

REDAKCJA NAUKOWA

Marta Grzeško-Nyczka i Monika Kościelniak

NOWA SZKOŁA SZKOŁA WYŻSZA



Nowa szkoła –
szkoła wyższa

Nowa szkoła – szkoła wyższa

Refleksje, wyzwania, postulaty

pod redakcją

Marty Grzeško-Nyczki i Moniki Kościelniak

Leszno 2024

TYTUŁ Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty
© COPYRIGHT Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego
w Lesznie 2024

RECENZENT prof. dr hab. Roman Leppert

REDAKCJA NAUKOWA Marta Grzeško-Nyczka, Monika Kościelniak

REDAKCJA WYDAWNICZA Michał Janeczek

KOREKTA Michał Janeczek

SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU Alina Mielcarek

PROJEKT OKŁADKI Maja Grygier

WYDAWCA Akademia Nauk Stosowanych
im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie



ISBN 978-83-62746-16-3

DRUK I OPRAWA Mediakolor sp. z o.o., Płock

DYSTRYBUCJA Biblioteka Uczelniana Akademii Nauk Stosowanych
w Lesznie, ul. Opalińskich 1, 64-100 Leszno, tel. 65 525 01 48,
biblioteka@ansleszno.pl

Prace redakcyjne nad publikacją rozpoczęły się w grudniu 2022 roku.

Tekst oddano do składania 13 lutego 2023 roku. Książkę złożono czcionką Georgia.

Wytłoczono 150 egzemplarzy na papierze offsetowym 90 g. Druk cyfrowy.

Objętość: 12 arkuszy wydawniczych, 13,5 arkusza drukarskiego.

Wydanie pierwsze, dodruk: Leszno 2024

SPIS TREŚCI

- 7 ANNA SZULC
Zamiast przedmowy. Refleksje nauczycielki
w drodze
- 17 WSTĘP (Marta Grzeško-Nyczka, Monika Kościelniak)
- 21 MAREK KACZMARZYK
Siła sprzeczności, czyli o mózgach ludzi
w różnym wieku
- 31 JOANNA MYTNIK
Skuteczność stopni szkolnych z perspektywy
badań naukowych. Implikacje dla kształcenia
nauczycieli
- 47 LECH GIEMZA
Humanistyka na zakręcie, czyli skąd
przychodzimy, dokąd zmierzamy?
- 61 MARZENA ŻYLIŃSKA
Metodyka dyskretna, czyli o tym, jak odróżnić
prawdziwe ćwiczenia od metodycznych chipsów
- 75 MARTA GRZEŚKO-NYCZKA
Dialog pedagogiczny w kształceniu nauczycieli.
O potrzebie budowania nowej jakości relacji

- 91 JÓZEFINA MATYLA-MAŃKA
O silnej potrzebie tworzenia przymierza
edukacyjnego. Więzy, cele, zadania
- 103 AGNIESZKA ADAMCZAK
Relacja wzbogacająca edukację. Na czym
opierać budowanie relacji student/uczeń –
wykładowca/nauczyciel?
- 115 ALICJA ZAGRODZKA
Edukacja akademicka wzbogacająca życie.
NVC i PSR na wykładach, ćwiczeniach
i warsztatach dla studentów pedagogiki
i pedagogiki specjalnej
- 143 MONIKA CZYŻEWSKA
Dialogiczna informacja zwrotna,
czyli co może uskrzydlić nauczycielkę/-la
- 165 ANNA MAĆKOWIAK
Współczesny nauczyciel wobec
wyzwań edukacji medialnej
- 185 MAŁGORZATA DYRDÓŁ, MONIKA
KOŚCIELNIAK, TOMASZ DYRDÓŁ
Doświadczenie stresu przez młodzież
jako wyzwanie dla nauczycieli
na przykładzie leszczyńskich szkół
- 207 NOTY O AUTORACH
- 213 PODZIĘKOWANIA

ANNA SZULC

Zamiast przedmowy. Refleksje nauczycielki w drodze

Jestem nauczycielką matematyki, wychowawczynią z ponad trzydziestoletnim stażem w szkole średniej. Zawodu, który wybrałam, nie zamieniłabym na żaden inny. Uważam, że nauczyciel ma bardzo ważną rolę do spełnienia w społeczeństwie. Od metod i celów kształcenia zależy to, jaka będzie przyszłość nie tylko uczących się tu i teraz młodych ludzi, ale również kierunków rozwoju społecznego, którego to współcześni uczniowie będą kreatorami – co niewątpliwie nastąpi. Jakże często o tym nie pamiętamy, jak rzadko w swoich metodach pracy i warunkach uczenia się, jakie tworzymy dla naszych uczniów, bierzemy to pod uwagę.

Kiedy decydowałam się ziszczyć dziecięce marzenie o byciu nauczycielką, zależało mi bardzo, by mojej ulubionej profesji uczyć się jako zawodu; miał to być zawód nauczycielki matematyki, nie przedmiotowca matematyka. Świadomie wybrałam studia w wyższej szkole pedagogicznej, nie na uniwersytecie. Już jako uczennica widziałam różnicę pomiędzy nauczycielem matematyki a matematykiem. Różnicę widziałam w podejściu do ucznia i jego nauki. Nauczycielowi matematykowi może nie być łatwo uświadomić sobie, że uczeń może mieć problem ze zrozumieniem w tempie dla wszystkich takim samym tego, co inni pojmują szybko. Niełatwo też ocenić postępy, jeśli wszyscy mają odtworzyć zapamiętaną wiedzę, ponieważ oprócz problemów w nauce, dzieci i młodzież zmagają się z problemami osobistymi, rodzinnymi...

Bywałam świadkiem opacznych „zachęt” nauczyciela kierowanych pod adresem tych uczniów, którzy mieli trudności w uczeniu się przedmiotu. Przykładowe to: „Jak można tego nie rozumieć?”, „Gdybyś słuchał, co mówię, to byś wiedział”, „Prędej góra z górą lub wiosna z jesienią się zejda, niż ty to pojdziesz” itp. Dlatego w swoim podejściu starałam się od zawsze „zniżyć” do poziomu wiedzy mojego ucznia i z jego perspektywy pomóc mu pogłębiać wiedzę z realizowanego przeze mnie przedmiotu. Nigdy nie miałam trudności, by kilkakrotnie powtórzyć coś uczniowi, kiedy widziałam, że on tego potrzebuje.

Mimo takiego podejścia przez prawie dwadzieścia lat byłam „pruską nauczycielką”, chociaż o tym nie wiedziałam. Oczywiście jest to, że powieliłam metody szkoły dyscyplinującej, nauczającej i rozliczającej, bo innej nie znałam. Szkoły, w której panuje przekonanie, że „nauczyciel ma zawsze rację, a jak nie ma, to patrz punkt pierwszy”. Szkoły, w której stawiano stopnie i w której uważano, że jeśli uczeń się nie uczy, to „zachęci się” go, gdy otrzyma jedynkę, dwie, a nawet trzy z rzędu. Oczywiście robiłam wywiadówki, na których rodzice dowiadywali się o postępach swoich dzieci; mówiliśmy tam o uczniach bez ich obecności.

Wierzyłam też, że sprawdziany, klasówki, odpytywanie przed tablicą są jedyną drogą do mobilizowania ucznia do nauki, że po mojej stronie leży odpowiedzialność za efekty, że jeśli nie „docisnę”, to może być problem ze zdaniem matury, z kontynuacją nauki na wyższej uczelni. Nieodzownym elementem mojego warsztatu pracy były zadawane uczniom prace domowe i mimo że nieraz odbierałam zeszyty w toalecie, na korytarzu lub świetlicy uczniom przyłapanym na odpisywaniu rozwiązań, systematycznie zadawałam i sprawdzałam, niekiedy przeznaczając na bycie „policjantem” większość czasu lekcji. Robiłam tak, bo nie wiedziałam, że można inaczej. Robiłam tak do momentu, aż nie zrozumiałam, że przepisy prawa nakazują oceniać postępy ucznia, a nie ich brak. Uświadomił mi to również Wiktor, jeden z moich wychowanków, dzisiaj lekarz. Podszedł do mnie i w tabelce, z której byłam bardzo dumna (bo stanowiła dla mnie dowód – dokumentację pracy ucznia), kazał mi wpisać, że do końca pobytu w szkole nie będzie wykonywał zadawanych prac domowych. Nie muszę chyba nikogo przekonywać, jak się poczułam. Miałam wrażenie, że wytracono mi „broń”, która pozwalała nie tylko „zachęcać” do wykonywania zadań w domu, ale też posiadania alibi, bo kiedy przyszedł rodzic, pokazywałam mu w tabelce daty, kiedy jego dziecko

nie było przygotowane do lekcji. Praktykowałam dotąd, by każdy nieprzygotowany do lekcji uczeń zapisywał swój numer z dziennika na tablicy zaraz po wejściu do klasy. Dlatego też konfrontację z propozycją Wiktora pamiętam bardzo dobrze. Po kilku dniach od tego zdarzenia poprosiłam chłopaka na rozmowę i powiedziałam mu, jak bardzo zaskoczył mnie tą decyzją, i że mam obawy, że nie będę mogła mieć wpływu na jego postępy. Wiktor zapewnił mnie, że będzie pracował, a w razie potrzeby będzie zwracał się z prośbą o pomoc, ale mnie lojalnie uprzedza, że zadawanie i sprawdzanie prac domowych nie ma sensu. Wystarczy wpisać tytuł podręcznika, numer zadania i rozwiązanie można przepisać z Internetu. Jestem mu bardzo wdzięczna za tę lekcję, szczególnie że było to kilka lat temu; dziś praktycznie treść każdego zadania można wpisać w wyszukiwarce i mieć gotowe rozwiązanie. Czy poprawne? Pewnie nie zawsze, ale dziś wiem, że moją rolą nie jest przyłapywanie ucznia na tym, czego nie wie, tylko dowiedzenie się, z czym ma trudności, i udzielenie mu pomocy, by te trudności pokonał.

Pruskiego podejścia do edukacji doświadczałam też jako mama trojga uczących się w szkole dzieci. Bywałam na wywiadówkach, na których dowiadywałam się, że uczniowie nie są „grzeczni” i że ja jako rodzic powinienam coś z tym zrobić. Uczestniczyłam w semestralnych podsumowaniach, na których komplementowano rodziców (sama nie byłam nigdy wyróżniona), których dzieci osiągały najwyższe średnie ocen ze wszystkich przedmiotów, jakby to było gwarancją sukcesu człowieka i kluczem do szczęścia.

W swojej pracy dydaktycznej powielalam wiele innych strategii radzenia sobie z młodzieżą, których sama doświadczałam jeszcze jako uczennica w szkole, a powielalam je dlatego, bo tak robili inni nauczyciele. O tym, że były to „pruskie” metody dowiedziałam się wiele lat później, kiedy zbierałam materiały do napisania mojej książki. Wtedy zorientowałam się, że podwaliny metod stosowanych praktycznie do dziś w polskich szkołach wprowadzono w czasie, kiedy powstał pomysł stworzenia warunków dla szkolnictwa powszechnego. Miało to miejsce w Prusach w 1810 roku. Głównym powodem przejścia finansowania edukacji przez państwo pruskie była potrzeba przywrócenia wolności po bitwie przegranej pod Jeną z wojskami Napoleona, kiedy tę wolność Prusy utraciły.

Wzorce metod pracy w pruskiej szkole czerpano z wprowadzonych czterech lat wcześniej metod funkcjonowania pruskiego wojska, określanymi mianem pruskiego drylu. Posłuszeństwo, rygor, oddanie się poleceniom władzy

miało przyczynić się do odzyskania wolności. Pomysł pruskiego króla Fryderyka Wilhelma III był trafiony. Prusy odzyskały wolność. Karne i oddane społeczeństwo ją podtrzymało. Edukacja w takim stylu pomogła zachować ciągłość wychowania ludzi, którzy swoim postępowaniem spełniali efekty zakładane przez twórców tego systemu. Trzeba przyznać, że Prusom wyszło to na dobre, a wzorzec pruskiej szkoły był godny naśladowania i zastosowania w innych krajach, nie tylko w Europie.

Polska po odzyskaniu niepodległości, czyli po ponad stu latach od powstania idei edukacji powszechnej, również skorzystała „ze sprawdzonego wzorca” i w lutym 1919 roku wprowadziła powszechną dostępność do edukacji dla polskich uczniów. Ogólnodostępnym kształceniem objęto także osoby dorosłe, co przyczyniło się praktycznie do zlikwidowania analfabetyzmu w naszym kraju.

Magdalena Boćko-Mysiorowska w artykule *Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła?*¹ opisuje, jakie zasady w niej obowiązywały i, co może zaskakiwać czytelnika, niezmiennie w polskiej szkole funkcjonują po dziś dzień. Są to: 1) odgórnie narzucone treści/programy nauczania, 2) zestaw obowiązkowych lektur, 3) lekcje podzielone na 45-minutowe jednostki, 4) krótkie przerwy sygnalizowane głośnym dzwonkiem, 5) oceny/stopnie za wiedzę, 6) nauczanie monologowe (frontalne), 7) książki do nauki, 8) egzaminy. Być może ta informacja jest dla wielu Czytelników zaskakująca. Piszę o tym, bo doświadczam w czasie spotkań z nauczycielami i rodzicami, jak bardzo nasze społeczeństwo nie ma orientacji w tym zakresie. Na ogół uważa się, że matryca zasad kształcenia w polskiej szkole ma pięć, dziesięć, góra dwadzieścia lat.

Mniej więcej osiemnaście lat temu, będąc już doświadczoną nauczycielką i mamą, zaczęłam nabierać przekonania, że to, co oferuję swoim uczniom, ale też swoim dzieciom, nie tylko nie spełnia moich oczekiwań, ale jest już zdezaktualizowane ze względu na coraz większy dostęp do informacji oraz pojawienie się nowej wiedzy, która wspiera nauczyciela i rodzica w rozumieniu procesów rozwojowych i poznawczych człowieka. Wkrótce poznałam także język empatycznej komunikacji (NVC), który znacząco wsparł mój pedagogiczny warsztat pracy. Język ten ułatwił mi i nadal ułatwia tworzenie warunków uczenia i współpracy w oparciu o dobre relacje, o umiejętność

¹ M. Boćko-Mysiorowska, *Skąd się wzięła tradycyjna polska szkoła?* [online], Natuli – dzieci są ważne [dostęp: 19 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://dziecisawazne.pl/skad-sie-wziela-tradycyjna-polska-szkola>.

komunikowania się i współtworzenia przestrzeni do efektywnej nauki i satysfakcjonującej pracy.

Zmiana, której dokonałam, zaszła przede wszystkim we mnie samej. Jestem przekonana, że stało się to fundamentem powodzenia w moich dalszych działaniach. Zrozumienie problemu ułatwiło mi zredefiniowanie roli nauczyciela z osoby, która *nauczy cię*, na osobę, która *ułatwi i pomoże ci się nauczyć*. Osoby doceniającej starania i wspierającej w trudnościach. Osoby, dla której ważny jest każdy uczeń, jego możliwości i potrzeby. Stało się to możliwe ze względu na coraz bardziej powszechną dostępność do wiedzy w zakresie neuronauk, która pomogła mi lepiej zrozumieć zasady i potrzeby nowatorskiego podejścia nauczyciela do swojej pracy.

Pierwsze kroki w kierunku dostosowania mojego nauczycielskiego warsztatu pracy do wymogów czasów współczesnych miały miejsce po 2004 roku, kiedy na rynku zaczęło ukazywać się wiele wydawnictw oferujących całą gamę różnych podręczników, kart pracy, zeszytów ćwiczeń. Taka oferta spowodowała, że popularnym stało się korzystanie z gotowych opracowań, a w szkołach zaczęto realizować podręczniki, zamiast podstawy programowej. Będąc coraz bardziej świadomą zasad efektywnej nauki, nadal korzystałam z tego samego podręcznika oraz tworzyłam materiały, ale, dodam, tworzą i współtworzą je też moi uczniowie. To bardzo ułatwia im rozumienie matematyki i pozwala polubić przedmiot.

Takie podejście ułatwiło mi doświadczenie pracy w charakterze nauczycielki matematyki zdobyte w Zespole Szkół Elektronicznych w Zduńskiej Woli, gdzie wcześniej pracowałam. W szkole, do której już ponad dwadzieścia lat temu bywało nawet 7–10 chętnych na jedno miejsce. Wtedy lekcje realizowałam zgodnie z założeniami podstawy programowej, a do wykonywania ćwiczeń bardzo dobrze nadawały się zbiory zadań autorstwa Norberta Dróbki i Karola Szymańskiego (cz. 1–2). Liczni absolwenci tej szkoły podejmowali dalszą naukę na studiach politechnicznych na kierunkach takich, jak: *elektrotechnika*, *elektronika*, *telekomunikacja*, *automatyka przemysłowa* (na które zawsze było wielu chętnych), i z powodzeniem je kończyli.

Pierwsze kroki, intuicyjne i pełne obaw, stawiałam bardzo ostrożnie. Miałam świadomość, że moi uczniowie nie mogą ponosić kosztów moich nietrafionych decyzji i działań. Dlatego prowadziłam wiele badań, ewaluacji, monitorowałam losy moich absolwentów, którzy wracali i do tej pory

wracają, by opowiedzieć o swoich sukcesach, które umożliwiło im dobre przygotowanie w szkole średniej.

Zmiany, które wprowadzałam, dotyczyły nie tylko opisanych wyżej aspektów warsztatu pracy nauczyciela. Już od bardzo wielu lat nie posługuję się średnią ocen jako miarą sukcesu moich uczniów. Wszyscy moi uczniowie są dobrzy lub bardzo dobrzy, tylko nie wszyscy w tym samym czasie i nie wszyscy w tym samym zakresie. Dla mnie sukces sportowy, literacki czy muzyczny jest tak samo ważny, jak sukces w dziedzinie matematyki. Moi uczniowie uczą się efektywnie 45 minut na każdej lekcji we współpracy ze mną i współpracy koleżeńskiej. Siedzą zwrócenii do siebie twarzami i mogą liczyć na swoje wzajemne wsparcie. Mimo że nie zadaję obowiązkowych prac domowych, uczniowie uczą się w domu, ale jest to ich suwerenna decyzja. Najczęściej ćwiczą rozwiązywanie zadań, które wykonywaliśmy na lekcji, jeśli mają obawy, czy wszystko rozumieją. W domu robią lapbooki, tworzą piosenki, wiersze, oglądają filmy o określonej tematyce. Na lekcji nie odpytuję uczniów przed tablicą, nie ma sytuacji, kiedy ja lub jeden z uczniów oblicza zadanie na tablicy, a pozostali biernie przepisują rozwiązanie do zeszytów. Sprawdzanie wiedzy nie służy do wystawienia oceny (stopnia), lecz jest dobrym powodem do nauki i efektywnego uczenia się na błędach, co jest naturalnym etapem zdobywania wiedzy i doświadczenia.

Do stosowanych przeze mnie innowacyjnych sposobów pracy nauczyciela zaliczyć można obozy integracyjne w klasie wychowawczej na początku pobytu w nowej szkole, a także zajęcia integracyjne dla wszystkich klas, które uczę. Wbrew powszechnemu przekonaniu, czas przeznaczony na takie zajęcia nie jest czasem straconym, jest to najlepsza inwestycja w tworzenie warunków do efektywnej nauki i dobrej współpracy. Dzięki temu zespół klasowy zyskuje spójność, uczniowie darzą się zaufaniem i rozumieją swoje potrzeby. A to doskonały fundament dla wspólnej pracy.

Niezwykle ważną zmianą, jaką wprowadziłam w swojej pracy pedagogicznej, jest również nieco inne podejście do kontaktu z rodzicami niż zwykle ma to miejsce. Już wiele lat temu „wywiadówkę” zamieniłam na trójstronne spotkania. Zaproszenie rodzica do współpracy zamiast wzywania go do szkoły i wskazywania negatywnych stron jego dziecka otwiera zupełnie inną, przyjazną przestrzeń do porozumienia na płaszczyźnie dom rodzinny – szkoła i jest wspierające dla każdej ze stron.

Wprowadzane przeze mnie od wielu lat zmiany nie byłyby możliwe, gdyby nie wiedza, która je wsparła. Tak jak wspomniałam, bardzo ważny etap w mojej przemianie nastąpił w momencie poznania języka NVC Marshalla Rosenberga. Ukończenie kursu kwalifikacyjnego w zakresie mediacji dało mi narzędzia do zmiany podejścia do ucznia, do wspierającej komunikacji i możliwości budowania relacji. Przyzwyczajenia nauczyciela do posiadania racji i egzekwowania posłuszeństwa na wzór pruskiego drylu nie dałyby mi możliwości tworzenia empatycznych zasad współpracy. Nie mniej ważne było też poznawanie tajników wiedzy w zakresie efektywnych metod wykorzystania w szkole wiedzy o mózgu człowieka. Wiedzy, która wiązała się ściśle z językiem komunikacji i argumentowała zasadność wprowadzanych przeze mnie zmian. Samokształcenie stało się dla mnie nawykiem. Praktycznie codziennie uczę się i jeszcze bardziej świadomie podejmuję kroki w kierunku ulepszania tego, co dotąd wypracowałam.

Z perspektywy czasu jestem świadoma, jak bardzo studia nauczycielskie i doświadczenie bycia uczennicą nie dawało mi szans na dokonanie zmian. Zmian, które, co do potrzeby, są uznawane praktycznie przez wszystkich, ale co do ich wprowadzenia raczej powszechnie oczekuje się, że zrobią to inni i podadzą gotowe metody do zastosowania. Patrząc z perspektywy czasu, jestem przekonana, że drogą do skutecznego budowania odpowiednich warunków uczenia się uczniów w polskiej szkole jest zmiana oddolna. Nikt nie przygotowuje gotowca na wzór pruskiego modelu i nie weźmie odpowiedzialności za metody i efekty pracy w szkole. Dlatego, mimo że zmiana jest potrzebna od zaraz, nie można jej tak łatwo dokonać. Trzeba uświadomić nauczycieli, a także rodziców, jak ona może przebiegać. Nawiązując do tej kwestii, przytoczę zdanie, które wypowiedziała jedna z warszawskich mam do nauczycielki swojego dziecka, zachęcając ją do zainteresowania się zagadnieniami dotyczącymi wspierania uczniów i odpowiedniego do nich podejścia. Zdanie to zostało wypowiedziane w kontekście troski o zapewnienie warunków do zaaklimatyzowania się dziecka w nowej szkole po przyjeździe z dalekiego kraju, gdzie do tej pory się uczyło. Odpowiedź nauczycielki, że wie, co ma robić, bo skończyła studia i ma wypracowany warsztat pracy, sprowokowała ową mamę do wypowiedzenia zdania, które bardzo podzielam: „**Ten, kto uczy innych, nie może nie uczyć się sam**”. Ta pilna potrzeba nie ma jednak dobrego gruntu do jej realizowania. Nauczyciel nie jest osobą mającą należyty szacunek w społeczeństwie, nie ma tak

potrzebnego uznania dla jego niełatwej pracy. Sporo do życzenia pozostawiają wynagrodzenia w tej grupie zawodowej, jak również nieekonomiczne zarządzanie oświatą. Dużą przeszkodę stanowi brak umiejętności komunikowania się uczniów, nauczycieli i rodziców, brak wzajemnego zaufania i podważanie kompetencji.

Zmiany, które rozpoczęłam przed osiemnastoma laty, wprowadzałam stopniowo. Te, których dokonałam do roku 2019, opisałam w swojej książce *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy* (Łódź 2019). Jednak najwięcej, szczególnie w kwestii oceniania, zrobiłam po 2019 roku, czyli po ogólnopolskim strajku nauczycieli, a jeszcze intensywniej pracowałam w okresie pandemii. Te doświadczenia mocno uświadomiły mi, że szkoła powinna być miejscem, w którym ludzie po ludzku traktują ludzi. Miejscem, do którego każdy chętnie przychodzi, by spotkać się z życzliwością, uznaniem różnorodności i warunkami do rozwoju bez porównań, nagród i kar. Jestem przekonana, że trzeba zrobić wszystko, by na zawsze porzucić przyzwyczajenia, stereotypy i powielanie tego, co robią inni od dziesiątków lat tylko dlatego, że tak było i tak ma być. Czas, by we współczesnej szkole zaprzestać stosowania przedwczorajszych metod przez wczorajszych nauczycieli, którzy przygotowują współczesnych uczniów do świata, którego jeszcze nie ma.

Powodów i dowodów na potrzebę zmian w edukacji jest wiele. Przede wszystkim nastał czas, by kształcenie stwarzało warunki do uczenia się ucznia zamiast nauczania go; szkoła nie może pozbawiać go kreatywności i wykształcenia w sobie tzw. umiejętności miękkich, tak potrzebnych we współczesnym świecie. Stosowanie w szkole pruskich metod opartych na formalnym posłuszeństwie jest procederem szkodliwym społecznie. Mówi o tym prof. Dariusz Doliński, członek rzeczywisty PAN, w wykładzie „Potęga sytuacji. Psychologia bezrefleksyjnego posłuszeństwa”². Współczesny nauczyciel to znawca psychologii sukcesu, tutor. To ten, który pomaga uczyć się w oparciu o zainteresowania ucznia, jego zdolności. To ten, który stosuje obowiązujące prawo, czyli nie stawia stopni, a proces uczenia się podsumowuje oceną bieżącą, bez porównań, nagród i kar. Bezsens ocen w formie stopni prezentuje film „Dlaczego – odcinek 1 – dlaczego oce-

² D. Doliński, *Potęga sytuacji. Psychologia bezrefleksyjnego posłuszeństwa* [online], YouTube [dostęp: 19 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=MeRYNeaavXs>.

ny w szkole są bez sensu?”³, w którym dr hab. Joanna Mytnik z Politechniki Gdańskiej przedstawia argumenty historyczne i te wynikające z przeprowadzonych badań.

Myśląc o edukacji, należy pamiętać o jej roli społecznej. Nauczanie uczniów tego, czego przed pięciu, dziesięciu, a tym bardziej dwudziestu czy trzydziestu laty nauczył się nauczyciel, nie wspiera ucznia, a *Pruski model edukacji fatalnie odbija się na gospodarce*. W ten sposób zatytułował artykuł Aleksander Piński⁴, dziennikarz ekonomiczny, autor recenzji książek i przeglądów najnowszych badań ekonomicznych. Inne niezwykle istotne powody wprowadzenia koniecznych zmian w polskiej szkole są zawarte między innymi w artykule pt. *W roku 2021 wśród dzieci i młodzieży prawie 500 prób samobójczych więcej*⁵.

Wydarzenia ostatnich dwóch lat mocno przyczyniły się do spadku motywacji do nauki u dzieci i młodzieży, a także ograniczyły aktywność uczniowską. Skutki izolowania młodych ludzi są bardzo złe. Oprócz braku motywacji nasiliło się zjawisko zwane testozą i ocenozą. To dość powszechne podejście do ciągłego sprawdzania wiedzy i wystawiania stopni nie tylko jeszcze bardziej zniechęca do nauki, do bywania w szkole, ale także wpływa niekorzystnie na kondycję psychiczną dzieci i młodzieży. Świadczą o tym wzrastające statystyki podejmowanych prób samobójczych, widoczne też jest zapotrzebowanie na pomoc pedagogiczną i psychologiczną wśród uczniów na niespotykaną dotąd skalę.

Niewątpliwie nie jest łatwo tak z dnia na dzień dokonać zmian w polskiej szkole. To wymaga zmiany myślenia praktycznie w każdym aspekcie dotyczącym jej funkcjonowania. Trudno jest tym bardziej, że zmiana dotyczy dzieci i młodzieży, a przeprowadzić ją mogą tylko dorośli, którzy bardzo często potrzeby dzieci i młodzieży traktują przez pryzmat własnych potrzeb i przyzwyczajzeń. Trudność, moim zdaniem największa, wynika również z fak-

³ J. Mytnik, *Dlaczego – odcinek 1 – dlaczego oceny w szkole są bez sensu?* [online], YouTube [dostęp: 20 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=oBXZlpd2kFO>.

⁴ A. Piński, *Pruski model edukacji fatalnie odbija się na gospodarce* [online], Obserwator Finansowy 2012 [dostęp: 20 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.obserwatorfinansowy.pl/bez-kategorii/rotator/pruski-model-edukacji-fatalnie-odbija-sie-na-gospodarce/>.

⁵ *W roku 2021 wśród dzieci i młodzieży prawie 500 prób samobójczych więcej* [online], Puls Medycyny 2022 [dostęp: 20 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://pulsmedycyny.pl/w-roku-2021-wsrod-dzieci-i-mlodziezy-prawie-500-prob-samobojczych-wiecej-1138735>.

tu, że tym razem nie ma wzorca (nowej) szkoły, jak było ponad dwieście lat temu. Nauczyciel do tego czasu dostawał gotowe wytyczne: materiały, podręczniki, a także wiedzę, z czego będzie (i jest) rozliczany. Takie podejście dawało łatwość bycia nauczycielem niekreatywnym, co utrwaliło się przez dziesiątki lat i nakierowało edukację jeszcze bardziej na „produkcję” absolwentów przygotowanych do odtwarzania tego, co ktoś im każe. To odebrało uczniom nie tylko kreatywność. Wypracowało także społeczną potrzebę unikania odpowiedzialności.

Dziś, patrząc na to z dystansu czasowego, wiem, jak niełatwa jest droga nauczyciela innowatora, jak wielu zwolenników zachowania *status quo*, opresyjnego systemu i strefy komfortu ma wpływ na opóźnianie koniecznych zmian. Wiem też, że zmiana jest możliwa tylko oddolnie i tylko pod warunkiem, że każdy, kto ma wpływ na nią, zacznie zmiany od siebie. Od porzucenia strefy komfortu, od porzucenia przyzwyczajzeń i zaprzestania powielania tego, co nie służy nikomu – ani uczniom, ani nauczycielom, ani społeczeństwu. Nadzieję napawa fakt, że nauczycieli, ale też rodziców, którzy podjęli świadomie kroki w kierunku dostosowania warunków uczenia się w polskiej szkole do realiów współczesnego świata, jest coraz więcej. Nauczycielem może być każdy. Nie jest konieczne, by był to ktoś, kto zdobył taki zawód. Nauczycielem może być ktoś, od kogo można i warto się uczyć, chociażby na wzór młodych ludzi z Mielca, o których czytamy na blogu Macieja Kaweckiego *Pomógł w tym roku 80 000 tysiącom uczniów zdać maturę. TikTok potrafi uczyć!*⁶

Na jednej z konferencji, kilka lat temu, usłyszałam od prof. UŚ Marka Kaczmarzyka, że istnieją prognozy, że zawód nauczyciela będzie zawodem zanikającym. Czyżby nadszedł czas, że to się zaczyna sprawdzać? Oby nie, bo edukacja to relacja. Oprócz wiedzy liczą się inne, bardzo ważne aspekty instytucji szkoły. Potrzeba tylko zmian, które to uwzględnią, a wówczas nauczyciel będzie potrzebny, choć niewątpliwie nie taki, który **nauczy cię**. Potrzebny będzie nauczyciel, który **nauczy się** być nauczycielem na miarę czasów, w których przyszło nam żyć, a jeszcze bardziej na miarę czasów, w których będą żyć nasi uczniowie.

⁶ M. Kaweck, *Pomógł w tym roku 80 000 tysiącom [sic!] uczniów zdać maturę. TikTok potrafi uczyć!* [online] MakeWay 2022 [dostęp: 20 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://makeway.pl/pl/wywiad-z-nataniem?fbclid=IwAR2rfaVfaa6qs0rNA5Eb7zSnC4v-2Rco4-zR6kGO0wEZsXSaDjcSK8t2y>.

WSTĘP

Stawanie się nauczycielem jest procesem. Bywa, że rozpoczyna się od dziecięcych marzeń o pełnieniu roli edukatora. Ale bywa i tak, że nauczycielami zostają osoby, które nie zakładały albo wręcz stanowczo zaprzęły możliwości podjęcia tego zawodu. Zarówno jedni, jak i drudzy byli kiedyś uczniami i mają za sobą wieloletnie doświadczenia edukacyjne, a zarazem niezliczoną liczbę obserwacji nauczycieli podczas wykonywania swojej pracy. Zawód nauczyciela tym różni się od innych profesji, że zdecydowana większość społeczeństwa doskonale zna jego różne oblicza. Zakodowane w pamięci sytuacje z ławki szkolnej nie pozostają bez znaczenia dla kształtowania się indywidualnego stosunku do nauczycielstwa, a dla przyszłych nauczycieli – dla funkcjonowania w roli zawodowej oraz budowania własnego warsztatu pracy. Choć w toku studiów pedagogicznych podejmowane są zagadnienia dotyczące różnych koncepcji edukacji, współczesnych nurtów i kierunków dydaktycznych i metodycznych, wspierania rozwoju ucznia w jego indywidualnym przebiegu czy twórczego i refleksyjnego podejścia do pracy, to współczesna rzeczywistość polskiej szkoły wciąż potwierdza utrwalanie się pruskiego modelu kształcenia o ponad dwustuletniej tradycji. Skłania to do refleksji nad rolą uczelni wyższych w tak ważnym dziś procesie przekształcania dominującej w szkołach kultury nauczania w kierunku kultury uczenia się.

Niniejsza monografia wpisuje się w potrzebę wspierania zmian w edukacji powszechnej, by odpowiadała ona na rosnące wymagania wynikające z dynamicznych przemian społeczno-kulturowych. Nawiązując do stanowiska Anny Szulc, skutecznej transformacji w szkole może dokonać tylko dobrze przygotowana kadra pedagogiczna. Dlatego celami, jakie przyświecały powstaniu niniejszej publikacji, były przede wszystkim: 1. podjęcie debaty

nad kształceniem przyszłych nauczycieli tak, by w większym stopniu wspierać rozwój ich kompetencji i przygotowywać do twórczej pracy, 2. zachęcenie nauczycieli akademickich, by stawali się organizatorami procesów uczenia się i rezygnowali z metod podawczych, a tym samym stanowili źródło inspiracji i wzór dla młodych adeptów zawodu, 3. wymiana poglądów i spostrzeżeń na temat kształcenia nauczycieli w Polsce oraz roli współczesnego wykładowcy – nauczyciela na kierunkach pedagogicznych.

Ponadto niniejsza książka stanowi przyczynek do refleksji i (miejmy nadzieję) głos w dyskusji na temat tego, co powinno znajdować się w zestawie efektów uczenia się wymaganych od kandydatów do zawodu nauczyciela. Przygotowanie merytoryczne do prowadzenia określonego rodzaju zajęć to kwestia bezdyskusyjna. Natomiast odmienne podejścia dotyczą warsztatu metodycznego, znaczenia kompetencji społecznych, umiejętności interpersonalnych, w tym w szczególności komunikacyjnych. To, jakie wzory działania, standardy pracy i przede wszystkim koncepcje swojej roli zawodowej ukształtują edukatorzy na starcie swojej pedagogicznej drogi, może zdeterminować cały jej przebieg. A także, co bardziej istotne, losy całych pokoleń młodych ludzi, którzy poddawani oddziaływaniom nauczycieli budują swój obraz świata i możliwości wpływania na niego, kształtują określone sposoby interpretowania zachowań społecznych, a także rozwijają umiejętności oceny własnych kompetencji.

Kto i w oparciu o jakie przesłanki decyduje zatem o kształcie szkolnictwa wyższego, przygotowującego nauczycieli do zawodu? Należy zacząć od przywołania pojęcia przysługującej uczelniom autonomii programowej. Oznacza ona ograniczenie możliwości wpływania instytucji rządowych na treści i formę prowadzonych w ośrodkach akademickich badań, ale także na proces kształcenia studentów. Innymi słowy mówiąc: to, czego i w jaki sposób uczą się studenci, przyjmowane jest w programach studiów zatwierdzanych przez poszczególne uczelnie. To one decydują o wielu elementach zawartości owych programów. Autonomia w tym zakresie nie jest jednak pełna, gdyż w przypadku studiów nauczycielskich (ale także przygotowania do innych zawodów, takich jak np. pielęgniarki, fizjoterapeuty, dentyści czy architekta) obowiązuje wydany przez Ministra Edukacji i Nauki standard kształcenia. Definiuje on wymiar zajęć w poszczególnych grupach przedmiotów, a nawet efekty uczenia się, do których mają one doprowadzić. Nic nie stoi jednak na przeszkodzie, by droga do osiągnięcia owych

efektów była oparta o takie formy i metody pracy, których oczekujemy od przyszłych nauczycieli. Zatem by już jako studenci adepci zawodu nauczycielskiego sami działali w sposób i w warunkach adekwatnych do rzeczywistości, którą nie tyle zastaną w szkołach, ale którą będą w nich kreować. By wnioski płynące z doniesień naukowych, ale także z doświadczeń praktycznych stawały się dla nich impulsem do zmiany – z jednej strony własnego sposobu postrzegania roli zawodowej (ten dotychczasowy kształtowany był z pewnością na wzorach pełnienia owej roli prezentowanych przez ich własnych nauczycieli), a drugiej zaś – rzeczywistości szkolnej, w której przyjdzie im funkcjonować. By stawali się nie tylko odtwórcami roli, ale jej aktywnymi kreatorami. Wiele możliwości w tym zakresie mają, w naszym przekonaniu, uczelnie o profilu praktycznym. W odróżnieniu od funkcjonujących w polskim systemie szkolnictwa wyższego uczelni ogólnoakademickich, których rolą jest uwzględnianie w procesie kształcenia akademickiego zajęć powiązanych z prowadzonymi w danym ośrodku badaniami naukowymi, w uczelniach o profilu praktycznym ważna jest dominacja w programie studiów zajęć o charakterze praktycznym, tj. takich, w trakcie których istnieje możliwość przetrenowania konkretnych umiejętności, pracy warsztatowej czy wręcz nabywania umiejętności w warunkach symulowanych, w tym pod okiem osób posiadających doświadczenie zawodowe w zakresie realizowanych przedmiotów. Bazując na posiadanych doświadczeniach pracy dydaktycznej w uczelniach wyższych, jesteśmy przekonane, że programy studiów mogą, a nawet powinny wykraczać poza standard kształcenia. Mamy tu na myśli wzbogacanie ich o elementy związane z kompetencjami kluczowymi, w tym umiejętnościami współpracy, komunikacji, krytycznego myślenia, czy kompetencjami głębokimi, zatem stawianie przede wszystkim na takie efekty uczenia się, które są wynikiem poszukiwań, prób, refleksji i twórczych interpretacji studentów, co wymaga od nauczycieli akademickich odpowiedniej postawy i organizacji zajęć.

Książka stanowi zwieńczenie współpracy wykładowców z różnych ośrodków akademickich w Polsce, którzy w latach 2020–2022 działali w ramach edukacyjnej sieci zainicjowanej przez Annę Szulc¹. W toku spotkań (online)

¹ Anna Szulc w marcu 2020 r., tuż po wybuchu pandemii covid-19, utworzyła ogólnopolską sieć zrzeszającą w mediach społecznościowych nauczycieli, rodziców, pedagogów/psychologów szkolnych, dyrektorów szkół i wykładowców akademickich. Sieć tworzyły podzespoły pracujące nad adaptacją założeń przedstawionych w książce A. Szulc pt. *Nowa szkoła. Zmianę warto zacząć przy tablicy* (Łódź 2019) – odpowiednio do zakresu merytorycznego, którym poszczególne osoby zajmują się na co dzień, tj. osobno dla pedago-

poświęconych kształceniu na studiach wyższych (zwłaszcza na kierunkach pedagogicznych) przedyskutowali oni wiele wątków z zakresu dydaktyki akademickiej, a także podzielili się autorskimi rozwiązaniami, które na co dzień stosują w pracy ze studentami. Wśród autorów tekstów niniejszego opracowania znalazły się także osoby spoza tego grona, a ich obecność wynika z ogromnego zaangażowania w zakresie tematyki podjętej w książce. Wszystkim autor(k)om składamy serdeczne podziękowania za zabranie głosu w dyskusji nad doskonaleniem kształcenia nauczycieli w Polsce oraz zaprezentowanie różnorodnych perspektyw, spostrzeżeń, propozycji rozwiązań, ale także wątpliwości, dylematów i trudności z tym związanych.

Żywimy nadzieję, że monografia stanowić będzie inspirujący materiał naukowy i edukacyjny dla środowiska akademickiego, zwłaszcza wykładowców i studentów kierunków pedagogicznych. Podjęte zagadnienia adresowane są także do nauczycieli, pedagogów, dyrektorów szkół oraz wszystkich, którym bliska jest potrzeba współtworzenia edukacji na miarę XXI wieku.

Marta Grzeško-Nyczka,

Monika Kościelniak

gów/psychologów szkolnych, rodziców czy dyrektorów. Każdy zespół miał swojego lidera, który utrzymywał bezpośredni kontakt z A. Szulc podczas spotkań roboczych. Liderką zespołu nauczycieli akademickich była Marta Grzeško-Nyczka.

MAREK KACZMARZYK

Siła sprzeczności, czyli o mózгах ludzi w różnym wieku

The power of contradiction, that is about
human brains in different age groups

Streszczenie

Tematem artykułu jest próba opisanania środowiska akademickiego jako przestrzeni, w której konieczne jest rozumienie i umiejętność godzenia sprzeczności wynikających z różnego sposobu widzenia świata. Kształtowanie środowiska edukacyjnego w błyskawicznie zmieniającej się rzeczywistości wymaga zmiany rozmieszczenia punktów ciężkości, z obszaru przyswajania informacji w przestrzeń zachowania różnorodności w podejściu do jej wykorzystania. Neurobiologia oraz biologia ewolucyjna wraz z memetyczną interpretacją zmian w systemach kulturowych może stanowić argument na rzecz głębszego zrozumienia potrzeby zmian w procesie kształcenia nauczycieli oraz rozumienia ich własnej roli we współczesnych społeczeństwach.

Słowa kluczowe: edukacja, ewolucja, neurobiologia, adaptacja, nauczyciel, różnorodność

Summary

The purpose of the article is to describe the academic environment as a space where it is mandatory to be able to work with different, often clashing, world views. Creating the education environment in the rapidly changing reality of today requires us to shift the focus from absorption of informa-

tion to the maintenance of diversified approaches in how that information can be used. Neuroscience, evolutionary biology and the memetic understanding of cultural changes all make an argument the need to change how teachers are educated and how their role is understood in modern societies.

Keywords: education, evolution, neuroscience, adaptation, teacher, diversity

Człowiek jest istotą wpisaną w rzeczywistość w trojaki sposób. Najlepiej oddaje to metafora trzech światów Karla R. Poppera¹.

Bez wątpienia jesteśmy częścią jakiejś fizycznej, namacalnej rzeczywistości, która istnieje w sposób obiektywny. Ta oczywistość to, rzecz jasna, jedynie założenie, jednak bez niego wszystko, co można o świecie i sobie powiedzieć, traci sens i zmienia się w obszar jałowej dyskusji lub rozrywkowych, bawiących od zawsze ludzkie umysły historii w rodzaju filmowego *Matriksa* (1999).

Znaczenie fizycznego podłoża

Fizyczność naszego istnienia to pierwszy świat Poppera. Nie mamy do niego bezpośredniego dostępu. Z perspektywy neuronauki, będącej podstawą próby opisanego środowiska akademickiego jako przestrzeni, w której trzeba rozumieć i godzić sprzeczności, umysł ludzki jest epifenomenem działania narządu, który ewoluował w kierunku doskonalenia zadania, jakim jest tworzenie wewnętrznej reprezentacji świata pierwszego – ludzkiego mózgu. To, co nazywamy rzeczywistością, jest zbiorem stanów, w jakie parametry świata fizycznego wprowadzają nasze sieci neuronowe². Oczywiście nie bezpośrednio. Nieprawdopodobnie złożony system zbudowany z około 65 miliardów komórek nerwowych zdolny jest do przetwarzania informacji jedynie w postaci potencjałów elektrochemicznych błon kolorowych neuronów oraz chemicznych sygnałów łączących je synaps. Świat fizyczny z kolei to fale magnetyczne, związki chemiczne, siły fizyczne... Ten rodzaj informacji, jakim jest język obiektywnej rzeczywistości, nie jest dla

¹ Zob.: K.R. Popper, *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu*, przekł. A. Chmielewski, Kraków 1996.

² C. Frith, *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*, przeł. A. Binder, M. Binder, Warszawa 2011.

naszych mózgów zrozumiały. Potrzeba im tłumaczy. Są nimi narządy zmysłów, struktury, które zamieniają świat obiektywny w sekwencje aktywności elektrochemicznej. Fotoreceptory siatkówki robią to z widzialnym zakresem fal świetlnych, receptory smaku i węchu z mającymi dla nas znaczenie cząsteczkami chemicznymi, ciała dotykowe skóry zajmują się „tłumaczeniem” sił fizycznych, które działają na nasze ciała. W taki sposób obiektywny świat staje się zbiorem określonych stanów aktywności naszych mózgów, które mogą być przez nie odpowiednio przetwarzane. Te wewnętrzne stany, sposób reakcji mózgu na informacje docierające do niego dzięki receptorom jest drugim światem Poppera – prywatnym, osobistym i wyjątkowym dla każdego z nas sposobem, w jaki postrzegamy świat i siebie w tym świecie. Nie mamy wzajemnie dostępu do swoich światów drugich. Są od siebie izolowane unikalną strukturą mózgu każdego z nas. Żeby odebrać świat w sposób, w jaki odbiera go druga osoba, trzeba by mieć do dyspozycji jej mózg w miejscu swojego. Inaczej mówiąc, być tym, kogo świat chcemy poznać. To oczywiście niemożliwe, choć oczywistość ta często nam umyka zwłaszcza wtedy, kiedy naszym zadaniem jest wyjaśnianie pewnych aspektów świata innym. Edukacja jest jednym z procesów, w których brak świadomości tego faktu może mieć fatalne konsekwencje. W kształceniu ludzi edukacji warto więc zwracać na to uwagę na wszystkie sposoby, jakie są dziś dostępne nauce. Perspektywa neurobiologicznego podłoża naszych umysłów jest jednym z takich właśnie sposobów.

W stronę świata trzeciego

Od samego początku kształtowania się naszego gatunku jego podstawową siłą był społeczny charakter. Przeżywaliliśmy, zmienialiśmy środowisko, zyskiwaliśmy stopniowo przewagę nad innymi gatunkami przede wszystkim dzięki zdolności do sumowania kompetencji i wiedzy ludzi tworzących pierwotne grupy zbieraczy i łowców. Oznacza to, że od samego początku, a naszą odrębność na drzewie rodowym ssaków naczelnych ocenia się dziś na jakieś 2,5 miliona lat, wśród cech, które były szczególnie wspierane przez dobór naturalny, była umiejętność przekazywania tej części składników świata drugiego, które mogły mieć praktyczne znaczenie dla wspólnego działania³.

³ C. Gamble, J. Gowlett, R. Dunbar, *Potęga mózgu. Jak ewolucja życia społecznego kształtowała ludzki umysł*, tł. R. Kosarzycki, Kraków 2017, s. 18-34.

Przed wszystkim doskonaliliśmy mechanizmy pozwalające na odczytywanie intencji innych członków społeczności dzięki obserwacji ich zachowań. Odkryte w drugiej połowie XX wieku mechanizmy lustrzane pozwalają na pojawianie się w mózgu obserwatora stanów, które występują tam także wtedy, kiedy robi on to czy wygląda tak jak osoba obserwowana⁴. Nie jest to sposób na przełamanie bariery świata drugiego, nadal obserwator i obserwowany pozostają we własnych stanach wewnętrznych, ale jeśli dodamy do tego wcześniejsze, podobne doświadczenia, gromadzone w czasie życia, zrozumiemy, że smutek widziany na twarzy drugiej osoby wytworzy reprezentację tej emocji w mózgu obserwatora, a to, poprzez analogię ze związanymi ze smutkiem doświadczeniami, pozwoli obserwatorowi na zrozumienie tego, co się dzieje. Oznacza to wszelako zrozumienie siebie na miejscu tego, kogo widzimy.

Wszystko wskazuje na to, że doskonalenie sposobów komunikowania stanów świata drugiego dało nam przewagę nad innymi gatunkami, a rosnąca stopniowo sprawność ludzkich społeczności w tym zakresie złożyła się na powstanie całego systemu mniej lub bardziej umownych sygnałów kodujących informacje o takich stanach. To właśnie zbiór takich „uzwewnętrznień” Popper nazywa światem trzecim i, w pewnym uproszczeniu, utożsamia z kulturą.

Jedną z kluczowych adaptacji naszego gatunku było wyłanianie się kompetencji językowych. Stare, istniejące także u innych ssaków struktury mózgu wiążą się u ludzkich dzieci w nietypowy sposób, dając mózgowi potencjał przyswajania złożonego kodu, który pozwala nam na opisywanie własnych światów drugich⁵.

Co daje perspektywa neuronauk?

Ta część dyskursu na temat znaczenia i przebiegu procesu edukacji, która wynika z odkryć neuronauk, nazywana jest obecnie neurodydaktyką; daje ona, jeśli jest prawidłowo i ostrożnie stosowana, możliwość nieco odmiennego spojrzenia na proces edukacji, rolę nauczyciela, jego możliwości, odpowiedzialność, a także istnienie obiektywnych granic tej odpowiedzialności. Wpisuje się więc w to, co dla kształcenia nauczycieli jest i zawsze

⁴ C. Keysers, *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*, tł. i przedm. Ł. Kwiatek, Kraków 2017, s. 20-21.

⁵ S. Dehaene, *Jak się uczyliśmy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, tł. D. Rossowski, Kraków 2021, s. 110-112.

było najistotniejsze, a co tak celnie ujmuje znane powszechnie zdanie Barucha de Spinozy: „Staralem się usilnie o to, aby ludzkich postępów nie wyśmiewać, nie oplakiwać i nie potępiać, lecz je zrozumieć”⁶.

Neurodydaktyka, podobnie jak wszystkie dyscypliny szukające regularności i praw w tym, co jest dla naszych mózgów dostępne, służy właśnie do tego, żeby pewne procesy wyjaśniać i zrozumieć. Nie jest ona sposobem na usprawiedliwianie czy wartościowanie jakichkolwiek działań podejmowanych przez ludzi zaangażowanych w proces edukacji.

Edukacja z perspektywy ewolucji

Dzisiejszy świat jest środowiskiem bardzo różnym od tego, jakie kształtowało nasze mózgi. Od liczących około 150 osób grup zbieraczy i łowców po wielomilionowe populacje współczesnych miast przebyliśmy długą drogę. Wydaje się, że i nasze mózgi powinny się zmieniać. Trudno przecież porównywać zbiory informacji i kompetencji, jakie mogły wystarczyć naszym odległym, koczowniczym przodkom, z tym wszystkim, co musi opanować współczesny człowiek.

Tempo zmian biologicznego (genetycznego) podłoża naszych ciał zależne jest jednak przede wszystkim od długości cyklu reprodukcyjnego, czyli okresu, który upływa od chwili urodzin do etapu, kiedy możemy posiadać potomstwo. Cykl reprodukcyjny ludzi jest długi, a to oznacza stosunkowo powolny proces adaptacji. Dotyczy to każdej cechy naszego ciała, w tym także struktur ośrodkowego układu nerwowego. Z ewolucyjnej perspektywy czas, jaki upłynął, od kiedy żyliśmy w niewielkich, izolowanych grupach zbieracko-łowieczych do dziś, to mgnienie oka. Genetyczna zmienność i klasyczne mechanizmy ewolucji drogą doboru naturalnego nie mogły dać człowiekowi możliwości dokonania tak gwałtownego skoku. Wynika z tego jeden ważny dla nas fakt i jedno istotne pytanie. Faktem jest, że nasze mózgi, które zdolne są do pokonywania barier czasu i przestrzeni, kiedy tworzą językowe światy przedstawione w genialnych powieściach albo budują pojazdy zdolne opuścić Ziemię, są w zasadzie zbudowane i działają tak samo jak te, które nosili nasi odlegli przodkowie. Pytanie zaś jest kluczowe w proponowanym tu sposobie spojrzenia na edukację:

⁶ B. Spinoza, *Traktat polityczny* [w:] B. Spinoza, *Traktaty*, wyd. 3, przeł. I. Halpern-Myślicki, Kęty 2003, s. 336.

Co dało nam możliwości, jakie mamy?

W procesie ewolucji chodzi o informację. To ona podlega zmianom. Informacja jest poziomem, na którym działa dobór naturalny. Na płaszczyźnie biologicznej informacją, która ewoluuje, kształtując cechy kolejnych pokoleń, jest ta zapisana w strukturze DNA. Wiemy już, że nie ona stanowi o naszym sukcesie. Osiągnęliśmy go, ponieważ ludzie odkryli sposób na znacznie szybsze, sprawniejsze i wydajniejsze przekazywanie sobie informacji. Znaleźli sposób na przyspieszenie reprodukcji informacji, która ma wpływ na cechy (w tym przede wszystkim na możliwości adaptacyjne) kolejnych pokoleń.

Tym sposobem jest zdolność do wytwarzania kultur. Kultury są, z przyjętego w artykule punktu widzenia, zbiorami informacji i zasad ich dystrybucji. Można je taktować jak złożone systemy, w ramach których tworzące je jednostki posiadają określone kompetencje. Trochę tak jak posiadane przez nie geny (informacja na poziomie biologicznym): współdziałając ze sobą, budują organizm o określonych cechach.

Takie spojrzenie na przystosowawcze aspekty kultur jest obecne w dyskursie naukowym. Zaproponowane w latach siedemdziesiątych ubiegłego wieku przez Ryszarda Dawkinsa pojęcie „mem” dało początek dyscyplinie określanej mianem memetyki. Dyscyplina ta traktuje historię systemów kulturowych jako wcielenie podstawowych praw ewolucji biologicznej z tą różnicą, że działają one na poziomie znaczących przystosowawczo informacji powielanych właśnie dzięki przekazowi kulturowemu⁷.

Mem jest więc kulturowym analogiem genu. Przy takich założeniach uprawnione wydaje się stwierdzenie, że geny do cech organizmów, które je posiadają, mają się tak, jak memy do kompetencji. Posiadanie określonej cechy wymaga odziedziczenia konkretnego zestawu genów. Posiadanie kompetencji wymaga istnienia w umyśle sieci neuronowej mózgu określonych reprezentacji informacji przekazanych dzięki kulturze, czyli zbioru właściwych memów.

Możliwości, jakie daje nam dystrybucja informacji kulturowej, są w pewnym sensie oszustwem ewolucyjnym. Jak już wiemy, łatwość adaptacji jest wprost proporcjonalna do szybkości i sprawności dystrybucji informacji, a memy biją w tej konkurencji nasze geny na głowę. Od czasu, kiedy potrafimy przekazywać przystosowawczo znaczące informacje, pomijając me-

⁷ R. Dawkins, *Samolubny gen*, przeł. M. Skoneczny, Warszawa 2010, s. 358.

chanizm żmudnego procesu dystrybucji genów, możliwości adaptacji naszego gatunku wzrosły do poziomu, który nie jest i nigdy dotąd nie był dostępny żadnemu organizmowi. Stanowimy zatem precedens w trwającej cztery i pół miliarda lat historii życia na naszej planecie.

Edukacja. Informacja. Nauczyciel. Relacja

Edukacja jako proces jest mechanizmem przekazywania informacji przystosowawczo korzystnej drogą pozagenetyczną. Nie jest więc wytworem kultury, a raczej warunkiem jej istnienia. Łatwo sobie wyobrazić, że w starciu z trudnym i niebezpiecznym środowiskiem naturalnym w czasach naszych przodków większe szanse miały te grupy, które potrafiły sprawnie przekazywać memy. Oczywiście, inaczej niż w przypadku genów, składniki kultury mogą być przekazywane nie tylko wertykalnie: od rodziców w kierunku ich potomstwa. Dystrybucja memów nie zna tych granic. Sam ten fakt wymagałby podjęcia, w aspekcie edukacji, oddzielnego tematu, ponieważ jeśli go ignorujemy, tracimy sporą część kulturowego potencjału⁸. W tym miejscu skupimy się jednak na tym aspekcie procesu, który ma wertykalny charakter.

Edukacja jest fundamentem sukcesu człowieka jako gatunku, a kompetencje ludzi za ten proces odpowiedzialnych od samego początku wyznaczały granice przystosowawczych możliwości społeczeństw. Tymi ludźmi od zawsze byli, i pozostaną, nauczyciele. Nie mam tu na myśli zawodu, ale rolę społeczną, jaką pełni jednostka.

Od samego początku jednostki takie musiały być wysoce kompetentne w dwóch obszarach. Pierwszym było posiadanie wiedzy – strukturalnego zbioru informacji (zbioru memów), które przekazane kolejnym członkom zapewniały im kompetencje niezbędne do przetrwania i znalezienia dla siebie optymalnego miejsca w strukturze społecznej. Drugim była umiejętność wchodzenia w taki rodzaj relacji, który w świecie ciągłej podróży, niebezpieczeństw i braku czasu dawałby szanse na sprawny przekaz kulturowy. Wysoki poziom wrażliwości, sprawność mechanizmów lustrzanych czy – szerzej – mózgu społecznego, otwartość przy jednoczesnej umiejętności wyznaczania granic, zdolność do wyjaśniania zjawisk, a nie tylko opisu ich przebiegu, były i są nadal warunkiem sprawnego pełnienia funkcji społecznej nauczyciela.

⁸ Zob.: M. Kaczmarzyk, *Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*. Gliwice 2018.

Dzisiejszy świat szybkiego dostępu do informacji powoduje, że znaczenie pierwszego z tych obszarów maleje. Wydaje się jednak, że znaczenie obszaru drugiego nie uległo zmianie. Przeciwnie, jego istotność wzrasta. To właśnie te cechy oraz warunki, w których mogą być rozwijane i wykorzystywane, nabierają szczególnego znaczenia. Nauczyciel naszych czasów jest przede wszystkim człowiekiem relacji. Część kompetencji z tym związanych można rozwijać i kształtować, część wynika z biologicznego podłoża, z jakim przychodzimy na świat. Warto pamiętać, że oparta o mechanizmy lustrzane empatia, relacyjność i otwartość to zestawy cech kształtowanych na bazie determinantów genetycznych. Podobnie jak w przypadku sprawności fizycznej, językowej, kompetencji matematycznych i wszystkich innych cech, ludzie bardzo różnią się od siebie. To oczywiście kwestia predyspozycji, o których, nawiasem mówiąc, tyle ostatnio mówimy w kontekście spersonalizowanej edukacji.

Wydaje się jednak, że umyka nam fakt, że ludzie różnią się także od siebie zestawem cech, które predysponują ich do pełnienia funkcji nauczyciela. Już sam proces naboru kandydatów do kształcenia w tym kierunku nie zawiera praktycznie, poza zdrowym rozsądkiem ludzi odpowiedzialnych za ten nabór, narzędzi diagnostycznych w tym zakresie. Klasyczne kształcenie nauczyciela to wciąż przede wszystkim nacisk na jego kompetencje merytoryczne, czyli pierwszy obszar pierwotnych kompetencji.

Różnorodność jako zasób a struktura szkoły

Z neurorozwojowej perspektywy szczególnie istotny jest jeszcze jeden aspekt dotyczący trybu i swoistej metodologii kształcenia nauczycieli.

Nasz gatunek ze względu na rozmiar mózgu, co wiąże się z adaptacjami do społecznego trybu życia, jest jedynym, u którego urodzenie musi znacznie wyprzedzić moment bezpiecznej dojrzałości strukturalnej. Kompromis wypracowany przez dobór naturalny pomiędzy interesem dziecka a możliwościami matki powoduje, że mózg ludzkiego noworodka jest jeszcze na etapie rozwoju płodowego⁹.

Ostateczna cytoarchitektura, zwłaszcza najnowszych, korowych obszarów mózgu, odbywa się już poza organizmem matki. Silnie wrażliwy na czynniki środowiskowe, wyjątkowo neuroplastyczny mózg dziecka na wczesnym

⁹ R.D. Fields, *Drugi mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*, przeł. K. Dzieciół, Warszawa 2011, s. 112.

etapie rozwoju podlega wpływom środowiska, które modyfikują jego strukturę i redefiniują późniejsze możliwości tworzenia reprezentacji świata pierwszego. Ponieważ we współczesnym świecie zmiany społeczne, ekonomiczne, światopoglądowe czy technologiczne przebiegają bardzo gwałtownie, można założyć, że każde kolejne pokolenie ludzi rozwija się, na tym wczesnym etapie, w nieco odmiennych warunkach środowiska. Powoduje to różnice w ostatecznej strukturze i funkcjonowaniu mózgów kolejnych pokoleń ludzi. Warto więc zauważyć, że człowiek stanowi gatunek, w który wpisany jest niespotykany u innych rodzaj różnorodności w zakresie postrzegania i rozumienia świata. Rodzaj powstających reprezentacji, czyli składowych świata drugiego, bardzo często mocno różni się u ludzi pochodzących z różnych pokoleń. Różnice te będą tym większe, a ich efekty tym bardziej wyraźne, im kontrola nad danym obszarem środowiska społecznego będzie mocniej przypisana ludziom w określonym wieku.

Szkoła (w szerokim rozumieniu tego słowa, obejmującym również środowiska akademickie) jest tutaj doskonałym przykładem. Sposób, w jaki postrzegamy środowisko edukacyjne, jest uświęcony tradycją sięgającą wielu pokoleń wstecz. Kolejne pokolenia nauczycieli są kształcone zgodnie z normami aktualnymi w świecie, który w wielu fundamentalnych aspektach już nie istnieje. Jednym z przykładów jest tu zestawione wcześniej znaczenie dwóch głównych aspektów zawodu nauczyciela.

Z perspektywy biologii ewolucyjnej taka sytuacja (bez względu na to, czy dotyczy genów czy informacji tworzących kulturę, czyli memów) stanowi bardzo poważne zagrożenie.

Problemy i wyzwania, jakie przynosi przyszłość, są nieprzewidywalne. Ogólną statystyczną zasadą zapewniania względnego bezpieczeństwa w przyszłości może być więc jedynie zachowanie wysokiej różnorodności cech, dające wielość potencjalnych rozwiązań. Im bardziej zróżnicowana pod względem możliwości osobników jest populacja, tym mniej jest prawdopodobne, że pojawiający się w przyszłości problem nie zostanie rozwiązany przez przynajmniej niektóre osobniki z danej populacji. A to zapewnia ostatecznie przetrwanie populacji, zwłaszcza w przypadku organizmów o charakterze społecznym. Analogicznie wyższa różnorodność memetyczna w obrębie danej kultury, tym większe są jej możliwości adaptacji.

Paradoks polega na tym, że w przypadku dbałości o różnorodność na poziomie memetycznym opiekunowie młodego pokolenia muszą rozszerzać

granice tolerancji na zachowania i sposoby widzenia (reprezentacje) świata poza granice definiowane przez nich samych jako zrozumiałe, a więc i bezpieczne. Za potencjalny wzrost bezpieczeństwa w przyszłości opłatą jest więc brak poczucia bezpieczeństwa w naszym „tu i teraz”. Zrozumienie tych ogólnych mechanizmów przez pryzmat kształtowania środowiska edukacyjnego, w tym (a może przede wszystkim) w kontekście kształcenia nauczycieli, jest dzisiaj ogromnym wyzwaniem dla środowisk akademickich.

Zgoda na odmiennosć i różnorodność widzenia zarówno formy, jak i roli szkoły, powinna być jednym z najbardziej palących wyzwań instytucji przygotowujących kadry szkoły XXI wieku. Jednym z argumentów, który może nam ułatwić akceptację takiego stanu rzeczy, jest punkt widzenia prezentowany przez neurodydaktykę i spojrzenie uwzględniające naszą gatunkową przeszłość; roboczo można go określić jako „dydaktykę ewolucyjną”.

Bibliografia

1. Dawkins Richard, *Samolubny gen*, przeł. M. Skoneczny, Prószyński Media, Warszawa 2010.
2. Dehaene Stanislas, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, tł. D. Rossowski, Copernicus Center Press, Kraków 2021.
3. Fields R. Douglas, *Dруги mózg. Rewolucja w nauce i medycynie*, przeł. K. Dzieciół, Prószyński i S-ka, Warszawa 2011.
4. Frith Chris, *Od mózgu do umysłu. Jak powstaje nasz wewnętrzny świat*, przeł. A. Binder, M. Binder, Wydaw. Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2011.
5. Gamble Clive, Gowlett John, Dunbar Robin, *Potęga mózgu. Jak ewolucja życia społecznego kształtowała ludzki umysł*, tł. R. Kosarzycki, Copernicus Center Press, Kraków 2017.
6. Kaczmarzyk Marek, *Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Wydaw. Element, Gliwice 2018.
7. Keysers Christian, *Empatia. Jak odkrycie neuronów lustrzanych zmienia nasze rozumienie ludzkiej natury*, tł. i przedm. Ł. Kwiatek, Copernicus Center Press, Kraków 2017.
8. Popper Karl R., *Wszechświat otwarty. Argument na rzecz indeterminizmu*, przekł. A. Chmielewski, „Znak”, Kraków 1996.
9. Spinoza Benedykt, *Traktat polityczny* [w:] Benedykt Spinoza, *Traktaty*, wyd. 3, przeł. I. Halpern-Myślicki, Antyk, Kęty 2003, s. 331-423.

JOANNA MYTNIK

Skuteczność stopni szkolnych z perspektywy badań naukowych. Implikacje dla kształcenia nauczycieli

The effectiveness of school grades from
a research perspective.
Implications for teacher education

Streszczenie

System edukacji budzi wiele kontrowersji i jest przedmiotem debaty publicznej na całym świecie. Stopnie zaprojektowane pierwotnie jako narzędzia mające mierzyć poziom wiedzy ucznia, informować nauczyciela, rodzica i administratorów systemu o tym pomiarze i motywować do działania, stały się narzędziami wspierającymi jedynie organizację procesu edukacyjnego, negatywnie oddziałującymi na motywację uczniów do uczenia się i nie dającymi informacji zwrotnej, pozwalającej na rozwój. Oceny cyfrowe motywują uczniów do obierania strategii unikania kary, kodowane jako stresory powodują zaburzenia zdrowia psychicznego i fizycznego. Będąc rodzajem komunikatu przekazanego uczniowi, mają wpływ na jego nastawienie do uczenia się, są informacją zwrotną o procesie, a nie efekcie, silnie wpływają na budowanie motywacji ucznia i chęć podejmowania przez niego wyzwań. Bieżące ocenianie bez stopni jest możliwe i zgodne z prawem.

Słowa kluczowe: informacja zwrotna, motywacja, stopnie, system edukacji

Summary

The education system raises many controversies and is the subject of public debate around the world. Grades, originally designed as tools to measure the level of student's knowledge, inform about this measurement, and motivate to action, have become tools that only support the organization of the educational process, negatively affecting students' motivation to learn and not providing feedback allowing for development. Digital assessments motivate students to adopt avoidance strategies, coded as stressors cause mental and physical health disorders. The type of message conveyed to the student affects his attitude to learning, feedback about the process rather than the effect strongly influences the motivation of the student and his willingness to take up challenges. Ongoing grading without grades is possible and legal.

Keywords: feedback, grading, motivation, educational system

Systemy edukacji budzą wiele kontrowersji i są dziś przedmiotem debaty publicznej na całym świecie¹, również w Polsce². Coraz częściej padają argumenty mówiące o krzywdzącej roli stopni³, choć zwolenników istniejącego systemu także nie brakuje⁴. Coraz więcej szkół decyduje się na odejście od systemu stopni na rzecz wspierającej rozwój informacji zwrotnej⁵.

W założeniu stopnie miały służyć celom pedagogicznym, zaprojektowane zostały jako narzędzia mierzące poziom wiedzy ucznia, informujące o tym pomiarze i motywujące do wykonywania działań zbliżających uczniów do osiągnięcia sukcesu w przyszłości. W rzeczywistości jednak stały się narzędziami wspierającymi jedynie organizację procesu edukacyjnego⁶, jedno-

¹ Zob.: A. Kohn, *Unconditional Parenting. Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*, New York 2006; J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konowrocka, Kraków 2007; J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Podkowa Leśna 2014.

² B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Kraków 2021.

³ A. Kohn, *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Boston 1999.

⁴ S. Rojstaczer, C. Healy, *Where A Is Ordinary: The Evolution of American College and University Grading, 1940–2009*, „*Teachers College Record*” 2012, vol. 114, no. 7, pp. 1–23.

⁵ Zob.: *Budząca się Szkoła* [online], 2016 [dostęp: 20 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <http://www.budzacasieszkola.pl>.

⁶ J. Schneider, E. Hutt, *Making the Grade: A History of the A-F Marking Scheme*, „*Journal of Curriculum Studies*” 2014, vol. 46, iss. 2, pp. 201–224.

cześnie negatywnie oddziaływającymi na motywację uczniów do uczenia się i nie dającymi informacji zwrotnej pozwalającej na rozwój⁷. Oceny szkolne są jednym z kluczowych atrybutów władzy nauczyciela, a co za tym idzie głównym źródłem stopniowej utraty przez dzieci i młodzież motywacji do uczenia się i czerpania satysfakcji z samorozwoju.

Wraz ze wzrostem wiedzy o neurobiologicznych uwarunkowaniach procesu tworzenia pamięci i motywacji oraz poziomu uważności na potrzeby małych i młodych ludzi coraz głośniej wybrzmiewa pytanie o sens stosowania systemu stopni. Czy system wystawiania stopni (cyfrowych, literowych lub procentowych), którego początki sięgają XVI wieku⁸, realizuje zdefiniowany dla niego cel? Czy stopnie są dziś rzeczywiście narzędziem pomiaru, komunikacji i źródłem motywacji? Co o przypisywanej stopniom roli mówią wyniki badań z obszaru neuronauk? I jak tę wiedzę zaimplementować do praktyki pedagogicznej?

System kar i nagród

Z neurobiologicznego punktu widzenia system stopni szkolnych to system oparty na mechanizmie chęci zdobycia nagrody lub konieczności uniknięcia kary. Mali i młodzi ludzie wciąż słyszą, jak ważne są oceny, które decydują o dostaniu się do szkoły lub uczelni, przyznaniu stypendium, zdobyciu pracy, dlatego uczniowie starają się zrobić co w ich mocy, by otrzymywać jak najwyższe noty. To skutkuje wybieraniem bezpiecznej drogi pozbawionej ryzyka i wyzwań, wzbudza lęk przed niepowodzeniem, utrudnia kreatywne myślenie i testowanie hipotez, zmniejsza zainteresowanie samym procesem uczenia się⁹. Chęć otrzymania jak najwyższego stopnia, stając się celem samym w sobie, wypacza sens systemu edukacyjnego i wpływa na zachowanie

⁷ Por.: D. Grant, W.B. Green, *Grades as Incentives*, „Empirical Economics” 2013, vol. 44, iss. 3, pp. 1563-1592 – A. Kohn, *Punished by Rewards...*

⁸ Por.: R. Winter, *Education or Grading? Arguments for a Non-Subdivided Honours Degree*, „Studies in Higher Education” 1993, vol. 18, iss. 3, pp. 363-377 – S. Brookhart, T. Guskey, A. Bowers, J. McMillan, J. Smith, *A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure*, „Review of Educational Research” 2016, vol. 86, no. 4, pp. 803-848.

⁹ Zob.: R. Butler, *Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance*, „British Journal of Educational Psychology” 1988, vol. 58, iss. 1, pp. 1-14; C. Pulfrey, C. Buchs, F. Butera, *Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation*, „Journal of Educational Psychology” 2011, vol. 103, no. 3, pp. 683-700.

uczniów, skutkując często postępowaniem nieetycznym (oszustwo)¹⁰. Oceny cyfrowe motywują uczniów do obierania strategii uniknięcia kary, przy czym warto zaznaczyć, że „zła ocena” w rozumieniu ucznia to nie tylko ocena niedostateczna czy dopuszczająca, to często również ocena dobra lub bardzo dobra. Młodzi ludzie coraz częściej uzależniają się od uczenia się¹¹, problem dotyczy zwłaszcza młodych dziewcząt. Dla większości nauczycieli jest oczywistym, że stopnie zamiast pobudzać zainteresowanie uczeniem się, przede wszystkim zwiększają motywację uczniów do obierania różnych strategii unikania złych stopni¹².

Proces tworzenia pamięci a strach

Motywacja do działania oparta na chęci uniknięcia kary związana jest ze strachem, jaki odczuwa uczeń. W mózgu są zakodowane dwie proste reakcje: pożądania (chęć tego) oraz unikania (nie chęć tego). Stresor, czyli bodziec wywołujący stres, a takim może być stopień lub sama osoba nauczyciela, wywołuje awersję, czyli chęć uniknięcia stresora. Hipokamp, jedna z głównych struktur odpowiedzialnych za tworzenie, przywoływanie i reorganizację pamięci, w obliczu zagrożenia przechodzi w tryb zapewniający organizmowi przetrwanie. Uczeń, który nie jest w stanie zapanować nad stresem, traci poczucie kontroli, a to wywołuje zwrótnie jeszcze wyższy poziom stresu. Jeśli stres utrzymuje się przez dłuższy czas, prowadzi do syndromu wyuczonej bezradności. Uczeń, czując bezradność wobec stresora, ma obniżone zdolności poznawcze, przestaje szukać rozwiązania, uznając sytuację za pozbawioną wyjścia¹³. Martin Seligman, twórca pojęcia „pozytywnej psycho-

¹⁰ Zob.: R. Burrus, K.M. McGoldrick, P. Schuhmann, *Self-Reports of Student Cheating: Does a Definition of Cheating Matter?*, „*The Journal of Economic Education*” 2007, vol. 38, iss. 1, pp. 3-16; H. Klein, N. Levenburg, M. McKendall, W. Mothersell, *Cheating During the College Years: How do Business School Students Compare?*, „*Journal of Business Ethics*” 2007, vol. 72, no. 2, pp. 197-206; D. McCabe, L. Trevino, K. Butterfield, *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*, „*Ethics and Behavior*” 2001, vol. 11, iss. 3, pp. 219-232.

¹¹ P. Atroszko, *Struktura uzależnienia studentów od uczenia się: wybrane czynniki ryzyka, związek ze stresem i strategiami radzenia sobie oraz funkcjonowaniem psychosocjalnym*, rozprawa doktorska, Gdańsk 2015 [mps].

¹² Zob.: R. Butler, M. Nisan, *Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance*, „*Journal of Educational Psychology*” 1986, vol. 78, no. 3, pp. 210-216; R. Butler, *Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation...*, pp. 1-14; T. Crooks, *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*, „*Review of Educational Research*” 1988, vol. 58, no. 4, pp. 438-481; C. Pulfrey, C. Buchs, F. Butera, *Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals...*, pp. 683-700.

¹³ J. Medina, *Brain Rules. 12 Principles for Surviving and Thriving at Work, Home, and School*, 2 ed., Seattle 2014.

logii¹⁴ i teorii wyuczonej bezradności, doszedł w swoich badaniach¹⁵ do wniosku, że w radzeniu sobie ze stresem najważniejsze jest poczucie kontroli.

Co się dzieje z ciałem małego człowieka w sytuacji zagrożenia? Ciało migdałowe osadzone na zakończeniu hipokampa wywołuje stan alarmowy w organizmie, by pobudzić układ nerwowy i hormonalny. Niezależnie od rodzaju zagrożenia (stopień może być równie dużym zagrożeniem, co trzęsienie ziemi) uruchamiany jest ciąg reakcji. Wzgórze wysyła do pnia mózgu polecenie uwolnienia pobudzającej noradrenaliny, współczulna część układu nerwowego wysyła sygnał do wszystkich ważnych organów ciała i mięśni, by były w gotowości do walki lub ucieczki, a podwzgórze pobudza przysadkę mózgową, by ta nakazała nadnerczom uwolnienie hormonów stresu, czyli adrenaliny i kortyzolu. Adrenalina przyspiesza rytm serca (więcej przepompowywanej krwi), płuca zwiększają wymianę gazową (szybszy bieg, silniejsze uderzenie kogoś lub czegoś), źrenice się rozszerzają (lepsze widzenie), kortyzol osłabia układ odpornościowy (zapobieganie stanom zapalnym w przypadku zranienia) i osłabia aktywność hipokampa. Kora przedczołowa przestaje pełnić swoją kontrolną funkcję hamującą emocje (uczucie utraty panowania nad emocjami)¹⁶. Uczeń, będący w sytuacji zagrożenia, nie jest w stanie przywołać śladów pamięciowych (udzielić odpowiedzi przy tablicy), jego ciało i mózg są gotowe do walki o przetrwanie, zdarza się również, że traci panowanie nad sobą i swoimi reakcjami. Organizm ludzki znajdujący się pod wpływem przewlekłego stresu znacznie częściej choruje. Kortyzol i inne glikokortykoidy osłabiają istniejące połączenia synaptyczne w hipokampie oraz hamują powstawanie nowych, a ciało migdałowe staje się coraz bardziej reaktywne na bieżące zagrożenia, co prowadzi do coraz szybszego i częściej doświadczanego stanu lęku, co z kolei prowadzi do intensyfikacji lęku utrzymującego się niezależnie od sytuacji¹⁷.

Stopnie jako atrybut władzy

Stopnie to również potężny atrybut władzy służący egzekwowaniu pożądanых postaw, co czyni obecny system jeszcze bardziej nieprzystosowanym

¹⁴ M.E.P. Seligman, M. Csikszentmihalyi, *Positive Psychology – An Introduction*, „*American Psychologist*” 2000, vol. 55, no. 1, pp. 5-14.

¹⁵ M.E.P. Seligman, *Helplessness: On Depression, Development, and Death*, San Francisco 1975.

¹⁶ J. Medina, *Brain rules...*

¹⁷ Tamże.

do podążania za zmieniającym się rynkiem pracy i potrzebami pracodawców¹⁸. Najbardziej oczekiwane dziś kompetencje to przede wszystkim kreatywność, krytyczne myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, współpraca, komunikacja, kompetencje międzykulturowe, elastyczne reagowanie na zmianę, umiejętność uczenia się, obsługa nowych technologii. Tymczasem od uczniów oczekuje się bezkrytycznego wykonywania poleceń, pełnej uległości, dyscypliny i braku inicjatywy, co Victor Wekselberg i Jacek Wasilewski¹⁹ nazywają kulturą folwarczną, w której obowiązuje podział na przełożonych i podwładnych (to odnosi się także do systemu wciąż działającego w wielu polskich firmach)²⁰. Nauczyciele nie mają możliwości współpracy z uczniami w oparciu o ich kompetencje, dobry nauczyciel musi zatem działać wbrew systemowi. Szkoła jest pierwszą organizacją, którą poznają mali ludzie, widzą oni, że to struktura hierarchiczna, że za określone zachowania są karani przez osobę posiadającą władzę, że o wszystko trzeba pytać. Dobrymi ocenami są nagradzani, gdy mówią to, co chce usłyszeć nauczyciel, gdy spełnią jego oczekiwania, gdy nie dzielą się wiedzą z innymi, gdy nie rozmawiają ze sobą, gdy wpasowują się w odgórnie narzucone schematy myślenia. Oceny są sposobem kontrolowania zachowania uczniów. Nauczyciel przyznaje oceny z pozycji władzy; w takiej sytuacji oceniany stara się zadowolić oceniającego, bo to od niego zależy jego los. System stopni w percepcji uczniów został zakodowany jako system powiązany z uczuciem wstydu, strachu lub chęci prześcignięcia rówieśników zamiast być systemem stymulującym do rozwoju zainteresowań i wzbudzającym zaangażowanie²¹.

Rola nagród w procesie uczenia się

Stopnie szkolne mają w założeniu pełnić rolę motywatorów do uczenia się, jednak będąc nagrodami pochodzącymi z zewnątrz mogą mieć negatywny wpływ na motywację. Uczenie się (eksplorowanie, odkrywanie świata, samorozwój) samo w sobie ma nagradzający charakter i jest naturalną potrzebą każdego człowieka. Wprowadzając nagrody zewnętrzne, możemy zaburzyć potrzebę rozwoju ucznia i wypaczyć sens procesu edukacyjnego.

¹⁸ Zob.: *Raport Future 2022/2023* [online], 2022 [dostęp: 20 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://raportfuture.pl>.

¹⁹ V. Wekselberg, J. Wasilewski, *Mała książeczka o współpracy*, Warszawa 2021.

²⁰ **Tamże.**

²¹ C. Pulfrey, C. Buchs, F. Butera, *Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals...*, pp. 683-700.

Stwierdzenie, że nagrody zewnętrzne mogą zaburzyć motywację, było bardzo kontrowersyjne od czasu publikacji wyników badań Edwarda Deciego²². Metaanaliza opublikowana przez Judy Cameron i Davida Pierce'a²³ wykazała, że efekt jest minimalny i w dużej mierze nieistotny dla organizacji procesu uczenia się. Jednak kolejna metaanaliza zespołu Deciego²⁴ wykazała, że namacalne nagrody rzeczywiście mają znaczący efekt osłabiający. Również wyniki metaanalizy zespołu Cameron z 2001 roku²⁵ na temat roli nagród zewnętrznych w procesie motywacji pokazują, że w przypadku uczniów podejmujących działania z dużym zainteresowaniem wyjściowym negatywne efekty pojawiają się, gdy nagrody są namacalne, oczekiwane (oferowane z góry) i słabo powiązane z poziomem wydajności uczniów. Natomiast kiedy nagrody są ściśle powiązane z poziomem wyników, skala motywacji zwiększa się lub nie różni się od nienagradzanej grupy kontrolnej, a w przypadku mało interesujących zadań nagrody zewnętrzne wzmacniają motywację²⁶. Ostatnie badania Richarda Ryana i Edwarda Deciego²⁷ wykazały również silną korelację dodatnią między poziomem motywacji ucznia i nauczyciela.

Komu potrzebne są oceny?

Oceny w rozumieniu stopni szkolnych wyrażonych cyfrą nie dają konstruktywnej informacji zwrotnej ani uczniowi, ani rodzicowi, choć to ten ostatni w dużej mierze wywołuje popyt na stopnie. W zalewającej świat zbyt dużej ilości informacji potrzebujemy szybkiej i niewymagającej czasu odpowiedzi; taką rolę pełnią oceny, dając rodzicowi złudne poczucie bycia poinformowanym o postępach swojego dziecka. Zbyt mała liczba ocen cząstkowych budzi wręcz niepokój rodzica. Informacja zwrotna wyrażona wyłącznie

²² E. Deci, *Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation*, „*Journal of Personality and Social Psychology*” 1971, vol. 18, no. 1, pp. 105-115.

²³ J. Cameron, D. Pierce, *Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis*, „*Review of Educational Research*” 1994, vol. 64, no. 3, pp. 363-423.

²⁴ E. Deci, R. Koestner, R. Ryan, *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, „*Review of Educational Research*” 2001, vol. 71, no. 1, pp. 1-27.

²⁵ J. Cameron, K. Banko, D. Pierce, *Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues*, „*Behavior Analyst*” 2001, vol. 24, no. 1, pp. 1-44.

²⁶ Tamże.

²⁷ R. Ryan, E. Deci, *Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions*, „*Contemporary Educational Psychology*” 2020, vol. 61, pp. 1-11.

w postaci cyfry w skali od 1 do 6 w rzeczywistości nie niesie informacji o poziomie wiedzy i umiejętności małego lub młodego człowieka, o mocnych i słabszych stronach wykonanej pracy, o obszarach do poprawy, talentach oraz zainteresowaniach. Jest również wysoce subiektywna, z założenia obarczona błędem. Ta sama cyfra otrzymana z tego samego przedmiotu a przyznawana przez dwóch różnych nauczycieli określa różne poziomy wiedzy²⁸. Uczniowie są porównywani przez pryzmat ocen przyznawanych przez różnych nauczycieli, którzy nie stosują wystandaryzowanego systemu. Projektowanie i wykorzystywanie jasno określonych kryteriów oceniania (ang. *rubrics*) do mierzenia efektów pracy uczniów może zmniejszyć niespójności i sprawić, że ocenianie prac pisemnych będzie bardziej obiektywne; dzielenie się tymi kryteriami z uczniami może mieć dodatkową korzyść poprzez umożliwienie uzyskania informacji zwrotnej i samooceny²⁹.

Oprócz rodzicom stopnie potrzebne są administratorom systemu edukacji do porównywania wydajności placówek edukacyjnych, w ramach którego to systemu – jak piszą Bartosz i Paweł Atroszkowie³⁰ – „uczniowie i ich rzeczywistość są ujmowani za pomocą zdehumanizowanego języka wskaźników³¹, co prowadzi do nadmiernej presji edukacyjnej związanej z wąsko rozumianymi kryteriami skuteczności i osiągnięć (np. wynikami na standaryzowanych testach)”. Wyniki w testach (zwłaszcza ogólnokrajowych) nie powinny być dla uczniów celem uczenia się³².

Opisowa informacja zwrotna a stopnie: co mówią wyniki badań?

Jednym z zadań nauczyciela jest dostarczanie uczniowi informacji zwrotnej o jego procesie uczenia się, a uczniowie wyrażają potrzebę otrzymywania takiej informacji³³. Jedną ze strategii oceniania jest formułowanie przez nau-

²⁸ J. Schinske, K. Tanner, *Teaching More by Grading Less (or Differently)*, „CBE – Life Sciences Education” 2014, vol. 13, pp. 159-166.

²⁹ Zob.: A. Jonsson, G. Svingby, *The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences*, „Educational Research Review” 2007, vol. 2, iss. 2, pp. 130-144; M. Reddy, H. Andrade, *A Review of Rubric Use in Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, vol. 35, iss. 4, pp. 435-448.

³⁰ B. Atroszko, P. Atroszko, *Presja edukacyjna a rozwój uzależnienia od uczenia się, uzależnienia od pracy oraz innych zaburzeń psychicznych*, „Ars Educandi” 2020, nr 17, s. 1-39.

³¹ Z. Melosik, *Wskaźnikowanie człowieka i rzeczywistości jako forma sprawowania władzy*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 243-253.

³² J. Juul, *Kryzys szkoły...*

³³ R. Higgins, P. Hartley, A. Skelton, *The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning*, „Studies in Higher Education” 2002, vol. 27, iss. 1, pp. 53-64.

czycieli dodatkowych komentarzy pisemnych na temat jakości wykonanej pracy. Czy stopnie oraz towarzyszące im komentarze są efektywną formą informacji zwrotnej, pozwalającej uczniowi na doskonalenie?

Ruth Butler i Mordecai Nisan³⁴ porównali wpływ rodzajów informacji zwrotnej (stopień, ocena opisowa i brak informacji) na osiągnięcia uczniów w zadaniach polegających na rozwiązywaniu problemów i zadaniach „ilościowych” (wymagających udzielania szybkich, krótkich, ograniczonych w czasie odpowiedzi na dużą liczbę pytań). Wyniki badań pokazały, że uczniowie, którzy otrzymywali opisową informację zwrotną (bez stopni) na temat pierwszego zadania, radzili sobie znacznie lepiej w kolejnych zadaniach ilościowych i zadaniach związanych z rozwiązywaniem problemów niż uczniowie otrzymujący stopnie lub uczniowie, którzy nie otrzymali żadnej informacji zwrotnej. Uczniowie, którzy otrzymali stopnie, radzili sobie lepiej w zadaniach ilościowych uzupełniających niż uczniowie, którzy nie otrzymali żadnej informacji zwrotnej, ale nie uzyskali wyższych wyników w zadaniach związanych z rozwiązywaniem problemów. Innymi słowy, stawianie ocen nie poprawiło wyników uczniów w rozwiązywaniu problemów w kolejnych zadaniach.

Opisowa informacja zwrotna może poprawić wyniki uczniów w zadaniach związanych z rozwiązywaniem problemów, jednak wymaga to od uczniów przeczytania, zrozumienia i umiejętności wykorzystania informacji zwrotnej. Istnieją badania, które wskazują, iż wielu uczniów nie czyta pisemnej informacji zwrotnej³⁵. W jednym z artykułów wykazano, że mniej niż połowa studentów medycyny przeczytała pisemną informację zwrotną³⁶. Inne badania sugerują, że wielu uczniów czyta informacje zwrotne i uważnie je analizuje, ale są napisane w taki sposób, że uczniowie nie uznają ich za przydatne³⁷. W kolejnych eksperymentach dokładniej zbadano związek między stawianiem stopni a opisową oceną zwrotną, dostarczając uczniom informacji w obu tych formach. Uzyskane dane pokazują, że dodanie pisemnych ko-

³⁴ R. Butler, M. Nisan, *Effects of No Feedback...*, pp. 210-216.

³⁵ Zob.: R. MacDonald, *Developmental Students' Processing of Teacher Feedback in Composition Instruction*, „Review of Research in Developmental Education” 1991, vol. 8, iss. 5, pp. 1-5; B. Crisp, *Is It Worth the Effort? How Feedback Influences Students' Subsequent Submission of Assessable Work*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2007, vol. 32, iss. 5, pp. 571-581.

³⁶ H. Sinclair, J. Cleland, *Undergraduate Medical Students: Who Seeks Formative Feedback?*, „Medical Education” 2007, vol. 41, iss. 6, pp. 580-582.

³⁷ R. Higgins, P. Hartley, A. Skelton, *The Conscientious Consumer...*, pp. 53-64.

mentarzy nie poprawia wyników uczniów³⁸. Susan Brookhart³⁹ konkluduje: „ocena jest ważniejsza od komentarza”, a „komentarze mają największe szanse być odczytane jako opisowe, jeśli nie towarzyszy im stopień”. Ocena symboliczna jest prostszym komunikatem dla mózgu, choć nieniosącym informacji, natomiast po przeczytaniu pisemnej informacji zwrotnej uczniowie często mają trudność w jej interpretacji i wykorzystaniu w przyszłości⁴⁰. Uczniowie często wyrażają chęć bycia ocenianymi, a wyniki badań wskazują, że woleliby oceny opisowe niż stopnie jako formę informacji zwrotnej⁴¹.

Jak pokazują wyniki badań Carol Dweck⁴², rodzaj komunikatu przekazanego uczniowi może mieć wpływ na jego nastawienie; odpowiednio dobrana pochwała i informacja zwrotna silnie wpływają na budowanie motywacji ucznia i chęć podejmowania przez niego wyzwań.

Jak wspierać rozwój ucznia bez stopni?

Bieżące ocenianie bez stopni jest możliwe i całkowicie zgodne z prawem, co pokazują liczne przykłady uczniów uczących się w trybie edukacji domowej i uzyskujących stopień z przedmiotu raz w roku. W szkole uczniowie mogą oceniać postępy zarówno swoje własne, jak i rówieśników (samoocena i ocena wzajemna), przy wsparciu nauczyciela. David Nicol i Debra Macfarlane-Dick⁴³ opowiadają się za włączeniem do procesu oceny technik takich, jak autorefleksja i dialog uczniów, co stworzyłoby informacje zwrotne, które są ważne i zrozumiałe dla uczniów. Zarówno samoocena, jak i ocena koleżeńska są sposobami dostarczania znaczących informacji zwrotnych bez formalnego oceniania poziomu poprawności (stopnie), co może pozytywnie wpływać na motywację do uczenia się⁴⁴.

³⁸ Zob.: W. Marble, P. Winne, J. Martin, *Science Achievement as a Function of Method and Schedule of Grading*, „Journal of Research in Science Teaching” 1978, vol. 15, no. 6, pp. 433-440; R. Butler, *Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation...*, pp. 1-14; C. Pulfrey, C. Buchs, F. Butera, *Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals...*, pp. 683-700.

³⁹ S. Brookhart, *How to Give Effective Feedback to Your Students*, Alexandria 2008.

⁴⁰ M. Weaver, *Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors' Written Responses*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2006, vol. 31, iss. 3, pp. 379-394.

⁴¹ R. Butler, M. Nisan, *Effects of No Feedback...*, pp. 210-216.

⁴² C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, przekł. A. Czajkowska, Warszawa 2013.

⁴³ D. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, „Studies in Higher Education” 2006, vol. 31, iss. 2, pp. 199-218.

⁴⁴ Zob.: P. Sadler, E. Good, *The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning*, „Educational Assessment” 2006, vol. 11, no. 1, pp. 1-31; S. Freeman, E. O'Connor, J. Parks, M. Cunningham, D. Hurley, D. Haak, C. Dirks, M.P. Wenderoth, *Prescribed Active Learn-*

Znakomitymi sposobami śledzenia przez uczniów (i nauczycieli) postępów w rozwoju (w trybie samooceny lub oceny wzajemnej) mogą być między innymi: uczniowskie portfolio, projekty, prezentacje, dyskusje i debaty, uczniowskie 90-minutowe minikonferencje, lekcje prowadzone przez uczniów lub refleksyjny dziennik rozwoju.

Ogromną rolę w poprawie wyników uczniów pełni także skupienie się (nauczyciela i ucznia) na pozytywnych aspektach pracy i zachowania. Badania przeprowadzone przez amerykańskich badaczy⁴⁵ na uczniach w wieku 10–14 lat pokazały, że nauczyciele częściej stosują nagany i upomnienia niż pochwały i słowa docenienia, co ma wpływ na wyniki w nauce i zachowanie uczniów. Gdy nauczyciele chwalili uczniów tak często, jak ich ganili, zachowanie uczniów podczas wykonywania zadań w klasie poprawiło się o 60–70%, bardziej skłonni do wykonywania zadań stali się również uczniowie z zaburzeniami emocjonalnymi i behawioralnymi. W porównaniu do grupy kontrolnej poprawie uległy także wyniki w nauce. Eksperyment wykazał również, że starsi uczniowie lepiej reagują na pozytywne wzmocnienie i wydają się bardziej go potrzebować niż uczniowie młodsi.

Wyniki badań nad mózgiem pokazują pozytywną rolę medytacji w procesie uczenia się i radzenia sobie ze stresem. Gdy uczeń zaczyna medytować, zmienia się aktywność jego mózgu ze stanu beta (12–28 Hz) do stanu alfa (8013 Hz). W rezultacie obniża się aktywność struktur związanych ze wzbudzeniem emocji (głównie ciało migdałowate), które odpowiedzialne są między innymi za odczuwanie strachu, a to daje uczniowi większą kontrolę nad swoimi emocjami. Optymalizuje się także wydzielanie neuroprzekaźników regulujących samopoczucie (serotonina odpowiadająca za poczucie zadowolenia i przyjemności oraz dopamina dająca chęć do działania), a to rozwija pozytywny nastrój i podnosi poziom koncentracji uwagi⁴⁶.

Jeszcze jedno zagadnienie jest warte uwagi: rola nauczyciela w budowaniu nastawienia uczniów do własnego procesu uczenia się. Prowadzone przez Carol Dweck od kilkudziesięciu lat badania nad nastawieniem na roz-

ing Increases Performance in Introductory Biology, „CBE – Life Sciences Education” 2007, vol. 6, pp. 132-139; S. Freeman, J. Parks, *How Accurate Is Peer Grading?*, „CBE – Life Sciences Education” 2010, vol. 9, pp. 482-488.

⁴⁵ P. Caldarella, R. Larsen, H. Wills, *Effects of Middle School Teachers' Praise-to-Reprimand Ratios on Students' Classroom Behavior*, „Journal of Positive Behavior Interventions” 2021, vol. 25, iss. 1, pp. 28-40.

⁴⁶ S.-W. Xue, Y.-Y. Tang, R. Tang, M. Posner, *Short-Term Meditation Induces Changes in Brain Resting EEG Theta Networks*, „Brain and Cognition” 2014, vol. 87, pp. 1-6.

wój (ang. *growth mindset*)⁴⁷ pokazują, że kluczem do osiągnięcia sukcesu przez ucznia jest skupianie się na procesie, nie na umiejętnościach i uzyskiwaniu wymiernych wyników w zakresie osiągnięć. Dlatego warto, żeby nauczyciele doceniali wytrwałość, dostrzegali rozwój swoich uczniów, a nie jedynie efekt. Nie powinno się nagradzać uczniów za talent, lecz za postępy, wytrwałość, koncentrację. Wyniki badań Dweck⁴⁸ pokazują, że uczniowie, którzy są chwaleni za inteligencję, wybierają zadania o niższym poziomie trudności, podczas gdy uczniowie otrzymujący pochwały za wysiłek – zadania trudniejsze. Dzieje się tak dlatego, że uczniowie chwaleni za inteligencję nie podejmują się trudniejszych wyzwań, ponieważ obawiają się, iż w przypadku niepowodzenia przestaną być postrzegani jako zdolni i mądrzy.

Konkludując: jakie postawy i emocje może wspierać nauczyciel u swoich uczniów, by mogli się rozwijać? Są to: poczucie sprawczości, autonomia, samodzielność, odpowiedzialność, podejmowanie ryzyka, współpraca, kreatywne rozwiązywanie problemów, komunikowanie się, krytyczne myślenie, wspieranie innych, dbanie o swój dobrostan i radzenie sobie z własnymi emocjami. Władza i kontrola czy towarzyszenie i wspieranie? Od tego wyboru dokonywanego przez nauczyciela każdego dnia zależy przyszłość małych i młodych ludzi.

Bibliografia i netografia

1. Atroszko Bartosz, Atroszko Paweł, *Presja edukacyjna a rozwój uzależnienia od uczenia się, uzależnienia od pracy oraz innych zaburzeń psychicznych*, „Ars Educandi” 2020, nr 17, s. 1-39.
2. Atroszko Paweł, *Struktura uzależnienia studentów od uczenia się: wybrane czynniki ryzyka, związek ze stresem i strategiami radzenia sobie oraz funkcjonowaniem psychospołecznym*, rozprawa doktorska, Uniwersytet Gdański, Gdańsk 2015 [mps].
3. Brookhart Susan, *How to Give Effective Feedback to Your Students*, ASCD, Alexandria 2008.

⁴⁷ C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu...*

⁴⁸ Zob.: E. Elliott, C. Dweck, *Goals: An Approach to Motivation and Achievement*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1988, vol. 54, no. 1, pp. 5-12; C. Dweck, *Motivational Processes Affecting Learning*, „American Psychologist” 1986, vol. 41, no. 10, pp. 1040-1048.

4. Brookhart Susan, Guskey Thomas, Bowers Alex, McMillan James, Smith Jeffrey, *A Century of Grading Research: Meaning and Value in the Most Common Educational Measure*, „**Review of Educational Research**” 2016, vol. 86, no. 4, pp. 803-848.
5. *Budząca się Szkoła* [online], 2016 [dostęp: 20 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <http://www.budzaciaszkoła.pl>.
6. Burrus Robert, McGoldrick Kim Marie, Schuhmann Peter, *Self-Reports of Student Cheating: Does a Definition of Cheating Matter?*, „**The Journal of Economic Education**” 2007, vol. 38, iss. 1, pp. 3-16.
7. Butler Ruth, *Enhancing and Undermining Intrinsic Motivation: The Effects of Task-Involving and Ego-Involving Evaluation on Interest and Performance*, „**British Journal of Educational Psychology**” 1988, vol. 58, iss. 1, pp. 1-14.
8. Butler Ruth, Nisan Mordecai, *Effects of No Feedback, Task-Related Comments, and Grades on Intrinsic Motivation and Performance*, „**Journal of Educational Psychology**” 1986, vol. 78, no. 3, pp. 210-216.
9. Caldarella Paul, Larsen Ross, Wills Howard, *Effects of Middle School Teachers' Praise-to-Reprimand Ratios on Students' Classroom Behavior*, „**Journal of Positive Behavior Interventions**” 2021, vol. 25, iss. 1, pp. 28-40.
10. Cameron Judy, Banko Katherine, Pierce David, *Pervasive Negative Effects of Rewards on Intrinsic Motivation: The Myth Continues*, „**Behavior Analyst**” 2001, vol. 24, no. 1, pp. 1-44.
11. Cameron Judy, Pierce David, *Reinforcement, Reward, and Intrinsic Motivation: A Meta-Analysis*, „**Review of Educational Research**” 1994, vol. 64, no. 3, pp. 363-423.
12. Crisp Beth, *Is It Worth the Effort? How Feedback Influences Students' Subsequent Submission of Assessable Work*, „**Assessment & Evaluation in Higher Education**” 2007, vol. 32, iss. 5, pp. 571-581.
13. Crooks Terence, *The Impact of Classroom Evaluation Practices on Students*, „**Review of Educational Research**” 1988, vol. 58, no. 4, pp. 438-481.
14. Deci Edward, *Effects of Externally Mediated Rewards on Intrinsic Motivation*, „**Journal of Personality and Social Psychology**” 1971, vol. 18, no. 1, pp. 105-115.
15. Deci Edward, Koestner Richard, Ryan Richard, *Extrinsic Rewards and Intrinsic Motivation in Education: Reconsidered Once Again*, „**Review of Educational Research**” 2001, vol. 71, no. 1, pp. 1-27.
16. Dweck Carol, *Motivational Processes Affecting Learning*, „**American Psychologist**” 1986, vol. 41, no. 10, pp. 1040-1048.

17. Dweck Carol, *Nowa psychologia sukcesu*, przekł. A. Czajkowska, Muza, Warszawa 2013.
18. Elliott Elaine, Dweck Carol, *Goals: An Approach to Motivation and Achievement*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1988, vol. 54, no. 1, pp. 5-12.
19. Freeman Scott, O'Connor Eileen, Parks John, Cunningham Matthew, Hurley David, Haak David, Dirks Clarissa, Wenderoth Mary Pat, *Prescribed Active Learning Increases Performance in Introductory Biology*, „CBE – Life Sciences Education” 2007, vol. 6, pp. 132-139.
20. Freeman Scott, Parks John, *How Accurate Is Peer Grading?*, „CBE – Life Sciences Education” 2010, vol. 9, pp. 482-488.
21. Grant Darren, Green William B., *Grades as Incentives*, „Empirical Economics” 2013, vol. 44, iss. 3, pp. 1563-1592.
22. Higgins Richard, Hartley Peter, Skelton Alan, *The Conscientious Consumer: Reconsidering the Role of Assessment Feedback in Student Learning*, „Studies in Higher Education” 2002, vol. 27, iss. 1, pp. 53-64.
23. Holt John, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konowrocka, „Impuls”, Kraków 2007.
24. Jonsson Anders, Svingby Gunilla, *The Use of Scoring Rubrics: Reliability, Validity and Educational Consequences*, „Educational Research Review” 2007, vol. 2, iss. 2, pp. 130-144.
25. Juul Jesper, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2014.
26. Klein Helen, Levenburg Nancy, McKendall Marie, Mothersell William, *Cheating During the College Years: How do Business School Students Compare?*, „Journal of Business Ethics” 2007, vol. 72, no. 2, pp. 197-206.
27. Kohn Alfie, *Punished by Rewards. The Trouble with Gold Stars, Incentive Plans, A's, Praise, and Other Bribes*, Houghton Mifflin, Boston 1999.
28. Kohn Alfie, *Unconditional Parenting. Moving from Rewards and Punishments to Love and Reason*, Atria Books, New York 2006.
29. MacDonald Ross, *Developmental Students' Processing of Teacher Feedback in Composition Instruction*, „Review of Research in Developmental Education” 1991, vol. 8, iss. 5, pp. 1-5.
30. Marble William, Winne Philip, Martin Jack, *Science Achievement as a Function of Method and Schedule of Grading*, „Journal of Research in Science Teaching” 1978, vol. 15, no. 6, pp. 433-440.

31. McCabe Donald, Trevino Linda, Butterfield Kenneth, *Cheating in Academic Institutions: A Decade of Research*, „Ethics and Behavior” 2001, vol. 11, iss. 3, pp. 219-232.
32. Melosik Zbyszko, *Wskaźnikowanie człowieka i rzeczywistości jako forma sprawowania władzy*, „Przegląd Pedagogiczny” 2016, nr 2, s. 243-253.
33. Nicol David, Macfarlane-Dick Debra, *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, „Studies in Higher Education” 2006, vol. 31, iss. 2, pp. 199-218.
34. Pulfrey Caroline, Buchs Celine, Butera Fabrizio, *Why Grades Engender Performance-Avoidance Goals: The Mediating Role of Autonomous Motivation*, „Journal of Educational Psychology” 2011, vol. 103, no. 3, pp. 683-700.
35. *Raport Future 2022/2023* [online], 2022 [dostęp: 20 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://raportfuture.pl>.
36. Reddy Malini, Andrade Heidi, *A Review of Rubric Use in Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, vol. 35, iss. 4, pp. 435-448.
37. Rojstaczer Stuart, Healy Christopher, *Where A Is Ordinary: The Evolution of American College and University Grading, 1940–2009*, „Teachers College Record” 2012, vol. 114, no. 7, pp. 1-23.
38. Ryan Richard, Deci Edward, *Intrinsic and Extrinsic Motivation from a Self-Determination Theory Perspective: Definitions, Theory, Practices, and Future Directions*, „Contemporary Educational Psychology” 2020, vol. 61, pp. 1-11.
39. Sadler Philip, Good Eddie, *The Impact of Self- and Peer-Grading on Student Learning*, „Educational Assessment” 2006, vol. 11, no. 1, pp. 1-31.
40. Schinske Jeffrey, Tanner Kimberly, *Teaching More by Grading Less (or Differently)*, „CBE – Life Sciences Education” 2014, vol. 13, pp. 159-166.
41. Schneider Jack, Hutt Ethan, *Making the Grade: A History of the A-F Marking Scheme*, „Journal of Curriculum Studies” 2014, vol. 46, iss. 2, pp. 201-224.
42. Sinclair Hazel, Cleland Jennifer, *Undergraduate Medical Students: Who Seeks Formative Feedback?*, „Medical Education” 2007, vol. 41, iss. 6, pp. 580-582.
43. Śliwerski Bogusław, Paluch Michał, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, „Impuls”, Kraków 2021.
44. Weaver Melanie, *Do Students Value Feedback? Student Perceptions of Tutors’ Written Responses*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2006, vol. 31, iss. 3, pp. 379-394.
45. Wekselberg Victor, Wasilewski Jacek, *Mała książeczka o współpracy*, Difin, Warszawa 2021.

46. Winter Richard, *Education or Grading? Arguments for a Non-Subdivided Honours Degree*, „**Studies in Higher Education**” 1993, vol. 18, iss. 3, pp. 363-377.
47. Xue Shao-Wei, Tang Yi-Yuan, Tang Rongxiang, Posner Michael, *Short-Term Meditation Induces Changes in Brain Resting EEG Theta Networks*, „**Brain and Cognition**” 2014, vol. 87, pp. 1-6.

LECH GIEMZA

Humanistyka na zakręcie, czyli skąd przychodzimy, dokąd zmierzamy?

Humanities on the bend or:
where we come from, where we are going?

Streszczenie

Artykuł dotyczy kryzysu humanistyki akademickiej. Autor porusza temat z perspektywy doświadczenia współpracy ze szkołami i spotkań z uczniami oraz nauczycielami. Wyjście ze „strefy komfortu” daje inną optykę, każe spojrzeć na dydaktykę akademicką z punktu widzenia kandydatów na studia. Problemem jest między innymi to, że uczelnia zbyt często jest miejscem, gdzie przekazuje się encyklopedyczną wiedzę, a nie miejscem, gdzie uczy się krytycznego myślenia.

Słowa kluczowe: dydaktyka akademicka, kryzys, zaplecze społeczno-gospodarcze

Summary

The article concerns the crisis of university humanities. The author raises the issue from the perspective of cooperation with high schools and meetings with students and their teachers. Coming out „comfort zone” gives different point of view, lets take a look by their way, study candidates. The problem is, among other things, that universities give encyclopaedic knowledge, but not teach critical thinking.

Keywords: academic didactics, crisis, socio-economic facilities

Kryzys dydaktyki akademickiej jako „przejęciowe trudności”

Dwadzieścia bez mała lat mojej pracy jako wykładowcy to równocześnie dwadzieścia lat pytań o rozmiągające się oczekiwania studentów i realia polskich uczelni. Kierunek dokonujących się zmian najlepiej chyba ujmuje metafora „rozwierających się nożyc” – oczekiwania studentów rosną, dydaktyka akademicka, często pozostająca na poziomie „tablicy i kredy”, zostaje w tyle już nie tylko za krajami zachodnimi, ale również za naszym szkolnictwem na poziomie średnim i podstawowym. Przyczyny tego zjawiska były wielokrotnie wskazywane, nie będę tu odkrywcą, pisząc, że to przeciążenie pracowników naukowych obowiązkami administracyjnymi, wyśrubowane wymagania dotyczące osiągnięć naukowych (tzw. punktoza), bardzo często niepewna sytuacja na uczelni i spędzające sen z powiek widmo zwolnień, wreszcie – *last but not least* – brak przygotowania dydaktycznego. Ten ostatni problem często sygnalizują sami doktoranci, rozpoczynający swą karierę zawodową w murach uczelni, zmuszeni do szybkiego zamknięcia dysertacji, a równocześnie postawieni wobec obowiązku pracy dydaktycznej z nieco młodszymi tylko kolegami.

Od czasu do czasu w przestrzeni publicznej pojawiają się głosy z naszego środowiska próbujące nazwać po imieniu ten stan rzeczy:

Od lat w mojej pracy nauczycielskiej nic się nie zmienia. Nikomu na niej nie zależy – ani moim przełożonym, ani moim studentom, a już najmniej Tobie [systemie szkolnictwa wyższego – LG]. Na moim uniwersytecie skrupulatnie rozliczają mnie z ilości napisanych prac naukowych (z ich jakości to już raczej mniej), a co do tzw. dydaktyki to mają do mnie pełne zaufanie, że uczę dobrze. Poza tym sylabusu mam wypełnić w dwóch językach, przedmiotowe efekty kształcenia dopasować do kierunkowych, oceny do USOSa terminowo wpisać. Jeszcze dobrze żebym nie stawiał za dużo dwójek, bo z tym tylko kłopot i pieniędzy ze studentów trochę szkoda. O tym ostatnim to w sumie nikt nie mówi wprost, ale wśród inteligentnych ludzi pewne rzeczy rozumie się bez słów.

Studentom nie zależy, bo większość z nich to osoby, których jedynym prawem bytności w murach mojego uniwersytetu jest przywilej późnego

urodzenia. Gdyby byli kilka lat starsi, to by przegrali walkę o indeks ze zdolniejszymi kolegami. A teraz nie ma już żadnej walki – studiować może każdy, kto ma maturę. Przychodzą więc tacy Półinteligenci, nie umiejący się ubrać, wysłowić, o zdolności do czytania skomplikowanych tekstów to już nawet nie wspomnę¹.

W takiej felietonistycznej nieco i sarkastycznej formie poddaje krytyce system szkolnictwa Tomasz Kamiński, profesor z Uniwersytetu Łódzkiego. Myślę, że wiele osób bez zastrzeżeń podpisałoby się pod tymi słowami. Została tu nazwana po imieniu jedna z podstawowych bolączek uczelni wyższych – niewspółmierność oczekiwań wobec pracowników naukowo-dydaktycznych jeśli chodzi o osiągnięcia naukowe i osiągnięcia dydaktyczne. Tylko te pierwsze zostają poddane szczegółowej kontroli, również tylko one są tak naprawdę doceniane i premiowane. Przykładając się do pracy dydaktycznej z pasją i poświęceniem, nie jestem w stanie sprostać stawianym mi wymaganiom naukowym, oddając się w pełni działalności naukowej – muszę poświęcić dydaktykę. Większość pracowników balansuje między Scyllą i Charybdą tych dwóch obszarów działalności uczelnianej, nie licząc jednak na znalezienie złotego środka.

Przyznam jednak, że, godząc się z pierwszym akapitem, do drugiego mam już sporo uwag. To zbyt łatwa, zbyt ogólna diagnoza – i o tym będzie ten artykuł. Wieczne narzekanie, że „kiedyś studenci byli lepsi”, i anegdoty o tym, z jakimi dyletantami przyszło nam pracować obecnie, brzmią może mądrze w chórze wiecznie niezadowolonych, ale pozostają w dużej mierze mityzowaniem rzeczywistości, które pozwala między innymi wyjaśnić kiepskie wyniki naszych dydaktycznych wysiłków. Do obowiązkowej frazeologii kuluarowych utyskiwań należą: „ćwierćinteligenci”, „zasysanie równo z mułem” i niekończące się spychanie winy na szkoły średnie, które nie przygotowały odpowiednio swoich absolwentów. Spotkałem się z jeszcze jedną obiegową prawdą przekutą w zgrabne hasło: „uczelnia to nie szkoła”, czasem w zjadliwej formie – „uczelnia to nie szkółka”, ale też muszę przyznać uczciwie, że we własnym środowisku – na szczęście – spotkałem się z ciętą ripostą: „Ależ jesteśmy szkołą... szkołą wyższą!”. Jako akademicy mamy

¹ T. Kamiński, *List otwarty do Systemu szkolnictwa wyższego* [online], *Liberté!* 2009–2022 [dostęp: 31 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://liberte.pl/list-otwarty-systemu-szkolnictwa-wyzszego/>.

obowiązek uczyć, mamy umieć uczyć, mamy sami się uczyć, jak uczyć innych, powinniśmy cały czas nadążać za najnowszymi trendami w uczeniu – przecież to powinny być banały... Ale gdy mam potrzebę ugruntowania i poszerzenia wiedzy dydaktycznej, siłą rzeczy sięgam po podręczniki skierowane do nauczycieli szkół średnich.

Wracając do utyskiwań pod adresem naszych studentów: nie jest tak, że nic się nie zmienia w stosunku do minionych pokoleń, i nie jest tak, że nie istnieją żadne trendy negatywne. Uważam po prostu, że mamy do czynienia z całą złożoną mozaiką zjawisk, a temat jest niewyczerpany. Z pewnością coraz częściej na uczelniach, zwłaszcza na kierunkach humanistycznych, pojawiają się osoby, które podejmują studia, kierując się instynktem stadnym, bez jakiegokolwiek pomysłu na życie, odsuwając tym samym w czasie próg adolescencji. Zdarzyła mi się rozmowa ze studentką na czwartym roku, gdy zaryzykowałem pytanie: „Ale co Pani chce robić w dorosłym życiu, gdy skończy Pani studia?” Odpowiedź była symptomatyczna: „Nad takimi pytaniami to się jeszcze nie zastanawiałam”. Tak odpowiada zwykle ta część braci studenckiej, dla której studia to okres wydłużonego dzieciństwa. Ale coraz częściej przychodzi mi rozmawiać ze studentami, którzy przychodzą do nas z jasno sprecyzowanymi planami, świadomością, co może im dać uczelnia, i z dużą pewnością siebie, której czasem mogę im wręcz zazdrościć. Tu też – powtórzę się – widziałbym mechanizm „rozwierających się noży”. I tu konkretnie widziałbym specyfikę nowej sytuacji na naszych uczelniach – jak odpowiedzieć jednym i drugim na ich uświadomione i nieuświadomione potrzeby.

Swego czasu w rozmowie ze studentami postawiłem pytanie: „Ale czego, tak naprawdę, oczekujecie przede wszystkim od osób prowadzących zajęcia?” Jedna ze studentek odpowiedziała bez namysłu, ale w sposób, który nie zostawiał wątpliwości, że była to odpowiedź, która dojrzała w niej od dawna: „Oczekujemy, żeby państwo rozbudzali nasze pasje”. Ta odpowiedź pracuje we mnie od dawna, każe też pójść o krok dalej, zapytać, czy taka reakcja studentki byłaby możliwa, gdyby pasje na uczelni były rzeczywiście rozbudzane? Ta jedna, jakże przecież zasadnicza kwestia mieści się w zagadnieniu szerszym: dla kogo i jak powinny istnieć uczelnie? Jeśli słyszę (a zdarzyło mi się słyszeć nie raz), że praca dydaktyczna nie powinna zajmować mi więcej niż 10% czasu zawodowego, to czy faktycznie jestem przede wszystkim dla studentów?

Wobec doświadczenia zmiany

O tym, że nie są to czcze retoryczne pytania, przyszło mi się przekonać w momencie, gdy nasza polonistyka, jak wiele innych humanistycznych kierunków w kraju, zaczęła dramatycznie tracić kandydatów; liczba studentów z roku na rok zaczęła gwałtownie topnieć. Decyzją Rady Instytutu Filologii Polskiej KUL zostałem powołany do zorganizowania działań promocyjnych skierowanych do szkół średnich, co robię po dziś dzień. Moment symbolicznego „wyjścia z za biurka” i skonfrontowania się z rzeczywistością szkolną był równocześnie wyjściem z tak zwanej „strefy komfortu” – i nie chodzi mi tylko o zwykłe wygodnictwo związane z pracą w akademickich warunkach, lecz o sytuację, w której zupełnie nowe doświadczenia kazały mi całkowicie zrewidować szereg gotowych diagnoz, zwłaszcza tych dotyczących motywacji i oczekiwań ewentualnych, potencjonalnych kandydatów na studia.

Minione sześć lat to dla mnie przede wszystkim czas wielu rozmów z uczniami i nauczycielami z całej Polski – zaproponowany przeze mnie model współpracy ze szkołami zakładał zarówno wyjazdy do szkół, jak i spotkania z uczniami na uczelni, działania w sieci (Facebook i YouTube), spotkania z wykorzystaniem platform internetowych, wspólne kilkudniowe wycieczki połączone z warsztatami literackimi, wreszcie – współpracę z instytucjami kulturalnymi (głównie bibliotekami). Akcja lokalna dość szybko przerodziła się w projekt ogólnokrajowy: gościłem już między innymi w Zabrzu, Augustowie, Elku, Elblągu, Białymstoku, Świdnicy, Warszawie, Leżajsku, Krotoszynie, Katowicach, Tarnowie, w niektórych szkołach kilkakrotnie. Cały projekt zyskał miano „Książki z plecaka” – chciałem tym samym od razu podkreślić zerwanie z hieratycznym, „odgórnie namaszczone” modelem nauki, w którym tylko jedna strona ma prawo głosu. Tego typu krok zawsze wiąże się z ryzykiem i zawsze zakłada szereg nieuniknionych porażek. Kolejne spotkania dały jednak asumpt do szerszej wymiany zdań z nauczycielami, którzy zwykle nie ukrywają swego krytycznego spojrzenia na to, w jakim kierunku podąża polska szkoła. Myślę, że szereg uwag, które padły w tych przypadkowych a ważnych rozmowach, dotyczy w równym stopniu szkół średnich, jak i szkolnictwa wyższego. Nie da się rozpatrywać w izolacji problemów tych dwóch instytucji, chociażby dlatego, że to my, akademicy, kontynuujemy proces, który ktoś inny rozpoczął „piętro niżej”. Nasi studenci przychodzą do nas z określonymi oczekiwaniami ukształtowanymi jeszcze przed maturą, gdy ważyły się ich decyzje. Wielokrotnie też nie kryją

swojego rozczarowania, odchodząc po semestrze lub po ukończeniu pierwszego roku studiów.

Jestem przekonany, podobnie jak moja wspomniana wyżej studentka (której z całego serca dziękuję za szczerość), że obowiązkiem nauczycieli akademickich jest rozbudzanie pasji. Samodzielne dociekanie, nieustanne próby zrozumienia rzeczywistości, pytania o sens tego, co nas otacza – to wszystko powinno być przygodą, w której towarzyszymy na początku, by z czasem pozostawić adeptowi nauki coraz większą przestrzeń samostanowienia. Jak pisze książka Michała Heller, „źródłem pewnej szczególnej radości może być ciekawość, jaką przedmiot budzi, lub sam proces badawczy – zmaganie się z oporem zagadnienia. Nie należy jednak wymagać od siebie nieustannego stanu ekstazy”². Za udane zajęcia zawsze uważam nie te, gdy uda się wspólnie znaleźć odpowiedź na tak lub inaczej postawione pytania, lecz odwrotnie – gdy wobec pozornie banalnych stwierdzeń uda się zasiać w studentach wątpliwości i pozostawić ich z licznymi pytaniami. Chorobą naszych czasów jest bowiem łatwość w przechodzeniu do porządku dziennego nad skomplikowanymi pytaniami, które kwitujemy prostymi, by nie powiedzieć: prostackimi odpowiedziami. Ale u uczniów, którzy przeszli edukację we współczesnej szkole, bardzo często widać myślenie, w którym bilans pytań i odpowiedzi musi się zgadzać. Na zajęciach niekiedy spotykam się z rozgoryczeniem, które zamyka się w pytaniu: „Proszę nam powiedzieć, to jaka jest w końcu prawidłowa odpowiedź?”

Nie bez grzechu są niekiedy sami wykładowcy, wskazujący sztywno obowiązujący ich zdaniem kierunek myślenia. Podsuwają gotowe tezy, w zarodku tłumią kontrargumentację, nadużywają *argumentum ad auctoritate*. Godzimy się na to wszyscy, bo taki układ jest wygodniejszy. Ale prawdziwe myślenie zaczyna się, gdy zbłądzimy na manowce. Wracając do prowadzonych przeze mnie warsztatów – pewien rodzaj przyjemności płynącej z jeżdżenia do szkół polega również na tym, że dla młodych osób, jeszcze „nie skażonych” uniwersytetem, niekoniecznie jestem figurą autorytetu. Mają w sobie pozytywną beczelność, są gotowi zaprzeczyć i wejść w otwartą polemikę. Ale widać też ich satysfakcję, gdy wspólnymi siłami dochodzimy do nowych rzeczy, a oni sami mogą się naocznie przekonać, że krytyczne myślenie jest bardziej wartościowe, niż przysposobienie do „myślenia testowego”.

² M. Heller, *Jak być uczonym*, Kraków 2009, s. 19-20.

Spoiwem wiążącym rzeczywistość szkolną i akademicką, nazywającą po imieniu wspólne problemy, może być książka Anny Szulc pt. *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*. Autorka stwierdza w niej:

Dostrzegłam, jak wielu uczniom coraz mniej służy to, co oferuje szkolna edukacja, zwłaszcza że stopniowo tracił na znaczeniu sens przygotowania ich wyłącznie do egzaminów. W miarę zdobywania doświadczenia odkrywałam, że szkoła modelowana pruskim drylem pozostawia wiele do życzenia. Wystawiane oceny niekoniecznie oddawały poziom wiedzy ucznia, a raczej pokazywały jego umiejętność dostosowania się do wymagań nauczyciela bądź warunków egzaminów. Ponadto wprowadzały klimat rywalizacji ze względu na prowadzone rankingi ocen, średnie i porównania. Efektem było uczenie się dla ocen i bycie lepszym od innych, a nie zdobywanie wiedzy i kształcenie kompetencji³.

Nie twierdzę, że studenci uczą się wyłącznie dla ocen, ten kierunek motywacji jest istotny chyba wtedy, gdy w grę wchodzi walka o stypendium naukowe. Bardzo często jednak studenci sygnalizują, wprost lub implicytnie, że brak im wewnętrznej motywacji, nie odczuwają potrzeby samodzielnego pogłębiania wiedzy; to, co jest wystarczającym źródłem zadowolenia, to ukończenie konkretnych zajęć pozytywnym wynikiem. Ten styl myślenia przynoszą już ze szkoły, ale ten sam styl myślenia sami umacniamy, zamiast go podważać i podsuwać dojrzalszą wizję sięgania po wiedzę i mądrość.

„Gmach nauki”

Jako filolog często poruszam się w gąszczu dyskusji, sięgając po wehikuł metafor. Niektóre metafory są trafne i oddają istotę sprawy, inne mogą być groźne i kłamliwe. Sądzę, że metaforą, która kumuluje to, co odstręcza od uczelni jako instytucji, ale też pewnego symbolu, jest „gmach nauki”. Mówimy o „gmachu nauki”, gdy myślimy o dorobku pokoleń, budowanym przez wieki, potężnym i nienaruszalnym, do którego należy podchodzić z szacunkiem. Nie jestem przeciwnikiem pozytywnie pojętego tradycjonalizmu, wszyscy wiemy natomiast doskonale, że największe odkrycia miały miejsce wtedy, gdy ktoś kwestionował nienaruszalność dotychczasowych prawd. Każdy geniusz ma w swym zachowaniu coś obrazoburczego, choć

³ A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Łódź 2019, s. 15.

dołączmy też: nie każde obrazoburcze zachowanie musi mieć w sobie od razu znamiona geniuszu. Ale wolałbym, żeby studenci zamiast „gmachu” dostali na początek „klocki”, by, budując z tych „klocków” własne budowle, mogli – być może – kiedyś dojść do wniosku, że i ten „gmach wiedzy” był zbudowany całkiem sensownie.

Myślę, że opór przed zmianą, nie tylko instytucjonalną, ale tą głębszą, mentalną, rodzi się między innymi na styku tych dwóch perspektyw: poważne – niepoważne. Lecz jeśli poważne równa się temu, co dogmatyczne, uznane w „wielkości” minionych pokoleń, wreszcie: bezdyskusyjne, a niepoważne to z kolei to, co zostawia przestrzeń myśli i samodzielnych decyzji, to jest to perspektywa fałszywa. Nie widzę nic złego w zajęciach, na których studenci dobrze się bawią, jednak nie w znaczeniu taniej rozrywki o ludycznym jedynie wymiarze, lecz w znaczeniu filozoficznym, jakie nadawał temu pojęciu Johan Huizinga w *Homo ludens*. Powołałam się jeszcze raz na Annę Szulc, która zauważa, że:

Trudność dokonania sensownych zmian w edukacji polega również na tym, że konieczna jest radykalna zmiana. Dotychczasowe bowiem najczęściej miały na celu ulepszanie systemu kontroli i badań ewaluacyjnych, sposobów porównywania wyników, tworzenia kolejnych dokumentów, sprawozdań. W szkole zaś głównie chodzi o to, by dostosowywać warunki nauki do możliwości i potrzeb współczesnego ucznia, współczesnego świata z wykorzystaniem zasobów wiedzy, szczególnie neurobiologicznej, którą dysponujemy od kilkunastu lat.

Jeśli chcemy zmienić meble w naszym mieszkaniu, wystarczy wynieść stare i wstawić nowe, ale żeby wprowadzić zmiany w edukacji, należy zmienić przede wszystkim nawyki utrwalone przez dziesiątki lat, co na pewno nie jest łatwym zadaniem. Następnie przygotować nauczycieli, którzy będą umieli pracować nowymi metodami. Jeśli drogą do celu byłaby edukacja tych ludzi przez studia, najpierw warto opracować programy i znaleźć wykładowców, którzy również powinni być do tego przygotowani⁴.

Proszę zwrócić uwagę, jak bardzo uwagi Anny Szulc bliskie są temu, co wyraził Tomasz Kamiński w wyżej cytowanym liście. Kierunek zmian wyznaczany jest najczęściej przez narzucone odgórnie biurokratyczne dyrek-

⁴ Tamże, s. 58-59.

tywy, służące raczej „pudrowaniu trupa” niż wspieraniu tego kierunku, który mógłby wydobyć uczelnie z zapaści. Potrzebny jest wewnętrzny imperatyw zmiany, jak pisze słusznie Anna Szulc – radykalnej zmiany, i to zmiany na poziomie wyuczonych nawyków – owszem, znajdującej odgórne poparcie, lecz zainicjowanej i poprowadzonej przez najbardziej zainteresowanych, czyli wspólnotę nauczającą. To tutaj istnieje ciągle, jak chcę wierzyć, potencjał odważnej reformy. Kto i dlaczego wytrąca nam oręż z ręki w tej słusznej krucjacie? Tu znów otwiera się szerokie pole do dyskusji. Zwrócę uwagę tylko na kilka mechanizmów, zapewne dobrze znanych, warto jednak je wyartykułować.

Kolejne pokolenia, w tym również i moje, mogły brać udział w zajęciach, w których uczestniczyła garstka studentów, i nikt nigdy nie dawał nam odczuć zagrożenia związanego z nieopłacalnością takich zajęć. Plusy były oczywiste: każdy z nas mógł, a nawet musiał zabrać głos, dyskusja toczyła się nie tylko między nami a prowadzącym, ale także w naszym gronie – często w trakcie zajęć i po nich także, gdyż spory przenosiły się na uniwersyteckie korytarze. Mieliśmy poczucie uczestnictwa we wspólnocie, każdy głos był ważny. W tym momencie „niewidzialna ręka rynku” powoduje, że grupy poniżej pewnego minimum są łączone, a zajęcia odbywające się niegdyś w kameralnych salach zamieniają się w wykłady w olbrzymich aulach, gdzie nie tylko nie ma mowy o jakimkolwiek dialogu, ale także spokojny, merytoryczny przekaz staje się coraz bardziej utrudniony. Coraz bardziej anonimowi studenci zapominają niekiedy o podstawowej kindersztubie, pozostając przy tym całkowicie bezkarnymi. Ale jest też inny mechanizm, o którym powiedziała mi wprost jedna z nauczycielek: zasada „gałązki w żywopłocie”. Jeżeli swoimi działaniami w środowisku wyrastasz ponad poziom, to stawiasz w trudnej sytuacji tych, którym wystarczy przeciętność. W takim razie najlepiej będzie obarczyć cię dodatkowymi zadaniami, które skutecznie wyhamują twój reformatorski zapał. Czymś nagminnym jest chociażby niestanna rotacja zajęciami, co na dłuższą metę podważa sens refleksji nad zmianą w obrębie jednego przedmiotu akademickiego.

Żeby w dydaktyce akademickiej mógł się dokonać progres, niezbędna jest zmiana na poziomie indywidualnym, przede wszystkim zmiana myślenia o sobie i swoim miejscu w zawodzie. Do tej zmiany potrzebny jest jednak impuls zewnętrzny. Dla mnie takim impulsem były (i są) wyjazdy do szkół, które pokazują, jak bardzo jesteśmy archaiczni w sposobach mode-

lowania młodego człowieka. Jestem coraz mniej potrzebny jako „skarbnica wiedzy”, gdyż w tym momencie wiedza jest dostępna na wyciągnięcie ręki. Równocześnie jednak jestem niezbędny jako ktoś, kto pokaże, że jest to wiedza funkcjonalna; kto unaoczní, że wykształcenie to także rozumienie świata, zdolność samodzielnego stawiania pytań, wieloaspektowe spojrzenie na problem. Anegdotycznie przytoczę rozmowę z jedną z nauczycielek, która relacjonowała spotkania z innymi wykładowcami przyjeżdżającymi do szkoły – niektórych uczniowie określają jako „łowców much”. Bardzo spodobało mi się to określenie, które oznacza osobę wypowiadającą się na tyle nieciekawie, że zainteresowanie uczniów przenosi się właśnie na muchy. Pierwsze przykazanie wykładowcy, nie tylko w szkole, powinno brzmieć: „Nie zanudzaj!”.

Jako najbardziej udane ze swych warsztatów szkolnych wspominam te, kiedy młodzież nie bała się wypowiedzieć własnego zdania, a czasem pozostawała w kontrze. Wtedy zaczynała się dyskusja, która wymagała wzmożonego wysiłku od obu stron. Momentem, który szczególnie ciepło wspominam, był wyjazd do podlubelskiej szkoły i dyskusja wokół wiersza Szymborskiej *W parku*. W jednej sali zgromadziły się aż trzy klasy, warunki nie były więc idealne – jednak jeszcze tego samego dnia (a w zasadzie w środku nocy) od jednej z uczennic otrzymałem maila z jej własną, odrębną interpretacją, właśnie w kontrze do przeprowadzonego przeze mnie hermeneutycznego wywodu. Otóż uczeń, a tym bardziej student, nie oczekuje prowadzenia za rękę, lecz możliwości sprawdzenia się, zaryzykowania własnego zdania, pójścia własną ścieżką. Musi w tej przestrzeni zachować prawo do popełnienia błędu, a nauczyciel powinien raczej wejść w rolę spolegliwego mistrza, niż żandarma czyhającego na potknięcie. Bardzo dobrze ujęła to Anna Szulc: „Obecnie błąd traktuję jako szansę zarówno rozwoju ucznia, jak i możliwości uzyskania informacji zwrotnej dla niego i dla siebie, a ocenę jako informację o postępach ucznia. Kwestia błędu jest dla nas jednym z zasadniczych elementów procesu uczenia się”⁵. Nie wiem, czy ktokolwiek zwraca uwagę na to, że studenci bardzo często wyrażają obawę przed udzieleniem odpowiedzi, zakładając, że odpowiedź może być błędna i spotka się z negatywną oceną prowadzącego. Strach przed popełnieniem błędu okazuje się silniejszy, niż chęć zabrania głosu. Zdarzały mi się również sytuacje, gdy pojedynczy studenci przyznawali się, że paraliżuje ich strach

⁵ Tamże, s. 76-77.

nie przed prowadzącym (w tym wypadku przede mną), lecz przed grupą – co jedynie potwierdza, że model „pruskiej szkoły” jest mentalnie zakorzeniony nie tylko u wykładowców. W przestrzeni dydaktycznej, w której dominuje lęk i ciągle widmo porażki, nie ma mowy o relacji mistrz – uczeń, która pozwoliłaby na wspólne podążanie za prawdą w atmosferze dialogu i wolności.

Dokąd zmierzamy?

Głosy krytyczne wobec stanu dydaktyki akademickiej dobiegające z naszego środowiska są rzadkie i często ledwo słyszalne, ale jednak są. O jednym z nich wspomniałem na początku artykułu. Z pewnością tym najwyrazistszym, najszerzej komentowanym, był głos profesor Ewy Nawrockiej z Uniwersytetu Gdańskiego. W zasadzie był to szereg wypowiedzi rozpoczęty wystąpieniem o znaczącym tytule „Wszyscy jesteśmy przestępcami” na konferencji „Wściekłość i oburzenie. Obrazy rewolty w kulturze współczesnej” (Uniwersytet Gdański) 18 kwietnia 2012 roku. Przytoczę tylko fragment:

Wszyscy mają poczucie, ba! pewność, że jest źle, bardzo źle: z polonistyką, z humanistyką, z nauką, z uniwersytetami i z kondycją duchową społeczeństwa, że będzie jeszcze gorzej. Wszystko toczy się po równi pochyłej. Jesteśmy obolali, oburzeni, wkurzeni, nawet najostrzejsze słowa nie są w stanie tego wyrazić. I co z tego wynika? Nic. Wielkie, piramidalne, obezwładniające nic⁶.

W dalszej części wypowiedzi Nawrocka referuje wyniki ankiety skierowanej do pracowników własnego instytutu; to, co przede wszystkim zdumiewa, to liczba ankiet zwrotnych z odpowiedziami: dziewięć, na ponad osiemdziesięciu pracowników, którzy ankiety otrzymali. Tu pada pytanie, które chyba jednak ma charakter pytania retorycznego: „Czy pytanie zostało źle sformułowane, nie w porę? Czy już tak długo i tak głęboko zanurzyliśmy się w szambie, że pokochaliśmy to swoje poniżenie i smród rozkładu?” Są to bardzo ostre sformułowania, z pewnością wyłamujące się z retoryki wystąpień konferencyjnych, utrzymane w poetyce skandalu – jest to jednak

⁶ E. Nawrocka, *Wszyscy jesteśmy przestępcami* [online], YouTube [dostęp: 31 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=fG48wsvYCrE&t=773s>.

strategia obrona świadomie, obliczona na wstrząs. Skłonny jednak jestem twierdzić, że jeśli nawet wstrząs miał miejsce, to był on krótkotrwały, a jakiegokolwiek ślady pokrył pył obojętności.

Grzech ciężki Ewy Nawrockiej (piszę o tym z ironią, by nie było wątpliwości) polegał na tym, że źródeł postępującej degrengolady upatrywała nie poza środowiskiem, lecz właśnie w nim, wśród swoich kolegów i koleżanek, nazywając szereg nadużyć bez owijania w bawełnę:

Dał o sobie znać kompleks Smerfa Marudy – nie warto, na pewno się nie uda, żadne działanie, a tym samym gadanie, nie mają sensu. Nic od nas nie zależy. Jakoś to będzie, jakoś się ułoży, najlepiej bez naszego udziału. Może jest jeszcze gorzej: obezwładniający konformizm, czy wręcz zwykłe tchórzostwo, lęk przed wychyleniem się, odsłonięciem, narażeniem się – każdy ma coś do stracenia. Młodzi pracownicy stają pod ścianą i perspektywą gilotyny⁷.

To niezwykle ponura panorama naszego środowiska, nie dająca powodów do patrzenia z optymizmem w przyszłość. Powtórzę: Ewa Nawrocka zdecydowała się na terapię wstrząsową, nie zostawiając żadnych światełceni. Ale nie chodzi o same mechanizmy, które powodują, że każda oddolna próba zmiany jest z góry skazana na niepowodzenie. Chodzi też o to, że nie widzimy tego, co widzą wszyscy dookoła, z naszymi własnymi studentami na czele – obezwładniający lęk przed zmianą, poczucie „niedasizmu”, źle pojęty solidaryzm środowiskowy; to wszystko sprawia, że stajemy się nie tylko skansenem Europy, ale skansenem nawet na naszym krajowym podwórku. Wypowiedzi studentów nie pozostawiają złudzeń – te grzechy są widoczne jak na dłoni, i też decydują o coraz niższym progu zaufania do grona akademickiego.

Szczególnie rażące w naszym środowisku są postawy lękowe, powracające jak mantra „nie wiem, co zrobię, jak mnie zwolnią”. Wśród pracowników krążą swoiste *urban legends* o kolegach, którzy stracili etat na uczelni i teraz muszą uczyć „gdzieś w szkole”. Jest oczywiste, że w sytuacji, gdy strach staje się główną motywacją, musi dojść do wynaturzeń systemu. Strach zabija radość życia i zwykłą pasję. Strach zabija też skutecznie jakąkolwiek próbę zmian – zmiana wymaga porzucenia dotychczasowych przy-

⁷ Tamże.

zwyczajów, wiąże się z ryzykiem, ryzyko niesie ze sobą niepewny wynik, może się skończyć sukcesem lub porażką, przy czym sukces w tym wypadku jest perspektywą odległą, chwiejną i chyba, co gorsza, bez nadziei na jakiegokolwiek profity dla tych, którzy na takie ryzyko się poważą. Nasi studenci wiedzą, że przyjdzie im żyć w innym świecie, w którym wygrywa ten, kto zdecyduje się podjąć ryzyko. Tymczasem sztuka przetrwania na uczelni, swoisty akademicki *survival*, opiera się na podstawowym imperatywie: „nie angażuj się”. Nie angażuj się, bo możesz tylko stracić, bo nie tego wymagają od ciebie twoi przełożeni. „Profesorowie w zdecydowanej większości, jakby z zasady, w nic się nie angażują. Zamknięci w wieży z kości słoniowej nauki czystej, robią swoje, to znaczy: piszą swoje kolejne książki, znane w wąskim gronie specjalistów, a nawet w wąskim gronie geograficznym polonistyki, których nie czytają nawet ich studenci. Jeżdżą na kolejne konferencje krajowe i zagraniczne, zapraszani drogą półprywatną. [...] Piszą na prawo i lewo recenzje doktoratów, habilitacji, bo ktoś je musi pisać, ale często w wąskim kręgu wzajemnych usług – ty mojemu, ja twojemu”⁸ – *de facto* Ewa Nawrocka obnaża głęboko funkcjonujące dwojmyślenie, rozciągające się pomiędzy deklarowanym ideałem uniwersytetu i gorszącymi praktykami, które coraz trudniej ubrać w retorykę jakiegokolwiek etosu.

Wracam do pytania zadanego w tytule – ku czemu zmierzamy? i teraz należałoby je skonkretyzować: w jaki sposób podważyć ten zamknięty układ i dać szansę pozytywnej zmiany? Skąd wziąć pozytywny impuls? Nie wierzę w żaden złoty środek, prosty, gotowy mechanizm; gdyby takie recepty istniały, pewnie dawno zostałyby zastosowane. Indywidualne działania nie są w stanie niczego zmienić bez organizacyjnego zaplecza. Kroki odgórne mają często charakter biurokratyczny i są kontrskuteczne, dokładając pracownikom administracyjnych zadań (konspekty zajęć, sprawozdania, ankiety ewaluacyjne itd.). Skutecznym „hamulcowym” jakichkolwiek zmian jest fałszywie pojęty tradycjonalizm, który w imię świętego prawa do pełnej autonomii daje przyzwolenie na akademicką „samowolkę” – ale też nie jest rozwiązaniem próba radykalnego skrótu w drugą stronę: unifikacji zajęć i poddania ich całkowitej kontroli. Myślę, że potrzebne jest stworzenie odpowiedniej atmosfery dla tych środowisk, które szukają wyjścia ze ślepego zaułka, organiczne działania na zasadzie „pracy u podstaw”, ale też jakaś forma porozumienia międzyuczelnianego – co poniekąd już

⁸ Tamże.

się dokonuje. To, czego moim zdaniem bardzo brakuje, to stworzenie szerokiego „okrągłego stołu” tych środowisk, które zmianę powinny być żywotnie zainteresowane – a więc nie tylko samych akademików, ale też studentów, nauczycieli, osób z tak zwanego „zaplecza społeczno-gospodarczego” uczelni. Wreszcie: warunkiem koniecznym byłoby systemowe „rozmontowanie” układu, który trafnie zdiagnozowała profesor Ewa Nawrocka, gdzie pracownik naukowo-dydaktyczny jest poddany tak ogromnej zewnętrznej presji dotyczącej osiągania kolejnych szczebli kariery, że kompulsywne działania rozliczane w perspektywie „krótkiego trwania” zabierają przestrzeń „szerokiego oddechu” i nie pozwalają na spokojną refleksję, także tę dotyczącą własnej praktyki dydaktycznej.

Bibliografia i netografia

1. Heller Michał, *Jak być uczonym*, Wydawnictwo Znak, Kraków 2009.
2. Kamiński Tomasz, *List otwarty do Systemu szkolnictwa wyższego* [online], **Liberté!** 2009–2022 [dostęp: 31 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://liberte.pl/list-otwarty-systemu-szkolnictwa-wyzszego/>.
3. Nawrocka Ewa, *Wszyscy jesteśmy przestępcami* [online], YouTube [dostęp: 31 października 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=fG48wsvYCrE&t=773s>.
4. Szulc Anna, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli – Michał Dyrda, Łódź 2019.

MARZENA ŻYLIŃSKA

Metodyka dyskretna, czyli o tym jak odróżnić prawdziwe ćwiczenia od metodycznych chipsów¹

Discrete methodology, how to differentiate
true exercises from methodological crisps

Streszczenie

Celem artykułu jest porównanie tradycyjnej kultury nauczania z postulowaną od dawna kulturą uczenia się. Każda z nich wymaga innej metodyki, inaczej postrzega rolę nauczyciela i uczniów. Podczas gdy pierwsza bazuje na drobiazgowym planowaniu lekcji przez nauczyciela, druga – określana jako metodyka dyskretna – szanuje ich autonomię i tworzy przestrzeń dla kreatywnych działań. Wprowadzenie kultury uczenia się wymaga nie tylko innego postrzegania roli uczniów i nauczyciela, ale również zadań nowej generacji. Nauczyciele powinni umieć odróżniać prawdziwe ćwiczenia od narzędzi pomiaru. Chcąc ocenić wartość ćwiczeń, należy wziąć pod uwagę głębokość przetwarzania. Wprowadzając kulturę uczenia się, warto też wykorzystać wnioski płynące z neuronauk.

Słowa kluczowe: pedagogika, metodyka dyskretna, kultura nauczania, kultura uczenia się, dobór zadań, głębokość przetwarzania informacji

¹ Artykuł bazuje na tekście autorki *Od alternatywnych idei do metodyki dyskretniej*, zamieszczonym w pracy zbiorowej pt. *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, pod red. M. Żylińskiej, Stary Toruń 2019, s. 313-372.

Summary

The aim of this article is to compare traditional culture of teaching with a culture of learning. Each of them requires distinctive methodology, and perceives the role of the teacher and students differently. While the former is based on the meticulous lesson planning by the teacher, the latter – referred to as discrete methodology – respects their autonomy and allows space for innovative activities. The implementation of a culture of learning requires not only different perception of the role of the students and teacher, but also next generation tasks. Teachers should be able to differentiate true exercises from measurement tools. In order to assess the value of a task, depth of processing should be taken into account. When introducing a culture of learning it is also advisable to include the findings of neuroscience.

Keywords: pedagogy, discrete methodology, culture of teaching, culture of learning, task selection, depth of information processing

Nasza szkolna socjalizacja **przebiegała w kulturze nauczania**, dlatego wielu dorosłych nie umie wyobrazić sobie alternatywy dla tradycyjnego modelu szkoły. W kulturze nauczania wykształceni zostali również obecni nauczyciele. Jej symbolem są zaplanowane co do minuty scenariusze lekcji. Studenci kierunków pedagogicznych wciąż jeszcze uczeni są drobiazgowego planowania aktywności uczniów, a nawet wpisania do konspektu „spodziewanych odpowiedzi”. Na metodycznych seminariach przyszli adepci zawodu nauczyciela, tak jak wcześniejsze generacje, uczą się, jak w oparciu o podstawy programowe i programy pisać rozkład materiału, jak w przypadku słabych wyników tworzyć programy naprawcze, a nawet jakich czasowników powinno się używać w scenariuszach lekcji. Tak jakby uczniowie mogli odnieść jakąkolwiek korzyść z faktu, że w dokumentacji zostały użyte czasowniki operacyjne. Niestety nigdy nie spotkałam nauczyciela, który uczył się, jak tworzyć w klasie dobre, wspierające relacje, jak radzić sobie z trudnymi zachowaniami uczniów, w czasie studiów poznał zasady skutecznej komunikacji i wie, jak planować budzące ciekawość lekcje, zna i umie przekazać uczniom strategie uczenia się, co oznaczałoby, że umie uczyć, jak się uczyć. Przygotowanie do pracy w szkole bardziej przypomina kształcenie urzędników, którzy koncentrują się na dokumentacji, niż osób, które mają pracować z ludźmi.

Zmiana modelu szkoły wymaga zmiany każdego z tworzących ją elementów. O nowej roli nauczyciela i uczniów wciąż się mówi, ale w szkolnej praktyce niewiele się zmienia. Aby uczniowie mogli uczyć się poprzez własną aktywność, samodzielnie odkrywać świat, wchodzić w rolę eksperymentatorów, potrzebna jest inna kultura edukacyjna, inne środowisko, materiały dydaktyczne nowej generacji, a nauczyciele potrzebują nowej metodyki. Szkoła nie powinna izolować uczniów od prawdziwego życia, bo to właśnie jest źródłem „szkolarstwa” oraz wynikającej z niego nudy i zniechęcenia. „Szkolarstwo to system pracy i życia właściwy tylko szkole, nie mający żadnej wartości poza nią, gdyż nie potrafi przygotować dziecka do różnorodnych sytuacji życiowych”, pisał Celestyn Freinet w *Niezmiennych prawdach pedagogicznych*². Tam, gdzie wszystko jest z góry zaplanowane, nie ma miejsca ani na kreatywność, ani na spontaniczność, ani na autonomiczne działania, a to właśnie jest najlepszą pożywką dla motywacji wewnętrznej.

W tradycyjnej kulturze nauczania to nauczyciel wyznacza uczniom drogę rozwoju, jedną dla wszystkich. Uczniom w tym teatrze przypada rola wykonawców poleceń. Ich zadaniem jest działanie zgodne z opartym na podstawie programowej planem nauczyciela. W tym modelu problem stanowią zarówno uczniowie rozwijający się w wolniejszym, jak i szybszym tempie. Metodyka kultury nauczania opiera się na metodach podawczych i przekonaniu, że wszyscy mogą rozwijać się takim samym tempie, robiąc to samo w taki sam sposób. Dlatego często używane jest w tym kontekście obrazowe określenie „nauczanie stadne”. Nauczyciel określa cel i temat lekcji, wybiera materiały, tzn. teksty, ćwiczenia i zadania, a także metody pracy. Na zainteresowania, fascynacje, potrzeby czy trudności uczniów nie ma tu miejsca. W każdym razie system ich nie uwzględnia, tak samo jak nie uwzględnia indywidualnych różnic między uczniami. Takie podejście można nazwać totalnym. Uczniowie traktowani są jak przedmioty nauczania, które na nic nie mają wpływu i których zadaniem jest realizowanie poleceń nauczyciela. Reformatorzy edukacji doskonale zdawali sobie sprawę z tego, że przymus i presja źle wpływają na motywację do nauki. Problem ten poruszył Freinet w niezmiennych prawdzie nr 7: „Każdy woli sam wybrać sobie pracę, nawet jeśli wybór wypadnie niekorzystnie”³.

² C. Freinet, *Niezmiennych prawdy pedagogiczne*, oprac. i tł. H. Semenowicz, A. Lewin, Otwock 1993, s. 14.

³ Tamże, s. 12.

Ceną za poskromienie dziecięcej żywiołowości i zanegowanie podmiotowości dzieci jest utrata przez nich motywacji wewnętrznej i niechętny stosunek zarówno do szkoły, jak i do zinstytucjonalizowanej nauki. To jednak jest tematem tabu. Z jednej strony wielu dorosłych uważa, że szkoła musi boleć, a z drugiej podtrzymują fikcyjny obraz szkoły jako miejsca przyjaznego dzieciom i dbającego o ich potrzeby. Znalezienie rozwiązania problemów edukacji wymaga zdemitologizowania naszego postrzegania tej instytucji, czyli odrzucenia wielu wygodnych dla nas mitów. Jednym z nich jest przeświadczenie, że dzieci uczą się tylko wtedy, gdy są nauczane. Wiara w ten mit determinuje zarówno postrzeganie roli nauczyciela, jak również uczniów.

O tym, że tradycyjny system szkoły krzywdzi dzieci, przekonanych było wielu reformatorów edukacji, ale najdobitniej wyraził to Celestyn Freinet, mówiąc o trzech krzywdach dziecka, które hamują jego rozwój; oto one: 1. lekcje szkolne oparte na podziale treści na przedmioty; 2. podręczniki powiązane z poszczególnymi programami; 3. stereotypowe, wykonywane przez całą klasę ćwiczenia.

Innym mitem, który przesłania wielu ludziom rzeczywisty obraz szkoły, jest przekonanie, że przygotowuje do życia. Nic bardziej mylnego. Szkoła w obecnej formule przygotowuje do testów i nagradza za udzielanie najbardziej typowych odpowiedzi. Jak długo będziemy mylić rozwój z przygotowaniem do testów, tak długo nie stworzymy naprawdę stymulującego środowiska, a dzieci i uczniowie nie będą w szkole przygotowywani do życia. Największym problemem jest systemowe wygaszanie przez szkołę wielu ważnych z punktu widzenia pracodawców kompetencji. Wystarczy wymienić tu innowacyjne myślenie, współpracę czy autonomiczne działanie. Warto tu przytoczyć myśl wyrażoną przez Freda Hardagona: „**Ponieważ nie umiemy mierzyć tego, co w życiu najważniejsze, największą wagę przywiązujemy do tego, co umiemy mierzyć**”.

Metodyka kultury uczenia się traktuje uczniów jak pełnoprawne, autonomiczne podmioty, które mają określone potrzeby, różne możliwości, talenty, fascynacje i deficyty. Dzieci i młodzi ludzie najlepiej rozwijają się, gdy mogą uczyć się w naturalny sposób. Choć dziś o naturalnych mechanizmach uczenia się mówią neurobiolodzy, pedagodzy i psychologowie, to takie podejście już w XVIII wieku propagował francuski lekarz i pedagog Jean Itard.

Zmiana modelu szkoły wymaga ponownego wyznaczenia celów. Chodzi tu nie tylko o deklaracje, ale również o tzw. ukryty program szkoły. Jej celem nie powinna być realizacja podstawy programowej, ale stworzenie wszystkim uczniom warunków do rozwinięcia ich indywidualnego potencjału, a więc wspieranie wszystkich talentów. W nowej kulturze edukacyjnej nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę z tego, że kluczową rolę w budowaniu motywacji wewnętrznej odgrywa poczucie sprawstwa i własnej wartości⁴, a one pojawiają się wtedy, gdy człowiek może dokonywać samodzielnych wyborów i ma wpływ na to, co i jak robi. Oznacza to konieczność zmiany tradycyjnej formuły lekcji. W dotychczasowym modelu szkoły to nauczyciel podejmuje wszystkie decyzje dotyczące procesu uczenia się. Określa cele lekcji, wybiera materiały, w tym również zadania, wyznacza czas i decyduje o metodach i formach pracy. Od niego zależy również forma kontroli wiadomości. W tym modelu rolą uczniów jest podążanie po wytyczonej ścieżce i wykonywanie poleceń nauczyciela. Doświadczenie uczy, że wielu uczniom, szczególnie osobom kreatywnym o dużej potrzebie autonomii, taka formuła nauki nie odpowiada. Część z nich jawnie się buntuje, próbując wykonywać zadania po swojemu, czego skutkiem jest przypięcie im łatki trudnego ucznia, inni tracą zainteresowanie tym, co dzieje się na lekcjach i się wycofują. O takich uczniach mówi się, że nic ich nie interesuje i nie mają motywacji do nauki. Reprodukowanie podanych treści i wynikająca z takiej formy pracy nuda są dla dużej grupy uczniów największą przeszkodą w drodze do sukcesu. Organizując przez wiele lat praktyki pedagogiczne, które studenci kierunków nauczycielskich muszą odbywać w szkołach, często spotykałam się z przypadkami błędnych diagnoz uczniowskich problemów. Osoby, które uchodziły za mało zdolne, po zmianie metod pracy na wymagające aktywności zaczynały angażować się w lekcje i robiły duże postępy. Mogąc mieć wpływ na to, co dzieje się na lekcji, i wybierać formy pracy czy źródła, z których czerpią wiedzę, zadziwiająco szybko zmieniały swoje nastawienie do przedmiotu i nauki. Zapewne doświadczył tego każdy z Czytelników. Po odejściu nie lubianego nauczyciela nagle zaczęliśmy lubić przedmiot, którego uczył. Powodem tej zmiany była nowa, pełna entuzjazmu

⁴ Joachim Bauer, lekarz i neurobiolog, ostrzega, że brak poczucia własnej wartości może powodować u dziecka fatalne skutki, a u młodych ludzi często jest przyczyną sięgania po narkotyki, co jest spowodowane szukaniem przez organizm dających zadowolenie środków zastępczych. Zob.: J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński, Słupsk 2015, s. 22-23.

nauczycielka, która potrafiła nawiązać z uczniami dobre relacje. Bywa też odwrotnie. Najciekawszy przedmiot, po zmianie nauczyciela, nagle staje się najtrudniejszym i budzącym głęboką niechęć, bo ciekawe eksperymenty i rozmowy zastąpiła surowa dyscyplina, uczenie się na pamięć regulek, punkty, sprawdziany, testy i związany z nimi ciągły stres.

Uwzględnienie rozwojowych potrzeb dzieci i ich możliwości od dawna postulowali reformatorzy edukacji. Dzięki empatii i zdolności wnikliwej obserwacji rozumieli, czego potrzebują mali ludzie, żeby móc w harmonijny sposób rozwijać swój potencjał. Z tych obserwacji płynęły bliżej lub dalej idące postulaty odejścia od metod transmisyjnych i zastąpienia ich wymagającą indywidualizacji kulturą uczenia się. Reformatorzy edukacji doskonale rozumieli, czego potrzebuje żywa inteligencja dzieci, aby móc się rozwijać. Warto w tym kontekście przytoczyć słowa Céline Alvarez, współczesnej francuskiej reformatorki rozwijającej idee Marii Montessori i czerpiącej również z dorobku jej poprzedników, czyli dwóch zajmujących się pedagogiką lekarzy – Jeana Itarda i Édouarda Séguina:

To nie sama nauka jest dla dzieci męcząca, bo mały człowiek jest zaprogramowany do nauki. To, co je męczy, to konieczność uczenia się rzeczy uwłaczających ich inteligencji. Szkoła powinna w końcu to pojąć: mózg ludzki jest nadzwyczajny – poszukuje *sensu, życia, mądrości i głębi*. Został zaprogramowany, by uczyć się tego, co piękne, wielkie, żywe, dynamiczne i inspirujące. Dajmy mu, czego potrzebuje.

Dlatego właśnie w Gennevilliers odrzuciłam bezkompromisowo wszystkie zajęcia i zadania, które nie przedstawiały dla dzieci sensu. Wybierając je, kierowałam się tym, czy na dany rodzaj czynności lub dane zadanie dzieci reagowały radością i chęcią natychmiastowego samodzielnego wykonania. Jeśli się tak nie działo – wycofywałam daną propozycję dydaktyczną z oferty⁵.

Metody stosowane przez Céline Alvarez są przykładem podejścia, które nazywam metodyką dyskretną. Nauczycielka nie zostawiła dzieci samym sobie, ale również nie narzucała im sposobu, w jaki miały się uczyć. W przemyślany sposób stworzyła środowisko edukacyjne, które określało możliwe kierunki rozwoju dzieci, niczego im w jawny sposób nie narzucając i nie

⁵ C. Alvarez, *Prawa naturalne dziecka*, tł. B. Łyszkowska, Warszawa 2017, s. 114-115.

zabierając im poczucia wolności i sprawstwa, dzięki czemu mogły pracować, kierując się motywacją wewnętrzną. Celem metodyki dyskretniej nie jest rezygnacja nauczyciela ze wskazywania uczniom drogi rozwoju czy sterowania procesem uczenia się. Dzieci potrzebują płynących od opiekunów inspiracji. Chodzi raczej o zastosowaną formę. W tradycyjnej kulturze nauczania nauczyciel w jawny sposób decyduje o wszystkim i poprzez polecenia oraz zadania narzuca uczniom zarówno treści, jak również metody pracy. W czasie tradycyjnej lekcji wszystko odbywa się pod jego dyktando. Metodyka dyskretna, jak sama nazwa wskazuje, prowadzi uczniów w bardziej subtelny sposób. Wskazuje wprawdzie drogę rozwoju, pozostawiając jednocześnie uczącym się dużą przestrzeń wolności, która umożliwia im wykorzystanie indywidualnych preferencji, kierowanie się własnymi zainteresowaniami i fascynacjami oraz rozwijanie mocnych stron. Nauczyciel planujący zajęcia w oparciu o metodykę dyskretną musi odpowiedzieć na pytanie, jak planować lekcje, by stworzyć uczniom jak największą przestrzeń dla ich własnej aktywności, i jak dobrać materiały edukacyjne, by mogli rozwijać wewnątrzsterowność, poczucie sprawstwa i autonomii.

Decyzją mającą ogromny wpływ na efektywność procesu uczenia się jest przemyślany dobór materiałów dydaktycznych, a więc tekstów, zadań i ćwiczeń. W kulturze nauczania dominują zadania receptywne i reproduktywne z jedną dobrą odpowiedzią. Zdecydowana ich większość nie rozwija kreatywności i nie pozwala na zindywidualizowane podejście. Takie schematyczne, wymagające prostej reprodukcji zadania, które w intencji ich autorów mają pomóc w utrwalaniu poznanej wiedzy, są niezwykle skuteczną metodą niszczenia motywacji wewnętrznej i źródłem zniechęcenia. Największy problem polega jednak na tym, że zadania receptywne i reproduktywne nie są ćwiczeniami, a narzędziami pomiaru, więc niczego nie ćwiczą.

Nauczyciel, pracujący w oparciu o metodykę dyskretną, planuje zadania, które:

- wymagają głębokiego zaangażowania, którego skutkiem jest Brunerowskie „efektywne działanie poznawcze”⁶,
- wymagają pracy w grupach,

⁶ Jerome S. Bruner używał pojęcia „efektywne działanie poznawcze” w kontekście tworzenia przez nauczyciela warunków umożliwiających efektywną naukę. Brunerowskie efektywne działanie poznawcze stoi w opozycji do nauki polegającej na mechanicznym reprodukowaniu wiedzy. Zob.: J.S. Bruner, *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. E. Krasieńska, Warszawa 1971.

- nie mają jednej dobrej odpowiedzi,
- można zrobić na różnych poziomach,
- można rozwiązać różnymi metodami, z zastosowaniem różnych technik,
- wymagają głębokiego przetwarzania,
- wymagają łączenia treści z różnych dziedzin wiedzy lub różnych przedmiotów,
- umożliwiają rozwijanie różnych, ważnych w życiu kompetencji,
- umożliwiają konstruowanie znaczeń,
- umożliwiają kierowanie się własnymi zainteresowaniami i możliwościami,
- posiadają w ocenie uczniów głęboki sens,
- budzą zainteresowanie uczniów.

Koncepcja poziomów przetwarzania

Aby uczniowie mogli się na lekcjach efektywnie uczyć, nauczyciele muszą umieć konstruować zadania umożliwiające efektywną naukę. Tym, co odróżnia prawdziwe ćwiczenia od tzw. metodycznych chipsów, jest głębokość przetwarzania informacji oparta na sformułowanej w 1972 roku koncepcji poziomów przetwarzania Fergususa I.M. Craika i Roberta S. Lockharta⁷. Wynika z niej, że im głębiej przetworzona zostanie określona informacja, im więcej operacji dokona na niej ucząca się jednostka, tym lepiej zostanie zapisana w strukturach pamięci. Koncepcja poziomów przetwarzania zakłada, że „reprezentacja informacji w pamięci powstaje jako produkt uboczny operacji percepcyjnych i poznawczych przeprowadzanych na materiale”⁸. Odnosząc powyższą zasadę do sytuacji szkolnej, można przyjąć, że to, ile uczeń zapamięta z lekcji, zależy od zadań, jakie będzie wykonywał podczas poznawania nowych informacji. Jeśli będą to zadania umożliwiające łączenie z sobą informacji i nadawanie im struktury, to zapamięta ich więcej, jeśli będą to zadania receptywne i reproduktywne, które niczego nie ćwiczą, to zapamięta niewiele. Efektywność uczenia się uczniów w dużej mierze zależy zatem od metodycznych kompetencji nauczyciela.

Jeśli uczeń samodzielnie tworzy atlas roślin, musi najpierw zebrać potrzebne informacje, ocenić ich przydatność, poddać selekcji, porównać, prze-

⁷ M. Jagodzińska, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Gliwice 2008, s. 258.

⁸ Tamże, s. 258.

tworzyć i w odpowiedni sposób zapisać. Skutkiem wszystkich tych aktywności jest powstanie głębokiego śladu pamięciowego. Zupełnie inaczej wygląda sytuacja, gdy zadaniem ucznia jest wyuczenie się nowego materiału na pamięć. Taka forma nauki nie wymaga ani głębokiego przetwarzania, ani dokonywania na informacjach jakichkolwiek operacji. Jeśli więc celem jest – jak się to określa w szkolnym żargonie – opanowanie materiału, to większość uczniów stosuje najmniej efektywne i najtrudniejsze metody pamięciowe.

Z koncepcji poziomów przetwarzania Craika i Lockharta wynika, że głębsze analizy semantyczne skutkują bardziej trwałymi śladami pamięciowymi niż płytkie analizy sensoryczne. Niezwykle ciekawy eksperyment przeprowadzony został w 1975 roku przez Fergususa I.M. Craika i Endela Tulvinga. Zamiast typowego polecenia „Zapamiętaj!”, badani dostali tzw. zadania orientacyjne (ang. *orienting tasks*). W swoim badaniu Craik i Tulving dowiedli, że efektywność zapamiętywania zależy od rodzaju polecenia. Właśnie różne polecenia pozwoliły na manipulowanie głębokością analizy. Również ten eksperyment potwierdził, że zapamiętywanie należy traktować jako funkcję operacji przeprowadzanych na nowym materiale w momencie kodowania.

Najmniej skutecznymi metodami uczenia się są: wielokrotne czytanie tekstu, słuchanie i uczenie się na pamięć. „Bierne powtarzanie jest mało skuteczne, natomiast takie formy aktywności jak organizowanie, werbalizacja, tworzenie wyobrażeń i elaboracja pomagają w przyswajaniu informacji – stwierdza Maria Jagodzińska i dodaje: Wszystkie wymagają głębokiego przetwarzania”⁹. Wynika z tego, że najtrudniejszym poleceniem, jakie może sformułować nauczyciel, jest: „Nauczcie się wszystkiego z ostatniego działu na klasówkę”.

Do podobnych wniosków jak Craik, Lockhart i Tulving doszedł również amerykański psycholog Jerome S. Bruner. W książce pod znamienym tytułem *Poza dostarczone informacje* wyjaśnił różnicę między reprodukowaniem podanych informacji a umiejętnością ich wykorzystania¹⁰. Bruner zajmował się teorią nauczania, procesami uczenia się i rozwojem poznawczym. Jako jeden z nielicznych przeniósł wnioski wynikające z badań prowadzonych przez psychologów na to, co dzieje się w szkole. Podczas lektury wydanej w 1962 roku książki Brunera *O poznawaniu może najść czytelnika*

⁹ Tamże, s. 259.

¹⁰ Zob.: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tł. B. Mroziak, Warszawa 1978.

smutna refleksja, że zawarte w niej tezy wciąż są aktualne. Chociaż o procesach uczenia się i zapamiętywania wiemy coraz więcej, wiedza ta nie ma żadnego wpływu na system edukacji.

Do osób dostrzegających jak bardzo obecny model szkoły ogranicza rozwój dużej grupy dzieci należy szwajcarski lekarz Remo H. Largo. W swoich książkach podkreśla, że każde dziecko jest inne i każde rozwija się, a więc także uczy się w sobie tylko właściwy sposób. Ponad dwieście lat temu Friedrich Fröbel używał bardzo trafnych metafor, które to pokazywały¹¹. Mówił, że porównywanie dzieci z sobą jest jak porównywanie różnych gatunków drzew. Każde z nich rozwija się według własnego planu i kwitnie wtedy, gdy przychodzi jego pora. Pomijanie tego faktu i wymóg, by wszystkie uczyły się tego samego, w dodatku jeszcze w takim samym tempie, jest przejawem braku wiedzy o rozwoju człowieka. Taki wymóg uniemożliwia dzieciom, które nie są w stanie pracować w narzuconym tempie, rozwinięcie ich potencjału i zamyka drogę do sukcesu.

W swojej najnowszej książce *Das passende Leben*¹² (*Życie na miarę*, tł. MŻ) Remo H. Largo zajmuje się fenomenem ludzkiej indywidualności i wyjaśnia, że nie wszystko zależy od naszej woli. Dzięki nauce wiemy już, czym są genetyczne uwarunkowania. Tak jak nie każdy – niezależnie od wysiłków – może mieć 190 centymetrów wzrostu lub niebieskie oczy, tak samo nie każdy może nauczyć się określonych rzeczy. Jeśli sześciolatek nie może nauczyć się czytać, to zdaniem szwajcarskiego lekarza nie ma takiej metody, która by to zmieniła. Rada jest prosta: trzeba uzbroić się w cierpliwość i poczekać. Widać, to konkretne dziecko potrzebuje więcej czasu i doświadczeń, dzięki którym w jego mózgu powstaną połączenia neuronalne, umożliwiające opanowanie kompetencji czytania. Dokładnie to samo ma na myśli Gerald Hüther, gdy mówi „Trawa nie rośnie szybciej, gdy się za nią ciągnie”¹³. Dlatego w zawodzie nauczyciela tak ważne są cierpliwość i zaufanie. Neurony uczą się w swoim tempie i w przypadku każdego człowieka tempo to jest inne.

Postulat indywidualizacji procesu kształcenia znaleźć można u bodaj każdego reformatora edukacji. Wystarczy wejść do sali lekcyjnej urządzonej zgodnie z wytycznymi Marii Montessori, by zrozumieć, że to nie nauczyciel

¹¹ Zob.: F. Fröbel, *The Education of Man*, New York 1908.

¹² R.H. Largo, *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*, Frankfurt am Main 2018.

¹³ Wykład, Warszawa, 15.10.2014.

ma decydować o tym, czym dane dziecko będzie się zajmować. Otwarte regały z dostępnymi pomocami mają być zachętą do sięgania po to, co dziecko w danym momencie zainteresuje. To fundament montessoriańskiej pedagogiki¹⁴. Postulat indywidualizowania, a nawet personalizowania procesu uczenia się jest też największą przeszkodą we wprowadzaniu alternatywnych koncepcji pedagogicznych do szkół systemowych, w których to nauczyciel, kierując się podstawą programową, wyznacza wszystkim uczniom jednakowe tempo nauki. Wiele szkół działających pod szyldem Montessori jest takimi tylko z nazwy, ponieważ ignorują najważniejsze postulaty włoskiej lekarki. Dotyczy to często indywidualizacji. Obecny system edukacji nie tworzy bowiem przestrzeni dla potrzeb i zainteresowań uczniów, nie uwzględnia ich możliwości i ograniczeń. Pogodzenie postulatu indywidualizacji nauki z realizacją podstaw programowych wymaga nie tylko wysokich kompetencji metodycznych, ale również odwagi i kreatywności.

Postulat indywidualizacji procesu uczenia się zgłaszany jest konsekwentnie od ponad dwustu lat, a pedagodzy poświęcili temu zagadnieniu wiele publikacji. W ostatnich latach argumentów na jego rzecz dostarczają przedstawiciele neuronauk, a mimo to szkoły wciąż funkcjonują tak, jak funkcjonowały. Co ciekawe, celem żadnej z dotychczasowych reform systemu edukacji nie było odejście od nauczania transmisyjnego, określanego również jako stadne, i uwzględnienie indywidualnych różnic między uczniami. Dotychczasowe reformy nie dotyczyły metod i organizacji szkolnej nauki, ale koncentrowały się na zmianach strukturalnych. Ponieważ obowiązujący dziś model szkoły powstał na potrzeby świata, którego już nie ma, inne ustawienie tych samych elementów i pozostawienie starego fundamentu nie przynosi oczekiwanych efektów. Aby tak się stało, musi zmienić się sposób prowadzenia lekcji, cele stawiane przed uczniami i przede wszystkim formuła podstaw programowych. To one są dziś największą kotwicą, która od dwustu lat nie pozwala edukacji ruszyć z miejsca. Niezwykle kosztowne i na długi czas destabilizujące funkcjonowanie szkół reformy mają powierzchowny charakter, dlatego nie likwidują żadnego z systemowych problemów.

¹⁴ M. Montessori korzystała z dorobku lekarza Jeana Itarda i jego ucznia Édouarda Séguina. Często wspominała o tym, że inspirowała się pomocami dydaktycznymi stworzonymi przez Séguina. Warto czasami uświadomić sobie, jak wiele pedagogika zawdzięcza lekarzom, a wszyscy troje tu wymienieni nimi byli, podobnie jak Janusz Korczak, a dziś Manfred Spitzer czy Joachim Bauer. Wiele wskazuje na to, że otwieranie się na inspiracje płynące spoza określonej dyscypliny ma bardzo ożywczy wpływ i pozwala inaczej spojrzeć na to, co w jej ramach wydaje się oczywiste.

Nasze szkoły przypominają wyposażony w komputery skansen, który ignoruje zarówno indywidualne potrzeby dzieci, jak również zależnej od innowacji gospodarki. Dlatego szkołę trzeba dziś wymyślić od nowa i osadzić ją na nowym fundamencie. Ten obecny nie przystaje do potrzeb dzieci i społeczeństwa w XXI wieku.

Bioróżnorodność

Choć potrzeby gospodarki nie powinny być stawiane przed potrzebami ludzi, to jednak te właśnie argumenty są dla wielu osób bardziej przekonujące niż dobro dzieci. Warto więc powtórzyć, że w świetle tego, co dziś wiemy o procesach uczenia się, oczekiwanie, że po kilkunastu latach nauki „pod testy”, co wymaga rozwijania umiejętności udzielania najbardziej typowych i banalnych odpowiedzi, oczekiwanie, że młodzi Polacy będą działać autonomicznie i myśleć innowacyjnie, jest mało realistyczne. Mózg rozbudowuje bowiem te połączenia, które są używane. Jeśli dzieci i młodzież przez kilkanaście lat nagradzani byli za możliwie wierne reprodukcje podanych treści, to stają się coraz lepsi właśnie w tej kompetencji. Ciągłe rozwiązywanie testów czyni ludzi dobrymi w rozwiązywaniu testów. Pojawia się tu pytanie o cel edukacji. Czy na pewno zależy nam na tym, by główną kompetencją, którą młodzi Polacy rozwijają w szkołach, było reprodukcje tego, co już wiadomo, i dostosowywanie się do cudzych wymagań i oczekiwań? Może warto za Celestynem Freinetem zastanowić się, czy może ta droga nie jest błędem lub iluzją¹⁵. Może szkoły, w których uczniowie mogliby uczyć się w swoim własnym tempie i rozwijać wszystkie talenty, lepiej służyłyby zarówno im samym, jak i całemu społeczeństwu? Może zamiast wymagać reprodukcji podanych treści lepiej u młodych Polaków rozwijać wewnątrzsterowność i innowacyjne myślenie, dzięki któremu będą umieli lepiej radzić sobie z wyzwaniem świata?

Biologowie uważają, że gwarantem sukcesu każdej populacji jest różnorodność. Jednak dzisiejsza edukacja jest raczej procesem jej ujarzmiania, twierdzi Marek Kaczmarzyk¹⁶. Warto się wsłuchać w jego głos:

Zwycięstwo oznacza posiadanie cech, które pozwalają na sprośnięcie wymogom otoczenia, czyli na przetrwanie. Rzecz w tym, że środowisko zmie-

¹⁵ C. Freinet, *Gawędy Mateusza*, tł. H. Semenowicz, Otwock–Warszawa 1993, s. 5.

¹⁶ M. Kaczmarzyk, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Słupsk–Warszawa 2018, s. 15.

nia się w czasie, zmieniają się także jego wymagania, a ponieważ zmiany te mają charakter losowy, niemożliwe jest przewidywanie ich kierunku. Oznacza to, że grupa może odpowiedzieć na nie w jeden tylko bezpieczny sposób – utrzymując duże zróżnicowanie cech. W takich warunkach istnieje spore prawdopodobieństwo, że konkretny członek grupy nie podoła wyzwaniu, ale niewielkie, że nie uda się to żadnemu z nich. Jeżeli każde z naszych dzieci jest takim właśnie systemem, a ich przyszłości nie jesteśmy w stanie przewidzieć, jedynym sposobem zapewnienia im bezpieczeństwa jest wspieranie różnorodności rozwiązań, jakie będą one mogły stosować w przyszłości. To oczywiście uniemożliwi realizację naszego marzenia i narazi nas na problemy dzisiaj. Różnorodność nie jest uciążliwym artefaktem, nie jest przejściowym, niedoskonałym stanem, cechą zbiorowości, która przeszkadza tylko w osiągnięciu bezpiecznej równowagi. Jest natomiast najistotniejszym, najwartościowszym i najbezpieczniejszym sposobem na oswojanie przyszłości. Niepowtarzalność każdego z nas jest najlepszym sposobem na przetrwanie gatunku. Ten fakt wiąże nas ze wszystkim co żyje. Jest naszym sposobem na życie¹⁷.

Biologia naszego gatunku jest biologią wyjątkowości, podkreśla Marek Kaczmarzyk. Jeśli chcemy zrozumieć siebie, musimy zrozumieć wyjątkowość każdego człowieka, a więc również każdego dziecka. To ich różnorodne talenty są naszym największym dobrem narodowym. Dziś niestety to dobro jest w szkołach systemowo marnowane. Robimy to, formatując wszystkie dzieci urodzone w tym samym roczniku jedną foremką, jaką są podstawy programowe. Autor *Unikatu* postuluje, byśmy na dzieci w szkole spojrzeli jak na zbiór potencjalnych sposobów radzenia sobie z czekającymi naszą społeczność problemami. Największą wartością jest ich różnorodność, a więc to, że każde jest inne, ma inne talenty i inne możliwości.

Jeśli przyjmiemy bezsprzeczny fakt, iż bioróżnorodność zwiększa prawdopodobieństwo każdej populacji na sprostanie wyzwaniom, jakie niesie z sobą przyszłość, to oczywistością staje się, że obecny model szkoły, którego celem jest przygotowanie do rozwiązywania standardowych testów, działa na naszą niekorzyść.

¹⁷ Tamże, s. 15-16.

Bibliografia

1. Alvarez Céline, *Prawa naturalne dziecka*, tł. B. Łyszkowska, CoJaNaTo, Warszawa 2017.
2. Bauer Joachim, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, przeł. A. Lipiński, Dobra Literatura, Słupsk 2015.
3. Bruner Jerome S., *O poznawaniu. Szkice na lewą rękę*, przeł. E. Krasieńska, PIW, Warszawa 1971.
4. Bruner Jerome S., *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, tł. B. Mroziak, PWN, Warszawa 1978.
5. Freinet Celestyn, *Gawędy Mateusza*, tł. H. Semenowicz, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Freineta, Otwock–Warszawa 1993.
6. Freinet Celestyn, *Niezmiennie prawdy pedagogiczne*, oprac. i tł. H. Semenowicz, A. Lewin, Polskie Stowarzyszenie Animatorów Pedagogiki Freineta, Otwock 1993.
7. Fröbel Friedrich, *The Education of Man*, D. Appleton and Company, New York 1908.
8. Jagodzińska Maria, *Psychologia pamięci. Badania, teorie, zastosowania*, Helion/Sensus, Gliwice 2008.
9. Kaczmarzyk Marek, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Dobra Literatura, Słupsk–Warszawa 2018.
10. Largo Remo H., *Das passende Leben. Was unsere Individualität ausmacht und wie wir sie leben können*, Fischer Tachenbuch, Frankfurt am Main 2018.
11. Żylińska Marzena, *Od alternatywnych idei do metodyki dyskretnej* [w:] *Nurt edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, pod red. M. Żylińskiej, Edukatorium Marzena Żylińska, Stary Toruń 2019, s. 313-372.

MARTA GRZEŚKO-NYCZKA

Dialog pedagogiczny w kształceniu nauczycieli. O potrzebie budowania nowej jakości relacji

Pedagogical dialogue in teacher training.
About the need to build a new quality
of relationships

Streszczenie

Silnie zdynamizowana rzeczywistość społeczna kreuje nowe wyzwania wobec edukacji na wszystkich szczeblach. Konieczność przystosowania się szkół powszechnych do wymogów współczesnego świata wiąże się bezwzględnie z podjęciem odpowiednich działań na poziomie studiów nauczycielskich. Niniejszy artykuł akcentuje pilną potrzebę budowania nowej jakości relacji podmiotów zaangażowanych w proces dydaktyczny oraz przeformułowania ról, jakie pełnią. Dotyczy to zarówno wykładowców (nauczycieli), jak i studentów (uczniów) oraz układu ich wzajemnych stosunków. Proponowane podejście eksponuje znaczenie podmiotowości, partnerstwa i kompetencji społecznych, dzięki którym możliwe jest osiągnięcie dialogu pedagogicznego. Fundamentalne traktowanie interakcji międzyludzkich oraz wzajemnej wymiany stanowi według autorki podstawę do wdrażania najbardziej efektywnego modelu kształcenia.

Słowa kluczowe: edukacja akademicka, wykładowca, student, dydaktyka, dialog, relacje

Summary

A strongly dynamic social reality creates new challenges on all stages of education. The necessity to adapt public schools to the requirements of a fast-changing contemporary world inevitably entails appropriate actions on the level of higher education teacher studies. The article emphasizes an urgent need to redefine the roles of the entities involved in the didactic process, that is lecturers (teachers) and students (pupils), and thus build a new quality of relationships between them. The proposed approach stresses the importance of subjectivity, partnership and social competences, thanks to which it is possible to engage in a pedagogical dialogue. According to the author, subjective treatment of interpersonal interactions and mutual exchange is the basis for implementing the most effective model of education.

Keywords: academic education, lecturer, student, teaching, dialogue, relations

(R)ewolucja w **kształceniu? Wprowadzenie do tematu**

W dobie znaczących przeobrażeń cywilizacyjnych i społeczno-kulturowych oraz postępu niemal w każdej dziedzinie szkolnictwo w Polsce nie uległo rewolucyjnym przemianom, które stanowiłyby odpowiedź na potrzeby społeczeństwa XXI wieku i wyzwania płynnej nowoczesności¹. Choć ostatnie dekady pokazały, że bazowanie na tzw. kompetencjach rutynowych² jest niewystarczające, postępująca cyfryzacja kształcenia oraz wdrażanie nowych technologii to zdecydowanie za mało, by móc mówić o nowoczesnej edukacji. Dziś potrzebujemy o wiele więcej niż tablice interaktywne, tablety czy e-dzienniki. Jak podkreśla Jérémy Lamri, dziś wskazane jest kształtowanie umiejętności, które pozwalają odnaleźć się w nieustannie zmieniającym się

¹ Z. Bauman, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Kraków 2011, s. 152.

² Kompetencje rutynowe dotyczą szablonowych, powtarzalnych zadań związanych ze skodyfikowaną wiedzą zdobytą w drodze nauki i doświadczenia, które zdaniem J. Lamri'ego coraz częściej będą wykonywane przez maszyny. To sprawia, że system edukacji oparty na gromadzeniu i reprodukowaniu wiedzy będzie, jego zdaniem, nieskuteczny. Stąd konieczne jest przemyślenie nowej koncepcji uczenia się, zwłaszcza przejścia od przechowywania wiedzy w kierunku ciągłego odnawiania wiedzy. Zdolność „uczenia się uczenia” staje się zatem kluczową umiejętnością, która jest równoznaczna z wysokim stopniem adaptacji do ciągle zmieniającego się świata, a z nim nowych warunków/oczekiwań wobec kandydatów na rynku pracy. Zob.: J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, tł. A. Zręda, Warszawa 2021, s. 11.

świecie i są one zupełnie inne niż te, które były pożądane jeszcze niedawno. Obecnie wzrasta zapotrzebowanie na umiejętności interakcji i dokonywania analiz. Toteż Lamri zaznacza, że współczesna edukacja powinna koncentrować się na czterech filarach, tj. kreatywności, komunikacji, krytycznym myśleniu i kooperacji³. Jego koncepcja „4K” wskazuje na cztery ważne umiejętności poznawcze, które ułatwiają przystosowanie się do nowych sytuacji, a zarazem istotne obszary rozwoju pominięte w powszechnym systemie kształcenia.

Szerzej o rozbieżności między tym, czego naucza się w szkołach, a niezbędnymi umiejętnościami skutecznego funkcjonowania w erze cyfrowej pisze Tony Wagner. Na podstawie szerokich badań obejmujących sektor edukacji oraz biznesu zidentyfikował on siedem umiejętności przetrwania w przyszłości, niezbędnych, by kolejne pokolenia mogły w pełni wykorzystać swój potencjał. Należą do nich: 1) rozwiązywanie problemów i myślenie krytyczne, 2) współpraca i przywództwo, 3) adaptacja do nowych warunków, 4) inicjatywa i przedsiębiorczość, 5) efektywna komunikacja, 6) ocena i analiza informacji oraz 7) ciekawość świata i wyobraźnia. Amerykański badacz dostrzega wyraźną „lukę” między wymienionymi umiejętnościami przetrwania a obecnym stanem nauczania. Podkreśla, że zamiast uczyć odpowiadania na pytania, należy uczyć ich zadawania. Zamiast przygotowywać do studiów, należy przygotowywać do życia. Natomiast kształcenie wykwalifikowanych pracowników warto wzbogacić o wspieranie ich jako liderów i innowatorów. To nie tylko zmieni oblicze edukacji przyszłości, ale także zmieni świat, w którym żyjemy⁴.

Ciekawą perspektywę, korespondującą z powyższymi rozważaniami, otwiera Stephen Covey. Zapytany o to, co jest aktualnie najważniejszym wyzwaniem edukacyjnym, wskazał na „odblokowanie potencjału wszystkich uczniów do prowadzenia własnego życia, zamiast bycia prowadzonym”⁵. W jego rozumieniu oznacza to stworzenie warunków, by każdy uczeń mógł

³ J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku...*, s. 121-137.

⁴ T. Wagner, *Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills – and what we can do about it* [online], YouTube [dostęp: 30 listopada 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=gLvV-Pwt4Rk>. Więcej: T. Wagner, *The Global Achievement Gap: Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills Our Children Need And What We Can Do about It*, New York 2014.

⁵ S.R. Covey, *Dr. Stephen R. Covey – School* [online], YouTube [dostęp: 15 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=Xlos7uMvSs8>. Więcej: S.R. Covey, *The 3rd Alternative. Solving Life's Most Difficult Problems*, New York 2012.

stać się liderem. Niemniej trzeba zaznaczyć, iż nie definiuje on lidera jako jednego z nielicznych, którzy funkcjonują na wysokich stanowiskach przywódczych. W jego przekonaniu tak pojmowane przywództwo jest artefaktem epoki industrialnej i przestarzałego hierarchicznego podejścia. Covey nawiązuje natomiast do umiejętności kierowania własnym życiem, tj. bycia aktywnym twórcą własnej przyszłości. Jego zdaniem prawdziwi przywódcy osiągają sukces na własnych warunkach, nie czekając, aż inni określą je za nich. Liderzy mają szacunek do siebie i innych, a w związku ze świadomością własnych umiejętności i talentów nie konkurują z nikim poza sobą. Jak podkreśla Covey, pomaganie każdemu dziecku w staniu się takim właśnie liderem powinno być głównym celem edukacji, w której młodzi ludzie są czymś więcej niż tylko „pojemnikami na wiedzę”. Uczniowie są bowiem zdolni do wniesienia wielkiego wkładu do własnej biografii oraz życia zbiorowego. Przynoszą światu niezliczone zasoby i możliwość wyboru, jak z nich korzystać. Zadaniem szkoły jest pomóc każdemu uczniowi w dokonywaniu tych wyborów samodzielnie⁶.

Dziś, kiedy dostęp do informacji stał się niemal nieograniczony, kwestią oczywistą zdaje się być to, że edukacja na każdym poziomie powinna ewoluować od przekazywania wiedzy w kierunku przygotowania do funkcjonowania w realiach szybko zmieniającej się rzeczywistości oraz niestabilnych warunków życia społecznego. W debacie publicznej nieustannie pojawiają się wątki świadczące o dewaluacji tradycyjnej dydaktyki w kontekście edukacji powszechnej, co ma również bogate zaplecze badawcze i literaturowe. Równolegle coraz częściej w środowisku akademickim toczą się dyskusje i spory o kształt i charakter edukacji na poziomie szkół wyższych. Uznane i usankcjonowane tradycją metody pracy akademickiej zostają podważane z uwagi na ich małą efektywność i dezaktualizację⁷.

⁶ Tamże.

⁷ Zagadnienia te zostały podjęte m.in. na takich konferencjach, jak: 1. „Nowy model kształcenia przez całe życie w budowaniu potencjału rozwojowego uczelni”, Bydgoszcz, 10–11 grudnia 2014 r.; 2. Konferencja Programowa Narodowego Kongresu Nauk ph. „Dokonałość edukacji akademickiej – jak przeorientować uczelnie na jakość kształcenia?”, Lublin, 29–30 marca 2017 r.; 3. VIII Konferencja Dydaktyki Akademickiej Ideatorium, Gdańsk, 22–23 czerwca 2020 r.; 4. Międzynarodowa konferencja naukowa ph. „Kształcenie akademickie w Europie po pandemii – krajobraz po bitwie czy nowe rozdanie?”, online, 14–15 kwietnia 2021 r.; 5. Konferencja online dla Instytucji kształcących przyszłych nauczycieli ph. „Zapewnianie przyszłym nauczycielom umiejętności stosowania opartych na współpracy, włączających i zrównoważonych praktyk zawodowych dzięki eTwinningowi”, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 30 listopada – 2 grudnia 2022 r.

Mające wielowiekową historię kształcenie uniwersyteckie bez wątpienia przyczyniło się do rozwoju myśli oraz wpłynęło na kształt współczesnego świata, posiadając przy tym swoje liczne zasługi i znaczenie dla kulturyowania „ogólnej kultury umysłowej”⁸. Jednocześnie będąc silnie zakorzenione w tradycyjnym, autorytarnym modelu edukacji, opiera się zasadniczo na podejściu polegającym na transmisji wiedzy i biernej roli studenta. Nie można również zaprzeczyć, że uczelnie są organizacjami uczącymi się i wdrażają zmiany w metodyce prowadzonych zajęć. Badania potwierdzają, że nauczyciele akademicy korzystają z prac grupowych, działań projektowych, a w nauczaniu łączą teorię z praktyką i odwołują się do doświadczeń studentów. Działania te nie świadczą jednak o ukształtowaniu się nowego modelu kształcenia akademickiego, a raczej powolnych, ewolucyjnych przemianach i odchodzeniu od utartych schematów funkcjonowania.

Współczesne wyzwania nakładają wysokie wymagania względem przygotowania nauczycieli do zawodu. Obliguje to decydentów do stworzenia nowego podejścia do edukacji wyższej, a zwłaszcza pilnej aktualizacji ról znajdujących się w niej podmiotów oraz ich wzajemnych relacji. Zmiana układu ról w znaczącym stopniu może przyczynić się do wspierania rozwoju ważnych w XXI wieku kompetencji, a tym samym minimalizowania rozbieżności między oczekiwanymi kwalifikacjami zawodowymi absolwentów studiów pedagogicznych i ich zdobytym wykształceniem.

Od transmisji wiedzy do trenowania kompetencji

Edukacja transmisyjna opiera się na mało efektywnym modelu linearnym, polegającym na przekazywaniu treści przez bardziej kompetentnego nauczyciela w kierunku odbiorcy – w tym przypadku studenta⁹. Asymetria relacji wynika z pełnionych ról oraz przeświadczenia, że studenci dysponują mniejszym zasobem wiedzy i umiejętności. Taki układ sprowadza studenta do roli biernego uczestnika procesu edukacyjnego, którego głównym zadaniem jest asymilacja przekazywanych informacji. Jednokierunkowy przekaz wiedzy stanowi swojego rodzaju monolog nauczycielski nakierowany na realizację zaplanowanego programu. Stanowi on zestaw wyjaśnień i go-

⁸ E. Potulicka, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji* [w:] *Po życie sięgać nowe...* Teoria i praktyka edukacyjna, pod red. M.M. Urlińskiej, A. Uniewskiej, J. Horowskiego, Toruń 2012, s. 117.

⁹ J. Nowak, *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej* [w:] *Świat małego dziecka*, t. 2, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, K. Kuszak, Poznań 2013, s. 87.

towych rozwiązań, brakuje natomiast w nim miejsca na samodzielne odkrywanie reguł, gromadzenie doświadczeń czy refleksję nad podejmowanymi działaniami.

Ponadto edukacja monologowa prowadzi do powierzchownego uczenia się (*surface learning*), które charakteryzuje się bezrefleksyjnym przyjmowaniem informacji oraz zapamiętywaniem ich jako oderwanych faktów. Brak asymilacji ich ze zdobytą dotąd wiedzą powoduje, iż fakty te nie łączą się trwale ze strukturami w umyśle i najczęściej jawią się jako niezrozumiałe, co w konsekwencji stanowi barierę dla zachowania ich w pamięci długoterminowej. W praktyce oznacza to trudności z przyswajaniem i zapamiętywaniem przekazywanego materiału. Warto dodać, że innym problematycznym aspektem tego rodzaju kształcenia jest zakładana bierność uczącego się i związany z nią brak podmiotowego uczestnictwa. Przekłada się to na motywację zewnętrzną, która uwarunkowana jest działaniem wykładowcy i wyznaczonymi przez niego kryteriami oceny pracy studentów¹⁰.

Taki styl pracy w niewielkim stopniu aktywizuje poznawczo, a co więcej – bagatelizuje istotną kwestię kontaktów interpersonalnych oraz kompetencji społecznych w procesie kształcenia. Traktowanie studentów (uczniów) jak puste naczynia, które zostają napełnione wiedzą nauczyciela, jest mało skuteczne. Wiedzy nie da się bowiem przekazać, wiedzę się zdobywa; podobnie jak nie da się przekazać umiejętności, ponieważ wymagają one aktywności podmiotu uczącego się. Czasy, w których jednym z podstawowych wyznaczników jest nieprzewidywalność i ciągła zmiana, wymagają ustawicznego uczenia się i adaptacji do nowych warunków, a zwłaszcza trenowania kluczowych kompetencji. Aby było to możliwe, konieczne jest postrzeganie studentów jako ludzi myślących, posiadających określony potencjał i zasoby, które stanowią wystarczającą podstawę do intelektualnej wymiany, a zarazem realizowanie edukacji inspirującej, krytyczno-kreatywnej, w której nadrzędną wartością jest człowiek, jego rozwój, samorealizacja i podmiotowość¹¹.

Dynamiczne przemiany rzeczywistości społecznej wymuszają konieczność poszukiwania nowego modelu dydaktyki akademickiej. Studiowanie nie może być dziś związane jedynie z pamięciowym opanowywaniem ma-

¹⁰ D. Ciechanowska, *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania* [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, pod red. D. Ciechanowskiej, Szczecin 2012, s. 124-125.

¹¹ H. Moroz, *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli* [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, pod red. S. Juszczyk, Kraków 1996, s. 34.

teriału¹², a powinno kształtować samodzielną i twórczą postawę oraz kompetencje społeczne, pobudzać do refleksji, interpretowania faktów i zjawisk, a także prowadzić do wytwarzania nowej wiedzy. Asymilowanie gotowych treści powinno zostać zastąpione aktywnością intelektualną, która wymaga głębokiego zaangażowania w proces uczenia się. Toteż akcent w kształceniu przesuwają się od przekazu gotowej wiedzy do sterowania przez wykładawcę procesem jej zdobywania. Wobec tego konieczne jest wypracowanie odpowiednich sposobów wspomaganie pracy studenta i wspieranie go w samodzielnym poznawaniu rzeczywistości i jej przekształcaniu. Jest to również związane z koniecznością przejścia od kultury nauczania do kultury uczenia się¹³.

Kształcenie akademickie powinno zatem opierać się na zaangażowaniu studentów w przetwarzanie i wytwarzanie wiedzy, poszukiwanie rozwiązań i alternatyw, weryfikowanie różnych hipotez, co sprzyja kreatywności oraz samodzielności poznawczej, przejawiającej się zarówno w ich myśleniu, jak i działaniu. Bliska temu podejściu jest koncepcja uczenia się głębokiego, które uruchamia umiejętności poznawcze takie, jak: zdolność analizowania, syntetyzowania, umiejętność rozwiązywania problemów oraz zdolności metapoznawcze. Głębokie uczenie przyczynia się do długoterminowego zapamiętywania, gdyż polega na krytycznej analizie nowych informacji oraz powiązaniu ich z dostępnymi w pamięci zasobami wiedzy. W praktyce oznacza to aktywne uczenie się w opozycji do biernego asymilowania gotowych opisów i definicji. Zadanie nauczyciela sprowadza się tutaj do zainteresowania uczącego się nowym zagadnieniem, a następnie asystowanie w jego poznawaniu i szukaniu odpowiedzi na nurtujące pytania. Student jako aktywny twórca staje się partnerem w procesie kształcenia, które wzmacnia jego motywację wewnętrzną i rodzi satysfakcję z własnego rozwoju¹⁴.

Można zatem powiedzieć, iż nieustannie zmieniające się warunki życia społecznego nie stanowią przeszkody w uczeniu się, ale wytyczają nowe pole do zaangażowania w proces edukacji i odkrywania nowych dróg kształcenia oraz wspierania rozwoju. W tworzeniu nowego paradygmatu akademickiej

¹² F. Bereźnicki, *Kształcenie i studiowanie w szkole wyższej* [w:] *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, pod red. D. Ciechanowskiej, Szczecin 2014, s. 11-12.

¹³ Por.: M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 26-32 – *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, pod red. M. Żylińskiej, Stary Toruń 2019, s. 7-25.

¹⁴ D. Ciechanowska, *Uczenie się głębokie...*, s. 125-126.

dydaktyki należy przede wszystkim uwzględnić aktywne uczestnictwo studentów oraz przeanalizować metody pracy i rolę wykładowcy tak, by poza internalizacją wiedzy stwarzał przestrzeń do trenowania istotnych wspólnie kompetencji społecznych.

Od monologu do dialogu pedagogicznego

Dialog pedagogiczny nie jest nową kategorią pojęciową, natomiast w odniesieniu do edukacji otwiera nową perspektywę i roztacza nowe możliwości pracy dydaktycznej. Opiera się przede wszystkim na podmiotowości oraz partnerskich relacjach między uczniem a nauczycielem. Umożliwia to funkcjonowanie równoważnych podmiotów procesu edukacyjnego na wspólnej płaszczyźnie komunikacyjnej. Dialog pedagogiczny realizuje się w toku wzajemnego kontaktu i wzajemnej wymiany wiedzy, doświadczeń i wartości osobowych poprzez różnorodne odniesienia personalne, które wzmacniają proces uczenia się¹⁵. Zachodzący w dialogu kontakt interpersonalny sprzyja budowaniu więzi i pozytywnych relacji między studentami i wykładowcą, co z kolei wpływa na klimat wzajemnego zaufania, zrozumienia i akceptacji. W ten sposób tworzy się bezpieczna i przyjazna atmosfera, która wspiera motywację wewnętrzną oraz autentyczne wyrażanie siebie. Ponadto zaangażowanie emocjonalne w powiązaniu z podmiotowym traktowaniem w większym stopniu wpływa na zainteresowanie przedmiotem oraz samodzielne dociekania i poszukiwania odpowiedzi na nurtujące pytania¹⁶. Poza tym dzięki bogactwu różnorodnych interakcji międzyludzkich zachodzących w procesie dydaktycznym studenci trenują swoje kompetencje społeczne.

Choć w kształceniu akademickim od lat powszechne jest prowadzenie monologu nauczycielskiego, a konieczność realizowania zajęć za pośrednictwem Internetu¹⁷ (w czasie pandemii COVID-19 i później) wniosła dodatkową barierę w kontakcie ze studentami (utrwalając tym samym jednokie-

¹⁵ J. Zieliński, *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2007, t. 2, s. 11.

¹⁶ Z. Matulka, *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, pod red. J. Półturzyckiego, E.A. Wesołowskiej, Toruń 1994, s. 33-34.

¹⁷ Kształcenie zdalne za pomocą platform internetowych stało się równocześnie okazją do wykorzystania różnorodnych narzędzi online w celu aktywizacji studentów, urozmaicenia zajęć oraz kreowania inspirującej i stymulującej poznawczo przestrzeni edukacyjnej. Obserwacje wskazują jednak, iż niewielu wykładowców akademickich potrafi biegle korzystać z możliwości, jakie oferują nowe technologie w kształceniu.

runkowy przekaz), w polskich uczelniach nie brakuje przykładów stosowania odmiennych strategii nauczania¹⁸. W wielu ośrodkach akademickich podejmowane są różnorodne działania włączające studentów do wymiany, dialogu oraz współdziałania. Dzieje się to w przekonaniu, że edukacja to przede wszystkim spotkanie człowieka z człowiekiem, co uwidocznia coraz bardziej popularne hasło „edukacja to relacja”. Dziś bowiem wyzwaniem kształcenia na wszystkich szczeblach jest podniesienie znaczenia interakcji, właściwej komunikacji oraz współpracy. Skupiamy się nadmiernie na brakach kompetencji cyfrowych, podczas gdy coraz bardziej brakuje kompetencji społecznych. W związku z powyższym dialog pedagogiczny rozumiany jako wzajemna wymiana myśli, ale także nowy układ stosunków, powinien stać się fundamentem wszelkich działań edukacyjnych.

Dialogicznego podejścia w kształceniu akademickim można dopatrzeć się w koncepcji kształcenia skoncentrowanego na studentach. Jak podkreślają Michelle McLean i Trevor Gibbs, studenci powinni być brani pod uwagę na wszystkich etapach procesu nauczania: od planowania i wspólnego wyznaczania celów po wdrażanie i ocenę¹⁹. Angażowanie ich w działania na etapie projektowania, wybierania treści, metod czy negocjowania sposobów realizacji przedmiotu sprawia, że biorą na siebie odpowiedzialność za uczenie się. Niezwykle istotne jest także, by wynik końcowy uwzględniał ich samoocenę oraz ocenę pracujących zespołowo studentów. Bycie aktywnym uczestnikiem procesu oceny wpisuje się w szereg działań podsumowujących i ewaluacyjnych, które mają ogromne znaczenie dla świadomego kierowania swoim rozwojem.

A zatem, aby spełnić wyzwania współczesnej edukacji, student nie może być jedynie odbiorcą czy tłem działań nauczyciela akademickiego, ale twórcą swojego rozwoju w dialogu z innymi oraz samym sobą. Dialog bowiem,

¹⁸ Wybrane dobre praktyki w zakresie dydaktyki akademickiej zostały przedstawione np. na Międzynarodowej konferencji naukowej ph. „Kształcenie akademickie w Europie po pandemii – krajobraz po bitwie czy nowe rozdanie?”, online, 14–15 kwietnia 2021 r. Poza tym warto dodać, iż nieszablony warsztat pracy dydaktycznej autorki niniejszego artykułu został wspomniany na popularnym portalu edukacyjnym wraz z publikacją twórczej pracy zaliczeniowej studentki pedagogiki, która stanowi wciąż dostępną w sieci inspirację dla nauczycieli. Zob.: *Pedagogiczne abecadło* [online], Natuli – dzieci są ważne [dostęp: 20 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://dziecisawazne.pl/pedagogiczne-abecadlo/>.

¹⁹ M. McLean, T. Gibbs, *Twelve Tips to Designing and Implementing a Learner-Centred Curriculum: Prevention Is Better than Cure*, „*Medical Teacher*” 2010, vol. 32, iss. 3, pp. 225-230.

jak wskazuje Genowefa Koć-Seniuch, jest najbardziej dojrzałą kategorią komunikacyjną, która prowadzi do wspólnoty znaczeń i wartości²⁰. Poza tym, jak zauważa Elżbieta Okońska, w dialogu trzeba również znaleźć miejsce na milczenie, na danie szansy, by student mógł usłyszeć siebie i prawdę o sobie²¹. Właściwie realizowany dialog, którego silną podstawą jest umiejętność słuchania i współdziałanie ze studentami, a przede wszystkim danie im przestrzeni na rozwój wiedzy, ale także umiejętności i kompetencji, stanowi milowy krok do przywrócenia wartości kształcenia akademickiego.

Od mistrza do **organizatora procesu uczenia się**

Od wieków relacja uczeń – mistrz była niepodważalnym i naturalnym wyznacznikiem kształtowania się ról podmiotów zaangażowanych w proces edukacji. Krzysztof Bielecki, wykazując nieufność i wątpliwości względem takiego układu psychospołecznego, zastanawiał się, czy nie oznacza on „megalomanii mistrza i niedojrzałości ucznia”²². Z kolei Piotr Jesionowski i Jarema Piekutowski dodają, że prawdziwa relacja uczeń – mistrz jest dziś możliwa tylko wtedy, gdy „nauczyciel zejdzie z podestu”. Wskazują oni na redefinicję tradycyjnego rozumienia układu nauczyciel – uczeń, podkreślając, że paradoksalnie dziś mistrzostwo pedagogiczne osiąga się, rezygnując z wygłaszania wielkich prawd z mównicy na rzecz bycia mentorem, który dostrzega potencjał uczenia się od siebie nawzajem oraz który „jedynie” wspiera i monitoruje efekty kształcenia²³. Nie oznacza to jednak umniejszenia roli nauczyciela, to raczej nakreślenie nowych zadań i wyzwań, jakie przed nim stoją. Podnosi to potrzebę ciągłego dokształcania i poszukiwania odpowiednich metod nauczania oraz organizowania studiowania w sposób maksymalnie angażujący studentów w toku podmiotowych relacji.

Jak twierdzi Zbyszko Melosik, współcześnie do lamusa odchodzą zarówno postawa profesora-mistrza-mentora, jak i ucznia-studenta, błyskotliwego intelektualisty, niezależnego badacza oraz twórcy elity intelektualnej. Zja-

²⁰ G. Koć-Seniuch, *Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela* [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, pod red. J. Gajdy, Kraków 2000, s. 406.

²¹ E. Okońska, *Rola dialogu akademickiego w rozwoju moralnym studentów*, „Teologia Praktyczna” 2005, t. 6, s. 93.

²² K. Bielecki, *Relacja mistrz – uczeń – jej rola we współczesnym kształceniu*, „Wiadomości Lekarskie” 2020, vol. LXXIII, iss. 8, s. 1804.

²³ P. Jesionowski, J. Piekutowski, *Nauczycielu, zejź z podestu* [online], Kultura Liberalna 2008–2022 [dostęp: 29 listopada 2022]. Dostępny w Internecie: <https://kultura-liberalna.pl/2018/05/03/piekutowski-jesionowski-polska-szkola-edukacja-spiecie/>.

wisko komercjalizacji uniwersytetów zmienia oblicze uczelni, jej funkcjonowanie i sposób uprawiania nauki. Uczelnie wyższe przeobrażają się z instytucji elitarnych, wiedzotwórczych na placówki, których głównym zadaniem jest dostarczenie usług i produktów wskazanych dla rozwoju gospodarki²⁴. Anna Sijać dodaje, iż traktowanie wiedzy jako produktu na sprzedaż, a nauczyciela akademickiego jako przedstawiciela handlowego czy serwisanta sprowadza edukację do jej instrumentalnego sensu. Mając świadomość niesprzyjających dla jakości kształcenia wyższego zjawisk, można jednak próbować zachować równowagę między szeroko pojętym podejściem humanistycznym a ekonomicznym²⁵. To przecież nauczyciel akademicki pełni kluczową rolę w organizacji procesu dydaktycznego i to od niego zależy, czy oferowane zajęcia będą przestrzenią do rozbudzenia ciekawości poznawczej, trenowania kompetencji i krytycznego myślenia wśród studentów, czy okazją do wygłoszenia kolejnego referatu przez wykładowcę. Poza tym niezwykle istotne jest poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: kim ma być kształcony przez nas nauczyciel? Jak zaznacza Kazimierz Denek, „ma on w coraz mniejszym stopniu być przekazicielem wiedzy, a w większym zakresie przewodnikiem po świecie wartości i animatorem rozbudzającym myślenie o tym, jak uczyć i żyć”²⁶. Toteż do fundamentalnych zadań edukacji nauczycielskiej zalicza on kształtowanie wśród studentów uniwersalnych, ponadczasowych wartości humanistycznych.

Uzupełniając to, co dotąd zostało już napisane, żeby móc kompetentnie mówić o najlepszym sposobie kształcenia nauczycieli, należy przede wszystkim ustalić, co uważa się za cel szkoły. Inne rozwiązania możemy zaproponować, jeśli celem będzie poprawa wyników testów, inne natomiast, jeśli priorytetowo potraktujemy wsparcie uczniów w znalezieniu bezpiecznego miejsca w społeczeństwie oraz kształtowaniu umiejętności adaptacyjnych do permanentnie zmieniającej się rzeczywistości. Przyjmując za Wincentym Okoniem, że nadrzędnym celem szkoły jest przygotowanie do życia w społeczeństwie, w centrum edukacji powinno znaleźć się wychowanie dzieci i młodzieży na dojrzałych, świadomych i uspołecznionych oby-

²⁴ Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, wyd. 2 popr., Kraków 2009, s. 62.

²⁵ A. Sijać, *Nauczyciel akademicki – doradca, ekspert czy przedstawiciel handlowy* [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, pod red. J. Danilewskiej, Kraków 2008, s. 48.

²⁶ K. Denek, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*. [3:] *Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Poznań 2011, s. 261.

wateli²⁷, gotowych do odpowiedzialnego uczestnictwa w działaniach demokratycznego państwa. Jako że skuteczna partycypacja opiera się na współpracy, dialogu i empatii²⁸, kategorie te powinny mieć swoje miejsce nie tylko w ustawach oświatowych, ale przede wszystkim stać się realną podstawą edukacji, której celem jest ukształtowanie zdolnego do działania i świadomego uczestnictwa członka społeczeństwa. Jak dodaje Wincenty Okoń, „jednostka wnosi do życia społecznego tyle, ile sama jest warta, a wartość ta zależy od jej umiejętności komunikowania się z innymi, jej zdrowia, potrzeb kulturalnych, wiedzy, doświadczeń, zdolności, inicjatywy i twórczości, pracowitości i charakteru”²⁹.

W obliczu ogromu wyzwań, jakie stoją dziś przed młodym pokoleniem, nauczanie transmisyjne jest dalece niewystarczające. Pilną potrzebą staje się zastąpienie edukacji behawiorystycznej edukacją konstruktywistyczną. Wymaga to od nauczycieli zrozumienia, iż postawa wszechwiedzącego mistrza posługującego się metodami podającymi oraz systemem kar i nagród zdewaluowała się. Dziś potrzebujemy edukacji, w której uczeń aktywnie zdobywa wiedzę i umiejętności oraz staje się współodpowiedzialny za efekty swojego rozwoju³⁰. W związku z powyższym rolą nauczyciela jest organizowanie przestrzeni do uczenia się, z otwartością na wymianę, dialog i współdziałanie oraz pełnym przekonaniem, że uczniowie mogą wnieść cenny wkład w proces dydaktyczny. Analogicznie powinno również wyglądać kształcenie na poziomie studiów wyższych, zwłaszcza kształcenie nauczycieli, którzy mają w przyszłości opierać metodykę swojego warsztatu pracy na tworzeniu środowiska uczenia się. Paradoksem byłoby przygotowywanie nauczycieli do tak rozumianej roli zawodowej, działając na starych akademickich schematach kultury nauczania.

Podsumowanie

Podjmując wnikliwą refleksję nad kształceniem nauczycieli, koniecznie trzeba pamiętać, że pełnią oni bardzo ważną funkcję. Szkoły nie są bowiem

²⁷ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Warszawa 1991, s. 17-19.

²⁸ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015, s. 91-92.

²⁹ W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli...*, s. 19.

³⁰ A. Witkowska-Tomaszewska, *W stronę paradygmatu uczenia się – od środowiska nauczającego do środowiska uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli* [w:] J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Warszawa 2017, s. 113.

odosobnionym fragmentem rzeczywistości, lecz stanowią jeden z najważniejszych elementów naszej struktury społecznej³¹. Wszelkie zmiany w funkcjonowaniu szkół powinny być poprzedzone zmianą systemu kształcenia nauczycieli oraz form ich doskonalenia zawodowego. Choć jak dotąd nie udało się wdrożyć kompleksowej strategii, która doprowadziłaby do wyraźnego wzrostu ich kwalifikacji³², na końcowe efekty kształcenia przyszłych nauczycieli wpływ ma bez wątpienia podejście pedagogiczne wykładowców, stosowane przez nich metody dydaktyczne, sposób realizowania seminariów, prowadzenia kół naukowych czy rozwijania samorządności studentów. Nie do przecenienia jest także sposób organizacji praktyk studenckich oraz otwartość na współpracę z zewnętrznymi podmiotami, na przykład w postaci organizowania wizyt studyjnych, zapraszania praktyków na zajęcia czy odbywania międzynarodowych mobilności (do partnerskich organizacji i uczelni) zgodnie z zainteresowaniami i potrzebami zarówno wykładowców, jak i studentów.

Wzorując się na dokonaniach i filozofii nauczycielki Anny Szulc, jednej z prekursorów oddolnych zmian w szkole powszechnej w Polsce początku XXI wieku, warto kierować się słowami: „można efektywnie działać, nie czekając na zmianę systemu. Warunkiem niezbędnym do skutecznych zmian jest zacząć od samego siebie”³³. Jakkolwiek nic nie zastąpi systemowych rozwiązań, każdy nawet najmniejszy progres zainicjowany przez jednostkę wart jest podjęcia wysiłku i zaangażowania. Prezentowane w niniejszym artykule spojrzenie na kształcenie nauczycieli ukazuje potrzebę intensyfikacji oddziaływań edukacyjnych realizowanych w ramach studiów pedagogicznych. Zmieniające się uwarunkowania i wymogi życia społecznego przekładają się na nowe zadania względem kształcenia młodych pokoleń, co wiąże się z koniecznością odpowiedniego przygotowania nauczycieli do zawodu. Choć propozycja zastosowania dialogu pedagogicznego na studiach wyższych nie rozwiązuje całościowo problemu, stanowi istotny fundament do wybudowania nowej jakości dydaktyki akademickiej, bazującej na partnerstwie i współdziałaniu. Wdrożenie takiego podejścia wymaga przede wszystkim prze-

³¹ M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła...*, s. 37.

³² Wynika to zapewne ze złożoności samego procesu dydaktycznego, okresu trwania studiów, trudności w mierzeniu efektów kształcenia, a także możliwości weryfikowania jakości pracy absolwentów w pracy nauczycielskiej. Zob.: W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli...*, s. 114.

³³ A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Łódź 2019, s. 8.

formułowania ról podmiotów zaangażowanych w proces dydaktyczny. Konieczna jest bowiem transformacja na poziomie relacji wykładowca – student z podrzędnych na partnerskie. Jak można tego dokonać? Nie przez zmiany systemowe, ale przez właściwe postawy i komunikację ze strony nauczycieli akademickich.

Podsumowując, należy podkreślić, iż urzeczywistnienie idei dialogu pedagogicznego w kształceniu wyższym jest bardzo wymagające dla wykładowców, gdyż związane jest z posiadaniem rozbudowanej wiedzy dydaktycznej, ale także wysokim poziomem umiejętności interpersonalnych i szeroko pojmowanych kompetencji społecznych. Tworzenie relacji opartej na dialogu wymaga również dojrzałości i licznych kompetencji ze strony studentów. Dla nich wejście w rolę partnera interakcji stanowi nie lada trudność, jako że na wcześniejszych etapach edukacyjnych zamiast kształtowania kompetencji dominował encyklopedyzm i pamięciowe opanowywanie materiału. Wsparciem jakości dydaktyki akademickiej mogłyby stać się zatem realizowane zarówno dla wykładowców, jak i studentów treningi interpersonalne³⁴. Kształtowanie empatii, umiejętności negocjacji, aktywnego słuchania i sprawnego komunikowania się pośredniczy bowiem znacząco w efektywnym budowaniu dialogu pedagogicznego. Ponadto bycie w dialogu wymaga zarówno od wykładowców, jak i studentów otwartości, wzajemnej ciekawości i chęci zrozumienia, zaangażowania, szacunku dla odmiennych poglądów i przekonań, a także gotowości do pokonywania własnych barier w relacji z innymi ludźmi.

Pomimo różnych wyzwań i trudności, jakie stoją zarówno przed nauczycielami akademickimi, jak i studentami, rezygnacja z autorytarnego podejścia na rzecz dialogicznego w kształceniu wyższym daje szansę na urzeczywistnienie podmiotowości studentów oraz uruchamiania licznych procesów służących trenowaniu umiejętności społecznych oraz krytycznego myślenia. Poza tym doświadczenie prawdziwego dialogu na studiach pedagogicznych jest doskonałą praktyką i wartościowym wzorem dla przyszłych nauczycieli, od których oczekuje się współtworzenia edukacji przyjaznej uczniom, nastawionej na kształtowanie ważnych współcześnie kompetencji, otwartości na świat i drugiego człowieka.

³⁴ K. Denek, *Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?*, „Nowa Szkoła” 2012, nr 6, s. 16-22.

Bibliografia i netografia

1. Bauman Zygmunt, *44 listy ze świata płynnej nowoczesności*, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2011.
2. Bereźnicki Franciszek, *Kształcenie i studiowanie w szkole wyższej* [w:] *Perspektywy zmian w praktyce kształcenia akademickiego*, pod red. D. Ciechanowskiej, „Pedagogium”, Szczecin 2014, s. 9-18.
3. Bielecki Krzysztof, *Relacja mistrz – uczeń – jej rola we współczesnym kształceniu*, „Wiadomości Lekarskie” 2020, vol. LXXIII, iss. 8, s. 1804-1807.
4. Ciechanowska Dorota, *Uczenie się głębokie jako efekt studiowania* [w:] *Uwarunkowania efektów kształcenia akademickiego*, pod red. D. Ciechanowskiej, „Pedagogium”, Szczecin 2012, s. 111-132.
5. Ciechanowska Dorota, *Zmieniający się uniwersytet i autonomia studentów*, „Edukacja Humanistyczna” 2011, nr 1, s. 37-46.
6. Denek Kazimierz, *Czego pilnie potrzebuje nasza edukacja?*, „Nowa Szkoła” 2012, nr 6, s. 15-23.
7. Denek Kazimierz, *Uniwersytet w perspektywie społeczeństwa wiedzy*. [3:] *Przyszłość kształcenia nauczycieli*, Wyższa Szkoła Pedagogiki i Administracji im. Mieszka I, Poznań 2011.
8. Jesionowski Piotr, Piekutowski Jarema, *Nauczycielu, zejdz z podestu* [online], Kultura Liberalna 2008–2022 [dostęp: 29 listopada 2022]. Dostępny w Internecie: <https://kulturaliberalna.pl/2018/05/03/piekutowski-jesionowski-polska-szkola-edukacja-spiecie/>.
9. Koć-Seniuch Genowefa, *Dialog i humanizm w działaniu nauczyciela* [w:] *O nowy humanizm w edukacji*, pod red. J. Gajdy, „Impuls”, Kraków 2000, s. 404-410.
10. Lamri Jérémy, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, tł. A. Zręda, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
11. Malewski Mieczysław, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
12. Matulka Zofia, *Wielofunkcyjność informacji w dialogu pedagogicznym* [w:] *Uczestnicy procesu dydaktycznego*, pod red. J. Półturzyckiego, E.A. Wesołowskiej, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1994, s. 31-36.
13. McLean Michelle, Gibbs Trevor, *Twelve Tips to Designing and Implementing a Learner-Centred Curriculum: Prevention Is Better than Cure*, „Medical Teacher” 2010, vol. 32, iss. 3, pp. 225-230.

14. Melosik Zbyszko, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, wyd. 2 popr., „Impuls”, Kraków 2009.
15. Moroz Henryk, *Rozwijanie twórczości w procesie kształcenia nauczycieli* [w:] *Twórczy rozwój nauczyciela*, pod red. S. Juszczyk, Impuls, Kraków 1996, s. 32-34.
16. Nowak Jolanta, *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej* [w:] *Świat małego dziecka*, t. 2, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, K. Kuszak, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 85-96.
17. *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się*, pod red. M. Żylińskiej, Edukatorium Marzena Żylińska, Stary Toruń 2019.
18. Okoń Wincenty, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
19. Okońska Elżbieta, *Rola dialogu akademickiego w rozwoju moralnym studentów*, „Teologia Praktyczna” 2005, t. 6, s. 79-94.
20. Potulicka Eugenia, *Neoliberalizm i skutki „przedsiębiorczości” w edukacji* [w:] *„Po życie sięgać nowe...” Teoria i praktyka edukacyjna*, pod red. M.M. Urlińskiej, A. Uniewskiej, J. Horowskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 111-119.
21. Rasfeld Margret, Breidenbach Stephan, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Wydawnictwo Dobra Literatura, Słupsk 2015.
22. Sjajdkak Anna, *Nauczyciel akademicki – doradca, ekspert czy przedstawiciel handlowy* [w:] *Wspólnota pedagogicznego niepokoju*, pod red. J. Danilewskiej, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2008, s. 37-48.
23. Szulc Anna, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli – Michał Dyrda, Łódź 2019.
24. Wagner Tony, *Why Even Our Best Schools Don't Teach the New Survival Skills – and what we can do about it* [online], YouTube [dostęp: 30 listopada 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=gLvV-Pwt4Rk>.
25. Witkowska-Tomaszewska Anna, *W stronę paradygmatu uczenia się – od środowiska nauczającego do środowiska uczenia się – o transformacji świadomości edukacyjnej nauczycieli* [w:] *Józefa Bałachowicz, Adamina Korwin-Szymanowska, Ewa Lewandowska, Anna Witkowska-Tomaszewska, Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 97-140.
26. Zieliński Jerzy, *Edukacja przez dialog pedagogiczny*, „Chowanna” 2007, t. 2, s. 10-16.

JÓZEFINA MATYLA-MAŃKA

O silnej potrzebie tworzenia przymierza edukacyjnego. Więzy, cele, zadania

On the strong need to form
an educational alliance.
The bond, the goals, the tasks

Streszczenie

W artykule przedstawiono psychologiczno-pedagogiczną podstawę teoretyczną, która stanowi specyficzny sposób postrzegania roli nauczyciela akademickiego, jego zadań i drogi samodoskonalenia. Opisano próbę realizacji założonych działań, stosowanych metod i środków komunikacyjnych w oparciu o zdobyte doświadczenie w pracy z dziećmi i dorosłymi. Regularnie ewaluowano je w trakcie podsumowania zajęć praktycznych wśród studentów pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Wyciągnięte wnioski nie są dogmatami, ale mogą stać się inspiracją do tworzenia przyjaznej przestrzeni edukacyjnej – przymierza edukacyjnego – na wzór przymierza terapeutycznego. Prezentowany sposób ujmowania przymierza edukacyjnego ma u swych podstaw relację, której motorem napędowym jest wychowanek/uczeń/podopieczny/student.

Słowa kluczowe: przymierze edukacyjne, inteligencja emocjonalna, kompetencje społeczne, edukacja, psychologia w praktyce, pedagog

Summary

The article presents a psychological and pedagogical theoretical basis, which is a specific way of perceiving a university teacher's role, tasks, and self-improvement. An attempt to implement the established activities, methods, and means of communication-based on the experience gained in working with children and adults is described. They were regularly evaluated during the summary of practical classes among preschool and early childhood pedagogy students at the Jan Amos Comenius Academy of Applied Sciences in Leszno. The conclusions drawn are not dogmas, but they can become an inspiration for the creation of a friendly educational space – an educational covenant – on the verge of a therapeutic covenant. The presented way of capturing the educational covenant has at its core a relationship driven by the educator/student/pupil/student.

Keywords: educational alliance, emotional intelligence, social competence, education, psychology in practice, educator

Wprowadzenie

Wykorzystanie najnowszych wyników badań z zakresu neurodydaktyki, biologii i psychologii bądź też świadomy powrót do dawnych, ale wciąż aktualnych wniosków badaczy, może nadawać świeżości edukacyjnym rozwiązaniom. Przedstawiciele szeroko rozumianego środowiska edukacyjnego każdego dnia odgrywają bardzo odpowiedzialną rolę w kontekście rozwoju personalnego i zawodowego następnych pokoleń¹. Zastanawiające jest to, na ile nauczyciel jest w stanie zauważyć i docenić potencjał swojego wychowanka i na jego podstawie kreować z nim cele i działania, odpowiadające możliwościom rozwojowym. Tworzenie zadań, przybliżające uczniów i studentów do realizacji tych celów, może stać się predykatorem do stworzenia unikatowej relacji. Jak to zrobić, by być towarzyszem, a nie kierownikiem proponowanych zadań? Warto sięgnąć pamięcią do szkolnych wspomnień i zastanowić się, co teraz chciałoby się zmienić w swojej szkole, w relacji z nauczycielem lub wychowawcą. Płynące z tych przemyśleń wnioski mogą nas doprowadzić do sformułowania następujących pytań: czego można oczekiwać od współczesnego nauczyciela? na jakie wyzwania on sam

¹ Zob.: I. Durkalevych, *Building a Culture of Relationships in Educational Space Using the Design Thinking Method*, „Fides et Ratio” 2021, t. 46, nr 2, s. 27-49.

jest gotów? czy posiada wystarczającą wiedzę? czy ma zainteresowania? W obliczu dynamicznych zmian systemowych korzystnie by było, gdyby nauczyciel stał się dla ucznia równocześnie mentorem, trenerem, motywatorem i tutorem². Człowiekiem, który może przyczynić się do lepszego życia swoich wychowanków.

Dokonana w artykule próba wykorzystania terminu „przymierze terapeutyczne” poprzez jego zastosowanie w odniesieniu do relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem (wychowawcą), funkcjonującego tu pod nazwą przymierza edukacyjnego, może stać się inspiracją do budowania wysokiej jakości kontaktów zachodzących pomiędzy nauczycielem a uczniem i wykładowcą a studentem.

O modelowaniu i kompetencjach społecznych słów kilka

Jarosław Bąbka zauważa, że człowiek w zmieniającym się świecie nie zawsze dobrze sobie radzi z opanowaniem nowych umiejętności. Bardzo często wie, jak teoretycznie powinno coś działać, ale nie potrafi tej wiedzy wykorzystać w praktyce. Mierzy się z wyzwaniami, które wymagają od niego sprawności działania, lecz przekraczają jego aktualne możliwości fizyczne, poznawcze i społeczne³. Istotną rolę w tym zakresie może odgrywać obecność drugiego człowieka, który swoim zachowaniem, wiedzą czy prezentowanym w postępowaniu etosem będzie godny naśladowania⁴. Joanna Łukasik rozwija tę myśl, ujmując, że człowiek na każdym etapie rozwoju wręcz potrzebuje wzorca osobowego, będącego nieodzownym elementem procesu poznania i samodoskonalenia. Bez niego zdobywanie kompetencji jest znacznie utrudnione, a czasem wręcz niemożliwe⁵.

Mariusz Baumgart i współpracownicy, powołując się na badania Alberta Bandury, przypominają, że jednym ze sposobów zdobywania nowej wiedzy o świecie i samym sobie jest tak zwane modelowanie, opisane w teorii społecznego uczenia się. Wspomniany proces uczenia się można rozumieć jako zdobywanie wiedzy poprzez obserwacje i wyciąganie wniosków z ob-

² Zob.: M. Leżucha, A. Hofman, *Przywódstwo nauczycieli w dobie zmiany edukacyjnej*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język” 2022, t. 15, s. 171-189.

³ J. Bąbka, *O potrzebie zmian w zakresie kształtowania kompetencji społecznych studentów pedagogiki*, „Rocznik Lubuski” 2020, t. 46, cz. 1, s. 64-65.

⁴ Zob.: J.M. Łukasik, *Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w kształtowaniu zawodowym adeptów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Pedagogia-Psychologia” 2021, vol. 34, nr 4, s. 139-152.

⁵ Tamże, s. 139.

serwowanych, modelowych sytuacji. Albert Bandura też obserwował, jak jego twierdzenia odzwierciedlają się w rzeczywistości, co doprowadziło go do wniosku, że jednym z czynników zwrotnych całego proceduru uczenia się jest poczucie własnej skuteczności, które jednostka nabywa z każdą kolejną próbą działania⁶. W dużym uproszczeniu można to zapisać w następujący sposób: *obserwacja + działanie prowadzące do wyciągnięcia wniosków = wzmocnienie poczucia własnej skuteczności, dające energię do podejmowania kolejnych aktywności*. Taka ścieżka zdobywania wiedzy, poza dostarczeniem informacji o świecie, realnie przyczynia się do testowania własnych słabości i tym samym dodaje motywacji do podjęcia dalszego zaangażowania⁷. Człowiek, który doświadcza nowych sytuacji, w naturalny sposób zbiera informacje o samym sobie, o tym, jak mu jest wśród innych. Nabyta w ten sposób praktyka w przyszłości może stać się komponentem pomagającym w radzeniu sobie z przeciwnościami losu.

Pisząc o radzeniu sobie z życiowymi wyzwaniem, warto wspomnieć o Danielu Golemanie, twórcy bestselleru z końca lat 90. XX wieku pt. *Inteligencja emocjonalna w praktyce*. Wspomniany autor rozpowszechnił przekonanie, że w drodze do sukcesu nie wystarczy tylko posiadanie wiedzy akademickiej, ale liczy się przede wszystkim umiejętność jej wykorzystania za pośrednictwem inteligencji emocjonalnej, którą doskonali się w trakcie obcowania z innymi ludźmi⁸. Warto podkreślić, że popularności owej publikacji można upatrywać w mechanizmie, do którego doszło w głowach wielu czytelników, którzy uwierzyli, że to, co potrafią, jest wartościowe. Nie można pominąć przy tym kwestii, że Goleman postulował, aby kompetencje społeczne wiązać ze sferą emocjonalną, na podstawie czego wyróżnił pięć kluczowych kompetencji, według niego wartych dodatkowej pracy i zaangażowania; są wśród nich: samoświadomość, umiejętności społeczne, samoregulacja, motywacja i empatia⁹. Zdaniem Edwarda Nęcki termin „inteligencja emocjonalna” jest bardzo często nadużywany pod względem semantycznym, ponieważ to, co nazywa się inteligencją emocjonalną, może być nazywane kompetencją emocjonalną¹⁰.

⁶ Zob.: M. Baumgart, M. Szpinda, A. Radzimińska, A. Goch, W. Zukow, *Poczucie własnej skuteczności a zachowania zdrowotne*, „Journal of Education, Health and Sport” 2015, vol. 5, no. 8, s. 226-235.

⁷ Tamże, s. 227.

⁸ D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1999, s. 17.

⁹ Tamże, s. 63.

¹⁰ E. Nęcka, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańsk 2003, s. 20.

Kompetencje społeczne wchodzące w krąg kompetencji emocjonalnych zdaniem Anny Matczak można rozpatrywać w perspektywie umiejętności nawiązywania i podtrzymywania kontaktów z drugim człowiekiem. Badaczka opisuje je jako zbiór zdolności do rozumienia innych, umiejętności do współdziałania, trafnego przewidywania zachowań, wykorzystywania własnego potencjału do wpływania na innych oraz zdobywania kompetencji kierowniczych¹¹.

Od przymierza terapeutycznego do przymierza edukacyjnego

To bardzo niepokojące, że polscy badacze, m.in. Bogusława Gołębniak i Sławomir Krzychała, zajmujący się weryfikowaniem osiągnięć absolwentów polskich szkół wyższych, krytycznie oceniają przygotowanie młodych ludzi do wykorzystywania kompetencji społecznych w życiu osobistym i zawodowym¹². Podkreślają, że współczesna edukacja nie wyposaża przyszłych pracowników w takie umiejętności, jak nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktów, umiejętność współdziałania i krytyczne myślenie. Jak pisze Danuta Wosik-Kawala, interesujące jest to, kiedy zdamy sobie sprawę, że jednym z głównych celów szkoły jest stwarzanie przestrzeni do rozwoju ucznia¹³, rozwoju „szytego” na miarę jego możliwości. Ewa Domarecka i Paulina Tomaszek, powołując się na Helen Bee, zaznaczają, że szkoła może stać się sprzymierzeńcem wychowanka w rozwijaniu kompetencji emocjonalnych lub przyczynić się do jego całkowitego zahamowania w tej sferze¹⁴. Należałoby się w tym momencie zastanowić, czy możemy wyróżnić czynniki sprzyjające budowaniu pozytywnej relacji na linii nauczyciel – uczeń? Na czym opierać relację, by była efektywna i pomagała w rozwoju?

Brene Brown, badaczka i nauczycielka akademicka Uniwersytetu w Houston, przeprowadziwszy w karierze zawodowej tysiące wywiadów, szukała odpowiedzi na pytanie, czym tak naprawdę są więzi społeczne. Szczegółowa analiza zebranych materiałów pozwoliła jej na wyłonienie kluczowego czynnika, będącego swego rodzaju spoiwem i motorem napędowym do

¹¹ Zob.: A. Matczak, *Preferencje zawodowe młodzieży a kompetencje społeczne*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 41, s. 28-36.

¹² Zob.: B.D. Gołębniak, S. Krzychała, *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38, s. 97-112. Równie krytyczni są pracodawcy, którzy podkreślają, że „współczesna edukacja nie kształci młodzieży pod kątem rozwoju kreatywności oraz kompetencji społecznych”. Zob.: I. Durkalewych, *Building a Culture...*, s. 37.

¹³ D. Wosik-Kawala, *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Lublin 2013, s. 9.

¹⁴ E. Domarecka, P. Tomaszek, *Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej uczniów*, „Prima Educatione” 2018, vol. 2, s. 147.

działania, zachodzącym pomiędzy liderem grupy a współpracownikami lub wychowankami. Jak się można było spodziewać, okazywanie wrażliwości w komunikacji ze sobą i innymi może pozytywnie wpłynąć na oceny współpracowników i wychowanków¹⁵. Odejście od dyrektywności i skupienie się na emocjach mogłoby się wydawać pierwszym krokiem do obnażenia swojej słabości i degradacji wypracowanego autorytetu. Nic bardziej mylnego, bo jak pisze Emma Seppälä, powołując się na badania Brene Brown, ukazanie „ludzkiej twarzy” bardzo często prowadzi do zacieśnienia więzi, budowania zaufania¹⁶ i podniesienia jakości współpracy.

W opinii Magdaleny Leżuchy nauczyciel może przyjmować różne role; jedną z nich jest rola przywódcy, wizjonera. W opierającej się na zaufaniu relacji wychowanek jest zachęcany przez nauczyciela do działania i samodzielnego rozwiązywania codziennych problemów. Nauczyciel wierzy w jego powodzenie, nie stosuje motywacji zewnętrznej, a swoje oczekiwania komunikuje na zasadzie prośby popartej zapewnieniem o swojej pomocy¹⁷. Jego rola sprowadza się do dojrzałego towarzyszenia, bez wygórowanych oczekiwań, nieustannej oceny, powinności do wyrażania wdzięczności, zapłaty lub podziwu. To znany, ale bardzo często pomijany sposób funkcjonowania w przestrzeni edukacyjnej, którego źródeł można upatrywać w zasadności stosowania przymierza terapeutycznego.

Carl Rogers, główny przedstawiciel psychologii humanistycznej, do którego twierdzeń odwołują się autorki artykułu *Przymierze terapeutyczne w terapii zaburzeń osobowości z perspektywy analizy transakcyjnej*, zauważył, że istotnym czynnikiem zmian zachodzących w pacjentach korzystających z terapii jest doświadczenie pozytywnej relacji pomiędzy nimi a terapeutą. Podkreślał, że znaczenie tej relacji opiera się na zaufaniu, pozytywnej akceptacji i kongruencji pojmowanej jako wzajemne zrozumienie intencji działania¹⁸. Oznacza ona współpracę nawet w przypadku występowania sytuacji trudnych¹⁹. W literaturze z zakresu psychologii bardzo czę-

¹⁵ E. Seppälä, *Co zyskują zwierzchnicy, pokazując swoją wrażliwość?* [w:] *Prawdziwe przywództwo. Inteligencja emocjonalna*, tł. K. Krzyżanowski, Gliwice 2019, s. 81.

¹⁶ Tamże, s. 82.

¹⁷ M. Leżucha, A. Hofman, *Przywództwo nauczycieli...*, s. 174.

¹⁸ L. Cierpialkowska, A. Frączek, *Przymierze terapeutyczne w terapii zaburzeń osobowości z perspektywy analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2017, nr 6, s. 131.

¹⁹ Zob.: N. McWilliams, *Poziomy rozwojowe organizacje osobowości* [w:] N. McWilliams, *Diagnoza psychoanalityczna*, przekł. A. Pałynyczko-Ćwiklińska, Gdańsk 2009, s. 68-88.

sto można spotkać się z różnym pojmowaniem przymierza terapeutycznego, co wynika z różnic między poszczególnymi elementami składowymi²⁰. Przede wszystkim występuje rozbieżność pomiędzy pojęciem relacji terapeutycznej i przymierza terapeutycznego. Pierwsze z nich – relacja terapeutyczna – opiera się na wielu aspektach prowadzących do jej istnienia, z kolei przymierze terapeutyczne jest opisywane jako poczucie więzi i współpracy²¹. Zdaniem Lidii Cierpiałkowskiej i Anny Frączek już Sigmund Freud jako prekursor psychoanalizy interesował się jego znaczeniem w perspektywie skuteczności leczenia swoich pacjentek²². Psychologowie różnych nurtów, ale przede wszystkim ci z kręgu analitycznego do dziś pokładają w nim duże nadzieje i traktują je jako element prowadzący do osiągnięcia zdrowia psychicznego. Jeremy Safran, Christopher Muran i Bella Proskurov są autorami modelowego wzorca zachowań, do którego może dojść w sytuacji załamania się przymierza terapeutycznego. Według nich jednostka w tej sytuacji może wybrać dwie drogi działania: pierwsza z nich, bardziej dynamiczna, prowadzi do konfrontacji i walki z terapeutą, druga, skoncentrowana na unikaniu, polega na wycofaniu się z relacji²³. Proponowane drogi rozwiązania można pojąć jako wykorzystanie naturalnego potencjału do zadbania o swoje bezpieczeństwo i – o ile siły pozwolą – walki o własne dobro i poszanowanie indywidualnych granic. Wbrew pozorom utrzymanie pozytywnej relacji pomiędzy pacjentem a terapeutą nie jest proste. Jak piszą autorki artykułu *Relacja terapeutyczna w psychiatrii środowiskowej z perspektywy pacjenta i terapeuty*, powołując się na badania Catherine Evans-Jones, pytani w ankietach pacjenci wskazywali, że cenią w relacji z terapeutą podejście empatyczne: bezwarunkową akceptację, poczucie bycia zrozumianym, towarzyszenie w trakcie rozważań nad ważnymi dla nich kwestiami, uczciwość, okazywanie troski i zainteresowania²⁴.

Podstawowe założenia przymierza terapeutycznego wpisują się w zadania i potrzeby edukacyjne, co mobilizuje do wykorzystania go w pracy

²⁰ M. Sosnowska, K. Prot-Klinger, M. Scattergood, M. Paczkowska, A. Smolicz, M. Ochocka, *Relacja terapeutyczna w psychiatrii środowiskowej z perspektywy pacjenta i terapeuty*, „Psychiatria Polska” 2011, t. 45, nr 5, s. 724.

²¹ Tamże, s. 724.

²² L. Cierpiałkowska, A. Frączek, *Przymierze terapeutyczne...*, s. 131.

²³ Zob.: J.D. Safran, J.C. Muran, B. Proskurov, *Alliance, Negotiation, and Rupture Resolution* [w:] *Handbook of Evidence-Based Psychodynamic Psychotherapy*, ed. R.A. Levy, J.S. Ablon, New York 2009, s. 201-225.

²⁴ M. Sosnowska, K. Prot-Klinger, M. Scattergood, M. Paczkowska, A. Smolicz, M. Ochocka, *Relacja terapeutyczna...*, s. 724.

w szkole. Przymierze edukacyjne może być też propozycją do samorozwoju nauczyciela akademickiego, wprowadzenia nowej jakości w trakcie zajęć ze studentami i współtworzenia ich indywidualnej wizji nauki. Wymagająca relacja nauczyciel – uczeń (student) w ramach przymierza edukacyjnego może opierać się na: 1. pełnej akceptacji ucznia/studenta, 2. wzięciu pod uwagę jego aktualnych doświadczeń i możliwości, 3. formułowaniu adekwatnych komunikatów, 4. pracy nad wyznaczeniem wspólnych celów działania, 5. wsparciu w wykonywaniu zadań, 6. gotowości do niesienia pomocy w odkrywaniu tożsamości, u której podstaw leżą potrzeby i pragnienia, 7. świadomym byciu przykładem w każdym kontakcie z uczniem/studentem. Próba identyfikacji z proponowanymi założeniami oraz wdrażanie ich w codziennej praktyce edukacyjnej może przyczynić się do większego zaangażowania nauczyciela i jego podopiecznych w tworzenie więzi, dającej szansę na efektywną współpracę.

Przymierze edukacyjne w praktyce akademickiej – **podejście i zadania**

W tej części artykułu chciałabym podzielić się swoim punktem widzenia i refleksjami, które zbierałam przez ostatnie kilka lat, będąc studentką, wychowawcą grup dziecięcych, wolontariuszką w pieczy zastępczej, nauczycielką akademicką i uczestniczką grupy rozwojowej w nurcie NVC. Moje spostrzeżenia mogą być wielowątkowe ze względu na konieczność dostosowania praktyki do odbiorców w różnym wieku: mam okazję współpracować z małymi dziećmi (2–7 lat), gronem rodziców, studentami i całą społecznością akademicką. Równie urozmaicony jest katalog miejsc, w których poczyniono obserwacje: uniwersytet w dużym mieście akademickim, szkoła podstawowa i wyższa w mieście średniej wielkości, przedszkole miejskie, żłobek, placówka działająca w nurcie edukacji pozaformalnej i półkolonie na wsi. Wierzę, że przedstawione informacje przyczynią się do zarysowania tła omawianych problemów.

Już jako studentka szukałam odpowiedzi na nurtujące mnie pytania, chciałam być blisko ludzi i weryfikować teorię w praktyce. Brałam udział w wielu interesujących wydarzeniach, poszerzałam swoją wiedzę z zakresu psychologii i pedagogiki. Stałam się wielką fanką idei Porozumienia bez Przemocy, które pozwoliło mi doświadczyć innej jakości komunikacji i życia z samą sobą. Czułam, że jako przyszła pedagog chcę wiedzieć, kim jestem,

czego pragnę i do czego dążę. Już wtedy kierowałam się przekonaniem, że zajęcia, do których zapraszam studentów, powinny być przygotowane w taki sposób, by odbywały się w przyjemnej atmosferze, klimacie krytycznego myślenia i dokonującej się autorefleksji. Rozpoczynając pracę w Akademii Nauk Stosowanych im. J.A. Komeńskiego w Lesznie, nie miałam sprecyzowanego pomysłu, jakim wykładownicą chcę być, ale byłam pewna, jakim nie chcę być. Argumentowałam to swoimi jeszcze bardzo żywymi wspomnieniami z ławki akademickiej. Duże wsparcie ze strony koleżanek i kolegów zachęciło mnie do poszukiwania sensu działania na nowym polu i zaprosiło do odkrywania możliwości, jakie niesie praca ze studentami. Ludźmi, którzy w niedalekiej przyszłości na podstawie własnych doświadczeń będą kreować myślenie kolejnych pokoleń na temat edukacji. Wierzę, że atmosfera, w jakiej zdobywa się wiedzę, oraz obraz osoby, która tę wiedzę próbuje przekazać, mają duże znaczenie. Bez wahania mogę teraz stwierdzić, że te doświadczenia wzbudziły we mnie przekonanie, że relacja, jaka zachodzi pomiędzy mną a studentami, jest w dużej mierze symetryczna, ale zależna też od mojego zaangażowania i narracji otaczających mnie zdarzeń. Jestem wdzięczna za to, jak idea NVC pozwoliła mi ujrzeć potencjał drugiego człowieka bez zbędnych wyobrażeń, które najczęściej kończą się etykietowaniem.

Doświadczenie w pracy z dziećmi zdobywane każdego dnia przypomina mi o tym, żeby, organizując spotkania ze studentami, być wobec nich szczerą, czułą i uważną. Autorefleksja pomaga mi w weryfikowaniu swojej pracy: na ile to, co mówię i proponuję w działaniu, ukazuje im nowe możliwości zdobycia wiedzy. Dzieci są bardzo szczerze w swoich wypowiedziach, więc ich informacje zwrotne są dla mnie szczególnie, bo bardzo często można je wyczytać z mimiki twarzy czy mowy całego ciała. Obserwacja zachowań dzieci i dorosłych doprowadziła mnie do konkluzji, że w trakcie realizacji zajęć bardzo łatwo można zapomnieć o tym, co jest w centrum procesu edukacji. To nie tablica, zdobywanie ocen czy nauczyciel powinny być najważniejsze. **Priorytetowe znaczenie powinien mieć rozwój ucznia/studenta z uwzględnieniem jego potrzeb, zainteresowań i możliwości.** Tę myśl przypominam sobie, rozpoczynając każde spotkanie, i staram się być jej wierna. Dokonując refleksji, nie zamierzam ukrywać, że moje umiejętności praktyczne wymagają jeszcze wielu udoskonaleń, ale idea tworzenia więzi daje mi poczucie nadziei, że to, co robię, ma sens. Nie tylko dla mnie.

Obserwacja aktywności studentów w trakcie zajęć, weryfikacja przypuszczeń poprzez zadawanie indywidualnych pytań i ewaluacja własna pozwoliły mi na wyciągnięcie kilku wniosków na temat organizacji zajęć, które próbuję osadzić w kontekście przymierza edukacyjnego. Zapraszam do odczytania prostych wskazówek, które mogą przybliżyć nas do efektywnego kreowania przestrzeni edukacyjnej, przygotowującej młodych ludzi do świadomego zaangażowania się w relacje z drugim człowiekiem. Przez swoją prostotę i oczywistość bardzo często są one pomijane albo umniejszane w trakcie organizowania przestrzeni edukacyjnej. Widzę sens ich przypomnienia w poczuciu, że każdy krok samodoskonalącego się nauczyciela może przyczynić się do lepszej jakości sposobów dookreślenia założeń przymierza edukacyjnego, w którego centrum jest drugi człowiek. Oto one:

1. Pamiętaj, że autentyczność to niepodważalna wartość relacji.
2. Bądź czuły dla siebie. Jest duże prawdopodobieństwo, że jeśli będziesz zbyt krytyczny i umniejszający wobec siebie, to dokładnie takie same komunikaty pokierujesz do innych.
3. Nie bój się mówić o swoich słabościach. Wbrew pozorom to sprawia, że w oczach uczniów/studentów stajesz się silniejszy i godny zaufania.
4. Komunikuj się z uważnością. Każde wypowiedziane słowo może być tym najważniejszym w życiu drugiego człowieka. Może go wzbogacić albo pogrążyć.
5. Doceniaj. Weź pod uwagę, że nie wszyscy, startując w edukacyjnym maratonie, mają to samo zaplecze techniczne, umiejętności i grupę wsparcia.
6. Pytaj z zaciekawieniem. Otwórz się na uczniowską/studentką perspektywę.
7. Jasno precyzuj cele i dokonuj ewaluacji. Oczywiście dla ciebie założenia niekoniecznie muszą być zrozumiałe dla innych.
8. Nie zapomnij o samodoskonaleniu. Nudne zajęcia wzbudzają niechęć uczestników.
9. Bądź blisko. Przeżywaj i doświadczaj razem ze swoimi uczniami/studentami.
10. Stwarzaj okazje do integracji i wzbudzaj emocje. Zajęcia, na których można śmiać się i płakać, zapadają najbardziej w pamięci.

Mam nadzieję, że proponowane wskazówki ukażą edukatorom pracującym w różnych środowiskach sens zbudowania więzi, jaka może powstać pomiędzy nauczycielem a uczniem/studentem w ramach przymierza edukacyjnego. Obecnie panujące standardy bardzo często w założeniach mają wszystkie wymienione elementy. Korzystanie z nich jest uzależnione od chęci i indywidualnych możliwości nauczyciela. Wierzę, że warto je propagować wśród pracowników szkół na każdym szczeblu, i ufam, że polski system edukacji małymi krokami będzie się zmieniał i ze skamieniałego tworu stanie się systemem, który pomieści wszystkich jej przedstawicieli, niezależnie od ich roli.

Bibliografia

1. Baumgart Mariusz, Szpinda Michał, Radziwińska Agnieszka, Goch Aleksander, Zukow Walery, *Poczucie własnej skuteczności a zachowania zdrowotne*, „Journal of Education, Health and Sport” 2015, vol. 5, no. 8, s. 226-235.
2. Bąbka Jarosław, *O potrzebie zmian w zakresie kształtowania kompetencji społecznych studentów pedagogiki*, „Rocznik Lubuski” 2020, t. 46, cz. 1, s. 63-74.
3. Cierpiałkowska Lidia, Frączek Anna, *Przymierze terapeutyczne w terapii zaburzeń osobowości z perspektywy analizy transakcyjnej*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2017, nr 6, s. 129-144.
4. Domarecka Ewa, Tomaszek Paulina, *Rola nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej w rozwijaniu inteligencji emocjonalnej uczniów*, „Prima Educatione” 2018, vol. 2, s. 143-153.
5. Durkalevych Iryna, *Building a Culture of Relationships in Educational Space Using the Design Thinking Method*, „Fides et Ratio” 2021, t. 46, nr 2, s. 27-49.
6. Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1999.
7. Gołębiak Bogusława Dorota, Krzychała Sławomir, *Akademickie kształcenie nauczycieli w Polsce – raport z badań*, „Rocznik Pedagogiczny” 2015, t. 38, s. 97-112.
8. Leżucha Magdalena, Hofman Adrian, *Przywództwo nauczycieli w dobie zmiany edukacyjnej*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język” 2022, t. 15, s. 171-189.
9. Łukasik Joanna M., *Znaczenie wzoru osobowego nauczyciela w kształtowaniu zawodowym adeptów*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J, Pedagogia-Psychologia” 2021, vol. 34, nr 4, s. 139-152.

10. Matczak Anna, *Preferencje zawodowe młodzieży a kompetencje społeczne*, „Psychologia Wychowawcza” 1998, nr 41, s. 28-36.
11. McWilliams Nancy, *Poziomy rozwojowe organizacji osobowości* [w:] N. McWilliams, *Diagnoza psychoanalityczna*, przekł. A. Pałynyczko-Ćwiklińska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 68-88.
12. Nęcka Edward, *Inteligencja. Geneza, struktura, funkcje*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2003.
13. Rogers Carl R., *Client-Centered Therapy. Its Current Practice, Implications, and Theory*, Houghton Mifflin Co. – The Riberside Press, Boston–Cambridge 1951.
14. Safran Jeremy D., Muran J. Christopher, Proskurov Bella, *Alliance, Negotiation, and Rupture Resolution* [in:] *Handbook of Evidence-Based Psychodynamic Psychotherapy*, ed. R.A. Levy, J.S. Ablon, Humana Press, New York 2009, pp. 201-225.
15. Seppälä Emma, *Co zyskują zwierzchnicy, pokazując swoją wrażliwość?* [w:] *Prawdziwe przywództwo. Inteligencja emocjonalna*, tł. K. Krzyżanowski, Helion, Gliwice 2019, s. 77-89.
16. Sosnowska Małgorzata, Prot-Klinger Katarzyna, Scattergood Marta, Paczkowska Maria, Smolicz Aleksandra, Ochocka Małgorzata, *Relacja terapeutyczna w psychiatrii środowiskowej z perspektywy pacjenta i terapeuty*, „Psychiatria Polska” 2011, t. 45, nr 5, s. 723-735.
17. Wosik-Kawala Danuta, *Rozwijanie kompetencji emocjonalnych uczniów szkół ponadgimnazjalnych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Skłodowskiej-Curie, Lublin 2013.

AGNIESZKA ADAMCZAK

Relacja wzbogacająca edukację. Na czym opierać budowanie relacji student/uczeń – wykładowca/nauczyciel?

Connection in education.

What are the basic assumptions of building genuine connection between student – teacher/lecturer?

Streszczenie

Fundamentem procesu kształcenia na każdym jego etapie jest otwarta, rozumiejąca, autentyczna relacja między osobą uczącą się i tą, która wiedzę przekazuje. Niestety czasami traktujemy szkołę jedynie jako instrument przekazywania pewnej maksymalnej ilości wiedzy, a nauczyciela jako pozbawiony ludzkiej twarzy rurociąg, przez który ta wiedza jest przekazywana. Tymczasem wiedza i rurociąg są martwe, a szkoła służy żyjącym. Warto zatem, aby w centrum zainteresowania umieścić życie, czyli uczucia i potrzeby obu stron zaangażowanych w proces edukacyjny. Postawić na autentyczność i odpowiedzialność. Odrzucić osądy i interpretacje, a w zamian skupić się na faktach. Niezwykle pomocne w tym zakresie może okazać się Porozumienie bez Przemocy, czyli idea pozwalająca na budowanie wzbogacających relacji międzyludzkich w każdym obszarze życia, także w edukacji.

Słowa kluczowe: relacja w edukacji, Porozumienie bez Przemocy, NVC, edukacja wzbogacająca życie

Summary

The foundation of the educational process, at every stage, is an open, understanding, authentic connection between the learner and the one who imparts knowledge. Unfortunately, there are times when school is treated merely as an instrument of transmitting a certain maximum amount of knowledge, and the teacher as a faceless pipeline through which this knowledge is transmitted. Meanwhile, the knowledge and the pipeline are dead, and school serves the living. It is essential, therefore, to place what is alive – feelings and needs of both parties involved in the educational process, at the center. Focus on authenticity and responsibility. Reject judgments and interpretations and concentrate on the facts. Extremely helpful, in this regard, might turn out to be the premise of Nonviolent Communication (NVC), which enables the creation of enriching interpersonal relationships in all walks of life, including education.

Keywords: Relationship in education, Nonviolent Communication, life enriching education

Każde środowisko, również akademickie, poprzez lata funkcjonowania w sztywnych ramach zasad i konwenansów przyjętych za typowe i pożądane z punktu widzenia zachowania sobie tylko właściwego charakteru, staje przed poważnym zagrożeniem skostnienia. Zmiany dokonujące się poza nim mogą powodować oderwanie danego środowiska od realiów funkcjonujących w świecie, a co za tym idzie – mogą również budzić niezrozumienie, niechęć, trudności w nawiązywaniu kontaktu, a przez to wpływać na mniejszą skuteczność oddziaływań tego środowiska.

Jednym z obszarów takiego oderwania od zmieniającej się rzeczywistości jest kwestia sposobu budowania relacji interpersonalnych w środowisku akademickim. Chciałabym w niniejszym artykule skupić się na zagadnieniu dotyczącym tworzenia relacji pomiędzy nauczycielami (wykładowcami akademickimi) i uczniami (studentami). Mam zamiar przyjrzeć się tym obszarom jej budowania, które warto wziąć pod uwagę, aby stworzyć relację wspierającą naturalny proces uczenia się oraz służącą obu jej stronom.

Archaiczna hierarchia

Fundamentalnym elementem każdego środowiska społecznego są relacje międzyludzkie. Relacje rozumiane jako interakcje zachodzące pomiędzy osobami wyrażają się w sposobie nawiązywania i podtrzymywania wzajemnych stosunków. W środowisku akademickim, podobnie jak w całym systemie edukacyjnym, nadal istnieje bardzo mocno zhierarchizowane, jednostronne podejście do relacji. To nauczyciel ma totalny i niekwestionowalny autorytet, który w założeniach służy ukształtowaniu młodego człowieka i przygotowaniu go do wypełniania różnych ról społecznych¹. Odbywać ma się to poprzez czerpanie i chłonięcie przekazywanej wiedzy, a następnie, po weryfikacji stopnia jej przyswojenia, do jej odtwarzania. Podejście takie to niewątpliwie obecnie relikty minionej epoki, które w świetle badań wywodzących się z neuronauki nie wykorzystuje potencjału ludzkiego umysłu. Przypomina raczej rozlewanie mleka z dzbanka do kubków i przelewanie go z powrotem, niż rzeczywiste dzielenie się mlekiem ku zadowoleniu wszystkich. W efekcie otrzymujemy brudne szklanki, w których czasem coś zostaje na dnie, i dzbanek pełen zwróconego mleka. To smutna analogia, która być może pobudzi środowisko edukacyjne do poszukiwania nowych, lepiej służących mu postaw i rozwiązań.

Najbardziej charakterystyczną i podstawową formą nauczania stosowaną na uczelniach wyższych jest forma wykładu polegająca na jednostronnej, rozbudowanej wypowiedzi, mającej na celu prezentację konkretnych zagadnień. Dla zrozumienia i utrwalenia wiedzy z danego obszaru studenci biorą również udział w ćwiczeniach, laboratoriach czy seminariach, wymagających od nich własnej aktywności i zaangażowania. Wszystkie te formy przekazywania wiedzy bez zrozumienia ich najistotniejszego czynnika, jakim jest tworzenie się w ich skutek relacji międzyludzkich, mogą stać się niewykorzystanymi szansami w rozwoju i edukacji młodych ludzi. To nie hierarchia ani struktura, nie formy ani metody pracy ostatecznie decydują o uzyskaniu powodzenia w wykształceniu człowieka. Fundamentem niezbędnym w procesie kształcenia na każdym jego etapie, także akademickim, jest otwarta, pełna zrozumienia i życzliwości relacja między nauczycielem (wykładowcą) i uczniem (studentem), dzięki której zdobywanie umiejętności i wiedzy dzieje się w sposób niewymuszony, niesie ze sobą frajdę i ma trwały charakter.

¹ Ł. Wdowczyk, *Kuźnia charakterów czy wytwórnia szablonów?*, „Newsweek Extra” 2022, nr 4 (Psychologia nastolatka), s. 68.

Coś więcej niż „rurociąg”

W relacji, jak w przypadku medalu, mamy do czynienia z dwiema stronami. Awers i rewers. Każda jest odmienna, ma inne zadania do spełnienia, a wspólnie tworzą zgraną i niepowtarzalną całość. Przyjrzyjmy się rewersowi, czyli drugiej stronie medalu. Jest z tyłu, mniej eksponowany, ale najczęściej ma więcej informacji, pełni funkcję wspierającą i prędkiej czy później ukazuje się oczom odbiorców. Według mnie rewers uosabia nauczyciela stojącego za błyskiem swojego ucznia. Niby w cieniu, a jednocześnie bezcenny. Bez niego nie byłoby medalu. Jest jego trwałą i niezbedną podstawą.

Czasami traktujemy szkołę jedynie jako instrument przekazywania pewnej maksymalnej ilości wiedzy, a nauczyciela jako pozbawiony ludzkiej twarzy rurciąg², przez który pokolenia tę wiedzę przekazują. Tymczasem wiedza i rurciąg są martwe, a szkoła służy żyjącym³, zarówno uczniom (studentom), jak i nauczycielom (wykładowcom) oraz całemu społeczeństwu. Ważną kwestią jest zatem podejście do nauczyciela przede wszystkim jako do osoby z całą gamą jej doświadczeń, uczuć i potrzeb, a zatem jak do człowieka z krwi i kości.

Autentyczność

Chciałabym zacząć od tego, co zdaje się być fundamentem każdej relacji – od autentyczności. Oznacza ona dla mnie otwartość na wszelkie własne postawy i doznania oraz ich akceptację i czytelne wyrażanie. A zatem wiąże się to z uważnością na siebie i świadomością tego, co się w danej chwili czuje i czego potrzebuje, oraz z umiejętnością werbalizowania tych kwestii w sposób otwarty, bez obwiniania i osądzania⁴. Zdolność do bycia autentycznym w relacji z uczniem (studentem) ujawnia się choćby w tym, że nauczyciel z entuzjazmem odnosi się do tematów, które szczególnie go interesują, i bez pasji realizuje te, których nie lubi. Potrafi być sfrustrowany czy zniecierpliwiony, lecz również wrażliwy i współczujący. Ponieważ rozpoznaje swoje uczucia i je akceptuje oraz wie, skąd się wzięły, nie narzuca ich swoim uczniom ani nie oczekuje, że będą odczuwać w podobny

² C.R. Rogers, *O stawaniu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Poznań 2020, s. 350.

³ A. Einstein, *Jak wyobrażam sobie świat. Przemyślenia i opinie*, wyd. 3, tł. i oprac. T. Lanczewski, Kraków 2022, s. 86-88.

⁴ O.J. Sofer, *Powiedz, co myślisz. Uważność w sferze porozumienia bez przemocy*, przekł. L. Sielicki, Gliwice 2021, s. 178.

sposób⁵. Bierze za nie odpowiedzialność oraz wyraża je otwarcie i jasno. Jest spójny i prawdziwy, a co za tym idzie, budzi zaufanie.

Wyrażanie swojej autentyczności z jednoczesnym uwzględnieniem i poszanowaniem stanu drugiego człowieka jawi mi się jako kompetencja niezbędna w zawodzie każdego nauczyciela. To dzięki niej tworzy się bezpieczna przestrzeń, w której nie ma miejsca na niedomówienia i domysły. Uczeń (student) ma jasność co do tego, co czuje nauczyciel (wykładowca) i co się z nim dzieje, wobec czego nie zużywa swojej energii na interpretowanie sprzecznych sygnałów od niego płynących. A takowe mogą pojawić się, kiedy nauczyciel pod pojęciem profesjonalnego podejścia do wykonywania swojego zawodu rozumie dystansowanie się od towarzyszących mu emocji i ich niewerbalizowanie. Tymczasem to budowanie jasnej, bezpiecznej relacji poprzez bycie spójnym i autentycznym wydaje się być wyrazem profesjonalizmu, gdyż w dużej mierze korzystnie wpływa na proces uczenia się, który w bezpiecznych warunkach zachodzi naturalnie.

Empatia

Ugruntowanie w sobie, przejawiające się w świadomości siebie i autentyczności, pozwala nam jednocześnie wyjść poza siebie i wejść w doświadczenie innej osoby⁶, czyli czyni nas empatycznymi. To właśnie empatia jest kolejnym niezbędnym wskazaniem dla stworzenia relacji służącej człowiekowi w procesie zdobywania wiedzy. Wyraża się ona poprzez umiejętność zrozumienia i zaakceptowania ucznia takim, jaki on jest. Rozumiejące i akceptujące podejście pozwala uczniowi (studentowi) na bycie w pełni osobą, którą jest rzeczywiście, dzięki czemu jego uwaga i wysiłek mogą być swobodnie przekierowane na proces efektywnego uczenia się i rozwoju.

Dr Helen Riess opracowała akronim E.M.P.A.T.H.Y.⁷ jako nazwę swojego autorskiego narzędzia służącego do doskonalenia empatii przez studentów medycyny, które z powodzeniem można by wykorzystać w pracy nauczycieli (wykładowców), aby wspierać ich zdolność do nawiązywania empatycznego kontaktu.

⁵ C.R. Rogers, *O stawaniu się osobą...*, s. 352.

⁶ M. Kashtan, *Niezwykłe świadome życie – świat skrojony na miarę ludzkich potrzeb*. T. 1: *Od oddzielenia do jedności*, przeł. D. Pilas-Wiśniewska, A. Klimek, Poznań 2017, s. 105.

⁷ H. Riess, *Siła empatii. 7 zasad zmieniających życie, pracę i relacje*, przeł. M. Komorowska, Warszawa 2019, s. 59-76.

Dr Riess zachęca do świadomej koncentracji swojej uwagi na kontakcie wzrokowym (*Eye contact*) oraz mimice twarzy rozmówcy (*Muscles of facial expression*), dzięki którym można zyskać dostęp do wielu subtelnych informacji na temat tego, co przeżywa druga osoba. W okazywaniu empatii ważna jest również postawa ciała (*Posture*), poprzez którą możemy manifestować swoją otwartość i szacunek. Zwracanie ciała w stronę osoby, z którą jesteśmy w kontakcie, pochylenie do przodu, odzwierciedlanie gestów i sygnałów niewerbalnych wspiera nawiązanie empatycznej relacji. Podobnie jak zauważanie i próba nazywania emocji (*Affect*) rozmówcy. Równie ważny jest ton głosu (*Tone of voice*), który nierzadko ma decydujący wpływ na nawiązanie empatycznej komunikacji. Kwintesencją zaś empatii jest słuchanie określane mianem holistycznego (*Hearing the whole person*), czyli takiego, które wyraża się poprzez nieoceniającą, uważną obecność w pełni skoncentrowaną na usłyszeniu, a nie na wyrażaniu reakcji. Odpowiedź (*Your response*) wcale zaś nie dotyczy sformułowania odpowiedzi słownej, lecz rezonowania, czyli empatycznej reakcji na poziomie fizjologicznym, wyrażającej się w odzwierciedleniu stanu rozmówcy. Nie „zarażaniu się” nim, lecz okazaniu w ten naturalny i pozawerbalny sposób zrozumienia, czyli empatii właśnie.

Dzięki takiej empatycznej postawie nauczyciel (wykładowca) poszerza bezpieczną przestrzeń, w której uczeń (student) ma większy dostęp do swojej naturalnej chęci do nauki i rozwoju.

Między dobrem a złem

Odrzucając w swoim postrzeganiu rzeczywistości osady i oceny, jesteśmy w stanie stworzyć sprzyjającą atmosferę, w której naturalnie będzie się rozwijać relacja międzyludzka oraz tworzyć autorytet. Nauczyciel lub wykładowca to osoba, która z racji posiadanej wiedzy i umiejętności, jakie posiadać chcą uczniowie lub studenci, wzbudza szacunek i bywa autorytetem. Pewność i przekonanie wykładowcy co do wartości, jakie wnosi swoimi kwalifikacjami i biegłością w reprezentowanej dziedzinie, oraz zaangażowanie w dzielenie się nimi w sposób naturalny przekłada się na uznanie i poważanie środowiska, w którym pracuje. Zupełnie nietrafionymi, i ostatecznie tragicznymi w skutkach, metodami wzbudzania respektu, po które sięgają nauczyciele, bywa posługiwanie się ocenami i opiniami dotyczącymi postaw i zachowania uczniów i studentów z wykorzystaniem krytyki, etykiet, kar

i nagród. U podstaw takiej „emanacji” leży założenie, że pewni ludzie wiedzą lepiej niż inni. Są lepsi i gorsi. Jest dobro i zło. Dobro, które zasługuje na nagrodę, i zło, za które należy się kara.

Suficki poeta Rumi napisał: „Gdzie nie sięgają wyobrażenia o prawości i nieprawości jest szczerze pole. Czeka tam na Ciebie”, wskazując tym samym przestrzeń, w której możliwe jest spotkanie się ludzi, dające szansę na wzrost i rozwój bez konieczności wydawania osądów⁸. Zamiast wikłania się w oceny, jaki ktoś jest, warto przenieść środek ciężkości na wartości, których jego zachowanie w danym momencie dotyka. Wymykamy się wówczas z błędnego koła zła (tj. oceniania ludzi jako złych z natury i popełniających złe uczynki, a więc zasługujących na potępienie) na rzecz perspektywy, w której ludzie robią coś, co nie jest w zgodzie z wartościami, które w życiu cenimy. W miejscu krytyki, własnej opinii („Ściąganie na egzaminie jest złe. Oszuści są niegodziwi. Zasługują na natychmiastowe opuszczenie sali z oceną niedostateczną”) pojawia się odniesienie do uniwersalnych wartości („Ściąganie jako sposób na zaliczenie przedmiotu budzi mój sprzeciw. Zależy mi, aby zaliczenia odbywały się uczciwie i pokazywały faktyczny poziom wiedzy studenta”).

Taka optyka wspiera nauczyciela (wykładowcę) w trwaniu na straży wartości, potrzeb, jakości istotnych w życiu przy jednoczesnym zachowaniu szacunku dla ucznia (studenta) oraz we wzmacnianiu własnego autorytetu.

Amtssprache

Uczelnia wyższa to jedno z miejsc z charakterystycznym dla siebie żargonem. Język i sposób jego używania są stosunkowo sformalizowane i niezadko przez to powodujące gubienie się poczucia odpowiedzialności i trwanie w bezdusznym systemie. Jest to ryzykowne i niebezpieczne w kontekście tworzenia warunków sprzyjających budowaniu bezpiecznej relacji.

*Amtssprache*⁹, w wolnym tłumaczeniu „mowa urzędowa”, to rodzaj języka, którym posługiwali się naziści, wysyłając 1,5 mln ludzi na śmierć podczas II wojny światowej. Jego sformułowania są niezwykle gładkie: „rozkaz z góry”, „nakaz prawa”, „takie zasady”, „polityka firmy”, i w praktyce oznaczają wypieranie się odpowiedzialności za własne czyny.

⁸ M.B. Rosenberg, *Porozumienie bez Przemocy. O języku życia*, wyd. 3 rozszerz., przekł. M. Markocka-Pepoń, M. Kłobukowski, Warszawa 2019, s. 33.

⁹ Zob.: H. Arendt, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, wyd. 2, tł. A. Szostkiewicz, Kraków 2022.

Wykonywanie zawodu nauczyciela czy też wykładowcy ściśle wiąże się z pojęciem odpowiedzialności, czyli zdolnością odpowiadania, reagowania na wyzwania¹⁰ pojawiające się w toku pracy, oraz sposobem jej urzeczywistnienia. Niezwykle sprzyjającą temu drogą jest posługiwanie się językiem osobistym, który w przeciwieństwie do „mowy urzędowej” oznacza mówienie o sobie, swoich uczuciach i wartościach („Nie chcę, żebyście rozmawiali między sobą, kiedy ja prowadzę wykład – to dla mnie kwestia szacunku. Zależy mi, żebyśmy szanowali się wzajemnie”); jakże inaczej brzmi przytaczanie zasad, norm, reguł... („Wszyscy wiedzą, że rozmawianie, kiedy ktoś mówi, jest nieeleganckie. Takie zachowanie nie będzie tolerowane na zajęciach”). Przekazywanie informacji za pośrednictwem zaimków osobowych (ja, mi, mnie) sprawia nie tylko, że przekaz „nabiera ludzkiej twarzy”, ale również dodaje mu większej mocy sprawczej.

Branie odpowiedzialności na siebie za wypowiedane słowa poprzez mówienie w pierwszej osobie wprowadza więcej klarowności w relacji i zwiększa szansę na owocną współpracę.

Porozumienie z mocą (bez Przemocy)

Aby wprowadzać w życie zasugerowane powyżej postawy, niezbędne wydaje się poniesienie przez wykładowców (nauczycieli) sporego trudu w kilku obszarach własnego funkcjonowania. Niezbędne bowiem zdaje się dokonanie zmian w sposobie myślenia, sposobie wypowiedania się i działania oraz w sposobie używania władzy.

Cywilizacja, w której żyjemy, wykształca w nas myślenie zmierzające w kierunku odhumanizowania człowieka, przyklejania mu etykietek, wytykania błędów, osądzania i krytykowania¹¹. Temu trendowi podporządkowany jest nasz język, który nie tyle służy do opisywania rzeczywistości, ile ją kreuje¹². Zdaje się zatem, że, aby dokonać jakichkolwiek zmian, warto rozpocząć od transformacji języka, którym się posługujemy, bo to on leży u podstaw jakiegokolwiek zmiany.

Idea Nonviolent Communication, znana w Polsce pod nazwą Porozumienie bez Przemocy, od ponad 50 lat rozwija się w 60 krajach świata, proponując łatwy do zrozumienia i skuteczny sposób wyrażania siebie i nawią-

¹⁰ Z.A. Żuczowska, *Dialog zamiast kar*, Podkowa Leśna 2015, s. 55.

¹¹ M.B. Rosenberg, *W świecie Porozumienia bez Przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, przekł. B. Malarecka, D. Syska, Podkowa Leśna 2013, s. 21.

¹² O.J. Sofer, *Powiedz, co myślisz...*, s. 27.

zywania kontaktu w oparciu o szczerość, autentyczność i empatię. Jest raczej postawą niż metodyką¹³. Podejściem do życia, dzięki któremu wzmacniamy relacje z ludźmi i w którym istotną rolę przypisuje się językowi.

Kluczem do zrozumienia tej idei jest empatia wobec samego siebie, własnej złości, własnych potrzeb, bowiem sposób myślenia jest ściśle związany z używanym językiem¹⁴. To, jak człowiek używa języka wobec siebie samego, stanowi o sposobie, w jaki myśli o sobie i świecie. Wyrażenie „bez przemocy” w nazwie idei nawiązuje do zasady *ahimsy* Mahatmy Gandiego i zachęca do niewyrządzania krzywdy żadnej z żyjących istot, poczynawszy od samego siebie, np. dzięki takiemu wykorzystywaniu języka, aby używane słowa leczyły, a nie kaleczyły.

Idea NVC opiera się na założeniu, że za każdym ludzkim postępowaniem stoją potrzeby uniwersalne, wspólne wszystkim ludziom wartości, takie jak: bezpieczeństwo, szacunek, akceptacja, wolność, przynależność, zabawa, ochrona życia i zdrowia, itd. Uczucia z kolei informują człowieka o tym, czy jego potrzeby są zaspokojone czy nie. Kierowanie swojej uwagi na uczucia i niezaspokojone potrzeby zamiast dokonywanie ocen i osądów własnego postępowania stwarza szansę do zmiany swojej osobistej, wewnętrznej narracji na bardziej służącą. Wspiera pozbycie się nawykowego sposobu myślenia w kategoriach dobra czy zła, słuszności bądź nie. Poszerza perspektywę w postrzeganiu siebie samego, a w konsekwencji także innych ludzi.

Jednym z kolejnych założeń NVC jest stwierdzenie, że ludzie różnią się między sobą strategiami zaspokajania swoich potrzeb, i to na poziomie strategii właśnie dochodzi między nimi do konfliktów. NVC zauważa również, że ludzie lubią dawać, wносить pozytywny wkład w życie innych – o ile jest to ich własny wybór.

Dr Marshall B. Rosenberg, twórca Porozumienia bez Przemocy, opierając się na powyższych założeniach, zachęca, aby w zamian za tkwienie w potrzasku nawykowych narracji, w których osądzamy siebie i innych, skupić się na obserwacji faktów, identyfikowaniu uczuć i potrzeb, z których owe uczucia wynikają, oraz wystosowywaniu próśb dotyczących dalszych działań¹⁵. Istotna jest również intencja, z którą rozpoczynamy rozmowę, czyli

¹³ F. i G. Gaschler, *Sen żyrafy. Empatyczna komunikacja z dziećmi*, przeł. M. Szczypta, Poznań 2016, s. 109.

¹⁴ M.B. Rosenberg, G. Seils, *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, przeł. B. Wyczęsany, Warszawa 2016, s. 28.

¹⁵ O.J. Sofer, *Powiedz, co myślisz...*, s. 102.

świadomość tego, po co to robimy. Kształtuje ona bowiem cały dialog, który ma szansę prawdziwie zaistnieć tylko wtedy, jeśli kierujemy się chęcią zobaczenia i zrozumienia drugiego człowieka oraz kiedy mamy świadomość własnych potrzeb i stanu emocjonalnego z nich wynikającego.

Porozumienie bez Przemocy pomaga zmienić styl wyrażania siebie i słuchania innych ludzi na taki, który pozwala na nawiązywanie trwałych, wspierających relacji oraz na budowanie świata opartego na wzajemnym szacunku i empatii. Pokazuje, w jaki sposób brać odpowiedzialność za własne uczucia, działania i słowa. Pomaga budować autorytet w oparciu o autentyczność. Stwarza szansę na to, by edukacja formalna była procesem wzbogacającym życie na wielu jego poziomach.

Agencja obsługi ruchu turystycznego (edukacyjnego)

Nie mam wątpliwości, że edukacja wzbogacająca życie jest możliwa. Bazując na wskazanych wyżej elementach służących budowaniu relacji wspierającej, sprzyjającej naturalnemu procesowi uczenia się, można by pokusić się o wysnucie takiej wizji edukacji, która w przeciwieństwie do metaforycznej formuły o przelewaniu mleka tam i z powrotem będzie pokrzepiająca i wskaże inny sposób patrzenia na proces nauczania i towarzyszącą mu relację.

Nauczyciel (wykładowca) występuje w niej w roli agenta turystycznego, a uczeń (student) jest turystą¹⁶. Agent nie mówi, dokąd turysta ma jechać ani nie jedzie z nim, a jedynie zachęca do odbycia podróży. Nie oczekuje, że wszyscy turyści, nawet ci, którzy zmierzają do tego samego celu, dotrą tam w tym samym czasie albo tą samą drogą. Poznawszy potrzeby turysty, agent dostosowuje wycieczkę do podróżnika. W efekcie, w myśl starego powiedzenia, iż „podróż kształca”, mamy turystę pełnego nowych wrażeń, wiedzy i doświadczeń oraz spełnionego w swej roli agenta.

W niniejszej pracy przedstawiono obszary, na których nauczyciel jako osoba odpowiedzialna za proces edukacyjny, skupiając swoją uwagę, ma szansę na zbudowanie takiej relacji z uczniem, która okaże się być relacją w niewymuszony sposób wspierającą naturalny pęd do rozwoju i uczenia się oraz dającą samemu nauczycielowi szansę na doświadczenie samorealizacji i spełnienia w wykonywaniu swojej profesji. Narzędziem pozwalającym

¹⁶ M.B. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Warszawa–Poznań 2016, s. 93-94.

na urzeczywistnienie wspierającej relacji wykładowca (nauczyciel) – student (uczeń) jest idea Porozumienia bez Przemocy, której wdrożenie umożliwiłoby wykładowcy bądź nauczycielowi trwałą transformację swojego podejścia do wykonywania zawodu.

Bibliografia

1. Arendt Hannah, *Eichmann w Jerozolimie. Rzecz o banalności zła*, wyd. 2, tł. A. Szostkiewicz, Wydawnictwo Znak, Kraków 2022.
2. Einstein Albert, *Jak wyobrażam sobie świat. Przemyślenia i opinie*, wyd. 3, tł. i oprac. T. Lanczewski, Copernicus Center Press, Kraków 2022.
3. Gaschler Frank, Gaschler Gundl, *Sen żyrafy. Empatyczna komunikacja z dziećmi*, przeł. M. Szczypta, Dialogue Unlimited Agnieszka Pietlicka, Poznań 2016.
4. Hanson Rick, Hanson Forrest, *Rezyliencja. Jak ukształtować fundament spokoju, siły i szczęścia*, przekł. A. Sawicka-Chrapkiewicz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2018.
5. Kashtan Miki, *Niezwykłe świadome życie – świat skrojony na miarę ludzkich potrzeb*. T. 1: *Od oddzielenia do jedności*, przeł. D. Pilas-Wiśniewska, A. Klimmek, Dialogue Unlimited Agnieszka Pietlicka, Poznań 2017.
6. Larsson Liv, *Wstyd, złość i poczucie winy – dzwonki alarmowe. Odczytywanie i transformacja trudnych uczuć z perspektywy Porozumienia bez Przemocy*, Dialogue Unlimited Agnieszka Pietlicka, Poznań 2020.
7. Mol Justine, *Dorastanie w zaufaniu*, tł. A. Retelewska, Fundacja Świadomego Rozwoju, Warszawa 2013.
8. Mol Justine, *Żyrafa i szakal w nas. Porozumienie bez Przemocy*, wyd. 2, przeł. M. Sterczyński, Fundacja Miejsce Ludzi, Poznań 2021.
9. Riess Helen, *Siła empatii. 7 zasad zmieniających życie, pracę i relacje*, przeł. M. Komorowska, Wydawnictwo Edgard, Warszawa 2019.
10. Rogers Carl R., *O stawianiu się osobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, przekł. M. Karpiński, Rebis, Poznań 2020.
11. Rosenberg Marshall B., *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Fundacja Świadomego Rozwoju – Dialogue Unlimited Agnieszka Pietlicka, Warszawa–Poznań 2016.
12. Rosenberg Marshall B., *W świecie Porozumienia bez Przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, przekł. B. Malarecka, D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2013.

13. Rosenberg Marshall B., Seils Gabriele, *Rozwiązywanie konfliktów poprzez porozumienie bez przemocy*, przeł. B. Wyczesany, Wydawnictwo Czarna Owca, Warszawa 2016.
14. Sofer Oren Jay, *Powiedz, co myślisz. Uwaga w sferze porozumienia bez przemocy*, przeł. L. Sielicki, Helion, Gliwice 2021.
15. Wdowczyk Łukasz, *Kuźnia charakterów czy wytwórnia szablonów?*, „Newsweek Extra” 2022, nr 4 (Psychologia nastolatka), s. 66-70.
16. Żuczkowska Zofia Aleksandra, *Dialog zamiast kar*, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2015.

ALICJA ZAGRODZKA

Edukacja akademicka wzbogacająca życie. NVC i PSR na wykładach, ćwiczeniach i warsztatach dla studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej

Life-enriching academic education.
NVC and SFA for students of pedagogy
and special education

Streszczenie

Autorka wyjaśnia pojęcie edukacji wzbogacającej życie, wprowadzone przez Marshalla B. Rosenberga, twórcę Porozumienia bez Przemocy (NVC), i przedstawia, na czym polega stosowanie NVC i Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach (PSR) w edukacji. Następnie dzieli się procesem zmian we własnym sposobie prowadzenia ćwiczeń, wykładów i warsztatów dla studentów na kierunkach pedagogicznych. Dzieli się też swoim aktualnym sposobem prowadzenia zajęć, który polega na stosowaniu założeń i narzędzi NVC i PSR: omawia kolejno swoje cele, intencje i ogólne podejście, konkretne strategie, rozwiązania i metody, rozterki, wątpliwości i obawy, efekty i marzenia. Artykuł może stanowić inspirację dla osób, które chcą współtworzyć edukację akademicką wzbogacającą życie.

Słowa kluczowe: edukacja, szkoła wyższa, dydaktyka, metodyka nauczania, Porozumienie bez Przemocy, Terapia Skoncentrowana na Rozwiązaniach, Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach, pedagogika, pedagogika specjalna

Summary

The author explains the idea of life-enriching education introduced by Marshall B. Rosenberg, the creator of Nonviolent Communication approach (NVC). The author presents the main principles of using NVC and Solution Focused Approach (SFA) in teaching. Subsequently, the author describes her own experience and the process of changing the way she gives lectures, practical classes and workshops for students of pedagogy and similar subjects. She also outlines her current course delivery method, based on NVC and SFA. The author describes her objectives, intentions and the approach in general, as well as specific strategies, solutions and methods, dilemmas, doubts and concerns, results and dreams. This chapter may prove inspiring for anyone interested in co-creating life-enriching academic education.

Keywords: education, higher education, teaching, teaching methodology, Nonviolent Communication, Solution Focused Brief Therapy, Solution Focused Approach, pedagogy, special education

Autorem pojęcia „edukacja wzbogacająca życie” jest amerykański psycholog Marshall B. Rosenberg (1934–2015), twórca modelu Nonviolent Communication (w skrócie NVC, w polskim tłumaczeniu: Porozumienie bez Przemocy). Przedstawiając jego myśl w dużym skrócie, edukacja wzbogacająca życie to edukacja ukierunkowana na empatię, czyli na kontakt z tym, co w nas, ludziach, „żywe”: z naszymi uczuciami i potrzebami. W efekcie jest to edukacja, która zaspokaja potrzeby wszystkich osób w nią zaangażowanych, czyli uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrekcji itd. – i w tym sensie „służy życiu”, „wzbogaca życie”¹.

Według M.B. Rosenberga edukacja niestety rzadko służy życiu i rzadko je wzbogaca, ponieważ żyjemy w społeczeństwach opartych na dominacji, a szkoły są częścią szerszej struktury, która na ogół nie służy życiu. W Stanach Zjednoczonych szkoły podtrzymują system kastowy, „przy jednoczesnym symulowaniu, że wygląda on na demokrację”². Uczą posłuszeństwa wo-

¹ Por.: M.B. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Warszawa–Poznań 2016 – M.B. Rosenberg, *To, co powiesz, może zmienić świat*, wyd. 2, przeł. J. Gładysiek, Warszawa 2022.

² M.B. Rosenberg, *To, co powiesz...*, s. 131.

bec władzy i przyzwyczajają do pracy motywowanej zewnętrznymi nagrodami, co przynosi korzyść ekonomiczną ludziom, którzy kontrolują biznes³.

Zbliżone podejście i podobne poglądy na edukację ma współczesny polski psycholog i psychoterapeuta Luis Alarcon Arias, współtwórca nurtu Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (w skrócie TSR, z ang. *Solution Focused Brief Therapy*, w skrócie SFBT) w Polsce. Stwierdził on m.in.:

Szkoła jest jednym z najbardziej autorytarnych miejsc. Nasycona jest archaicznymi zasadami traktowania uczniów, budowania „respektu”. A respekt to szacunek rozumiany w sposób autorytarny. W ostatnich latach dużo się zmienia, mimo to nauczyciele nadal są osadzeni w bardzo hierarchicznej strukturze. [...] Obecna polityka oświatowa oparta jest niestety na tradycyjnych przesłankach, które sprowadzają się do modelowania dziecka w taki sposób, żeby robiło to, co my uważamy, że dziecko powinno robić, i w taki sposób, który my uważamy za celowy⁴.

L.A. Arias nie precyzuje, jakiej szkoły dotyczą te słowa, ale z kontekstu można wywnioskować, że chodzi tu o współczesne polskie szkolnictwo do wolnego szczebla.

Podstawowe założenia i narzędzia TSR można stosować nie tylko w celach terapeutycznych, dlatego mówi się również o Podejściu Skoncentrowanym na Rozwiązaniach (PSR), które może znaleźć zastosowanie w wielu obszarach życia społecznego, w tym również w edukacji⁵. Stosowanie PSR w obszarze edukacji polega przede wszystkim na zaufaniu do dziecka i na uznaniu dziecka za eksperta od własnego życia, na uwzględnianiu indywidualności każdego dziecka, na nienormatywności i na kierowaniu uwagi w stronę potrzeb, celów i zasobów ucznia, a nie – w stronę celów zewnętrznych w stosunku do ucznia i w stronę tego, co uważamy za deficyty ucznia.

³ Poglądy na temat amerykańskich szkół M.B. Rosenberg częściowo zaczerpnął od Michaela B. Katza (1939–2014), amerykańskiego historyka edukacji. Bardzo podobne poglądy miał również Carl R. Rogers (1902–1987), znany amerykański psycholog i psychoterapeuta, który był nauczycielem M.B. Rosenberga w czasie jego studiów – zob. C.R. Rogers, *Sposób bycia*, przekł. M. Karpiński, Poznań 2002, s. 275-347 (część III pt. *Edukacja i jej przyszłość*).

⁴ L. Alarcon Arias, I. Rotberg, *Po jasnej stronie mocy. O terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (TSR)*, Kielce 2021, s. 170, 172.

⁵ Tamże, s. 170-174.

Jak widać, ci dwaj psychologowie reprezentujący dwa różne podejścia, Porozumienie bez Przemocy (NVC) i Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach (PSR), negatywnie oceniają jakość współczesnej edukacji. Obydwaj mają też propozycje dla nauczycieli, dyrektorów i innych osób dorosłych, tworzących społeczność szkolną, również akademicką – proponują konkretne postawy, obejmujące sposób myślenia i sposób komunikowania się z uczniami. Co ciekawe, ich propozycje są ze sobą spójne i kompatybilne: znając założenia i narzędzia NVC, łatwiej jest nauczyć się założeń i narzędzi PSR, i na odwrót.

*

Od ponad 20 lat pracuję jako wykładowczyni w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie. Uczę studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej, prowadząc dla nich wykłady, ćwiczenia i warsztaty. Przede wszystkim są to wykłady i ćwiczenia z historii wychowania, a także warsztaty umiejętności interpersonalnych i fakultatywny wykład „Świat uczuć i potrzeb. Wprowadzenie do Porozumienia bez Przemocy M.B. Rosenberga”⁶.

Od kilku lat na wszystkich prowadzonych przez siebie zajęciach stosuję założenia i narzędzia NVC, a od roku – również założenia i narzędzia PSR. Mam teraz wrażenie, poparte informacjami zwrotnymi, jakie otrzymuję od studentów, że wreszcie współtworzę edukację wzbogacającą życie.

Zapraszam do zapoznania się z moją usystematyzowaną autorefleksją na temat sposobu, w jaki prowadzę zajęcia w szkole wyższej. Na ogół nie różnicuję w tym opisie przedmiotów ani formy zajęć, ponieważ tego rodzaju różnice według mnie mają przeważnie niewielkie znaczenie.

Ze względu na to, że bardzo lubię i cenię procesy (bardziej, niż ich efekty, o czym będzie jeszcze mowa), zdecydowałam się uwzględnić dynamikę zmian i przedstawić dość szczegółowo, jak to się stało, że pracuję obecnie tak, jak pracuję. Jeśli jednak ktoś jest ciekaw samego stanu obecnego, znajdzie jego opis kilka stron dalej.

⁶ Mam nadzieję, że w 2023 r. zacznie się pierwsza edycja studiów podyplomowych *Porozumienie bez Przemocy (NVC) w edukacji*, których jestem kierowniczką. Będę też prowadziła zajęcia z komunikacji interpersonalnej i radzenia sobie ze stresem.

Stan wyjściowy, inspiracje i proces zmian

Ukończyłam magisterskie studia historyczne ze specjalnością archiwistyczną, nie miałam więc przygotowania pedagogicznego⁷. Jako początkująca nauczycielka akademicka stosowałam metody typowe dla polskiej szkoły wyższej: podczas zajęć przekazywałam studentom możliwie jak najwięcej wiedzy, zadawałam im prace domowe i przydzielałam referaty, a następnie je oceniałam; oceniałam „aktywność” studentów; egzekwowałam zapamiętanie i odtworzenie wiedzy na egzaminach. Trudno się dziwić – budowałam rzeczywistość z elementów, jakie były mi dostępne, czyli z takich, jakie znałam ze swojego doświadczenia: robiłam mniej więcej to samo, co robili moi nauczyciele z liceum lub z uczelni, na której studiowałam. Skutek był taki, że wszyscy odczuwaliśmy dyskomfort: i studenci, i ja. Było nudno, był stres, był duży wysiłek, było poczucie niesprawiedliwości i braku sensu.

Mój dyskomfort był tym większy, że jako historyk wychowania miałam wiedzę o tym, że metody, które stosuję, nie sprawdzają się już od stuleci, i że niektórzy dawni pedagodzy stosowali inne metody i mieli inne podejście. Zastanawiałam się, dlaczego nie wyciągam wniosków z przeszłości i sama nie uczę się od dawnych, najsłynniejszych pedagogów? Dlaczego krytykuję dawny pruski system szkolny i jednocześnie pod pewnymi względami go kontynuuję? Dlaczego mówię studentom, że „Sokrates wielkim pedagogiem był”, a nie robię tego, co on robił: więcej mówię, niż słucham, i mało pozostawiam studentom przestrzeni na ich aktywność? Dlaczego opowiadam im o odkryciu, jakiego dokonał Jan Henryk Pestalozzi⁸: że proces jest ważniejszy niż efekt, a następnie sama kładę nacisk na efekt w postaci zdanego egzaminu? Dostrzegałam, że brakuje mi spójności między tym, czego uczę, a tym, w jaki sposób to robię. Nie wiedziałam jednak jeszcze dokładnie, jakie chcę mieć podejście i metody zamiast tych, jakie mam. Nie potrafiłam też zmienić podejścia wyłącznie na podstawie inspiracji teoretycznych.

⁷ W klasie maturalnej ukończyłam wprawdzie roczny kurs pedagogiczny, ale obejmował on wyłącznie wykłady (z psychologii i z pedagogiki), nie dawał więc przygotowania praktycznego.

⁸ Jan Henryk Pestalozzi (1746–1827), słynny szwajcarski pedagog (praktyk i teoretyk wychowania). Możliwości zastosowania jego pedagogiki w dzisiejszych realiach edukacyjnych bardzo ciekawie przedstawił współczesny pedagog szwajcarski Arthur Brühlmeier w książce *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, Kraków 2011.

Dyskomfort, który odczuwałam, motywował mnie do zmiany, a intuicja podpowiedziała mi, że zmiana nastąpi wtedy, kiedy ja sama doświadczę czegoś nowego. Odbylałam więc w APS-ie studia podyplomowe z pedagogiki specjalnej na kierunku *trudności wychowawcze – pomoc dziecku i rodzinie*. W czasie tych studiów nauczyłam się inaczej patrzeć na człowieka: rozumiałam, jakie znaczenie mają uczucia – i moje, i studentów⁹. Poznałam też – przez doświadczenie – nowe dla mnie metody warsztatowe i przekonałam się, że są znacznie skuteczniejsze od metod podających. Nauczyłam się też, że ważne jest aktywizowanie różnych modalności zmysłowych¹⁰. Tak zaczął się proces zmian w mojej pracy dydaktycznej: powoli odkrywałam, co to znaczy uczyć i uczyć się, po co chcę uczyć, czego i w jaki sposób.

W procesie tym napotkałam wiele inspirujących mnie osób i środowisk, przeczytałam wiele inspirujących mnie lektur, odbyłam wiele inspirujących szkoleń.

Pośród lektur i szkoleń największy wpływ wywarły na mnie te, które pochodziły z NVC¹¹, a następnie także z PSR¹². Stopniowo zdobywałam kompetencje i kwalifikacje, dzięki którym mogłam zacząć wykonywać nowy zawód: zostałam trenerką empatycznej komunikacji. Pracowałam jako trenerka najpierw wyłącznie poza uczelnią, z czasem jednak zaczęłam prowadzić warsztaty również w APS-ie, a także integrować swoją zwykłą pracę dydaktyczną z pracą trenerską.

Najbardziej rozwijające i inspirujące były jednak dla mnie moje osobiste doświadczenia i spotkania z ludźmi – to one sprawiły, że proces zmian, dotąd ewolucyjny i powolny, w ostatnich latach przyspieszył i w końcu całkowicie wywrócił do góry nogami moje podejście do dydaktyki akademickiej.

⁹ Szczególnie wartościowe pod tym względem były zajęcia warsztatowe z socjoterapii oraz „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców”. Zob.: A. Zagrodzka, „Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” szansą na lepszy kontakt wykładowcy ze studentami, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2016, nr 6, s. 8-11.

¹⁰ Zob. A. Zagrodzka, *Pomoce dydaktyczne przydatne na ćwiczeniach z historii wychowania*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 1-2, s. 220-223.

¹¹ Odbylałam różne szkolenia z NVC, m.in. ukończyłam kurs *Porozumienie bez Przemocy w rodzinie i życiu* organizowany przez Laboratorium Porozumienia bez Przemocy NVC Lab.pl i prowadzony przez trenerki certyfikowane NVC (m.in. Joannę Berendt, Emilię Kulpe-Nowak i Magdalenę Sendor).

¹² Ukończyłam szkolenie z Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (TSR) I st. w Centrum Terapii Skoncentrowanej na Rozwiązaniach (CTSR) w Warszawie (prowadzone przez terapeutów: Ewę Podgóorską, Radosława Cieśluka i Agnieszkę Szrejter-Łoś).

Do osobistych doświadczeń zaliczam przede wszystkim moje doświadczenia duchowe. Jestem chrześcijanką, katoliczką, i od pewnego czasu przeżywam wiarę jako relację, w której moja wolność i godność jest bezgranicznie szanowana – inspiruje mnie to coraz bardziej do szanowania wolności i godności innych ludzi: do akceptowania wszystkich ich wyborów, nawet tych, których nie rozumiem, i do traktowania ich z szacunkiem niezależnie od tego, co robią, co mówią lub jak wyglądają.

Drugim ważnym źródłem moich doświadczeń osobistych była moja własna terapia w nurcie TSR, której efektem było m.in. to, że zaczęłam bardziej być i czuć, a mniej myśleć. Dzięki temu również w pracy dydaktycznej w naturalny sposób mniej zależy mi na zachęcaniu innych do myślenia, a bardziej – na stwarzaniu przestrzeni do doświadczania.

Wśród spotkań bardzo ważne były dla mnie rozmowy z moją najmłodszą córką Amelią¹³, która obecnie jest w klasie maturalnej, a dwa lata temu zmieniła tryb edukacji z liceum na edukację domową w Szkole w Chmurze¹⁴. Towarzysząc Amelii w jej „odszkalnianiu się”, słuchałam o tym, jak uwalnia się od zależności od zewnętrznych ocen i nabiera zaufania do siebie. Patrzyłam, ile radości i satysfakcji daje jej swobodne eksplorowanie różnych tematów i odkrywanie, że uczenie się to nie tylko zdobywanie wiedzy, ale też umiejętności i świadomości, i że uczenie się może być częścią życia. Przekonywałam się, jak cenna jest dla tej młodej osoby możliwość samodzielnego i odpowiedzialnego zarządzania czasem. Podziwiałam samoświadomość Amelii: jej kontakt z samą sobą, dążenie do odkrycia, czego chce się uczyć i po co, szukanie skutecznych sposobów uczenia się i świadome podejmowanie decyzji. Kiedy patrzyłam na rozwój Amelii, pojawiło się we mnie pragnienie, żeby stworzyć moim studentom – choćby na prowadzonych przeze mnie zajęciach, czyli w niewielkim zakresie – takie warunki, które sprzyjają korzystaniu z wolności i wzięciu odpowiedzialności za swój proces uczenia się.

Obserwowałam też podejście nauczycieli z liceum Amelii, widoczne dla mnie dzięki zdalnemu nauczaniu w czasie pandemii, i podejście osób pracujących w Szkole w Chmurze. Kontrast był uderzający. W zwykłym liceum nauczyciele na ogół przekazywali wiedzę w formie wykładu, a zadaniem

¹³ Wszystko, co napisałam tu o Amelii, skonsultowałam z nią i opublikowałam z jej pełną akceptacją.

¹⁴ Szkoła w Chmurze [online], Fundacja Społeczeństwo – Szkoła w Chmurze [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://szkolawchmurze.org/>.

uczniów było słuchać, zapamiętać i odtworzyć to, co usłyszeli. Uczniowie nie mieli wpływu na to, czego się uczą, kiedy i w jaki sposób, a nauczyciele często wyrażali swój brak zaufania do uczniów i krytykowali ich, zamiast doceniać. W Szkole w Chmurze spodobało mi się, że nauczyciele szanują wolność uczniów i mają do nich zaufanie, a jednocześnie udzielają im efektywnego wsparcia (udostępniają platformę edukacyjną, organizują darmowe konsultacje i warsztaty on-line, organizują Miejsce Spotkań i Festiwale na żywo, tworzą możliwość realizowania własnych inicjatyw, informują o konkursach i stypendiach). Spodobało mi się też, że dla nauczycieli pracujących w Szkole w Chmurze oceny nie mają znaczenia. Zamiast tego ma dla nich znaczenie kontakt z uczniami i z całą społecznością szkolną: są ciekawi zainteresowań uczniów i poglądów rodziców, słuchają, chcąc poznać i uwzględnić uczucia i potrzeby wszystkich – jest to więc podejście zgodne z NVC.

Patrząc na te dwie szkoły, tak skrajnie różne, i widząc, jak każda z nich wpłynęła na moje dziecko, zaczęłam uważniej obserwować moich studentów i słuchać ich wypowiedzi. Na studiach stacjonarnych przeważnie prowadzę zajęcia dla studentów pierwszego roku, więc zwykle są to osoby zaraz po maturze, w wieku 18 – 20 lat, dla których wspomnienia ze szkoły średniej są bardzo świeże. Zauważyłam, jak wiele z tych osób obawia się mnie i jest podczas zajęć w napięciu, mimo że nie należę do wykładowców, którzy krytykują lub w inny sposób atakują studentów. Byłam też bardzo poruszona, kiedy studentka powiedziała na prowadzonych przeze mnie ćwiczeniach, że słowo „uczyć się” kojarzy jej się „wyłącznie z wkuwaniem i ocenami”. Kiedy wyobraziłam sobie, czego ci młodzi ludzie doświadczali przez wcześniejsze lata edukacji szkolnej, i zrozumiałam, że moje ocenianie, nawet jeśli jest łagodne i przewidywalne, stanowi dla nich kontynuację tamtych doświadczeń, postanowiłam radykalnie odejść podczas zajęć od jakiegokolwiek oceniania i kontrolowania studentów, a zamiast tego stworzyć dla nich jeszcze bardziej bezpieczną przestrzeń i po prostu im zaufać.

W tym samym czasie nawiązałam kontakt z innymi trenerkami i trenerami empatycznej komunikacji, którzy – tak samo, jak ja – integrują NVC i chrześcijaństwo¹⁵. Przebywanie w tym środowisku sprawiło i nadal sprawia, że znacznie łatwiej jest mi praktykować NVC w codziennym życiu: i prywatnym, i zawodowym.

¹⁵ Tworzymy razem grupę trenerską Wspólnoty Empatycznych Rodzin, zob.: Rodziny Empatyczne [online], oprac. M. Zamorska, 2020 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://rodzinyempatyczne.jezuici.pl/>.

Bardzo cenne było dla mnie obejrzenie spektakli *Mury I*¹⁶ i *Mury II*¹⁷, przygotowanych przez młodzież licealną ze Zduńskiej Woli przy wsparciu pani Anny Szulc i wystawionych podczas X Ogólnopolskiego Zjazdu Pedagogicznego, który odbył się w Warszawie w 2019 roku. Szczególnie poruszający był dla mnie hymn o empatii, zaśpiewany w trakcie spektaklu *Mury II*¹⁸. Spektakl i hymn wprowadziły mnie w świat uczuć i potrzeb młodych ludzi, co dało mi więcej do myślenia niż wszystkie wystąpienia konferencyjne.

Wirtualnie „spotkałam się” z dr Martą Shaw, hermeneutyczką z Uniwersytetu Jagiellońskiego, słuchając jej wykładu pt. „System edukacji a kryzys klimatyczny. Jak nasze mózgi niszczą środowisko i co można z tym zrobić” (2020). To „spotkanie” utwierdziło mnie w przekonaniu, że nowy sposób, w jaki traktuję swoją pracę i studentów, jest korzystny dla ich rozwoju w sferze emocjonalnej, która generalnie raczej jest zaniedbana w naszym szkolnictwie wyższym. Miał też dla mnie znaczenie fakt, że dr Marta Shaw ujawnia studentom niektóre informacje na swój osobisty temat i że posługuje się językiem, który Jesper Juul (1948–2019), znany duński terapeuta i pedagog, w licznych swoich publikacjach określał jako „język osobisty”. Ja również mówię studentom czasem coś o sobie i mam podobny styl narracji. „Spotkanie” z dr Martą Shaw dało mi nadzieję, że może takich wykładowców i wykładowców jak my dwie jest jeszcze więcej.

Szczególnie inspirujące były dla mnie informacje zwrotne od studentów. Oto kilka sytuacji i rozmów, które zrobiły na mnie największe wrażenie.

Na pierwszych zajęciach z warsztatów umiejętności wychowawczych zapowiedziałam studentom, że zamierzam szanować ich wolność i że zależy mi na tym, żeby uczestniczyli w proponowanych przeze mnie aktywnościach w zgodzie ze sobą lub żeby odmawiali uczestnictwa. Wysłuchali tego w milczeniu. Na kolejnych zajęciach zaproponowałam ćwiczenie wstępne, którego celem było podzielenie grupy na mniejsze grupki. Wyjaśniłam, że ćwiczenie będzie polegało na losowaniu kartek z rysunkiem zwierzęcia, na wydawaniu odgłosów wylosowanego zwierzęcia i na szukaniu po odgłosach innych osób, które wylosowały to samo zwierzę. Spytałam, czy może ktoś

¹⁶ *Mury* [online], II Konferencja Empatyczna – Edukacja Empatyczna Polska w Zduńskiej Woli przedstawienie uczniów ILO, YouTube 2018 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=xnDoto8Qwiw>.

¹⁷ *Mury II (cały spektakl)* [online], YouTube 2019 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=i7T1gCDOm20>.

¹⁸ *Hymn Empatia* [online], YouTube 2019 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=VBRUre3Yn2o>.

nie chce brać udziału w tym ćwiczeniu. Zgłosiła się jedna studentka, a pozostałe osoby na chwilę zamilkły, obserwując moją reakcję. Ja odpowiedziałam: „Aha, dobrze”, i zaproponowałam inny sposób, który pozwolił jej dołączyć do grupki, a ona go zaakceptowała. Po zajęciach studenci pisali komentarze na temat tych zajęć i kilka osób opisało, jak bardzo były zaskoczone, że naprawdę można było czegoś nie chcieć. Najwyraźniej tego rodzaju doświadczenie było im tak nieznaną, że nawet, kiedy zapowiedziałam, że będę szanowała ich wolność, nie dowierzali mi ani nie traktowali moich słów poważnie. Dopiero, kiedy doświadczyli tego, że szanuję „nie chcę” chociaż jednej osoby, moja wcześniejsza deklaracja stała się dla nich wiarygodna¹⁹.

Kolejna informacja zwrotna: na pierwszym wykładzie z historii wychowania powiedziałam studentom, że nie zależy mi na tym, żeby jak najwięcej zapamiętali, tylko żeby wzięli sobie z tych zajęć coś dla siebie. Wtedy jedna studentka podniosła rękę i powiedziała tonem, który odebrałam jako drwiący: „Ale egzamin na końcu Pani robi, prawda?”. Odpowiedziałam, że tak. Studentka pokiwała głową i mruknęła coś w rodzaju: „No właśnie”. Jej słowa miały duży ładunek emocjonalny: może rozgoryczenia, może irytacji. Jej odważna wypowiedź pomogła mi jeszcze lepiej zrozumieć perspektywę studentów. Prawdopodobnie, patrząc z ich perspektywy, każdym zajęciom, które kończą się egzaminem, od początku towarzyszy obawa przed ocenianiem, która motywuje ich np. do notowania rzeczy, które ich nie interesują, i która w mniejszym lub większym stopniu ogranicza ich radość z uczenia się. Kiedy dokonałam tego odkrycia (być może całkowicie oczywistego dla studentów), zaczęłam myśleć nad egzaminem, który będzie spójny z moimi intencjami i z moim sposobem prowadzenia zajęć, pozbawionym już wówczas oceniania.

Przełomowe dla mnie było spotkanie z moją studentką sprzed 16 lat. Uczestniczyłam w szkoleniu na temat przeciwdziałania przemocy, które ona prowadziła – a więc role się odwróciły. Ja jej niestety nie pamiętałam, ale ona mnie rozpoznała. Powiedziała mi, że nie bardzo pamięta, jakiego przedmiotu ją uczyłam, ale pamięta mnie, pamięta pewną prywatną sytuację,

¹⁹ M.B. Rosenberg opisał to zjawisko językiem NVC: „Niektórzy ludzie będą oczywiście słyszeli żądania i krytykę bez względu na to, jak bardzo będziemy się starali tego uniknąć. Nasze wypowiedzi będą interpretowane jako żądania szczególnie wtedy, gdy mówimy z pozycji autorytetu do osób, które miały nieprzyjemne doświadczenia z ludźmi nadużywającymi swej pozycji. [...] najbardziej wymownym sposobem przekazania tego, że nasze słowa nie są żądaniami, jest danie empatii tym, którzy nie spełniają naszej prośby”. Zob.: M.B. Rosenberg, *Edukacja wzbogacająca...*, s. 50 i 52.

o której opowiedziałam na zajęciach, i jedno zdanie, które wtedy wypowiedziałam. Chodziło o to, że przyszłam na zajęcia tuż po tym, jak zostałam skrytykowana za karmienie dziecka piersią w miejscu publicznym. Podobno byłam wtedy wzburzona i powiedziałam: „To nie jest w porządku! Karmienie dziecka piersią jest czymś naturalnym”. Po jakimś czasie absolwentka przypomniała sobie, że uczyłam ją historii wychowania, ale niczego z tych zajęć nie mogła sobie przypomnieć oprócz tej jednej rzeczy. Informacja zwrotna od tej kobiety była dla mnie niezwykle mocną inspiracją. Pokazała mi, że cały mój wysiłek, żeby przekazać studentom rozległą wiedzę z przedmiotu, którego ich uczę, jest jałowy: oni i tak biorą sobie z zajęć tylko to, co jest dla nich przydatne.

Im więcej słuchałam tego rodzaju informacji zwrotnych od studentów lub absolwentów, tym więcej chcieli mówić, a ja tym bardziej chciałam ich słuchać i szanować ich wolność.

Pojawiła się też okoliczność zewnętrzna, która okazała się być bardzo sprzyjająca dla mojego procesu zmian: otrzymałam roczny urlop dla poratowania zdrowia, dzięki któremu spojrzałam „świeżym okiem” i z pewnego dystansu na to, co przed urlopem robiłam już rutynowo i bezrefleksyjnie.

Prowadzone przeze mnie zajęcia: stan obecny (założenia i narzędzia NVC, PSR i inne)

Jeśli nie precyzuję, o jakie zajęcia chodzi, oznacza to, że dane stwierdzenie dotyczy wszystkich prowadzonych przeze mnie zajęć, niezależnie od ich formy (wykład, ćwiczenia czy warsztaty) i od wykładanego przedmiotu.

Założenia i narzędzia NVC oznaczam skrótem NVC w nawiasie kwadratowym, a założenia i narzędzia PSR oznaczam skrótem PSR w nawiasie kwadratowym²⁰. Brak skrótu w nawiasie kwadratowym oznacza, że jakieś założenie lub narzędzie nie jest zainspirowane ani NVC, ani PSR, a jednak wydaje mi się ważne.

Niektóre założenia lub narzędzia pochodzące z NVC lub PSR mają swoją nazwę. Podaję te nazwy bez wyjaśniania ich znaczenia: osoby zaintereso-

²⁰ NVC znam i praktykuję od dłuższego czasu, więc z dużą swobodą i pewnością posługuję się pojęciami tego podejścia. PSR znam i praktykuję od niedawna, dlatego towarzyszy mi lekka niepewność, kiedy uznaję niektóre założenia i narzędzia za pochodzące z PSR – zdaję sobie sprawę, że być może ktoś, kto wie o PSR więcej niż ja, miałby na ten temat inne zdanie. Zdecydowałam się jednak przedstawić taki obraz, jaki mam, będąc na tym etapie rozwoju, na którym jestem.

wane mogą znaleźć znaczenie tych pojęć w specjalistycznej literaturze na temat danego podejścia lub – co wydaje mi się bardziej efektywne – mogą skorzystać ze szkoleń i doświadczyć, na czym w praktyce polega stosowanie danego założenia lub narzędzia.

Cele, intencje i ogólne podejście

Pomijając motyw, które skłaniają mnie do tego, żeby w ogóle jakkolwiek pracować zarobkowo, głównym motywem, dla którego zdecydowałam się na pracę polegającą na prowadzeniu zajęć w szkole wyższej, jest zaspokojenie kilku moich potrzeb: przede wszystkim potrzeby wzbogacania życia innych, potrzeby dzielenia się, potrzeby sensu, potrzeby efektywności i potrzeby kontaktu. Kiedy prowadzę zajęcia w taki sposób, że te moje potrzeby są zaspokojone, wówczas praca przynosi mi satysfakcję i radość.

Wszystkie te potrzeby są zaspokojone, kiedy prowadzę zajęcia naprawdę dla studentów uczestniczących w zajęciach: nie dla ich przyszłych podopiecznych, nie dla uczelni, nie dla narodu czy państwa. Sformułowanie „dla studentów” rozumiem w taki sposób, że moim głównym celem jest to, żeby studenci odnieśli korzyść, polegającą na realizowaniu ich własnych celów – mam przekonanie, że kiedy ich w tym wspieram [PSR], wówczas rzeczywiście robię coś, co wzbogaca ich życie [NVC].

Z perspektywy studentów ich udział w moich zajęciach, zwłaszcza na początku tych zajęć, często wygląda zupełnie inaczej. Nastawienie studentów do zajęć jest różne: zależy od przedmiotu, od studenta i wielu innych czynników²¹. Mimo tych różnic raczej niewielu studentów przychodzi na pierwsze zajęcia z nastawieniem w rodzaju: „Nie mogę się doczekać, kiedy poznam bliżej ten przedmiot – to wzbogaci moje życie”. Część studentów nie pragnie może jakoś bardzo nauki, ale jest ciekawa nowych doświadczeń. Na ogół jednak podstawowym, wyjściowym celem, jaki studenci starają się osiągnąć w szkole wyższej, jest przetrwanie, czyli m.in. zaliczenie zajęć i zdobycie dyplomu (choć to ostatnie niekoniecznie – niektórym studentom wystarczy, że przez jakiś czas mają legitymację studencką). Niektórzy z nich robią to po to, żeby przetrwać w domu: chcą, żeby ich rodzice byli zadowoleni albo przynajmniej mniej niezadowoleni. Czasami zdarza

²¹ Warto byłoby przeprowadzić badanie pokazujące nastawienie studentów do zajęć przed ich rozpoczęciem i po ich zakończeniu. Ja nie badałam studentów, ja tylko z nimi rozmawiałam.

się, że celem studentów jest zdobycie kompetencji, ale nieraz nie mają oni wyobrażenia o tym, jakie konkretnie kompetencje mogliby chcieć zdobyć ani nawet jakiego rodzaju mogłyby być te kompetencje: na ogół kompetencje kojarzą im się najmocniej z wiedzą, a znacznie rzadziej – z umiejętnościami. W dodatku na ogół studenci nie mają wpływu na wybór przedmiotów, a czasem nawet na wybór specjalności. A przede wszystkim sama instytucja szkoły kojarzy im się na ogół z realizowaniem cudzych celów, a nie własnych. Wszystko to sprawia, że na początku zajęć studenci przeważnie są ze mną w tzw. relacji goszczenia i dopiero po jakimś czasie przechodzą do relacji współpracy (czasem „po drodze” pojawia się też tzw. relacja narzekania) [PSR].

Od pierwszych zajęć zapraszam więc studentów do poszukiwania ich własnych celów [PSR]. Jednocześnie proponuję im moje cele, wynikające z potrzeby dzielenia się tym, co według mnie najbardziej wzbogaca życie [NVC]. Według mnie najbardziej wzbogaca życie umiejętność nawiązywania kontaktu: kontaktu z samym/samą sobą i kontaktu z innymi, przy czym przez kontakt z samym/samą sobą rozumiem samoświadomość, czyli świadomość własnych uczuć, potrzeb, granic, zasobów itd. [NVC, PSR]. Moją główną intencją, zwłaszcza na początku zajęć, jest więc tworzenie przestrzeni sprzyjającej nawiązywaniu i doświadczaniu kontaktu z samym/samą sobą i z innymi [NVC, PSR]. Mam też takie przekonanie, że kiedy pojawia się kontakt z samym/samą sobą, zwykle w zupełnie naturalny sposób zaczynają też pojawiać się własne cele.

Przestrzeń, która sprzyja kontaktowi, to przede wszystkim warunki możliwe jak najbardziej bezpieczne emocjonalnie. Bardzo się staram o stworzenie na zajęciach takich warunków. Służy temu z mojej strony m.in. szanowanie wolności i godności uczestników, dostrzeganie swoich i ich uczuć i potrzeb [NVC], podejście nienormatywne [PSR], postawa niewiedzy i ciekawości [PSR], wyznaczanie jasnych, a jednocześnie elastycznych granic. Unikam wszystkiego, co tworzy dystans wynikający z władzy (oceniań, kontrolowania, wypowiedania się językiem powinności, stania lub chodzenia nad studentami, którzy siedzą, itd.).

Kiedy studenci są już ze mną w relacji współpracy, zaczynają realizować własne cele [PSR]. Sygnalizują wówczas, jakie mają potrzeby, które tematy są dla nich ważne i jaka forma zajęć im służy. Czasem proszą (słowami lub zachowaniem) o wiedzę i ja wówczas staję się dla nich zasobem zewnętrz-

nym [PSR]. Jednak na ćwiczeniach lub warsztatach częściej niż o wiedzę proszą o możliwość wymiany myśli, doświadczeń, przeżyć lub o ćwiczenie umiejętności²². Czasem – na dowolnych zajęciach – proszą mnie o to, żebym podzieliła się z nimi swoją opinią, a czasem proszą o odpoczynek, o relaks, o zabawę. Staram się usłyszeć, o co oni proszą i za tym podążać [NVC, PSR]. Mam przekonanie, że w żaden sposób nie „wcisnę” studentom czegoś, co nie jest dla nich przydatne, oraz zaufanie, że oni sami najlepiej wiedzą, co będzie dla nich przydatne, i że właśnie to sobie z zajęć wezmą [PSR].

Podczas wszystkich zajęć jestem nastawiona przede wszystkim na bycie, na obecność – bez spięcia, że ja mam coś zrobić albo że studenci mają coś zrobić, bez wywierania presji, bez oceniania i kontrolowania [NVC]. Zamiast kontrolować i wymagać, dążę stale do empatycznego kontaktu z samą sobą i ze studentami: „słucham” swoich uczuć i potrzeb, wyrażam je na bieżąco komunikatem „ja”, czyli językiem obserwacji, uczuć, potrzeb i próśb (które są naprawdę prośbami, a nie żądaniem) lub podziękowań, „słucham” uczuć i potrzeb studentów [NVC]. W sytuacjach konfliktowych stosuję zasadę *connection before correction* [NVC]. Kontakt jest dla mnie ważniejszy, niż przekazywanie wiedzy czy uczenie umiejętności [NVC]. Więcej uwagi poświęcam potrzebom, niż strategiom, i procesowi, niż efektom – dlatego m.in. zatrzymuję się przy tym, co dzieje się we mnie lub w członkach grupy i w naszych relacjach [NVC, PSR].

Jednocześnie prowadzę zajęcia w sposób dyrektywny [PSR]. Podczas wykładów pytam studentów o ich preferencje, ale ostatecznie to ja decyduję o tym, na jaki temat jest wykład i w jaki sposób się odbywa. Podczas ćwiczeń i warsztatów studenci mają jeszcze większy wpływ na strukturę zajęć, ale i tak na ogół prowadzę każde spotkanie według przygotowanego przez siebie scenariusza. Ważnym elementem scenariusza ćwiczeń jest postawienie studentom zaplanowanych przeze mnie pytań, które z założenia są pytaniami otwartymi [PSR]. Podobnie jest z warsztatami, przy czym na warsztatach głównym zaplanowanym przeze mnie elementem scenariusza są ćwiczenia warsztatowe [NVC].

Na wszystkich zajęciach dążę do spójności między tym, czego uczę, a tym, w jaki sposób to robię, a tej spójności sprzyja nieustanna autorefleksja i otwar-

²² Może dlatego, że w dzisiejszych czasach wiedza jest łatwo dostępna w Internecie i wsparcie wykładowcy nie jest konieczne, żeby studenci mogli zdobyć wiedzę. A może raczej dlatego, że przez całe lata szkolnej edukacji studenci byli „uszcześliwiani” wiedzą?

tość na informacje zwrotne. Podejście, które przyjął, wymaga ode mnie także dużej uważności na siebie i innych: nawet wówczas, kiedy studenci zajmują się czymś bez mojego czynnego udziału (a często tak jest na ćwiczeniach), ja monitoruję ich pracę (co nie jest równoznaczne z kontrolą – polega raczej na obserwowaniu z oddalenia i na zgadywaniu uczuć i potrzeb), jestem dostępna emocjonalnie i gotowa do interakcji.

Konkretne strategie, rozwiązania i metody

Bardzo ważne są dla mnie pierwsze zajęcia z każdą grupą: mam wrażenie, że to, jak układa się nasza dalsza współpraca, w dużym stopniu zależy właśnie od przebiegu pierwszych zajęć.

Na pierwszych ćwiczeniach lub warsztatach z dowolnego przedmiotu kieruję do studentów różne prośby [NVC]. Proszę ich m.in., żeby:

- jedli i pili swobodnie w czasie zajęć, jeśli są głodni lub spragnieni (dla zaspokojenia potrzeb fizycznych i dla efektywności);
- zajęli czymś ręce, np. rysowaniem lub szydełkowaniem, kiedy chcą (dla zaspokojenia potrzeby ruchu i dla efektywności);
- wyciszyli i schowali telefony teraz, ewentualnie używali ich na zewnątrz (dla jasności i kontaktu);
- brali udział w proponowanych aktywnościach w zgodzie ze sobą lub odmawiali (dla wolności i zaufania do siebie);
- mówili pojedynczo, chyba że zaproponuję inaczej (dla harmonii i szacunku);
- wyrażali siebie językiem obserwacji, uczuć, potrzeb i próśb/podziękowań (dla pokoju);
- zachowali dla siebie wypowiedzi innych uczestników zajęć na ich prywatne tematy (dla bezpieczeństwa emocjonalnego);
- zapraszali „pojedyncze” osoby do grupki (dla przynależności);
- skończyli lub zmienili aktywność po usłyszeniu dźwięku instrumentu²³ (dla łatwości i efektywności);
- wyrażali na bieżąco prośby dla zaspokojenia swoich potrzeb (dla jasności i współtworzenia rzeczywistości);

²³ Używam dwóch małych instrumentów perkusyjnych (pochodzą z Kolumbii, mają kształt pancerników): potrząsając jednym, daję studentom sygnał, że już niedługo chciałabym, żeby kończyli aktywność; po kilku minutach potrząsam dwoma, dając studentom sygnał, że już teraz chciałabym, żeby ją skończyli.

- zrobili sobie winietkę z imieniem, którego używają (dla jasności i kontaktu).

Zapewniam studentów, że są to naprawdę prośby, a nie żądania, a to znaczy, że jeśli ktoś zrobi coś inaczej, niż ja proszę, nie będę wywierać presji [NVC].

Również na pierwszym wykładzie kieruję do studentów większość z tych prośb.

Na ćwiczeniach i warsztatach, sprawdzając listę, posługuję się imionami z winietek, zwłaszcza jeśli w systemie USOS podane jest inne imię. Jeśli student lub studentka chce, żeby zwracać się do niego lub do niej w innym rodzaju niż ten, jaki wynikałyby z formy imienia lub nazwiska w USOS albo z wyglądu, zwracam się do niego lub do niej w taki sposób, w jaki sobie tego życzy – czasami jest to też punkt wyjścia do rozmów na temat tożsamości płciowej (ale raczej nie na pierwszych zajęciach).

Na pierwszych zajęciach informuję też studentów o intencji, z jaką prowadzę te zajęcia: jest to ta intencja, którą już opisałam.

Informuję ich również o warunkach zaliczenia zajęć. Celowo nie przedstawię tutaj, jakie są te warunki – zamierzam przedstawić je w oddzielnej publikacji. Tutaj wspomnę jedynie, że nie egzaminuję z wiedzy, nie robię żadnych kolokwii ani wejściówek, nie wymagam referatów ani niczego nie oceniam. Zamiast tego stosuję rozwiązania, które są spójne z NVC i PSR.

Na pierwszych ćwiczeniach i warsztatach przeważnie ławki w sali stoją frontalnie, co stwarza dystans między wykładowcą a studentami, za to nie sprzyja widzeniu siebie nawzajem, aktywności studentów ani współpracy, dlatego proponuję studentom ustawienie ławek „w podkowę”. Później zdarza się, że jeszcze kilka razy zmieniamy aranżację sali: czasem dlatego, że po jakimś czasie znowu zastajemy układ frontalny, czasem dlatego, że studenci proszą o powrót do układu frontalnego, do którego są przyzwyczajeni, czasem dlatego, że studenci chcą ustawić ławki w jeden duży stół, żeby wspólnie świętować.

Każde kolejne zajęcia zaczynam od tzw. rozmowy poza problemem [PSR]: pytam studentów, co u nich słychać (czym ostatnio żyją jako grupa), mówię też, z czym ja zaczynam zajęcia (co jest dla mnie ostatnio ważne, co w związku z tym czuję itd.). Robię to dla kontaktu [NVC] i dla poznania zasobów studentów [PSR].

Następnie na każdych zajęciach z NVC i na każdych warsztatach umiejętności interpersonalnych proponuję krótką medytację typu *mindfulness* na kontakt z ciałem (na zajęciach z pozostałych przedmiotów robię to od czasu do czasu) [NVC].

Od czasu do czasu na każdych zajęciach zachęcam studentów do postawienia sobie pytania, czego są dzisiaj ciekawi, co chcieliby poznać, czego chcieliby doświadczyć, co musiałyby się dzisiaj wydarzyć, żeby mogli sobie potem powiedzieć, że wynieśli z tych zajęć jakąś korzyść – w ten sposób zapraszam ich do nazywania sobie ich własnych celów [PSR].

Po takich „rytuałach wstępnych” na każdych ćwiczeniach i warsztatach proponuję studentom coś od siebie: jakieś teksty, jakieś tematy, jakieś pytania otwarte do tekstów i do tematów, jakąś aktywność lub aktywności. Przeważnie studenci zajmują się tym, co zaproponowałam, najpierw w parach lub w małych grupach, a na końcu ewentualnie na forum całej grupy. Proponując coś od siebie, jednocześnie zapraszam studentów do tego, żeby korzystali ze swojej wolności i żeby spośród moich propozycji wybrali te, które im odpowiadają, lub żeby zaproponowali coś własnego. Jeśli pracują w małych grupach i przewiduję, że zajmie im to sporo czasu, zachęcam ich również, żeby zdecydowali, gdzie chcą pracować: mogą zostać w sali lub wyjść na zewnątrz i wrócić o umówionej godzinie. Zapewniam ich przy tym o swoim zaufaniu, że oni sami wypełnią czas tym, co jest dla nich w tym momencie najbardziej przydatne, i że zrobią to w optymalny dla siebie sposób [PSR]. Każda grupka w czasie wykonywania ćwiczenia może zaprosić mnie do siebie – ale nie musi, a ja sama z siebie nie podchodzę do grupki i nie sprawdzam, czym się zajmują.

Czasem ćwiczenia lub warsztaty mają inną strukturę: od razu proponuję studentom jakąś aktywność w całej grupie. Przeważnie siedzimy wtedy w kręgu lub w „podkowie” (zdarza się, że studenci wołają usiąść na podłodze, a niektórzy nawet się kładą). Opowiadam im coś, czytam albo pokazuję – jeśli opowiadam, to moja opowieść może być propozycją ćwiczenia na wyobraźnię i mieć formę „pytania o cud” [PSR]. Aktywność w całej grupie przeplatana jest wtedy rozmowami w parach lub trójkach.

Na ćwiczeniach i warsztatach, niezależnie od ich struktury, studenci mają więc dużo przestrzeni do wypowiedzania się, do tworzenia własnych projektów, do dzielenia się tym, co wypracowali, ze mną i z całą grupą. Kiedy się wypowiadają, słucham ich w milczeniu lub parafrazuję ich wypowiedź [NVC].

Czasem nazywam ich uczucia i potrzeby [NVC], czasem dopytuję się o znaczenie, jakie nadają używanym przez siebie słowom lub zwrotom [PSR].

Na wykładach głównie opowiadam, ale zachęcam studentów do zadawania pytań i do wypowiedzania się²⁴. Sama też wiele razy przerywam moją opowieść. Przerywam ją np. pytaniami otwartymi do studentów (i czasem wywiązuje się dyskusja), propozycjami krótkich ćwiczeń indywidualnych lub w parach bądź grupkach. Jeśli w czasie, kiedy ja mówię, zaczynają się ciche rozmowy albo, wręcz przeciwnie, zalega nagle zupełna cisza, interpretuję to jako sygnał, że studenci są poruszeni. Proponuję im wtedy na ogół chwilę rozmowy w parach albo grupkach, ewentualnie rozmowę na forum – nie proponuję wtedy tematu, temat wnoszą wówczas sami studenci.

Swoją opowieść na wykładach ilustruję prezentacją, w której jest niewiele tekstu, za to dużo obrazków: zdjęć, rysunków, symboli – m.in. dlatego, że chętnie posługuję się metaforami [PSR]. Dbam o estetykę prezentacji: używam np. jednoelementowej bezszeryfowej czcionki Comic Sans MS, która kojarzy mi się z czymś lekkim i niezobowiązującym, a nie ze szkołą i z tekstami podręczników.

I na ćwiczeniach, i na wykładach staram się, żeby treści, które studentom przekazuję, miały związek z życiem, i sprawdzam, czy według nich rzeczywiście tak jest: pytam ich, czy są ciekawi danego tematu albo jakiego tematu są ciekawi [NVC, PSR]. Dzielę się też swoimi bieżącymi obserwacjami, refleksjami i odczuciami, związanymi z tym, co dla mnie ważne – mówiąc im raczej niewiele, tyle, ile jest dla mnie komfortowo, a jednocześnie odsłaniając przed nimi kawałek mojego życia.

Udzielam studentom informacji zwrotnych, przede wszystkim pozytywnych: dziękuję im [NVC], doceniam ich i komplementuję [PSR]. Obserwuję przy tym ich reakcje, ponieważ wiem, że każda informacja zwrotna, nawet pozytywna, skutek wcześniejszych doświadczeń może kojarzyć im się z krytyką i oceną. Czasami udzielam też negatywnych informacji zwrotnych, wyrażając siebie językiem obserwacji, uczuć, potrzeb i próśb, i zapewniając, że to, co mówię, jest przede wszystkim o mnie i o moim sposobie przeżywania. Wyjaśniam też, że moją intencją jest kontakt i wspólne szukanie rozwiązań, a nie np. zmuszenie kogoś, żeby robił coś tak, jak ja chcę. Po udzieleniu negatywnej informacji zwrotnej chętnie słucham odpowiedzi

²⁴ Interaktywnej formie wykładu w dużych grupach bardzo sprzyja *catchbox* – mikrofon ukryty w miękkiej kostce z materiału, którym można rzucać.

studentów. Na końcu takiej wymiany czasem negocjujemy i ustalamy rozwiązania na przyszłość.

Jeśli zajęcia trwają cały semestr, w jego połowie proszę studentów, żeby udzielili mi informacji zwrotnych na temat zajęć przez wypełnienie ankiety, w której pytam ich o zaspokojone i niezaspokojone potrzeby oraz o strategię: jakich chcieliby więcej; jakich nie ma, a chcieliby, żeby były; jakich chcą mniej i jakich nie chcą wcale [NVC].

Konsekwencją „słuchania” uczuć i potrzeb studentów jest to, że staram się brać pod uwagę ich prośby, nawet te, które nie są wyrażone słowami, tylko zachowaniem. Szczególnie staram się o to na zajęciach z NVC i na warsztatach umiejętności interpersonalnych – robię to dla zachowania spójności²⁵.

Na końcu każdego zajęcia (i wykładów, i ćwiczeń) zadaję studentom pytanie, co sobie z nich biorą, a dokładniej: proszę ich o to, żeby w milczeniu nazwali sobie (i ewentualnie zanotowali) chociaż jedną rzecz z tych zajęć, która może im się przydać, i wyjaśniam, że to nie musi być wiedza – to może być nowa umiejętność, własna lub cudza refleksja, inspirujące pytanie, ciekawe doświadczenie. Czasami po chwili milczenia kończę zajęcia, a czasami proponuję jeszcze, żeby chętne osoby podzieliły się na forum tym, co sobie nazwały.

Narzędzia NVC i PSR są dla mnie pomocne również w indywidualnym kontakcie ze studentami. Kiedy np. studentka skarży się podczas zajęć na złe samopoczucie z powodu stanu zdrowia lub menstruacji, nie proponuję jej żadnych swoich rozwiązań, tylko pytam ją, co jej zwykle pomaga [PSR]. Czasem studenci przychodzą do mnie na dyżur lub zostają po zajęciach, żeby porozmawiać o swoich osobistych problemach. Wówczas przede wszystkim słucham [NVC, PSR], kieruję uwagę na zasoby i komplementuję [PSR], zadaję pytania o cel, szukam wyjątków [PSR]. Niektórym studentom proponuję skorzystanie z pomocy Akademickiej Poradni Psychologicznej, z konsultacji TSR lub z innej formy wsparcia.

²⁵ Na przykład, kiedy studentki podczas przerwy w warsztatach rozmawiały na korytarzu całą grupą i z wyraźnym ożywieniem, i nie wchodziły do sali, chociaż minęła umówiona godzina, zaproponowałam im, żeby przyszły, jak będą chciały. Po jakimś czasie studentki wróciły, bardzo zadowolone. Potrzebowały może odpoczynku, może kontaktu, może przynależności. Rozmawiając całą grupą, niewątpliwie integrowały się jako grupa. Ćwiczyły się też w umiejętnościach interpersonalnych. Gdybym przerwała im rozmowę i „zagoniła” je do sali na ćwiczenia służące integracji i zdobywaniu umiejętności interpersonalnych, byłoby to nielogiczne i niespójne.

Rozterki, wątpliwości i obawy

Mógłby ktoś zastanawiać się, czy studenci w jakiś sposób nie wykorzystują zasad, które są na moich zajęciach, i czy nie nadużywają swobody, która na nich panuje – czasem słyszę takie pytania, nawet od samych studentów. Ja z kolei zastanawiam się, na czym miałyby polegać to „wykorzystywanie” i „nadużywanie”? Jeżeli chodziłoby o to, czy studenci używają na zajęciach smartfona do skrolowania, opuszczają zajęcia itd., to owszem, zdarzają się takie zachowania. Ja jednak nie interpretuję ich jako „wykorzystywanie” i „nadużywanie”, tylko jako dążenie do zaspokojenia swoich potrzeb [NVC] i jako przejaw współpracy ze mną [PSR]. Zakładam, że każdy człowiek ma potrzebę uczenia się i potrzebę rozwoju, jeżeli więc ktoś zachowuje się w taki sposób, dla mnie oznacza to, że zajęcia ze mną z jakiegoś powodu nie zaspokajają tych jego potrzeb lub że jakieś inne jego potrzeby w tym momencie głośniejsz „wołają” o zaspokojenie [NVC].

Skrolowanie smartfona w czasie zajęć jest dla mnie sygnałem, że jakieś ważne potrzeby tej osoby nie są zaspokojone – może np. chodzić o potrzebę bezpieczeństwa [NVC]. W takiej sytuacji zwykle inicjuję rozmowę na ten temat, najchętniej poza grupą. U jednej studentki przyczyną okazało się być silne napięcie pojawiające się na wszystkich zajęciach²⁶. U innej – złe samopoczucie związane ze zmianą przyjmowanych przez nią leków psychotropowych na nowe. W ten sposób skrolowanie smartfona staje się punktem wyjścia do bliższego poznania studentki lub studenta i do wspólnego szukania korzystnych dla niej lub dla niego rozwiązań [PSR].

Nieobecność na zajęciach również jest dla mnie „w porządku”. Jest ważnym sygnałem o potrzebach tej osoby [NVC] i w miarę możliwości staram się go odczytać, natomiast nie odbieram go jako coś, co jest przeciwko mnie. Jeżeli student czy studentka dobrowolnie wybiera niechodzenie na zajęcia, dla mnie jest to tak samo dobry wybór, jak każdy inny. Ja sama zresztą

²⁶ Okazało się, że sytuacja tej studentki była bardzo złożona: ze względu na to, że zdiagnozowano u niej zaburzenie ze spektrum autyzmu, miała przydzielonego asystenta. Asystent w dobrej wierze kontaktował się z mamą studentki i przekazywał jej mamie informacje na temat wyników w nauce jej córki. Studentka stresowała się więc nie tyle samymi zajęciami, ile kontrolą i reakcjami swojej mamy. Znalazłyśmy dwa rozwiązania: jednym były rozmowy pracowników uczelni z asystentem i poinformowanie go, że studentka jako osoba pełnoletnia ma prawo zachować dla siebie wszelkie informacje na swój temat, jakie chce; drugim – rozmowa studentki z psychoterapeutką z Akademickiej Poradni Psychologicznej. Po wdrożeniu tych rozwiązań studentka ani razu nie skorzystała już ze smartfona w czasie zajęć. Jej przykład pokazuje, jak złożone bywają przyczyny zachowań studentów i z jak poważnymi problemami borykają się niektórzy z nich.

zdecydowanie lepiej się czuję, prowadząc wykład, na którym jest obecnych kilka osób szczerze zainteresowanych, chętnych i gotowych do nauki, niż taki, na którym siedzi kilkadziesiąt osób nieobecnych myślami i sercem z powodu stresu, niewyspania, choroby, troski (np. o małe dziecko zostawione w domu), braku gotowości do zajmowania się danym przedmiotem lub tematem itd.

Tego rodzaju wątpliwości i obawy, o których wspomniałam, nie są moje – słyszę o nich od innych osób, ale sama ich nie podzielałam.

Nie martwię się również, jeśli studenci krytykują to, co ja mówię lub robię. Wręcz przeciwnie: cieszę się z krytyki, bo jest ona dla mnie sygnałem, że student czy studentka czuje się na tyle bezpiecznie, że może wyrazić to, co ma w środku. Krytyka jest też zaproszeniem do kontaktu, do interakcji. Znacznie łatwiej jest mi nawiązać kontakt z osobą, która krytykuje, niż z osobą, która milczy – milczenie studentów bywa dla mnie czasem kłopotliwe.

Moje największe wątpliwości budzi jednak brak jasności: na co ja i studenci jesteśmy właściwie umówieni w momencie rozpoczęcia zajęć? Później, kiedy już znam się ze studentami i mamy ze sobą bezpośredni kontakt, możemy negocjować: czym będziemy się zajmować i w jaki sposób. Na początku jednak studenci nie wiedzą nawet, że będą mogli coś ze mną negocjować. Znają tylko nazwę przedmiotu, moje nazwisko, sylabus przedmiotu, sylabus zajęć i kontekst w postaci profilu uczelni, kierunku i programu studiów.

Czymś w rodzaju umowy między wykładowcą a studentami są sylabusy. W sylabusie przedmiotu podane są efekty kształcenia. Studenci nie mają wpływu na to, jakie efekty zostaną przypisane do poszczególnych przedmiotów. Ja również na ogół nie mam wpływu na dobór efektów kształcenia podanych w sylabusie przedmiotu, który wykładam. Skutek jest taki, że jesteśmy w pewnym sensie umówieni przez kogoś innego na coś, na czym nam nie zależy: uzyskanie większości z zamieszczonych w sylabusie efektów kształcenia nie jest rzeczywistym, świadomie przyjętym celem ani studentów, ani moim.

W sylabusie zajęć nie da się przedstawić intencji, podejścia, sposobu bycia wykładowcy czy jego stylu prowadzenia zajęć. Nie mając tych danych, zwykle studenci wyobrażają sobie, że na zajęciach ze mną będzie podobnie, jak na innych zajęciach: albo w szkole średniej (jeśli są na pierwszym roku

studiów), albo w uczelni (jeśli są na dalszym roku). W związku z tym często bywają zaskoczeni, że coś przebiega na tych zajęciach inaczej, niż się spodziewali. Zwykle to zaskoczenie jest dla nich przyjemne, ale sam fakt braku jasności co do umowy między nami jest mało komfortowy dla mnie: wolałabym, żeby przed rozpoczęciem zajęć studenci mogli mieć więcej danych o tym, co ja mam do zaoferowania. Ja sama też wolałabym wiedzieć przed rozpoczęciem zajęć, jakie potrzeby i oczekiwania mają studenci.

Wykładowcy na uczelni cieszą się dużą swobodą i zaufaniem władz, co według mnie jest korzystne dla jakości dydaktyki. Jednocześnie zależałoby mi na równowadze między przepływem informacji na tematy naukowe i na tematy dydaktyczne²⁷ – dałoby mi to być może większą jasność co do oczekiwań, jakie mają władze uczelni wobec mnie jako wykładowczyni.

Mam też rozterki związane z tym, że w trakcie prowadzenia zajęć szukam równowagi między dyrektywnością a swobodą. Trochę jak rodzic, który waha się, na ile wolności pozwolić dziecku, zastanawiam się, w jakim stopniu trzymać się zaplanowanego przez siebie scenariusza zajęć, a w jakim – podążać za tym, co dzieje się w grupie? W jakim stopniu inspirować, informować, nadawać kierunek pytaniami, a w jakim – pozostawić grupie i poszczególnym osobom inicjatywę i swobodę? Na te pytania nie znajduję jednoznacznej odpowiedzi, zwłaszcza że według mnie optymalny zakres dyrektywności i swobody jest inny w każdej grupie, a do tego jeszcze ten optymalny zakres w każdej grupie ma swoją dynamikę: zmienia się w czasie, zwykle od większej dyrektywności na pierwszych zajęciach do coraz większej swobody na kolejnych. Dlatego stale eksperymentuję, sprawdzam, pytam studentów, jak im było na zajęciach i jak by woleli, żeby było na kolejnych. Niektóre decyzje konsultuję z córką Amelią, która z racji wieku i bogatych doświadczeń stała się moją ekspertką.

Moje obawy natomiast wynikają z faktu, że zdaję sobie sprawę ze swojej „atypowości”: wiem, że moje podejście do dydaktyki najprawdopodobniej bardzo różni się od podejścia większości wykładowczyń i wykładowców. Myśląc o tym, odczuwam niepewność wynikającą z niezaspokojonych potrzeb przynależności i wspólnoty, obawiam się też braku akceptacji i zrozumienia. Dlatego cieszę się, kiedy okazuje się, że ktoś jeszcze ma podobne podejście – na mojej uczelni lub na innych.

²⁷ Od 2022 r. w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej działa Centrum Doskonalenia Dydaktycznego, z którym wiąże duże nadzieje.

Efekty

Dobrze byłoby zbadać efekty stosowania podejścia i narzędzi pochodzących z NVC i PSR w dydaktyce akademickiej. Nie robiłam takich badań – po prostu obserwuję zachowanie studentów, słucham, co do mnie mówią, i czytam, co do mnie piszą. Na tej podstawie wyciągam wnioski, które dla mnie są wystarczające.

Na ogół pierwszym zauważalnym efektem stosowania przeze mnie podejścia i narzędzi pochodzących z NVC i PSR jest zadowolenie, wdzięczność i uznanie wyrażane przez studentów. Niektórzy z nich podchodzą pojedynczo lub parami po zajęciach i dziękują, niektórzy dziękują zbiorowo, całą grupą spontanicznie, wstając i klaszcząc po wykładzie. Odczytuję takie zachowania jako sygnał, że potrzeby tych studentów są zaspokojone.

Wynika to również z ankiet, które wypełniają studenci na moją prośbę w połowie semestru. Piszą w ankietach o wielu zaspokojonych potrzebach: akceptacji, szacunku, wolności, wyrażania siebie, współpracy, empatii, zaufania do siebie, integralności, sensu i wielu innych. Wśród niezaspokojonych potrzeb wymieniają przede wszystkim potrzebę snu, potrzebę kontaktu z przyrodą i potrzebę ruchu.

Jednocześnie dość często u studentów pojawia się zaskoczenie, że zajęcia ze mną przebiegają tak, jak przebiegają. Niektórzy mówią wprost, że nigdy dotąd nie spotkali nauczyciela, który miałby takie podejście, i że na pierwszych zajęciach ze mną przeżyli szok. Czasem zaskoczenie lub szok wiąże się z niedowierzaniem i z testowaniem: studenci bacznie mnie obserwują, próbują zorientować się, gdzie jest ukryty „haczyk”, i sprawdzają, czy rzeczywiście moje deklaracje będą miały pokrycie w moich decyzjach i moim zachowaniu (tak było m.in. w opisaney przeze mnie sytuacji z niezgodą studentki na wydawanie odgłosów zwierząt).

Niektórzy studenci wyrażają swoje zaskoczenie w sposób pośredni. Pani Zuza, studentka pierwszego roku pedagogiki specjalnej, powiedziała: „Na tych zajęciach jest jak na terapii”. Spytałam, co jest w tych zajęciach takiego, co przypomina jej terapię. Odpowiedziała: „To, że można bezpiecznie powiedzieć o wszystkim, co się myśli i co się przeżywa w związku z omawianym tematem”. Później dowiedziałam się, że tę opinię podzielało więcej studentów z jej grupy. Wydaje mi się to ogromnie smutne, że zajęcia, na których można bezpiecznie powiedzieć o wszystkim, co się myśli i co się przeżywa w związku z omawianym tematem, są dla studentów czymś tak niespotykanym, że żeby znaleźć dla nich jakąś analogię, porównują je do terapii.

Wydaje mi się, że efekt polegający na zetknięciu się studentów ze sposobem prowadzenia zajęć odmiennym niż wszystkie znane im sposoby jest szczególnie cenny dla studentów kierunków pedagogicznych. Pani Ania, studentka pierwszego roku pedagogiki specjalnej na studiach stacjonarnych, powiedziała: „To, że zajęcia z Panią mają taką strukturę a nie inną, sprawia, że my się dowiadujemy, że zajęcia w ogóle mogą mieć taką strukturę. I możemy kiedyś też tak prowadzić zajęcia dla naszych podopiecznych”. Niektórzy studenci niestacjonarni, którzy przeważnie już pracują z dziećmi lub młodzieżą, piszą do mnie, że starają się praktykować w swojej pracy empatię i szacunek wobec wolności, jakich doświadczają na prowadzonych przeze mnie zajęciach.

Pod koniec semestru studenci często mówią i piszą do mnie, że w efekcie udziału w moich zajęciach polubili przedmiot, którego ich uczyłam (ja powiedziałabym raczej: którego razem się uczyliśmy). Widzą to po tym, że rozmawiają o tym przedmiocie ze swoimi znajomymi lub rodziną i że sami z siebie szukają informacji na poruszane podczas zajęć tematy.

Przekonałam się, że pod tym względem szczególnie spektakularne efekty można uzyskać, wykładając przedmiot na ogół przez studentów nie lubiany²⁸. Im bardziej przedmiot jest nie lubiany, tym bardziej jest wdzięczny, ponieważ studenci, kiedy zaczynają go jednak lubić, doświadczają ogromnego zaskoczenia i to uczucie skłania ich do refleksji. Wielu studentów po zajęciach z historii wychowania dzieliło się ze mną swoim odkryciem, że stosunek ucznia do przedmiotu zależy od podejścia i metod nauczyciela – dokonywali takiego odkrycia właśnie dzięki temu, że zaczęli lubić przedmiot, który dotąd był przez nich nie lubiany, a nawet znienawidzony.

Nie wydaje mi się natomiast, żeby efektem moich zajęć było zdobycie przez studentów rozległej wiedzy. Studenci zapamiętują niewiele, za to mam nadzieję, że trwale, ponieważ jest to wiedza zinternalizowana (przemyślana i zintegrowana z ich dotychczasową wiedzą), a przede wszystkim uzyskiwana w wolności i w połączeniu z przeżywaniem emocji i uczuć.

²⁸ Do takich przedmiotów należy historia wychowania na kierunkach pedagogicznych: studenci na tych kierunkach na ogół (przed rozpoczęciem zajęć z historii wychowania) nie lubią historii. Niektórzy mówią wprost, że są do niej zrażeni przez sposób, w jaki podawano im ten przedmiot na wcześniejszych etapach edukacji; inni uważają, że przedmiot sam w sobie jest nudny. Nie wszyscy też interesują się pedagogiką. Zob.: A. Zagrodzka, *Ćwiczenia z historii wychowania dla studentów kierunków pedagogicznych*, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10, s. 240-251 (artykuł powstał na dawniejszym etapie mojego rozwoju, dzisiaj napisałabym go już inaczej).

Powiedziałabym, że na moich zajęciach pogłębia się nie tyle wiedza, ile świadomość studentów: stają się bardziej uważni na niektóre zjawiska, bardziej nimi zaciekawieni, i zaczynają je w swoim tempie poznawać. Nieraz ich pogłębiona świadomość polega na tym, że zaczynają sobie zadawać pytania – a nie na tym, że znają odpowiedzi na pytania, których sobie wcale nie zadawali.

Jeśli chodzi o umiejętności, to ich studenci również nie zdobywają wiele, za to w tych, które zdobywają, ćwiczą się nieraz sami z siebie, nie tylko podczas zajęć, ale również poza nimi, przenosząc w ten sposób nowe umiejętności do swojego życia prywatnego (i czasem też zawodowego). Najważniejszą z nich jest według mnie umiejętność nawiązywania kontaktu z samą czy samym sobą, czyli określania swoich granic, swoich uczuć i potrzeb, swoich celów i swoich zasobów. Pogłębia się więc u studentów samoświadomość. Mam też wrażenie, że zwiększa się ich zaufanie do siebie samych.

Częstym efektem udziału w tych zajęciach wydaje się być zmiana postawy, obserwowana przeze mnie u niektórych studentów i zauważana także przez nich samych: z biernej i wycofanej – w bardziej aktywną, z uległej lub agresywnej – w bardziej asertywną. Używam tu słowa „postawa”, ponieważ zachodzi zmiana przekonań, uczuć i emocji oraz zachowań.

Nieraz też dostaję od studentów informację, że wskutek udziału w prowadzonych przeze mnie ćwiczeniach i warsztatach bardziej zintegrowała się ich grupa (jest to efekt zamierzony wyłącznie na warsztatach umiejętności wychowawczych, ale cieszę się, że pojawia się też na innych zajęciach).

W sumie więc studenci zdobywają przede wszystkim kompetencje osobiste i społeczne.

Marzenia

Mam marzenia o zmianie społecznej, która poskutkowałaby zmianą edukacyjną – lub odwrotnie: o zmianie edukacyjnej, która poskutkowałaby zmianą społeczną²⁹. Kierunek tych wymarzonych zmian prowadziłby od ocenia-
nia i kontroli do zaspokajania potrzeb i zaufania.

Chciałabym bardzo, żeby w szkołach wyższych w Polsce nie wymagano od studentów kierunków pedagogicznych chodzenia na zajęcia narzucone

²⁹ Inspirujące i dające nadzieję co do zmiany społecznej są dla mnie teksty i działania dr Miki Kashtan, która rozpowszechnia idee *nonviolent* w różnych społecznościach. Zob. M. Kashtan, *Niezwykłe świadome życie. Świat skrojony na miarę ludzkich potrzeb*. T. 2: *Postanowienie o życiu bez przemocy*, przeł. A. Klimek, D. Pilas-Wiśniewska, Poznań 2018.

programem studiów. Zamiast tego wyobrażam sobie, że wszystkie zajęcia byłyby fakultatywne i że studenci mieliby możliwość dokonania wyboru spośród zaproponowanych im zajęć. Można byłoby zastosować dwa rozwiązania ułatwiające im podjęcie najkorzystniejszej dla nich decyzji: po pierwsze, umożliwić im wstępne zapoznanie się ze wszystkimi zajęciami i wykładowcami przez doświadczenie, a nie przez czytanie sylabusów; po drugie, przekazać im informacje od potencjalnych pracodawców o ich oczekiwaniach co do procesu i efektów kształcenia przyszłych pracowników. Przypuszczam, że zaspokajałoby to wiele potrzeb studentów: potrzebę jasności, wolności, sensu, sprawczości, wpływu na swoje życie, realizowania własnych celów, rozwoju [NVC].

Chciałabym też bardzo, żeby na takich studiach nie było ocen ani nawet zaliczeń na podstawie obecności. Oceny i zaliczenia byłyby zastąpione przez opisową informację zwrotną. Opuszczając uczelnię, absolwent lub absolwentka razem z dyplomem dostawaliby teczkę informacji zwrotnych od wszystkich wykładowców, których zajęcia wybrali w czasie studiów. Byłyby to informacje o procesie i o efektach kształcenia: o obecnościach i nieobecnościach, o zachowaniach, o pomysłach, o dokonaniach, o wiedzy, o umiejętnościach itd. Oczywiście, wymagałoby to przeszkolenia wykładowców w zakresie udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej, zawierającej obserwacje zamiast ocen [NVC, PSR] i nastawionej na wydobycie zasobów, a nie deficytów [PSR]. Również ta strategia zaspokajałaby wiele potrzeb: bezpieczeństwa, godności, sprawiedliwości, sensu, jasności, informacji zwrotnej, poczucia własnej wartości [NVC].

Chciałabym wreszcie, żeby zastąpić większość wykładów i nawet ćwiczeń zajęciami warsztatowymi, a wykładowczynię i wykładowcy, żeby stali się trenerkami i trenerami. Marzę też o salach, które byłyby dostosowane do zajęć warsztatowych oraz do potrzeb studentów i trenerów: byłyby przestronne, jasne (ale niezbyt jasne), oświetlone przyjaznym, ciepłym światłem z możliwością regulacji, wyposażone w lekkie krzeselka, niewiele ławek i flipcharta. Byłaby w nich duża przestrzeń do ćwiczeń i niewielki kącik do relaksu: z materacami, poduszkami, kocami i roślinami.

Wydaje mi się, że zarówno uczenie się, jak i nauczanie w takim systemie i takiej przestrzeni byłyby związane z dużo większą przyjemnością i dużo mniejszym poziomem stresu, a informacje zwrotne o absolwentach byłyby znacznie bardziej miarodajne dla pracodawców, niż oceny i zaliczenia.

*

Podobnie jak Justine Mol, współczesna trenerka certyfikowana NVC, przeżywam frustrację związaną z tym, że system edukacji jest taki, jaki jest. I podobnie jak ona doszłam do wniosku, że zamiast krytykować, wolę wnieść swój wkład w jakość edukacji³⁰. Mam nadzieję, że stosując na zajęciach ze studentami kierunków pedagogicznych podejście i narzędzia NVC i PSR, przyczyniam się do zmiany, która obejmie również ich przyszłych uczniów i studentów. Widzę w tym sens i mam z takiej pracy satysfakcję. Czuję się jednak osamotniona, dopóki nie poznałam innych polskich wykładowców akademickich, którzy mają podejście podobne do mojego. Zaproszenie mnie do współtworzenia tej publikacji i nawet sama świadomość, że jest nas więcej, zaspokaja moją potrzebę przynależności. Dobrze jest razem działać na rzecz edukacji wzbogacającej życie.

Bibliografia i netografia

1. Alarcon Arias Luis, Rotberg Igor, *Po jasnej stronie mocy. O terapii skoncentrowanej na rozwiązaniach (TSR)*, Wydaw. Teofrast, Kielce 2021.
2. Brühlmeier Arthur, *Kształcenie człowieka. 27 kamyczków jednej mozaiki. Impulsy do kształtowania modelu edukacji zgodnie z zasadami sformułowanymi przez Johanna Heinricha Pestalozziego*, przekł. M. Wojdak-Piątkowska, Impuls, Kraków 2011.
3. *Hymn Empatia* [online], YouTube 2019 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=VBRUre3Yn2o>.
4. Kashtan Miki, *Niezwykłe świadome życie. Świat skrojony na miarę ludzkich potrzeb*. T. 2: *Postanowienie o życiu bez przemocy*, przeł. A. Klimek, D. Pilaś-Wiśniewska, NVC Zone, Poznań 2018.
5. Mol Justine, *Żyrafa i szakal w nas. Porozumienie bez Przemocy*, wyd. 2, przeł. M. Sterczyński, Fundacja Miejsce Ludzi, Poznań 2021.
6. *Mury* [online], II Konferencja Empatyczna – Edukacja Empatyczna Polska w Zduńskiej Woli przedstawienie uczniów ILO, YouTube 2018 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=xnDo to8Qwiw>.

³⁰ Zob.: J. Mol, *Żyrafa i szakal w nas. Porozumienie bez Przemocy*, wyd. 2, przeł. M. Sterczyński, Poznań 2021, s. 13-19.

7. *Mury II (cały spektakl)* [online], YouTube 2019 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=i7T1gCDOm20>.
8. *Rodziny Empatyczne* [online], oprac. M. Zamorska, 2020 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://rodzinyempatyczne.jezuici.pl/>.
9. Rogers Carl R., *Sposób bycia*, przekł. M. Karpiński, Rebis, Poznań 2002.
10. Rosenberg Marshall B., *Edukacja wzbogacająca życie*, przeł. A. Mills, Fundacja Świadomego Rozwoju – Dialogue Unlimited Agnieszka Pietlicka, Warszawa–Poznań 2016.
11. Rosenberg Marshall B., *Porozumienie bez Przemocy. O języku życia*, wyd. 4, tłum. M. Markocka-Pepo, M. Kłobukowski, Wydaw. Czarna Owca, Warszawa 2022.
12. Rosenberg Marshall B., *To, co powiesz, może zmienić świat*, wyd. 2, przeł. J. Gładysiek, Wydaw. Czarna Owca, Warszawa 2022.
13. Shaw Marta, *System edukacji a kryzys klimatyczny. Jak nasze mózgi niszczą środowisko i co można z tym zrobić* [online], YouTube 2020 [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: https://www.youtube.com/watch?v=E4qU2XMeifs&list=PL13rqI_aaUdMAMq5xm_kVkLxNzRKUC9Jf&index=10.
14. *Szkoła w Chmurze* [online], Fundacja Społeczeństwo – Szkoła w Chmurze [dostęp: 3 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://szkolawchmurze.org/>.
15. Zagrodzka Alicja, *Ćwiczenia z historii wychowania dla studentów kierunków pedagogicznych*, „Horyzonty Wychowania” 2011, nr 10, s. 240-251.
16. Zagrodzka Alicja, *Pomoce dydaktyczne przydatne na ćwiczeniach z historii wychowania*, „Przegląd Historyczno-Oświatowy” 2012, nr 1-2, s. 220-223.
17. Zagrodzka Alicja, *„Szkoła dla Rodziców i Wychowawców” szansą na lepszy kontakt wykładowcy ze studentami*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2016, nr 6, s. 8-11.

MONIKA CZYŻEWSKA

Dialogiczna informacja zwrotna, czyli co może uskrzydlić nauczycielkę/-la

Dialogic feedback, that is about
what can empower teachers

Streszczenie

Główna teza tego tekstu jest następująca: nie każda informacja zwrotna jest pełnowartościowa. Tak zwane „dawanie informacji zwrotnej” jest jednostronne i z tego względu nie gwarantuje, że proces uczenia się faktycznie nastąpi. Potencjalna możliwość skorzystania w pełni z nauczycielskiej opinii pojawia się jedynie wówczas, gdy osoba oceniająca, dając informację zwrotną, liczy się z reakcją osoby przez siebie ocenianej (i kilkoma dodatkowymi warunkami opisanymi niżej), a więc również z informacją zwrotną wobec swojego stanowiska. W dydaktyce znamy narzędzie pomocne w tej sytuacji: jest nim dialogiczna informacja zwrotna (wyrastająca z koncepcji informacji zwrotnej będącej immanentną częścią oceniania kształtującego, ale jednocześnie stawiająca pod znakiem zapytania niektóre z zasadniczych założeń tego oceniania). W poniższym tekście zasygnalizuję jedynie wybrane wątki, które z pewnością zasługują na szersze rozwinięcie w przyszłości.

Słowa kluczowe: informacja zwrotna, dialogiczna informacja zwrotna, konstruktywizm, ocenianie kształtujące

Summary

The main thesis of this text is: not every feedback is of full value. The so-called "giving feedback" is one-way and therefore does not guarantee that the learning process will actually occur. The opportunity to take full advantage of the teacher's opinion appears only when the teacher, while giving feedback, takes into account the reaction of the person being assessed by them, and thus also when they take into account the student's feedback to teacher's feedback. In didactics we have a helpful tool: it is a dialogic feedback (growing from the concept of formative assessment, but, at the same time, questioning some of its basic assumptions). The topic of dialogic feedback is widely theoretically discussed and slightly less empirically explored in English-language literature, but almost nowhere so far in Polish literature. In the following text, I will only highlight selected issues that certainly deserve more extensive description in the future.

Keywords: feedback, dialogic feedback, constructivism, formative assessment

[...] *mówienie do uczniów nie oznacza nauczania, a mówienie uczniów wcale nie musi znaczyć, że oni umieją*¹.

Konstruktywistyczne spojrzenie na edukację

Choć termin „dialogiczna informacja zwrotna” (ang. *dialogic feedback*) relatywnie od niedawna zajmuje osoby podejmujące badania w obszarze dydaktyki akademickiej², to jest to (wchodzenie w dialog na temat czyjejś opinii) działalność, którą ludzie praktykują na każdym kroku, prawdopo-

¹ D. Klus-Stańska (w rozmowie z K. Wiatrem), *Dydaktyka z teorią czy bez teorii?* [online], *Konferencja Pokazać – Przekazać*, Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2018 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2021-02/Pokazac-Przekazac_publicacja_pokonferencyjna_2018.pdf (s. 36).

² Zob.: D. Nicol, D. MacFarlane-Dick, *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, „*Studies in Higher Education*” 2006, vol. 31, iss. 2, pp. 199-218; P. Sutton, *Towards Dialogic Feedback*, „*Critical and Reflective Practice in Education*” 2009, vol. 1, iss. 1, pp. 1-10; A. Dziedziczak-Foltyn, *Transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce w świetle wdrażania standardów polityki publicznej* [w:] *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*, pod red. J. Woźnickiego, Warszawa 2019, s. 277-293.

dobnie od kiedy tylko zaczęli się ze sobą komunikować³. Głośno wyrażona niezgoda na czyjś oceniający komentarz, rozmowa na temat jakości usługi czy produktu, wymiana korespondencji odnośnie do zgłoszonych zażeń – to wszystko przykłady sytuacji, w których ludzie posługują się dialogiem, by dowiedzieć się, z jaką reakcją spotyka się ich opinia. Obserwowane coraz większe zainteresowanie tą problematyką od strony praktyki dydaktycznej i badań nad nią jest szansą na uczynienie tego tematu bardziej nośnym, a więc i częściej rozważanym oraz wykorzystywanym w edukacji dzieci i młodzieży. Zwrot ku dialogiczności w edukacji może być doniosły, może pociągać za sobą trwałą przemianę postaw od tych reprezentujących paradygmat obiektywistyczny (zakładający naczelną wartość w transmisji kulturowej i przekonaniu, że edukować znaczy kierować wychowankiem) do sytuujących się w obszarze paradygmatu konstruktywistycznego. Temat ten jest teoretycznie szeroko omawiany i nieco mniej eksplorowany empirycznie w literaturze anglojęzycznej, natomiast prawie nigdzie do tej pory w piśmiennictwie rodzimym⁴.

Dynamika przemian społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych napędza zmianę edukacyjną. Dyskurs publiczny na temat kształtu edukacji trwa: kolejne generacje i środowiska zadają pytania o kształt i sens edukacji. Również akademia przechodzi istotną metamorfozę, którą przyspieszyła pandemia Covid-19. Umasowienie vs. personalizacja edukacji, przenikanie technologii w obszar prowadzenia wykładów, jak i ćwiczeń, zmiana paradygmatu nauczania/uczenia się, reforma szkolnictwa wyższego a etos społeczności akademickiej – to tylko nieliczne z zagadnień poruszanych na łamach wydawnictw naukowych związanych z dydaktyką szkoły wyższej⁵. Relacjonuje się tam m.in., że do pracy ze studentami i studentkami

³ M. Scriven w przedmowie do drugiego wydania swojego fundamentalnego dla oceny kształtującego tekstu pisał: „Evaluation is a new discipline though an old practice”. Zob.: M. Scriven, *Evaluation Thesaurus. Second Edition* [online], Edgepress 1980, Academia 2023 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: https://www.academia.edu/69568997/Evaluation_Thesaurus_Second_Edition.

⁴ Zob.: A. Tłuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły* [online], Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: http://www.aps.edu.pl/media/2393965/tu_chodzi_o_wsparcie_e-book.pdf.

⁵ Zob.: D. Morańska, *Dydaktyka szkoły wyższej wobec zmiany cywilizacyjnej – nowa formuła wykładu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2019, 20, s. 59-69; J. Sahni, *Does Blended Learning Enhance Student Engagement? Evidence from Higher Education*, „Journal of e-Learning and Higher Education” 2019, vol. 2019,

(w tym do przekazywania i otrzymywania informacji zwrotnych) wykorzystuje się coraz to nowe atrakcyjne cyfrowe narzędzia, umożliwia się hybrydowe uczestnictwo w zajęciach, pracuje się synchronicznie i asynchronicznie⁶. Obok entuzjazmu dla nowych form pracy i elastyczności przystosowujących się do nich uczestników i uczestniczek procesów edukacyjnych nie brakuje głosów wieszczących podążanie w złym kierunku. Według Gabrieli Czapiewskiej⁷ nauczanie zdalne „może służyć nauczaniu, ale kształceniu zdecydowanie mniej”. W okresie przymusowej edukacji zdalnej szczególnie niepokój budziło m.in. zjawisko masowo wyłączonych kamer i mikrofonów, a także często deklarowane doświadczenie syndromu zmęczenia zdalnego/cyfrowego⁸. Istnieją jednak publikacje, które wskazują, że w pełnym przeszkód, kryzysowym czasie zastosowano takie rozwiązania, które przeciwdziałały wyżej wymienionym trudnościom czy oporom. Zdaje się je łączyć wspólny mianownik – umożliwienie uczniowi/uczennicy czy studentowi/studentce osobistego doświadczenia czyjejs uwagi, czy to rówieśnika czy to osoby prowadzącej zajęcia lub/i stworzenia takich warunków pracy, które autentycznie umożliwiały aktywność własną studentek i studentów. Taki kierunek działań w edukacji doprowadza nas do założenia charakterystycznego dla konstruktywizmu edukacyjnego.

Konstruktywizm w edukacji jest perspektywą dotyczącą uczenia się. Zakłada on, że punktem wyjścia dla uczenia się jest proces poznawczy, oznaczający konstruowanie własnych, coraz doskonalszych struktur (reprezentacji) wiedzy, w którym kluczową rolę odgrywa rozumienie, które z kolei wynika z doświadczenia osoby uczącej się. Zrozumienie komunikatu – wyrażenie istotne dla omawianego tu tematu oceniania – to kategoria bliska koncepcji oceniania kształtującego, które Dorota Klus-Stańska co prawda

pp. 1-14; A. Dziedziczak-Foltyn, *Transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce...*, s. 277-293.

⁶ Zob.: R. Donkin, E. Askew, H. Stevenson, *Video Feedback and e-Learning Enhances Laboratory Skills and Engagement in Medical Laboratory Science Students*, „BMC Medical Education” 2019, 19 (1), pp. 1-12; A. Gawel, A. Wach, *Informacje zwrotne od nauczyciela a wyniki uzyskiwane przez studentów na przykładzie zajęć z wykorzystaniem wirtualnych gier strategicznych w edukacji przedsiębiorczej*, „Horyzonty Wychowania” 2018, vol. 17, no. 43, s. 11-24.

⁷ G. Czapiewska, *Zmiany w jakości kształcenia akademickiego w dobie pandemii COVID-19*, „Kultura i Edukacja” 2021, nr 3, s. 60.

⁸ Por.: W. Grygierzec, *Lęk w edukacji zdalnej* [w:] *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, pod red. E. Domagały-Zyśk, Lublin 2021, s. 153 – P. Lewandowska, *Syndrom zdalnego zmęczenia wśród nie(do)słyszających uczestników edukacji zdalnej – doświadczenia międzynarodowe* [w:] *Włączmy kamerki...*, s. 284.

lokuje wśród pojęć dydaktyki instrukcyjnej (w ramach paradygmatu obiektywistycznego), natomiast Grażyna Szyling podkreśla silny wpływ konstrukttywizmu (w wersji społeczno-kulturowej inspirowanej dorobkiem Lwa Wygotskiego⁹) na ocenianie kształtujące¹⁰. Jak zauważa Jerome Bruner, twórca teorii kształcenia wspomagającego rozwój, procesom tego typu nieodłącznie towarzyszy temat motywacji, która w konstrukttywizmie (w odróżnieniu od koncepcji nurtu transmisyjnego, gdzie motywację postrzega się behawioralnie – jako reakcję na zewnętrzny bodziec) wiązana jest z wewnętrzną chęcią zaspokajania ciekawości. „Motorem wszelkiej działalności poznawczej jednostek jest zainteresowanie wywołane przez jakąś potrzebę”¹¹.

Ocenianie i informacja zwrotna (sumująca i kształtująca)

Procesy kognitywne jednakże nigdy powszechnie nie stały w centrum refleksji nad osiągnięciami studentów i studentek. Formalnie akademicka diagnostyka koncentruje się raczej na badaniu stopnia opanowania przez nich treści kursowych oraz ewentualnie na skuteczności metod instruktażowych stosowanych podczas procesu uczenia się, i w związku z tym najczęściej sprowadza się do oceny sumującej. Świetnie służą temu testy ze z góry ustalonymi prawidłowymi odpowiedziami i przypisanymi za nie punktami. W trakcie takiego „wyceniania” studenckich prac nie ma okazji, by zapytać: jak rozumiesz to zagadnienie? co jest w nim dla Ciebie ważne? jak doszłaś do takiego rozumienia tej kwestii? do jakich dalszych poszukiwań inspiruje Cię ten temat? W opinii „użytkowników” ocena sumująca rzadko traktowana jest jako droga ku zaangażowaniu w uczenie się, raczej postrzegana jest jako narzędzie stawiające pod znakiem zapytania ich poczucie własnej wartości¹². Ocena w postaci „stopnia” to też nierzadko przejaw nieu-

⁹ L. Wygotski opisywał rolę nauczyciela (uwważnego, uwzględniającego perspektywę ucznia), widząc w nim wsparcie dla ucznia w procesie przechodzenia ze strefy aktualnego rozwoju do strefy najbliższego rozwoju. W ocenianiu kształtującym rola nauczyciela widziana jest podobnie – towarzyszenie, wspieranie ucznia w momentach dostrzegania różnic w tym, co już jest zasobem, a tym, czego uczeń oczekuje, tworzenie warunków do doświadczania konfliktów poznawczych. Zob.: G. Szyling, *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* [w:] *Teraźniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, pod red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Kraków 2010, s. 123.

¹⁰ Zob.: D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki. Myślenie teorii o praktyce*, Warszawa 2018, s. 91 i 153; G. Szyling, *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności...*, s. 122.

¹¹ E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Bydgoszcz 2011, s. 88.

¹² C. Kivunja, *Why Students Don't Like Assessment and How to Change Their Perceptions in 21st Century Pedagogies*, „Creative Education” 2015, vol. 6, no. 20, pp. 2119-2120.

prawnionego afektywnego podejścia nauczycieli do ocen: staje się wówczas sposobem na nagrodzenie lub ukaranie studentów. Jednakże takie wąskie (a w przypadku kary czy nagrody – bezpodstawne) wykorzystanie oceny nie pozwala na skorzystanie z cennej okazji do wsparcia studentek i studentów w wymagającym procesie uczenia się. Pierwszym, który opisał możliwości wykorzystania procesu oceniania do powzięcia informacji, czego i jak uczą się uczniowie, był Michael Scriven¹³ na przełomie lat 60. i 70. XX wieku¹⁴.

Mimo licznych zalet oceniania kształtującego, ocenianie sumujące paradoksalnie jest doceniane przez studentki i studentów¹⁵. Tym niemniej przywiązanie ich do tej strategii oceniania nie powinno być wyłącznym wyznacznikiem czy usprawiedliwieniem dla stosowania oceniania sumującego. Studentki i studenci przychodzą na uczelnie uformowani tym, co przydarzyło im się na wcześniejszych etapach edukacji. Ich poglądy są również efektem wychowania, socjalizacji, a więc reprodukcji kultury.

¹³ Użył wówczas po raz pierwszy terminu „ewaluacja kształtująca” (ang. *formative evaluation*), odróżniając ją pod względem celu od oceniania sumującego – zob.: M. Scriven, *The Methodology of Evaluation*, Social Science Education Consortium, Purdue University, Lafayette 1966 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf> (p. 5). Innym razem obrazowo wskazał, że kiedy kucharz próbuje zupę, to jest to ewaluacja kształtująca, a kiedy próbuje ją gość w restauracji, to jest to ewaluacja sumująca (M. Scriven, *Evaluation Thesaurus...*, p. 56). Temat ten rozwijał również B. Bloom, tworząc swoją teorię pełnego rozwoju (ang. *mastery learning theory*). Nieocenionymi (*nomen omen*) dla rozwoju wiedzy naukowej w obszarze oceniania wspierającego proces uczenia się są P. Black i D. Wiliam, w szczególności artykuł: *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, „Phi Delta Kappan” 1998, vol. 80, pp. 139-148. Wskazali oni na wzrost osiągnięć uczniów przy zastosowaniu oceniania kształtującego. Cenne spostrzeżenia poczynił J. Hattie, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, przekł. Z. Janowska, Warszawa 2015, pisząc o wpływie konstruktywnej informacji zwrotnej na efekty uczenia się jako istotniejszym sposobie od wszelkich innych oddziaływań ze strony nauczyciela na ucznia. Co istotne, w języku angielskim Scrivenowskie określenie „evaluation” z czasem zamienione zostało na „assessment”, pomimo że M. Scriven konsekwentnie używa terminu „formative evaluation”. Wyjaśnia on, że „assessment” jest nieco bardziej nastawione na mierzenie ilościowe niż jakościowe (M. Scriven, *Evaluation Thesaurus...*, p. 10).

¹⁴ Por.: M. Scriven, *The Methodology of Evaluation...* – M. Scriven, *The Methodology of Evaluation* [w:] R.W. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Chicago 1967.

¹⁵ Widzą w nim narzędzie mobilizujące do pracy, umożliwiające porównywanie się z innymi, przejrzystość kryteriów. Zwłaszcza chcą być nim oceniani tam, gdzie w grę wchodzi ich językowe sprawności receptywne (związane ze słuchaniem i czytaniem, w odróżnieniu od sprawności produktywne, czyli umiejętności związanych z mówieniem i pisanie). Zob.: P. Yi-Ching, *Taiwan University Students' Perceptions of Summative and Formative Classroom Assessment in English Courses*, „TESOL International Journal” 2020, vol. 15, no. 2, p. 61.

Choć ocenianie kształtujące bywa postrzegane jako wyczerpująca, czasochłonna technika, to jednak w badaniu ilościowym i jakościowym, które prowadziłam we współautorstwie z Aleksandrą Tłuściak-Deliowską, pojawiła się propozycja sposobu percepcji oceniania kształtującego jako inwestycji – niektórzy z badanych ocenili, że na etapie budowania relacji z poszczególnymi uczniami wymaga dużego zaangażowania czasu, by jednak w kolejnych miesiącach ocenianie dokonywało się z większą łatwością, skutecznością i satysfakcją¹⁶.

Ocenianie uczenia się czy ocenianie wspierające uczenie się?

David Nicol i Debra Macfarlane-Dick przekonują, że nadrzędnym celem oceniania akademickiego (a właściwie każdego) powinno być wspieranie studentek i studentów w rozwijaniu umiejętności monitorowania i oceniania własnego procesu uczenia się, co miałyby być jednoznaczne z uczynieniem tego procesu samoregulowanym¹⁷. Czy faktycznie praktyki w obszarze oceniania na poziomie uniwersyteckim odzwierciedlają ten kierunek? A może są wypadkową dwóch przeciwważnych sił?

Osobiste nauczycielskie i studenckie założenia związane z ocenianiem to przestrzeń, gdzie w szczególności jaskrawy sposób zwraca uwagę antynomia w zakresie postrzegania funkcji edukacji i wychowania: jako rozwijania indywidualności jednostki kontra zakonserwowanie określonej kultury¹⁸. W psychologii motywacji, obok licznych innych typologizacji, wyróżnia się typy nastawienia do działania: (1) na proces (w jego ramach na doskonalenie/mistrzostwo, co w warunkach szkoły wyższej prowadzić może do wzmocnienia studenckiej samodzielności i autonomii myślenia, rozwijania samoregulowanego uczenia się), (2) na **końcowy wynik** (w interesującym nas kontekście będzie oznaczało koncentrację na reprodukowaniu, transmitowaniu wiedzy i w konsekwencji na jak najlepszych osiągnięciach). Odniesienia do takiego dualnego podziału nastawienia do działania można odnaleźć w koncepcji orientacji „dążeniowej” Johna W. Atkinsona, przejawiającej się dwojako: w postaci (1) motywacji „do” (skłaniającej do osiągnięć i sukcesów) i (2) motywacji „od” (uruchamiającej się jako sposób na uniknięcie

¹⁶ A. Tłuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia...*, s. 178.

¹⁷ D. Nicol, D. MacFarlane-Dick, *Formative Assessment and Self-Regulated Learning...*, p. 199.

¹⁸ E. Filipiak, *Z Wygotskim i Brunerem w tle...*, s. 100.

porażki czy strachu)¹⁹, a także w koncepcji Carol Dweck, wyróżniającej: (1) „nastawienie na trwałość” (przekonanie o stałym poziomie ludzkich cech, takich jak np. inteligencja czy kreatywność, i niemożności zmiany tego, co z kolei implikuje brak potrzeby rozwoju, uczenia się i poznawania) i (2) „nastawienie na rozwój” (przekonanie o możliwościach samorozwoju, któremu to procesowi towarzyszyć może poczucie ekscytacji w związku z poznawaniem nowych obszarów wiedzy, umiejętności, „zapalanie się” do kolejnych aktywności, które – wzbudzając zainteresowanie czy ciekawość – będą powodowały rozwój człowieka i jego określonych cech)²⁰.

W ramach oceniania antynomia ta przyjmuje odpowiednio następujące nazwy: **ocenianie uczenia się** (ang. *assessment of learning*, ocenianie najczęściej sumujące, dotyczące tego, jak wiele materiału finalnie opanowali studenci, podsumowujące ich wysiłki) i **ocenianie wspierające uczenie się** (ang. *assessment for learning*, mające na celu wsparcie studentów jeszcze na etapie uczenia się, dające szansę na wykorzystanie oceny do znalezienia dla uczącego się optymalnej drogi uczenia się, najczęściej mające charakter kształtujący, opisowy, może być dialogiczne)²¹.

Orientacja na końcowy wynik oznacza zazwyczaj rywalizację, walkę o jak najlepsze oceny, które stają się głównym celem uczących się, zaś dla nauczających celem tym staje się motywowanie do tego, co nie zawsze idzie w parze z osiąganiem wyższych poziomów wiedzy czy umiejętności, a jedynie ze szlifowaniem umiejętności zdawania testów. Edukacja w Polsce przesiąknięta jest nastawieniem na wynik. Stąd popularność takich form osiągnięcia lepszych rezultatów, jak np. „ściągnięcie”. Zdobyć dobrą ocenę (niekoniecznie wiedzę czy umiejętność) to często realny, najdalszy horyzont uczniowskich i studenckich zmagania. Nastawienie to prowadzi do „wybierania celów uniwersyteckich i popisu”²².

Wątek oceniania wspierającego uczenie się i towarzyszącej mu informacji zwrotnej wymaga przytoczenia brzmienia „starego paradygmatu” konceptualizacji informacji zwrotnej jako procesu polegającego na jednokie-

¹⁹ J.W. Atkinson, *An Introduction to Motivation* [online], D. van Nostrand Company Inc., Princeton 1964 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.scribd.com/document/335604357/Atkinson-1964-an-Introduction-to-Motivation> (s. 241).

²⁰ C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu*, wyd. 2 uzup., przekł. A. Czajkowska, Warszawa 2017, s. 12-17.

²¹ M.F. Torres, C. Leite, *Assessment Of and For Learning in Higher Education*, „*Transnational Curriculum Inquiry*” 2014, vol. 1, pp. 14-29.

²² G. Szyling, *Ocenianie kształtujące...*, s. 123.

runkowym przekazywaniu opinii studentce lub studentowi przez nauczycielkę czy nauczyciela (paradygmat, z którego taka konceptualizacja wynika, jest z ducha obiektywistyczny, zakładający instrukcyjny charakter nauczycielskiego oddziaływania), zaś struktura informacji zwrotnej zawiera następujące elementy: komentarz na temat tego, co zostało zrobione dobrze, wskazanie popełnionych błędów, omówienie sposobów na poprawienie błędów. Fakultatywnym elementem jest wskazanie czy też zaproponowanie ogólnie sformułowanego dalszego kierunku pracy ucznia lub uczennicy. To właśnie ten ostatni punkt wskazuje, że informacja zwrotna powinna dotyczyć nie tylko efektów pracy ucznia, ale powinna być również okazją do przyjrzenia się uczniowi całościowo, w kontekście jego ogólnego rozwoju²³.

W „nowym paradygmacie” samo przekazanie informacji zwrotnej, ustnej czy pisemnej, to jedynie początek. Uwzględnia się tu rolę studentek i studentów w tworzeniu i decydowaniu o przeznaczeniu informacji zwrotnej, *feedback* jest zorientowany na proces społeczny, w postaci rówieśniczej, nieinstruowanej wymiany informacji zwrotnych i samooceny (to paradygmat konstruktywistyczny).

Błąd na wagę złota

W założeniach konstruktywizmu ewentualny błąd odgrywa szczególną rolę: jest punktem wyjścia dla twórczych poszukiwań bardziej adekwatnych rozwiązań, można więc powiedzieć, że jest warunkiem *sine qua non* pojawienia się dysonansu poznawczego, czy też, jak pisze Grażyna Szyling – konfliktu poznawczego²⁴, a wspólne działania z kimś, kto ma odmienne poglądy na daną kwestię, przynaglają do weryfikacji własnych pomysłów²⁵. Konflikt ten nie powinien wiązać się z przykrymi doznaniem u osoby uczącej się, takimi jak wstyd, poczucie winy czy doświadczenie czyjejś wyższości. Zgodnie z fundamentalnymi tezami konstruktywizmu to nauczyciel otrzymuje rolę tego, który buduje ramę, atmosferę bezpieczeństwa i redefiniuje stosunek między nim a studentem, pokazując mu, że skoro pojawia się zachęta dla samodzielnego tworzenia i podejmowania decyzji, to jest i akcep-

²³ S.M. Brookhart, C.M. Moss, *How to Give Professional Feedback*, „Educational Leadership” 2015, vol. 72, no. 7, p. 27.

²⁴ G. Szyling, *Ocenianie kształtujące...*, s. 122.

²⁵ J. Nowak, *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej* [w:] *Świat małego dziecka*, t. 2, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, K. Kuszak, Poznań 2013, s. 89.

tacja (a raczej afirmacja!) dla nieidealnych, czasochłonnych poszukiwań, w starym obiektywistycznym paradygmacie nazywanych błędami. Dzieje się to poprzez pokazywanie możliwości, zachęcanie do samodzielnych poszukiwań rozwiązań, a nie sztywnych zaleceń czy, tym bardziej, poprzez ukazywanie zagrożeń. Dodatkowo komentarze mają charakter wysoce spersonalizowany: istotny jest optymalny klimat pracy w relacjach międzyludzkich. Studenci i studentki w toku swojej edukacji otrzymują wsparcie w uczeniu się adekwatnej samooceny i rówieśniczej informacji zwrotnej. Służy temu ćwiczona autorefleksja i krytyczne myślenie wykorzystywane do analizy zarówno efektów swojej pracy, jak i sposobu, w jaki je osiągnięto.

Sięganie do założeń konstruktywizmu objawia się też pod postacią uczenia się przez doświadczenie, obserwowanie procesów, bez koncentracji na zapamiętywaniu faktów²⁶. Szkoły działające w nurcie nastawienia na rozwój (tak jak rozumie go Carol Dweck, co jest równoznaczne ze stosowaniem oceniania wspierającego uczenie się), kładą nacisk na to, by uczeń/student błąd traktował jako odpowiedź, czego i jak się uczyć.

Doświadczenie popełnienia błędu ma jeszcze jeden walor – może być okazją do zadania sobie (również przez nauczyciela) pytań w rodzaju: co mi to mówi? co zrobię z tą informacją o pomyłce? Olbrzymie tu pole do popisu dla nauczycielek i nauczycieli, których zadaniem powinno być stałe zapraszanie studentek i studentów do praktykowania nawyku pozytywnego reagowania na błąd, pozbywania się wszechobecnego w społeczeństwie samokarania się i „wewnętrznego krytyka”. Wielokrotnie przećwiczone w szkole czy podczas studiów potraktowanie błędu jako „błogosławieństwa” ma szansę zostawić ślad w ludzkim umyśle.

Informacja zwrotna jako dialog

a dyskursywna informacja zwrotna

System edukacji jest polem, gdzie władza jawna i symboliczna może manifestować się na liczne sposoby. Tradycyjne podejście do edukacji w Polsce przez całe dekady wiązało się z wytwarzaniem w odbiorcach określonych postaw, gdzie jedną z nich było zakodowanie brzemiennego w symboliczne konotacje przekonania o tym, że **nauczyciel/ka mówi, a uczeń/uczen-**

²⁶ I. Nadolnik, *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 2, s. 49-50.

nica słucha²⁷. Obok wielu innych zachowań, takich jak nakaz wypełniania poleceń i bezdyskusyjne przyjmowanie perspektywy/racji nauczycieli, to jeden z przejawów ukrytego programu szkoły²⁸. Dotyczyło to również otrzymywanych ocen. Ten schemat czy też układ sił zatrzymywał kolejne pokolenia uczniów i uczennic przed wejściem z nauczycielem czy nauczycielką w rozmowę o przyczynach otrzymania takiej, a nie innej oceny. Uczniowskie próby dotarcia do przyczyn mogły być traktowane jako bezczelność, impertynencja, próby wywarcia nacisku w sytuacji, w której władzą symboliczną dysponował przedstawiciel zawodu nauczycielskiego.

Upadek komunizmu nie spowodował automatycznej zmiany. Współcześnie wiele szkół w Polsce korzysta z możliwości, jakie daje ocenianie kształtujące, należy jednak pamiętać, że stosują je w nich ludzie (nierazko wielcy entuzjaści nowego spojrzenia na edukację), którzy wyrosli i wychowali się, będąc ocenianymi w tradycyjny sposób. Pozostają więc ważne pytania: jak postrzegają swoją rolę? w który z paradygmatów wpisują się stosowane przez nich codzienne praktyki?

Asynchroniczny charakter pisemnej informacji zwrotnej (jednokierunkowej) implikuje brak pełnej możliwości ze strony uczniów i studentów wykorzystania komentarzy w bieżącej pracy ze względu na ewentualne trudności w całkowitym, precyzyjnym zrozumieniu zawartych w nich informacji, co jest niezbędne, gdyby chcieć dokonywać poprawek wedle cudzych wskazówek. Dopóki więc informacja zwrotna jest przestrzenią, w której jedna osoba ma większe prawo zabrania głosu, dopóty nie przynależy do kategorii konstruktywistycznych, natomiast reprezentuje dydaktykę instrukcyjną (w ramach paradygmatu obiektywistycznego)²⁹. David Nicol i Debra Macfarlane-Dick w swoim tekście, jednym z pierwszych, „przecierających szlak” dialogicznej formule informacji zwrotnej, omawiają zasady dobrze przeprowadzonej informacji zwrotnej i jasno wskazują, że wspiera ona proces rozwoju samoregulacji u studentek i studentów. Jedną z tych zasad jest posługiwanie się przez nauczyciela dialogiem ze studentem³⁰. W innej, późniejszej pracy Nicol wspomina o pierwszych zastosowaniach podejścia

²⁷ Zob.: A. Korzeniecka-Bondar, *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem* [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, pod red. A. Karpińskiej, Białystok 2002, s. 170.

²⁸ A. Suchocka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, nr 4, s. 296.

²⁹ D. Klus-Stańska, *Paradygmaty dydaktyki...*, s. 80.

³⁰ D. Nicol, D. MacFarlane-Dick, *Formative Assessment and Self-Regulated Learning...*, pp. 203, 209.

dialogicznego w ocenianiu prac studentów, które wdrożono ze względu na regularnie pojawiające się niezadowolenie zarówno studentów, jak i nauczycieli wobec pisemnej (jednokierunkowej, monologicznej) informacji zwrotnej. Opisując sytuację „udzielania” przez nauczyciela jednokierunkowej informacji zwrotnej, używa wręcz określenia „zubożony dialog, który nie jest w stanie unieść ciężaru interakcji między nauczycielem a studentem”³¹. Jak twierdzą Jennifer Hill i Harry West, (jedyne) moment, w którym pisemna informacja zwrotna mogłaby być cenniejsza niż ustna, to początek dialogu. Zebrane w jednym miejscu komentarze mogą stanowić doskonały punkt wyjścia dla dalej prowadzonej w ustny sposób konwersacji³².

Jeszcze jedna ważna myśl: „**Pojęcie dialogicznej informacji zwrotnej** oznacza otrzymanie informacji zwrotnej w trakcie prowadzonego dialogu”³³. Kiedy więc obie strony – nauczyciel i student – są chętni na to, by wysłuchać się wzajemnie, kiedy traktują się z wzajemnym szacunkiem, są przekonani, że druga strona działa w najlepszym interesie, wówczas *feedback* (w naturalny sposób przyjmujący formę dialogu) ma szansę stać się narzędziem pomocnym w uczeniu się studenta, ale – i to jest zarówno truizmem, jak i często nieuświadomianą informacją – również staje się drogą rozwoju nauczyciela³⁴.

Informacja zwrotna w dialogicznej postaci to droga ku rozwijaniu studentckich kompetencji uczenia się, a te z kolei (przez cały okres edukacji) są podwaliną budowania i podtrzymywania **poczucia własnej wartości i wartości autonomicznego myślenia**. „Pierwsze doświadczenia edukacyjne w sposób nieuchronny przesądzają o tym, kim staje się dziecko, i utrwalają w nim nawyki myślenia i rozumienia, a jednocześnie są źródłem trudnych do późniejszej zmiany struktur wiedzy, procedur intelektualnych, motywów podejmowanych działań poznawczych i zdolności do refleksji”³⁵.

Niektóre strategie oceniania kształtującego (stwarzanie studentkom i studentom okazji do dyskusji, stawianie pytań kluczowych i zadań, które będą

³¹ D. Nicol, *From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, vol. 35, no. 5, p. 503.

³² J. Hill, H. West, *Improving the Student Learning Experience through Dialogic Feedback Forward Assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2020, vol. 45, iss. 1, p. 83.

³³ A. Steen-Utheim, A.L. Wittek, *Dialogic Feedback and Potentialities for Student Learning*, „Learning, Culture and Social Interaction” 2017, vol. 15, p. 19.

³⁴ S.M. Brookhart, C.M. Moss, *How to Give Professional Feedback...*, p. 29.

³⁵ I. Nadolnik, *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej...*, s. 46-47.

sposobnością do zebrania informacji na temat tego, czego do tej pory studenci się nauczyli i w jaki sposób do tego doszło/dochodzi) to właśnie punkt wyjścia dla nauczyciela do rozwoju swych osobistych kompetencji prowadzenia dialogicznej informacji zwrotnej³⁶.

Warunki skutecznej dialogicznej informacji zwrotnej

Sam fakt przygotowania i przekazania studentowi informacji zwrotnej w żadnym stopniu nie gwarantuje ani tego, że odbiorca wykorzysta słowa autora *feedbacku* do uczenia się, ani nawet tego, że informacja ta zostanie przeczytana. Podstawowym więc warunkiem jest, by adresat *feedbacku* czuł się zaproszony do dialogu na jego temat. Istnieje szereg warunków, relacjonowanych przez naukowców, które powinny być spełnione, by *feedback* był efektywny:

1. Zaufanie: to student zdecyduje – bardziej lub mniej świadomie – czy weźmie pod uwagę informację zwrotną czy nie. W procesie tym istotną więc rolę odgrywa jakość relacji. Gotowość i chęć ze strony nauczycieli i studentów, by wysłuchać się wzajemnie, jest uzależniona od tego, czy wzajemnie ufają sobie, cenią swoje słowa i są przekonani o dobrych intencjach drugiej strony³⁷.

2. „Wewnętrzna informacja zwrotna”: istotnym warunkiem jest dokonanie przez osobę otrzymującą informację zwrotną spostrzeżeń pod wpływem skonfrontowania otrzymanych komentarzy z własną, ocenioną pracą. Alternatywnie może mieć również miejsce porównanie pracy rówieśników z własną. Jeśli spostrzeżenia i porównania dokonują się w ramach konwersacji, w jej wyniku ma szansę pojawić się internalizacja uzyskanych w ten sposób wiadomości. Innymi słowy, jest to „wewnętrzna informacja zwrotna” (ang. *internal feedback*) nazywana też „nową wiedzą”³⁸; Nicol wraz z MacFarlane-Dick twierdzą, że proces ten dzieje się samoistnie: studenci dokonują samooceny prac, wystarczy, żeby nauczyciele zaczęli z tego umiejętnie korzystać³⁹.

³⁶ Tamże, s. 48.

³⁷ Zob.: S.M. Brookhart, C.M. Moss, *How to Give Professional Feedback...*, p. 27; D. Carless, *Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback* [in:] *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*, ed. D. Boud, E. Molloy, London–New York 2013, pp. 90-103.

³⁸ D. Nicol, *The Power of Internal Feedback: Exploiting Natural Comparison Processes*, „*Assessment & Evaluation in Higher Education*” 2021, vol. 46, no. 5, pp. 756-757.

³⁹ D. Nicol, D. MacFarlane-Dick, *Formative Assessment and Self-Regulated Learning...*, p. 202.

3. Samoregulacja w uczeniu się: kolejnym obszarem, który decyduje o możliwości przyswojenia nauczycielskiego komunikatu, jest stopień przygotowania studentek i studentów do samoregulowanego uczenia się, a więc takiego, które zapewnia możliwość samodzielnego, autonomicznego planowania, monitorowania i wnioskowania na temat własnego uczenia się⁴⁰.

4. Precyzja i szybkość: badania wskazują, że z informacji zwrotnej studentki i studenci są w stanie skorzystać, gdy jest ona udzielona szybko, czyli bezpośrednio po wykonaniu zadania, precyzyjnie (odnosząc się do konkretnych sformułowań w pracy) oraz gdy dostarcza informacji, co i w jaki sposób poprawić (a nie tylko co poprawić).

5. Ocenianie bez oceniania: dialog dotyczący jakości przygotowanej pracy wymaga zapewnienia studentowi poczucia bezpieczeństwa. Komunikaty ze strony nauczyciela lub nauczycielki powinny stwierdzać fakty. Warto unikać określeń, które w ogólny sposób w swojej wymowie są oceniające. Stosowanie „Porozumienia bez Przemocy” z jego naczelną zasadą o zakładaniu dobrych intencji interlokutora jest tu bardzo pomocne⁴¹.

6. Niezależnie od tego jak mało realistycznym wydaje się kolejny z warunków niezbędnych do spożytkowania informacji zwrotnej, jest on szczególnie istotny: jest nim poziom identyfikacji z zadaniem, które jest oceniane. Dokładniej chodzi tu o umiejscowienie źródła zadania. Źródło jest zewnętrzne wówczas, gdy zadanie jest narzucone. Studentowi odebrane jest poczucie wpływu, zamiast tego pojawia się odczucie bycia sterowanym. Natomiast zadanie własne, czyli wybrane osobiście, pozwala doświadczyć poczucia własnej sprawczości, pozytywnej i wewnętrznej motywacji. Od studenta zależy też ocena wykonania, co – patrząc dalekosiężnie – sprowadza się w konsekwencji do wnioskowania o własnych mocnych i słabych stronach: cechach i poziomie osiągniętych umiejętności. Taka wiedza o sobie samej/samym to istotny zasób dorosłego człowieka⁴².

7. Informacja zwrotna powinna być zorientowana na przyszłość w tym sensie, że naczelną troską nauczyciela rozpoczynającego dialogiczną informację zwrotną powinna być „przekładalność” komentarzy (składa się na nią

⁴⁰ D. Carless, *Feedback for Student Learning in Higher Education* [in:] *International Encyclopedia of Education*, 4th Edition, ed.-in-chief R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan, [b.m.] 2022, p. 2.

⁴¹ Zob. artykuł A. Zagrodzkiej pt. *Edukacja akademicka wzbogacająca życie. NVC i PSR na wykładach, ćwiczeniach i warsztatach dla studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej*, zamieszczony w niniejszym tomie.

⁴² G. Szyling, *Ocenianie kształtujące...*, s. 123.

jasność wyводу, praktyczny charakter, inspirujące wskazówki) na przyszłe prace. Przekładalność komentarzy jest najczęściej dużo większa w przypadku ustnego dialogu, niż przekazu pisemnego⁴³.

8. Jeśli w informacji zwrotnej pojawiają się obszary do poprawy, najlepiej skupić się na jednym lub maksymalnie dwóch aspektach. Zazwyczaj tyle student czy studentka jest w stanie przyjąć⁴⁴.

9. Sposób przedstawienia informacji zwrotnej: warto by pozostawiał osobie ocenianej decyzję o tym, co i jak zmienić w zadaniu czy pracy w przyszłości. W związku z tym postuluje się, by nie używać trybu rozkazującego.

Z drugiej strony skorzystanie z *feedbacku* utrudnia, oprócz zaniechania realizacji powyższych punktów, sytuacja, w której studenci są krytycznie nastawieni do samego otrzymywania informacji zwrotnej (bo np. są zwolennikami oceny sumującej, a nie formatywnej, co może być konsekwencją wieloletniego „zanurzenia” w tradycyjnym systemie edukacji, a więc i oceniania, a nie mieli dotąd okazji, by doświadczyć czegoś odmiennego) oraz kiedy otrzymanie informacji zwrotnej nie wiąże się z możliwością przekazania nauczycielowi lub nauczycielce poprawionej pracy i ponownego podania pracy ocenie⁴⁵.

Dialogiczna informacja zwrotna jako zwrot w rozwoju nauczyciela i nauczycielki

Czy nie jest to pobożne życzenie, by oczekiwać, że nauczyciel będzie się uczył czegoś w wyniku rozmowy z własnym studentem? Odpowiedź brzmi „nie” w ramach perspektywy konstruktywistycznej, która zakłada, że nauczyciel lub nauczycielka staje się „liderem uczenia się”, oraz że uczenie się jest wspólne czy też obopólne i współzależne⁴⁶. Wszak każda chwila rozmowy ze studentami na merytoryczne, omawiane podczas zajęć tematy to okazja, by przyjrzeć się efektom swojej własnej pracy: na ile stworzone przede mną warunki umożliwiły tej osobie wziąć dla siebie wiedzę i umiejętności? Konstruktywne wnioski z tego wyciągnięte to klucz do dydaktycznego i osobistego rozwoju.

⁴³ J. Hill, H. West, *Improving the Student Learning Experience...*, p. 83.

⁴⁴ S.M. Brookhart, C.M. Moss, *How to Give Professional Feedback...*, p. 26.

⁴⁵ Zob.: A. Steen-Utheim, T.N. Hopfenbeck, *To Do or Not To Do with Feedback. A Study of Undergraduate Students' Engagement and Use of Feedback within a Portfolio Assessment Design*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2019, vol. 44, no. 1, p. 80; J. Hill, H. West, *Improving the Student Learning Experience...*, p. 82.

⁴⁶ S.M. Brookhart, C.M. Moss, *How to Give Professional Feedback...*, p. 27.

Choć dialogiczna informacja zwrotna to „jedynie” pogłębienie informacji zwrotnej o rozmowę następującą w jej wyniku, to – wzięwszy pod uwagę powyższe uwarunkowania – jej zakorzenienie w świadomości nauczycieli i studentów może być niezwykle trudne do wprowadzenia w szkolnej czy uczelnianej rzeczywistości. Dotyczy przecież ludzkich postaw, które nie poddają się zmianom ani łatwo, ani trwale. W dodatku, tak jak i udział studentki czy studenta w dialogicznej informacji zwrotnej powinien być dobrowolny, tak i decyzja nauczyciela czy nauczycielki o jej stosowaniu powinna być autonomiczna. Jeśli warunki te zostaną spełnione, ta pozornie niewielka zmiana w perspektywie (dialog zamiast monologu) jest faktycznie „olbrzymim skokiem dla ludzkości”. Urzeczywistnienie się prawa do zabrania głosu (w swojej sprawie) jest symbolicznym momentem. To właśnie tak rodzi się upodmiotowienie: poprzez pogłębianie kompetencji komunikacyjnych. Ma ono na celu podnoszenie poczucia własnej wartości, samooceny, poczucia sprawczości, a w dalszej przyszłości rozwijanie w sobie autorefleksji i otwartości na własną emancypację⁴⁷. Możliwość towarzyszenia osobie, która zaczyna rozumieć swoją niezależność i korzystać z niej, może być zarówno trudna (jeśli nie akceptujemy tej niezależności albo jesteśmy wobec niej ambiwalentni), jak i wynagradzająca, nieporównywalna z żadnym innym nauczycielskim doświadczeniem.

Susan M. Brookhart i Connie M. Moss postulują, by *feedback* (oprócz wyżej wymienionych, tkwiących tradycyjnie w nim elementów) zawierał następujące komponenty: mikro, mezo i makro, co po dodaniu drobnych korekt, oglądane z obu – ocenianego (A) i oceniającego (B) – perspektyw, w krótkim fragmencie mogłoby wyglądać następująco: (1) Poziom mikro, czyli co zaobserwowałam (fakty, np. gdy ocenie podlega lekcja, którą prowadzi studentka-praktykantka); A: „podczas lekcji czułam się lekko zestresowana; udało mi się zrobić zaplanowane zadania”; B: „zaobserwowałam, że dzieci odpowiedziały na wszystkie twoje pytania. Jednocześnie padło więcej pytań zamkniętych, niż otwartych”; (2) Poziom mezo (ma miejsce po rozmowie na temat poziomu mikro i jest ściśle powiązany z tym, na ile wzajemnie ufają sobie i cenią się rozmawiające osoby), czyli co wynika z obserwacji i rozmowy, jakie mamy wnioski; A: „widzę aktywność dzieci, ale mocno modelowaną; chciałabym dać dzieciom więcej okazji do swobodnych wypowiedzi. Może sprawdzę, co by się stało, gdyby odwrócić proporcję, za-

⁴⁷ J. Nowak, *Edukacyjny potencjał dialogu...*, s. 89.

cząć od pytań otwartych i zadawać ich więcej?”; B: sformułowanie wniosków na tym poziomie może dokonać się w ramach odpowiedzi na tego typu pytania: „czego mogę się dowiedzieć/nauczyć z analizowanej pracy studenta? czego dowiedziałam/nauczyłam się w czasie rozmowy? czego nauczył się lub dowiedział mój student z rozmowy ze mną?”; (3) Poziom makro: wiem, co dalej, wiem, co w szerszej perspektywie (nie tylko w kontekście konkretnego zadania czy sprawdzanego działu wiedzy, ale szerzej); A: „następnym razem poprowadzę lekcję tak i tak, wprowadzę następujące zmiany”; B: „zastanówmy się wspólnie, po czym poznamy, że udało ci się to, co sobie zaplanowałaś”. Jednocześnie osoba oceniająca może również zadać sobie pytania dotyczące tego, czego uczy ją (do czego inspiruje) ten konkretny dialog i uczestnictwo w całym procesie dialogicznej informacji zwrotnej (np. by zmodyfikować swój sposób prowadzenia określonych zajęć, przygotowujących studentów do zawodu nauczyciela)⁴⁸. Opisany tu proces nie wydaje się niczym odkrywczym, choć ma w sobie dwa relatywnie rzadko występujące w rzeczywistości elementy: niewytykanie sobie błędów i gotowość nauczycielki czy nauczyciela do modyfikowania swojej praktyki.

Upodmiotowienie studentów, które może dokonać się poprzez autentyczny udział w konsekwentnie realizowanej przez nauczyciela dialogicznej informacji zwrotnej, to swoista droga rozwoju nauczycieli i doświadczania przez nich swej sprawczości. Badania dowodzą, że ci spośród nauczycieli, którzy własną skuteczność postrzegają jako relatywnie wysoką, zapraszają swoich uczniów do samodzielnych wyborów, są otwarci na dydaktyczne innowacje oraz budowanie się uczniowskiej autonomii w działaniu. Są jednocześnie bardziej zaangażowani, doświadczają większej satysfakcji z pracy i w mniejszym stopniu są podatni na wypalenie zawodowe⁴⁹.

Zakończenie

W literaturze podaje się cztery cechy leżące u podstaw skutecznego dialogu: „powinien być adaptacyjny, czyli zależny od potrzeb uczniów; powinien być dyskursywny, bogaty w dwukierunkową wymianę komunikacyjną; powinien być interaktywny, czyli powiązany z działaniami związanymi z celem zadania; i refleksyjny, mianowicie powinien zachęcać uczniów i nau-

⁴⁸ S.M. Brookhart, C.M. Moss, *How to Give Professional Feedback...*, pp. 25-29.

⁴⁹ E. Kulawska, *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne” 2017, 2, s. 240.

czyteli do refleksji nad cyklem »cel – działanie – informacja zwrotna«, przy czym celem dialogu jest pomoc uczniom w zrozumieniu koncepcji, idei itp. oraz zastosowaniu tych nowych »osobistych rozumień« w zadaniach edukacyjnych»⁵⁰.

Zaproponowane tu podejście rozwija w studentkach i studentach własną skuteczność (ang. *self-efficacy*), poczucie sprawczości, umiejętności związane z samoregulacją (planowanie, ewaluacja postępów oraz dobór optymalnych strategii uczenia się)⁵¹, a zarazem jest podważeniem przekonania, że centralna dla oceniania kształtującego kategoria, jaką jest udzielanie informacji zwrotnej w swej klasycznej, transmisyjnej, jednokierunkowej, niedyskursywnej wersji, jest skuteczna – **notabene pisała o tym już w 2010 roku Grażyna Szyling**⁵². **Jak piszą** Anna Steen-Utheim i Therese N. Hopfenbeck – **pisemna informacja zwrotna bez dialogu często prowadzi do studenckiej frustracji i zniechęcenia**⁵³.

Pomimo że obowiązujące w Polsce prawo i praktyki oceniania podtrzymują raczej stosowanie oceniania sumującego, nauczyciele akademicy mają okazje, by stosować alternatywne formy oceniania⁵⁴. Umożliwia to chociażby fakt, że wiele kursów kończy się „zaliczeniem” bez oceny; to szansa na zastosowanie dialogicznej informacji zwrotnej.

Bibliografia i netografia

1. Atkinson John W., *An Introduction to Motivation* [online], D. van Nostrand Company Inc., Princeton 1964 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://www.scribd.com/document/335604357/Atkinson-1964-an-Introduction-to-Motivation>.
2. Black Paul, William Dylan, *Inside the Black Box: Raising Standards through Classroom Assessment*, „Phi Delta Kappan” 1998, vol. 80, pp. 139-148.
3. Brookhart Susan M., Moss Connie M., *How to Give Professional Feedback*, „Educational Leadership” 2015, vol. 72, no. 7, pp. 24-30.

⁵⁰ D. Nicol, *From Monologue to Dialogue...*, p. 503.

⁵¹ J. Hill, H. West, *Improving the Student Learning Experience...*, p. 84.

⁵² G. Szyling, *Ocenianie kształtujące...*, s. 123.

⁵³ A. Steen-Utheim, T.N. Hopfenbeck, *To Do or Not To Do with Feedback...*, p. 82.

⁵⁴ **Możliwy jest też mariaż oceniania kształtującego i sumującego w wariacie o nazwie „ocenywanie okresowe (orientujące)”** (ang. *interim assessment*). Najczęściej ocenianie kształtujące stosuje się wówczas w trakcie uczenia się, a na jego zakończenie – sumujące. Zob.: G. Szyling, *Ocenianie kształtujące...*, s. 127.

4. Carless David, *Feedback for Student Learning in Higher Education* [in:] *International Encyclopedia of Education*, 4th Edition, editors-in-chief R. Tierney, F. Rizvi, K. Ercikan, Elsevier, [b.m.] 2022.
5. Carless David, *Trust and Its Role in Facilitating Dialogic Feedback* [in:] *Feedback in Higher and Professional Education: Understanding It and Doing It Well*, ed. D. Boud, E. Molloy, Routledge, London – New York 2013, pp. 90-103.
6. Czapiewska Gabriela, *Zmiany w jakości kształcenia akademickiego w dobie pandemii COVID-19*, „Kultura i Edukacja” 2021, nr 3, s. 50-63.
7. Donkin Rebecca, Askew Elizabeth, Stevenson Hollie, *Video Feedback and e-Learning Enhances Laboratory Skills and Engagement in Medical Laboratory Science Students*, „BMC Medical Education” 2019, 19(1), pp. 1-12.
8. Dweck Carol, *Nowa psychologia sukcesu*, wyd. 2 uzup., przekł. A. Czajkowska, Muza, Warszawa 2017.
9. Dziedziczak-Foltyn Agnieszka, *Transformacja szkolnictwa wyższego w Polsce w świetle wdrażania standardów polityki publicznej* [w:] *Transformacja Akademickiego Szkolnictwa Wyższego w Polsce w okresie 30-lecia 1989–2019*, pod red. J. Woźnickiego, KRASP, Warszawa 2019, s. 277-293.
10. Filipiak Ewa, *Z Wygotskim i Brunerem w tle. Słownik pojęć kluczowych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2011.
11. Gawęł Aleksandra, Wach Anna, *Informacje zwrotne od nauczyciela a wyniki uzyskiwane przez studentów na przykładzie zajęć z wykorzystaniem wirtualnych gier strategicznych w edukacji przedsiębiorczej*, „Horyzonty Wychowania” 2018, vol. 17, no. 43, s. 11-24.
12. Grygierzec Weronika, *Lęk w edukacji zdalnej* [w:] *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, pod red. E. Domagały-Zyśk, Episteme, Lublin 2021, s. 153-167.
13. Hattie John, *Widoczne uczenie się dla nauczycieli. Jak maksymalizować siłę oddziaływania na uczenie się*, przekł. Z. Janowska, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2015.
14. Hill Jennifer, West Harry, *Improving the Student Learning Experience through Dialogic Feed-Forward Assessment*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2020, vol. 45, iss. 1, pp. 82-97.
15. Kivunja Charles, *Why Students Don't Like Assessment and How to Change Their Perceptions in 21st Century Pedagogies*, „Creative Education” 2015, vol. 6, no. 20, pp. 2117-2126.

16. Klus-Stańska Dorota, *Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorii o praktyce*, Wydaw. Naukowe PWN, Warszawa 2018.
17. Klus-Stańska Dorota (w rozmowie z Krzysztofem Wiatrem), *Dydaktyka z teorii czy bez teorii?* [online], *Konferencja Pokazać – Przekazać*, Centrum Nauki Kopernik, Warszawa 2018 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: https://www.kopernik.org.pl/sites/default/files/2021-02/Pokazac-Przekazac_publicacja_pokonferencyjna_2018.pdf.
18. Korzeniecka-Bondar Alicja, *Ideologie edukacji a dialog nauczyciela z uczniem* [w:] *Kreatorzy edukacyjnego dialogu*, pod red. A. Karpińskiej, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2002, s. 168-176.
19. Kulawska Ewa, *Poczucie własnej skuteczności nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej*, „Forum Pedagogiczne” 2017, 2, s. 237-251.
20. Lewandowska Paulina, *Syndrom zdalnego zmęczenia wśród nie(do)słyszających uczestników edukacji zdalnej – doświadczenia międzynarodowe* [w:] *Włączmy kamerki. Z doświadczeń edukacji zdalnej w szkole i na uczelni*, pod red. E. Domagały-Zyśk, Episteme, Lublin 2021, s. 279-302.
21. Morańska Danuta, *Dydaktyka szkoły wyższej wobec zmiany cywilizacyjnej – nowa formuła wykładu*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2019, 20, s. 59-69.
22. Nadolnik Izabela, *Ocenianie kształtujące w edukacji wczesnoszkolnej. Próba odpowiedzi na oczekiwania rzeczywistości XXI wieku*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2015, nr 2, s. 43-55.
23. Nicol David, *From Monologue to Dialogue: Improving Written Feedback Processes in Mass Higher Education*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2010, vol. 35, no. 5, pp. 501-517.
24. Nicol David, *The Power of Internal Feedback: Exploiting Natural Comparison Processes*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2021, vol. 46, no. 5, pp. 756-778.
25. Nicol David, MacFarlane-Dick Debra, *Formative Assessment and Self-Regulated Learning: A Model and Seven Principles of Good Feedback Practice*, „Studies in Higher Education” 2006, vol. 31, iss. 2, pp. 199-218.
26. Nowak Jolanta, *Edukacyjny potencjał dialogu w przestrzeni klasy szkolnej* [w:] *Świat małego dziecka*, t. 2, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, K. Kuszak, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2013, s. 85-96.

27. Sahni Jolly, *Does Blended Learning Enhance Student Engagement? Evidence from Higher Education*, „Journal of e-Learning and Higher Education” 2019, vol. 2019, pp. 1-14.
28. Sajdak Anna, *Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej*, „Impuls”, Kraków 2013.
29. Scriven Michael, *Evaluation Thesaurus. Second Edition* [online], Edgepress 1980, Academia 2023 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: https://www.academia.edu/69568997/Evaluation_Thesaurus_Second_Edition.
30. Scriven Michael, *The Methodology of Evaluation*, Social Science Education Consortium, Purdue University, Lafayette 1966 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED014001.pdf>.
31. Scriven Michael, *The Methodology of Evaluation* [w:] R.W. Tyler, R.M. Gagné, M. Scriven, *Perspectives of Curriculum Evaluation*, Rand McNally, Chicago 1967.
32. Steen-Utheim Anna, Hopfenbeck Therese N., *To Do or Not To Do with Feedback. A Study of Undergraduate Students' Engagement and Use of Feedback within a Portfolio Assessment Design*, „Assessment & Evaluation in Higher Education” 2019, vol. 44, no. 1, pp. 80-96.
33. Steen-Utheim Anna, Wittek Anne Line, *Dialogic Feedback and Potentialities for Student Learning*, „Learning, Culture and Social Interaction” 2017, vol. 15, pp. 18-30.
34. Suchocka Agnieszka, *Przemoc symboliczna jako element ukrytego programu kształcenia polskiej szkoły*, „Zeszyty Naukowe Akademii Marynarki Wojennej” 2011, nr 4, s. 293-302.
35. Sutton Paul, *Towards Dialogic Feedback*, „Critical and Reflective Practice in Education” 2009, vol. 1, iss. 1, pp. 1-10.
36. Szyling Grażyna, *Ocenianie kształtujące, czyli o niejednoznaczności* [w:] *Też różniejszość i przyszłość oceniania szkolnego. XVI Konferencja Diagnostyki Edukacyjnej*, pod red. B. Niemierko, M.K. Szmigel, Grupa Tomami, Kraków 2010, s. 118-129.
37. Tłuściak-Deliowska Aleksandra, Czyżewska Monika, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły* [online], Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020 [dostęp: 1 stycznia 2023]. Dostępny w Internecie: http://www.aps.edu.pl/media/2393965/tu_chodzi_o_wsparcie_e-book.pdf.

38. Torres Manuel Firmino, Leite Carlinda, *Assessment Of and For Learning in Higher Education*, „**Transnational Curriculum Inquiry**” 2014, vol. 1, pp. 14-29.
39. Yi-Ching Pan, *Taiwan University Students’ Perceptions of Summative and Formative Classroom Assessment in English Courses*, „**TESOL International Journal**” 2020, vol. 15, no. 2, pp. 46-64.

ANNA MAĆKOWIAK

Współczesny nauczyciel wobec wyzwań edukacji medialnej

Contemporary teacher facing
the challenges of media education

Streszczenie

Niniejszy artykuł podejmuje temat edukacji medialnej w kontekście współczesnego procesu kształcenia kadry pedagogicznej. Potrzeba zgłębiania tego typu zagadnień jest oczywista ze względu na fakt, iż media stają się dziś integralną częścią ludzkiego życia. Rolą pedagogów jest przygotowanie młodych ludzi do właściwego obcowania z treściami medialnymi. Z tego względu konieczne jest wyposażenie przyszłych nauczycieli w wiedzę i narzędzia pozwalające na kształtowanie krytycznych wobec mediów postaw wśród młodych ludzi. W artykule wskazano również przykłady tekstów oraz innych materiałów dziennikarskich, jak również projektów filmowych, które mogą posłużyć jako materiał ćwiczeniowy podczas zajęć z dziećmi czy młodzieżą. Są to jedynie przykładowe treści, mogące stanowić inspirację dla własnych poszukiwań prowadzonych przez pedagogów.

Słowa kluczowe: media, edukacja medialna, infotainment, Internet, film, gry językowe

Summary

This article deals with the subject of media education in the context of the modern teaching staff education process. The need to explore such issues

is obvious due to the fact that the media are becoming an integral part of human life today. The role of educators is to prepare young people for proper contact with media content. For this reason, it is necessary to equip future teachers with knowledge and tools to shape such attitudes among young people. The article also indicates examples of texts and other journalistic materials, as well as film projects that can be used as training material during classes with children or teenagers. These are only examples of content that can be an inspiration for teachers' own research.

Keywords: media, media education, infotainment, Internet, film, language games

Wprowadzenie

Edukacja medialna nie zamyka się w odrębnym przedmiocie w szkolnych siatkach godzin, jednak stanowi we współczesnym świecie zagadnienie, którego pominąć nie można. Obniża się dolna granica wieku, po przekroczeniu której ludzie dopuszczają, by media stały się integralną częścią życia. Z tego względu istotne jest wprowadzanie elementów edukacji medialnej już na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym, a także dalej – w ramach poszczególnych przedmiotów w strukturze programowej klas 4–8 szkoły podstawowej oraz odpowiednio klas 1–3, 1–4 lub 1–5 szkoły ponadpodstawowej (w zależności od tego, czy mówimy o kształceniu na poziomie branżowej szkoły I stopnia, liceum czy technikum). By możliwa była właściwa realizacja treści z zakresu edukacji medialnej zarówno w przedszkolu, jak i szkole, konieczne jest kształcenie kadry, która na co dzień pracuje z dziećmi i młodzieżą. Uczelnie oferujące studia pedagogiczne w zakresie obowiązkowych przedmiotów realizowanych przez studentów włączają również takie, które dotyczą zagadnień związanych z mediami. Potrzebę tę dostrzega między innymi Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, ujmując w planie studiów pedagogicznych, realizowanych zarówno na poziomie jednolitym magisterskim (pięcioletnim), jak i I stopnia (trzyletnim) oraz II stopnia (dwuletnim) przedmioty z zakresu edukacji medialnej. W ramach zajęć studenci stykają się nie tylko z istotną wiedzą merytoryczną, lecz również pracują warsztatowo oraz przygotowują projekty, które im samym pomagają we właściwej recepcji treści medialnych,

a jednocześnie dostarczają umiejętności z zakresu kształcenia odpowiedniego odbioru tych treści przez młodych ludzi.

Edukacja medialna a podstawa programowa

Na istotę edukacji medialnej zwraca uwagę „Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego”, w której znajdujemy następujące zapisy:

Wstęp

[...]

Celem wychowania przedszkolnego jest wsparcie całościowego rozwoju dziecka.

[...]

IV. Poznawczy obszar rozwoju dziecka. Dziecko przygotowane do podjęcia nauki w szkole:

[...]

3. odróżnia elementy świata fikcji od realnej rzeczywistości; byty rzeczywiste od medialnych, byty realistyczne od fikcyjnych;

[...]

19. podejmuje samodzielną aktywność poznawczą np. oglądanie książek, zagospodarowywanie przestrzeni własnymi pomysłami konstrukcyjnymi, korzystanie z nowoczesnej technologii itd.;

[...]

Warunki i sposób realizacji:

[...]

6) Współczesny przedszkolak funkcjonuje w dynamicznym, szybko zmieniającym się otoczeniu, stąd przedszkole powinno stać się miejscem, w którym dziecko otrzyma pomoc w jego rozumieniu¹.

Z kolei w „Podstawie programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej” czytamy:

¹ Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego [online], Podstawa Programowa 2017 [dostęp: 14 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>.

Szkoła ma stwarzać uczniom warunki do nabywania wiedzy i umiejętności potrzebnych do rozwiązywania problemów z wykorzystaniem metod i technik wywodzących się z informatyki, w tym logicznego i algorytmicznego myślenia, programowania, posługiwania się aplikacjami komputerowymi, wyszukiwania i wykorzystywania informacji z różnych źródeł, posługiwania się komputerem i podstawowymi urządzeniami cyfrowymi oraz stosowania tych umiejętności na zajęciach z różnych przedmiotów m.in. do pracy nad tekstem, wykonywania obliczeń, przetwarzania informacji i jej prezentacji w różnych postaciach.

Szkoła ma również przygotowywać ich do dokonywania **świadomych** i odpowiedzialnych **wyborów w trakcie korzystania z zasobów dostępnych w internecie, krytycznej analizy informacji, bezpiecznego poruszania się w przestrzeni cyfrowej, w tym nawiązywania i utrzymywania opartych na wzajemnym szacunku relacji z innymi użytkownikami sieci**. Szkoła oraz poszczególni nauczyciele podejmują działania mające na celu zindywidualizowane wspomaganie rozwoju każdego ucznia, stosownie do jego potrzeb i możliwości².

Przygotowanie nauczyciela do wykonywania **zadań z zakresu edukacji medialnej**

Edukacja medialna stanowi proces świadomego i krytycznego odbioru oraz korzystania z treści medialnych. Umiejętności z tego zakresu należy kształtować od najmłodszych lat. Nieradki jest dziś widok małych dzieci ze smartfonami w dłoniach, aktywnie chłonących różnorakie sygnały płynące z przestrzeni medialnej. Studenci przygotowujący się do pracy z dziećmi i młodzieżą powinni, bez względu na to, czy ich praca związana będzie z prowadzeniem zajęć dydaktycznych w szkole czy tak zwanych zajęć pozalekcyjnych, posiadać niezbędną wiedzę i umiejętności z zakresu edukacji medialnej, by móc następnie kształtować u młodego człowieka świadomość krytycznej postawy wobec mediów oraz dać mu narzędzia, które pomogą we właściwym odbiorze tego wszystkiego, co znajdzie w przestrzeni medialnej. W ramach studiów pedagogicznych oferowanych przez Instytut Pedagogiczny Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego,

² Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej [online], Podstawa Programowa 2017 [dostęp: 14 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>; <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII>.

w zależności od wybranej formy i specjalności studiowania, do programu wprowadzono przedmioty tematycznie związane z edukacją medialną, wyposażające studiujących w kompetencje pozwalające na efektywne prowadzenie zajęć z dziećmi, młodzieżą, ale również z osobami dorosłymi.

W ramach jednolitych studiów magisterskich z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej studenci uczestniczą zarówno w wykładach, jak i zajęciach ćwiczeniowych z zakresu edukacji medialnej. W całym cyklu zaplanowano 26 godzin wykładów i 26 godzin ćwiczeń, a do tego 48 godzin pracy własnej studenta. Z kolei studenci realizujący studia II stopnia w ramach specjalności: *pedagogika opiekuńczo-wychowawcza i praca z rodziną*, uczestniczą w zajęciach z zakresu edukacji medialnej w pracy z dziećmi i młodzieżą (15 godzin wykładów, 15 godzin ćwiczeń oraz 25 godzin pracy własnej), podobnie osoby wybierające specjalność *pedagogika opiekuńczo-wychowawcza z pedagogiką resocjalizacyjną* uczestniczą w zajęciach z zakresu edukacji medialnej w takim samym wymiarze i rozkładzie godzinowym. Ponadto studenci obu wspomnianych specjalności dokonują wyboru spośród dwóch przedmiotów realizowanych w języku angielskim, dotyczących tematyki okołomedialnej: *media addictions among children, adolescents and adults* oraz *film and new media in the educational space*.

Celem zajęć z zakresu edukacji medialnej jest przekazanie wiedzy i wzmocnienie umiejętności potrzebnych w procesie dydaktycznym, do którego wprowadzane są elementy edukacji medialnej, rozwijanie umiejętności krytycznego odbioru treści medialnych, jak również zapoznanie z pozytywnym oraz negatywnym wpływem przekazów medialnych na dzieci i młodzież, ze szczególnym uwzględnieniem zagadnień związanych z uzależnieniami medialnymi.

Wśród treści realizowanych podczas zajęć z zakresu edukacji medialnej znajdują się: język mediów, formy i budowa przekazów medialnych, specyfika przekazów drukowanych w prasie, radiowych, telewizyjnych oraz internetowych, rozwój mediów elektronicznych, gry internetowe oraz ich wpływ na dziecko, zależności pomiędzy treściami medialnymi a ich odbiorcami, edukacyjne i rozrywkowe funkcje przekazów medialnych, infotainment, edukacja medialna na różnych szczeblach edukacyjnych, wpływ mediów na rozwój poznawczy, emocjonalny i społeczny człowieka, projekty medialne adresowane do dzieci i młodzieży – przykłady dobrych praktyk, młody człowiek w świecie portali internetowych oraz jako twórca treści medialnych (w szczególności internetowych), perswazja i manipulacja w mediach, re-

klama marketingowa i społeczna, ludzie mediów, ludzie w mediach, autorytet kulturalny, retoryka dziennikarska, media jako środek dydaktyczny. Przedmiot zakłada również przegląd programów nauczania wykorzystujących elementy edukacji medialnej, a także doskonalenie umiejętności doboru gotowych materiałów i przygotowywania własnych pomocy dydaktycznych na potrzeby prowadzenia w przedszkolu czy szkole zajęć z zakresu wiedzy o mediach. Zaznaczyć bowiem należy, że elementy edukacji medialnej można, a nawet należy wprowadzać zarówno w przestrzeni przedszkolnej, kształcenia zintegrowanego w klasach 1 – 3 szkoły podstawowej, jak również – w ramach poszczególnych przedmiotów – na wyższych etapach edukacyjnych.

Z kolei uczelniane przedmioty media addictions among children, adolescents and adults oraz film and new media in the educational space z jednej strony pozwalają studentom na pogłębianie znajomości anglojęzycznej terminologii pedagogicznej, z drugiej są okazją, by zgłębiać zagadnienia z zakresu edukacji medialnej. W przypadku media addiction among children, adolescent and adults są to: media, ich powszechność oraz znaczenie w życiu i rozwoju człowieka, ekspansja mediów elektronicznych i konsekwencje tego zjawiska, wpływ treści medialnych na kompetencje komunikacyjne odbiorców, odbiór i wykorzystanie mediów a relacje w rodzinie i gronie rówieśników, uzależnienia medialne wśród dzieci i młodzieży oraz ich wpływ na funkcjonowanie młodego człowieka w społeczeństwie, a ponadto przeciwdziałanie i terapie tych uzależnień. W zakres przedmiotu film and new media in the educational space włączono takie zagadnienia, jak: film, jego powszechność oraz znaczenie w życiu i rozwoju człowieka, różnorodność projektów filmowych oraz ich funkcjonowanie w przestrzeni edukacyjnej, filmoterapia, przykłady dobrych praktyk w zakresie wykorzystywania filmów w procesie terapeutycznym.

Wokół praktyki

W kształceniu studentów kluczową kwestią jest nie tylko wyposażenie ich w niezbędny zasób wiedzy z zakresu edukacji medialnej, lecz przede wszystkim w narzędzia, które warto wykorzystywać w codziennej pracy, w szczególności z młodymi ludźmi. Podczas zajęć w Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie istotną sprawą dla wykładowcy jest dzielenie się dobrymi praktykami. W pierwszej kolejności jednak osoby zaangażowane w kształ-

cenie dzieci i młodzieży muszą same uświadomić sobie, jak ważna we współczesnym świecie jest edukacja medialna. Jak podkreśla David Buckingham:

The media are undoubtedly the major contemporary means of cultural expression and communication: to become an active participant in public life necessarily involves making use of the modern media. The media, it is often argued, have now taken the place of the family, the church and the school as the major socializing influence in contemporary society³.

Media przejmują dziś często rolę autorytetu zarówno w dziedzinie zachowań, jak i języka. Brak czasu na rodzinne spotkania czy rozmowy prowadzi do sytuacji, w której młodzi ludzie zatracają się w medialnym świecie, w szczególności w jego wymiarze wirtualnym. Oczywiście obcowania młodego człowieka z przestrzenią mediów nie można traktować jako praktyk niewłaściwych, ale nieumiejętne korzystanie ze zdobyczy technologicznych jest problemem. By zadbać o właściwą recepcję mediów przez dzieci i młodzież, warto w pierwszej kolejności uświadomić sobie, jak w ostatnich latach ewoluowała edukacja medialna, związana początkowo ze sferą telewizji, prasy oraz radia, by zaledwie po kilkudziesięciu latach skupić się w dużej mierze na platformach medialnych, mediach społecznościowych czy aplikacjach mobilnych. Wspomnianą zmianę obrazuje tabela.

Współczesna edukacja medialna powinna odwoływać się do wszystkich trzech wyszczególnionych w tabeli faz. Według takiego właśnie klucza prowadzone są zajęcia z zakresu edukacji medialnej organizowane dla studentów Instytutu Pedagogicznego Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Czego dziś można nauczyć się, sięgając do – powiedzmy sobie szczerze – nieco anachronicznej już obecnie prasy drukowanej? Nie można odmówić jej kreatywności językowej, której coraz częściej brakuje we współczesnej komunikacji. Prasa⁴ drukowana, radio i tele-

³ D. Buckingham, *Media education. Literacy, learning, and contemporary culture*, Cambridge 2003, s. 5. „Media są niewątpliwie głównymi współczesnymi środkami wyrazu kulturowego i komunikacji: aby stać się aktywnym uczestnikiem życia publicznego, konieczne jest korzystanie z nowoczesnych mediów. Często argumentuje się, że media zajęły teraz miejsce rodziny, kościoła i szkoły jako główny czynnik socjalizujący we współczesnym społeczeństwie” [tł. Anna Maćkowiak].

⁴ Termin „prasa” rozumiany bywa w dwojaki sposób. Część teoretyków nazywa w ten sposób całokształt wytworów medialnych (obejmujących periodyki drukowane, przekazy radiowe, telewizyjne oraz internetowe), inni natomiast ograniczają znaczenie tego słowa

wizja, których rozwój przypadł w Polsce na drugą połowę XX w., w szczególności lata 90., w dużej mierze odzwierciedlały przemiany polityczno-społeczno-gospodarcze, zmierzające w kierunku wolności prasy i kapitalizmu, który objął również rynek medialny. Studenci podczas zajęć organizowanych w oparciu o bogaty materiał językowy prasy ukazującej się w tych wcale nie tak odległych czasach mają okazję uświadomić sobie, że aby stworzyć tytuł „chwytliwy” dla czytelnika, zarówno w przestrzeni prasy drukowanej, jak i internetowej, autorzy sięgają po coraz bardziej wyszukane zabiegi językowe, swoiste gry słowne z czytelnikiem. Uczestnicy zajęć mogą jednocześnie porównać, jak kształtowały się wytwory dziennikarskiej pracy w nieodległej przeszłości, w której dominowała prasa drukowana, a jak wygląda obecnie, wskazać ich elementy wspólne, jak również różnicujące.

Fazy rozwoju edukacji medialnej⁵

FAZA	OKRES	DOMINUJĄCE MEDIUM/ ŚRODEK PRZEKAZU/KANAŁ KOMUNIKACYJNY
Edukacja medialna 1.0	druga poł. XX w. – koniec lat 90. XX w.	telewizja, prasa, radio
Edukacja medialna 2.0	przełom XX i XXI w. – pierwsza dekada XXI w.	internet, platformy internetowe, media społecznościowe, blogi
Edukacja medialna 3.0	od początku drugiej dekady XXI w.	platformy medialne, media społecznościowe, aplikacje mobilne, Internet Rzeczy (Internet of Things) – oparte na algorytmicznym przetwarzaniu danych

do prasy drukowanej. W niniejszym tekście wykorzystano drugie ze wspomnianych znaczeń terminu „prasa”.

⁵ G. Ptaszek, *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Kraków 2019.

W ramach ćwiczeń realizowanych zarówno ze studentami, jak z dziećmi i młodzieżą warto wziąć pod uwagę między innymi tytuły tekstów prasowych, w których odnajdziemy zabiegi natury fonicznej, graficznej, leksykalnej oraz intertekstualnej. Celem jednego z bloków zajęć z zakresu edukacji medialnej realizowanej w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie jest zwrócenie uwagi studentów na te typy zabiegów w taki sposób, by mogli oni zdobytą wiedzę i doświadczenia wykorzystać w pracy z dziećmi i młodzieżą, jak również z osobami dorosłymi (podczas własnej pracy pedagogicznej, dostosowując już, rzecz jasna, dobór przykładów do wieku uczestników zajęć).

Ćwiczeniem mogącym dostarczyć ciekawych doznań jest analiza tytułów prasowych stworzonych w oparciu o wspomniane gry językowe, w taki jednak sposób, że uczestnicy zajęć (w pierwszej kolejności studenci biorący udział w zajęciach z zakresu edukacji medialnej, w drugiej natomiast młodzi ludzie na lekcjach w przestrzeni szkolnej) poznają na początek jedynie tytuły, a ich zadaniem jest próba wskazania, jakiej tematyki mogą dotyczyć firmowane przez nie artykuły (tytuł przez medioznawców określany jest bowiem mianem najmniejszego tekstu prasowego, swoistego okna wystawowego, które może skutecznie zachęcić lub zniechęcić do tego, by zagłębić się w lekturze firmowanego w ten sposób artykułu⁶). W codziennej pracy z uczniami można wykorzystać zabiegi foniczne, np. aliterację czy rym: „Na początek – porządek” (5 VIII 1990, tygodnik „Panorama Leszczyńska”), „Odmladzanie na zawołanie” (29 X 2009, „Panorama Leszczyńska”). Zauważmy, że tego typu zabiegi nie są zarezerwowane jedynie dla prasy drukowanej. Podobnych zabiegów nie brakuje w sieci, o czym świadczą następujące sformułowania zawarte w tytułach newsów zamieszczonych w przestrzeni internetowej: „Towarowa, Trapez i...?” (29 VI 2021, portal Elka.pl), „100 rac na 100-lecie wolnego Leszna” (18 I 2020, portal Leszno24.pl). Czytelnik zapewne chętnie podejmie wyzwanie i będzie się starał odpowiedzieć na pytanie, jaki temat został w ten sposób zasygnalizowany, a następnie przeprowadzi konfrontację własnych przypuszczeń odnośnie do znaczenia tytułu z rzeczywistą wartością merytoryczną, jaką niesie ze sobą zapowiadany przezeń artykuł. Tego typu „zabawy” z wykorzystaniem tytułów dziennikarskich mogą zainteresować zarówno dorosłych, jak i dzieci. Mogą

⁶ Walery Pisarek podkreśla, że tytuł „jest oknem wystawowym wypowiedzi drukowanej: informuje o towarze i zachęca do jego nabycia”. Zob.: W. Pisarek, *Nowa retoryka dziennikarska*, Kraków 2002, s. 163.

jednocześnie stanowić punkt wyjścia do rozmowy na temat przeszłości, poznawania historii (media zawsze były świadkami historii, a teksty sprzed kilkudziesięciu lat dla współczesnego młodego człowieka niewątpliwie mają już taki charakter), a także być asumptem do refleksji poświęconej mechanizmom, w szczególności językowym, według których działają media.

Można już zgłaszać uczestnictwo Rusza tegoroczna akcja "Jabłuszko"



(Fot. Filip Wybieralski)

LESZNO Trwają przygotowania do rozpoczęcia kolejnej edycji akcji charytatywnej "Jabłuszko". Także w tym roku jej celem jest pomoc finansowa dzieciom z regionu, które zmagają się z chorobami oraz niepełnosprawnościami. Stowarzyszenie "Bumerang" przyjmuje obecnie zgłoszenia do udziału w akcji od przedszkoli, szkół, instytucji oraz zakładów pracy. - *W tym roku padnie kolejny rekord - mówi Marzena Majer, współorganizatorka "Jabłuszka"*. [więcej>>](#)

Budowa newsa internetowego⁷

Podobnie ciekawych językowych doświadczeń mogą dostarczyć częste zarówno w prasie drukowanej, jak i w sieci (wkraczamy tu już zatem w obszar fazy 2.0, a także 3.0) zabiegi graficzne, leksykalne oraz intertekstualne. Wykorzystanie zabiegów graficznych może być interesującym akcentem podczas zajęć z zakresu edukacji medialnej. Po pierwsze, ze względu na fakt, iż żyjemy w kulturze obrazu, więc to, co graficzne, nierzadko bardziej przemawia niż słowa. Po drugie, uczestnicy zajęć mogą – na wzór przeanalizowanych przykładów – podejmować własne próby tworzenia tego typu grafik. W sieci zabiegi graficzne często związane są z grą kolorów oraz wielkością czcionki. Przywołany już portal Elka.pl stosuje zasadę, według której nadtytuły są

⁷ Portal Elka.pl, 08 IX 2021 r.

mniej i zapisywane czarną czcionką, natomiast tytuły mają bardziej eksponowaną formę zarówno pod względem wielkości czcionki, jak również barwy. Można to dostrzec chociażby w powyższym przykładzie i przedyskutować w ramach edukacji medialnej zasady, którymi rządzą się współczesne media, również te funkcjonujące już jedynie w nowoczesnej przestrzeni elektronicznej.

Równie inspirujące bywają zabiegi o charakterze leksykalnym oraz intertekstualnym. Duże pole do popisu w codziennej pracy z młodymi ludźmi otwiera zwłaszcza intertekstualność. Autorzy tekstów dziennikarskich chętnie odwoływali się niegdyś w prasie drukowanej, a obecnie odwołują się w materiałach zamieszczanych w sieci do tytułów bądź tekstów piosenek, na przykład: „Mało nas do pieczenia chleba” (21 IV 1985, „Panorama Leszczyńska”), „Gdzie się podziały prawdziwe zimy?” (13 I 2016, portal Manamydlo.pl).

Im bliżej współczesności, tym tytuły prasowych tekstów dziennikarskich coraz częściej budowane są w oparciu o zasadę intertekstualności. Można tu dostrzec tę samą tendencję, co w literaturze, którą zaczyna się nawet określać mianem supermarketu kultury⁸. Jak zauważa Dominika Żukowska-Gardzińska:

Prozę postmodernistyczną opisuje się jako zbiór dzieł, sumę odnośników do opracowań, które już wcześniej powstały. Teksty postmodernistyczne z założenia nastawione są na grę konwencjami, stereotypami, gdzie korzysta się zarówno ze sztuki wysokiej, jak i tematów z kręgu kultury popularnej [w przypadku prasy zdecydowanie dominującą będzie ta druga sfera – przyp. A. Maćkowiak]. Wśród wyznaczników powieści postmodernistycznej wymienia się: wytworzenie iluzji rzeczywistości w fabule; gry intertekstualne; połączenie różnych gatunków literackich; chętnie odnosi się do historii, nie dbając o zgodę faktograficzną; łamie podziały na sztukę popularną i elitarną, łącząc wątki sensacyjne z rozważaniami filozoficznymi bądź naukowymi. Czytelnikowi proponuje się czytanie na różnych poziomach erudycji i umiejętności rozpoznawania odniesień do innych dzieł literackich, do filozofii, idei, bohaterów powieści czy kodów kulturowych⁹.

⁸ Pojęcia tego użyła D. Żukowska-Gardzińska w tekście zatytułowanym *Tożsamość w literackim supermarkecie kultury*, „Kultura – Media – Teologia” 2011, nr 1, s. 55-64.

⁹ Tamże, s. 58-59.

Obecne w mediach zabiegi intertekstualne, zbudowane w oparciu o teksty lub tytuły znanych utworów muzycznych, mogą być z powodzeniem wykorzystane w pracy już z najmłodszymi dziećmi. Jest szansa, że poprzez zabawę, ale z wykorzystaniem autentycznego materiału, którego nie brakuje we współczesnej medialnej przestrzeni, nauczyciel pobudzi młodego człowieka do krytycznej postawy wobec materiałów dziennikarskich. Punktem wyjścia może uczynić skojarzenie ze znanym utworem, przywołać go, a następnie płynnie przejść do procesu interpretacji materiału dziennikarskiego zbudowanego w oparciu o ten tytuł. Kolejnym krokiem – jeśli pozwolą na to wiek oraz możliwości intelektualne młodego człowieka – może być tworzenie własnych przykładów tytułów w oparciu o powszechnie znane teksty (również przysłów czy frazeologizmów, które wydają się dziś być coraz bardziej odkładane w niepamięć, a które nie tylko kształtują świadomość i wzbogacają zasób słownictwa, ale i dostarczają cennej wiedzy na temat przeszłości i kultury).

Najwięcej uwagi w sferze edukacji medialnej należy poświęcić fazie 3.0, rzecz jasna z tego względu, iż dzieci oraz młodzież znaczną część swojej aktywności związanej z przygotowaniem do zajęć szkolnych i w trakcie odpoczynku w czasie wolnym spędzają w świecie wirtualnym. Ludzie często bezrefleksyjnie chłoną treści płynące z tego świata, nie poddając ich nawet szcypcie krytycznej oceny, albo wręcz przeciwnie – stają się biernymi odbiorcami treści medialnych. W tym drugim przypadku dochodzi do sytuacji, gdy odbiorcy mają ogromne problemy z przytoczeniem treści, które powinni poddać recepcji, a następnie krytycznej ocenie. Z jednej strony jako społeczeństwo posiadamy umiejętność współwzyskonywania różnych czynności, odbierania różnych sygnałów w tym samym czasie, między innymi dzięki temu, iż potrafimy robić to selektywnie, przyswajając jedynie kluczowe kwestie, z drugiej nie zawsze potrafimy spojrzeć na dany materiał globalnie, wydobywając z niego kwintesencję. Pomocą w kształtowaniu tych umiejętności służyć może popularna i znana chyba wszystkim zabawa w tak zwany „głuchy telefon”. Pracując z grupą, możemy nakreślić następujący scenariusz zajęć: jedna z osób czyta tekst znajdujący się w sieci, wskazany przez prowadzącego, a następnie historia opowiadana jest na zasadzie „łańcuszka”. Dopiero ostatnia z osób werbalizuje ją głośno i wtedy może nastąpić konfrontacja z oryginalną treścią. Zarówno w pracy ze studentami,

jak i z dziećmi czy młodzieżą warto wybrać historię mało znaną, wypełnioną zaskakującymi detalami; dobrym przykładem byłby poniższy tekst:

Przyglądając się aksolotlowi, można doznać niemałego szoku. Ryba wyposażona w nogi? Jak to możliwe? Cóż, mimo że wygląd tego zaskakującego stworzenia wyraźnie to sugeruje, aksolotl (ambystoma meksykańska) nie jest rybą. To wodna forma płazów ogoniastych z rodzaju ambystoma, czyli po prostu – jaszczurka wodna. Charakterystyczne cechy: oczy pozbawione powiek i zdolność do całkowitej regeneracji utraconych kończyn. Występuje w meksykańskich jeziorach¹⁰.

Ćwiczenie z wykorzystaniem tego typu tekstu może przybrać różne formy. Jeden z wariantów wiąże się z wytypowaniem kilku słów kluczy i poinstruowaniu uczestników „zabawy”, że opowiadający mają za zadanie w wyraźny sposób je akcentować, natomiast słuchający – spróbować przekazać kolejnym osobom. Finalnie (podczas głośnego werbalizowania historii przez ostatniego uczestnika zabawy) można sprawdzić, czy udało się skutecznie przekazać kolejnym uczestnikom istotne kwestie. W przypadku przywołanego wyżej tekstu kluczowymi słowami mogą być na przykład: aksolotl, ryba, jaszczurka, regeneracja, jezioro. W końcu można również wtajemniczyć jedną lub dwie osoby (w zależności od wielkości grupy), by dokonały swobodnej modyfikacji wybranej przez siebie kwestii w zasłyszanej informacji. Wówczas finalnie można przedyskutować z uczestnikami warsztatu kwestię tego, jak niewielka modyfikacja treści komunikatu jest w stanie zmienić jego globalny wydźwięk. W przypadku młodszych dzieci ćwiczenie można zbudować w oparciu o ilustrację prasową. Wtedy pierwszy z uczestników wnikliwie ją ogląda, opisuje kolejnej osobie, a ostatni w „łańcuchu” mówi, jak wygląda ilustracja, po czym następuje konfrontacja z oryginalnym obrazem. Ćwiczenie to pokazuje, jak kształtuje się relacja pomiędzy medialnym obrazem a jego wyobrażeniem w głowie odbiorcy oraz czy oryginalny obraz i jego wizerunek zarejestrowane w umyśle oglądającego są ze sobą tożsame.

¹⁰ Jest to fragment tekstu pt. *Oto najdziwniejsze zwierzęta świata. Sprawdź, jak wyglądają i gdzie występują* [online], National Geographic Polska [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.national-geographic.pl/artukul/najdziwniejsze-zwierzeta-swiata-jak-wygladaja-i-gdzie-wystepuja>.

na zawsze :)

na zawsze <3

na zawsze ?

Kadr z filmu *Na zawsze*

Edukacja medialna wiąże się nie tylko z poznawaniem reguł, które rządzą światem dziennikarskim, lecz także działaniami prewencyjnymi mającymi za zadanie ustrzec młodych ludzi przed medialnymi uzależnieniami, w szczególności od nowych mediów. Celem jest również uświadomienie dorastającym ludziom (zresztą nie tylko im), z jakimi zagrożeniami ze strony mediów mogą się spotkać. Warto w tym celu skorzystać z materiałów przygotowanych przez Fundację Dzieci Niecyrje (obecnie funkcjonującą pod nazwą Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę). W sieci zamieszczono przygotowany przez organizację trwający niewiele ponad pół godziny film zatytułowany *Na zawsze*. Prezentuje on historię nastolatków, których życie w dużej mierze toczy się w przestrzeni wirtualnej. Projekt pokazuje, że materiały raz wrzucone do sieci mogą niemal od razu zacząć żyć własnym życiem. Nawet ich wycofanie nie stanowi gwarancji, że już nikt ich nie będzie czytał czy oglądał. Tak zwane screenowanie jest dziś na tyle powszechne, że nawet udostępnienie określonego materiału na kilka sekund może skutkować tym, że szereg innych osób zachowa go w swoich zasobach wirtualnych i niewykłuczone, że zechcą wykorzystać dany przekaz przeciwko osobie, która go upubliczniła. Wspomniany film warto wykorzystać podczas zajęć ze studentami, którzy – mimo iż należą do osób świadomych internetowych zagrożeń – niekiedy przyznają, że sami dają się ponieść emocjom, publikując w sieci zdjęcia czy treści werbalne; w ogóle nie zastanawiają się, jaki może być tego oddźwięk czy konsekwencje. Film *Na zawsze* nieodpłatnie znajdziemy w sieci¹¹, a mo-

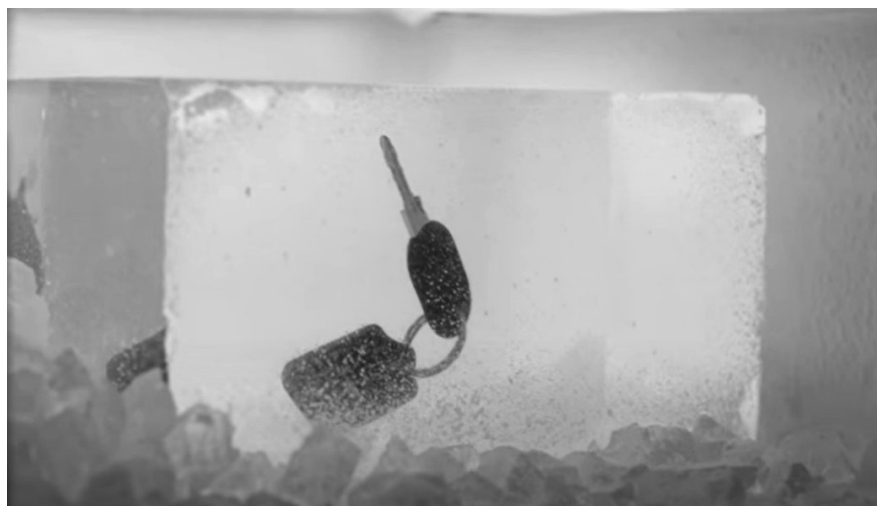
¹¹ Zob.: *Na zawsze* [online], YouTube [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=XH6MEbuvihE>.

żemy go wykorzystać zarówno podczas zajęć z uczniami starszych klas szkół podstawowych i młodzieżą ze szkoły średniej, jak również w ramach spotkań z rodzicami (także młodszych dzieci), by uświadomić im, jakie zagrożenia mogą czyhać na ich pociechy w przestrzeni internetowej. Zaletą filmu jest ukazanie problemu w takim kształcie, w jakim młodzi ludzie mogą spotkać się z nim w rzeczywistości. Przygotowany przez Fundację materiał nosi znamiona paradokumentu, dzięki czemu odbiorca nabiera przekonania, że zaprezentowane w nim wydarzenia są prawdopodobne i mogą dotknąć każdego młodego człowieka, który bezrefleksyjnie daje się ponieść meandrom świata wirtualnego. Warto zwrócić jednocześnie uwagę na język wykorzystany w filmie *Na zawsze*, często potoczny, momentami nawet stający na krawędzi wulgarności, jednak tym samym oddający rzeczywisty charakter kontaktów językowych, nawiązywanych i podtrzymywanych w sieci. Można nawet poświęcić osobny blok zajęć analizie języka tego typu komunikatów (również w oparciu o film *Na zawsze*), by uczulić młodych ludzi, że pewien kanon zachowań werbalnych obowiązuje nie tylko w kontaktach *face to face*, lecz również w przestrzeni wirtualnej, przede wszystkim w sytuacjach, gdy komunikacja ma miejsce w gronie rówieśników. Rzecz jasna w tego typu relacjach nie ma konieczności używania języka oficjalnego, ale wulgaryzmy są czymś, co nie powinno się tam pojawić.

Edukacja medialna w dzisiejszych czasach nieodłącznie wiąże się z kulturą obrazu. Z tego względu w ramach praktyki, zarówno podczas zajęć uczelnianych, jak i później w przestrzeni edukacyjnej, dobrze jest zajrzeć do świata filmu (bajki, projekty fabularne, paradokumenty). Po pierwsze z tego względu, by dokonać oceny i pewnej selekcji, wybierając materiały wartościowe, które dla młodego człowieka mogą nieść przesłanie dydaktyczne lub profilaktyczne. Po drugie natomiast, by eliminować projekty, z którymi obcowanie może mieć negatywny wpływ na dziecko czy nastolatka. Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem jest podsuwanie młodym ludziom wartościowych propozycji. Agnieszka Skorupa i Michał Broł wśród filmów terapeutycznych wyróżnili: reklamę społeczną, film oświatowy, film dokumentalny, film fabularny tworzony z intencją profilaktyczną oraz film fabularny tworzony bez intencji profilaktycznej¹². Spójrzmy na kilka godnych polecenia

¹² A. Skorupa, G. Broł, *Film w działaniach profilaktycznych* [w:] *Na tropach psychologii w filmie. Cz. 1: Film w edukacji i profilaktyce*, pod red. A. Skorupy, M. Broła, P. Paczyńskiej-Jasińskiej, Warszawa 2018, s. 212-219.

przykładów. Dobrze skrojona reklama społeczna może służyć zarówno celom profilaktycznym, jak również zostać przeanalizowana na wiele innych sposobów. W przestrzeni telewizyjnej, a także internetowej wciąż gości trwający niewiele ponad minutę film *Alkohol i kluczyki? Wykluczone*¹³, przygotowany przez Krajową Radę Bezpieczeństwa Ruchu Drogowego, której cel wynikający już z lektury tytułu jest oczywisty: przekonać odbiorców, by nie kierowali pojazdami, będąc pod wpływem alkoholu. Projekt ten, ze względu na fakt, iż nie zawiera żadnych drastycznych obrazów czy przekazów werbalnych (momentami można nawet spotkać elementy komizmu, aczkolwiek wyważonego, adekwatnie do przywołanego w kampanii tematu), warto pokazywać nie tylko dorosłym, lecz również dzieciom. Dlaczego osobom, które z racji wieku nie posiadają jeszcze uprawnień do kierowania pojazdami? Po pierwsze, w myśl zasady „czym skorupka za młodu...”, a po wtóre z tego względu, że niestety młodzi ludzie są niekiedy świadkami, jak dorośli (ich rodzice, rodzeństwo, starsi koledzy czy koleżanki itd.) zasiadają za kierownicę samochodu, będąc pod wpływem alkoholu. Film *Alkohol i kluczyki? Wykluczone* może również stanowić inspirację do zgłębiania zagadnień z zakresu nauki o języku za sprawą obecnej w tytule gry słów „kluczyki – wykluczone”.



Kadr z filmu *Alkohol i kluczyki? Wykluczone*

¹³ Zob.: *Alkohol i kluczyki? Wykluczone* [online], YouTube [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=vmWFJ3trzW8>.

Wśród filmów nie można także pominąć projektów fabularnych tworzonych bez intencji profilaktycznej, a więc – mówiąc prościej – filmów, z którymi na co dzień młodzi ludzie stykają się w kinach czy za pośrednictwem odbiorników telewizyjnych. Dlaczego? Jak podkreślają Skorupa i Brol, „produkcje te są obecne w zbiorowej świadomości widzów, a dzięki zatrudnianiu popularnych aktorów ich oddziaływanie w zakresie modelowania postaw jest jeszcze bardziej znaczące”¹⁴. Niekiedy dobrze jest połączyć nowoczesny projekt filmowy z tematem z zakresu klasyki, który – ze względu na jego obecność w podstawie programowej – nauczyciel musi zrealizować i często zadaje sobie pytanie, jak to zrobić, by zajęcia były atrakcyjne dla młodego człowieka. W ramach edukacji z zakresu języka polskiego można na przykład połączyć mit o Dedalu i Ikarze z filmem *Everest*¹⁵. Oba teksty kultury dotyczą tematu wyzwań, które podejmuje człowiek, pokazując, że – owszem – należy stawiać sobie cele, ale, po pierwsze, powinny to być cele realne, po drugie, są w życiu człowieka sytuacje, w których należy cele zweryfikować, a nie podejmować wyzwania „za wszelką cenę”.



Kadr z trailera do filmu *Everest*

¹⁴ A. Skorupa, G. Brol, *Film w działaniach profilaktycznych...*, s. 219.

¹⁵ Film oparty na autentycznych wydarzeniach mających miejsce w 1996 r.; opowiada historię kilkorga osób, które zdecydowały się zdobyć najwyższy szczyt świata. Nie wszystkim się to udało, a ponadto część wspinaczy przypłaciła wyprawę życiem. Zob.: *Everest – Official Trailer* [online], YouTube [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZQVpPiOji0>.

Na koniec jeszcze dwa polecenia z zakresu edukacji medialnej. Godnym uwagi jest serwis Ninateka.pl, w ramach którego – dla celów dydaktyczno-wychowawczych – nieodpłatnie można korzystać z różnego rodzaju projektów filmowych: od animacji przez dokumenty po filmy fabularne (adresowane do różnych grup wiekowych odbiorców). Z kolei nauczyciele rozpoczynający przygodę z edukacją medialną wiele materiałów, w tym gotowych konspektów oraz kart pracy przygotowanych do pobrania, znajdą na stronach takich, jak edukacjamedialna.edu.pl, media.ceo.org.pl czy legalnakultura.pl. Co istotne – zagadnienia są zaprezentowane w tak szerokich zakresach, że pomysły na lekcje znajdą tu nie tylko nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, poloniści czy wychowawcy (to na nich najczęściej ceduje się konieczność realizowania edukacji medialnej), lecz także pedagodzy przygotowujący zajęcia w obszarze innych przedmiotów, na przykład historii czy języka angielskiego. W realizacji edukacji medialnej powinni bowiem partycypować wszyscy nauczyciele. Jest to bowiem przestrzeń, która – w mniejszym bądź większym zakresie – wnika do życia każdego człowieka, a nierzadko w znacznej mierze je wypełnia.

Zakończenie

Przywołane przykłady są jedynie niewielkim źródłem inspiracji, można je wykorzystać w pierwszej kolejności podczas zajęć warsztatowych z przyszłymi pedagogami lub też osobami, które mają już za sobą doświadczenie w pracy pedagogicznej, ale są stale chłonne nowości i pragną doskonalić oraz uaktualniać swój warsztat pracy. Kolejnym krokiem jest przekazanie przez pedagogów w odpowiedniej formie tych treści oraz umiejętności dzieciom i młodzieży, a także wszystkim, którzy na co dzień powinni krytycznie podchodzić do przekazów medialnych. Krytyczna postawa pomaga we właściwej recepcji materiałów prezentowanych w mediach, które wykorzystują rozmaite rozwiązania, tak zwane – ujmując rzecz potocznie – triki, którym przyświeca nadrzędny cel: skupić na sobie uwagę odbiorcy. Dziennikarze czy twórcy projektów filmowych doskonale wiedzą, że we współczesnym świecie nie wystarczy zgrabnie pod kątem językowym i merytorycznym skrojony materiał. By przykuł uwagę odbiorcy, zyskał popularność i został zapamiętany, potrzebne jest coś jeszcze: nietypowe sformułowanie, zaskakujący element graficzny, gra kolorów, coś, co zaskoczy, czasem wywoła szok czy wzburzenie. Bez względu na to, po jaki zabieg sięgnie czło-

wiek funkcjonujący na co dzień w obszarze mediów, powinien pamiętać, że pewnych barier przekraczać nie powinien: dobrego smaku językowego, epatowania brutalizmem w słowie czy obrazie. Na tego typu zachowania nie powinno być zgody w świecie twórców, ale również wśród odbiorców treści medialnych. Pewnych granic nie powinno się przekraczać, bo... przestaną być granicami. A świat bez żadnych granic i reguł – co w literacki sposób pokazuje chociażby Sławomir Mrożek w dramacie *Tango* – zaczyna rozpadać się na kawałki. Żeby jednak poznać bliżej wspomniane granice, warto skorzystać z narzędzi, jakie przynosi edukacja medialna. Im szybciej jej elementy wprowadzane będą w procesie kształcenia i wychowania człowieka, tym szybciej stanie się on świadomym i krytycznym odbiorcą mediów, który nie tylko będzie potrafił w odpowiedni sposób z nich korzystać, lecz również w odpowiedni sposób je odczytywać. Zadanie związane z zapoznaniem młodych ludzi z narzędziami interpretacji i krytycznego podejścia do mediów leży w dużej mierze po stronie nauczycieli.

Bibliografia i netografia

1. *Alkohol i kluczyki? Wykluczone* [online], YouTube [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=vmWFJ3trW8>.
2. Buckingham David, *Media education. Literacy, learning, and contemporary culture*, Polity Press, Cambridge 2003.
3. *Everest – Official Trailer* [online], YouTube [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=5ZQVpPiOji0>.
4. *Na zawsze* [online], YouTube [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=XH6MEbuvihE>.
5. *Oto najdziwniejsze zwierzęta świata. Sprawdź, jak wyglądają i gdzie występują* [online], National Geographic Polska [dostęp: 23 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://www.national-geographic.pl/artukul/najdziwniejsze-zwierzeta-swiata-jak-wygladaja-i-gdzie-wystepuja>.
6. Pisarek Walery, *Nowa retoryka dziennikarska*, Universitas, Kraków 2002.
7. Podstawa programowa wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego [online], Podstawa Programowa 2017 [dostęp: 14 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://podstawaprogramowa.pl/Przedszkole>.

8. **Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej** [online], Podstawa Programowa 2017 [dostęp: 14 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-I-III>, <https://podstawaprogramowa.pl/Szkola-podstawowa-IV-VIII>.
9. Ptaszek Grzegorz, *Edukacja medialna 3.0. Krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data i algorytmizacji*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, **Kraków 2019**.
10. Skorupa Agnieszka, Broł Grzegorz, *Film w działaniach profilaktycznych* [w:] *Na tropach psychologii w filmie. Cz. 1: Film w edukacji i profilaktyce*, pod red. A. Skorupy, M. Broła, P. Paczyńskiej-Jasińskiej, Difin, Warszawa 2018, s. 212-219.
11. Żukowska-Gardzińska Dominika, *Tożsamość w literackim supermarkecie kultury*, „Kultura – Media – Teologia” 2011, nr 1, s. 55-64.

Materiały dziennikarskie zaczerpnięto z tygodnika „Panorama Leszczyńska” oraz portali internetowych Elka.pl, Leszno24.pl i Leszno.naszemiasto.pl.

MAŁGORZATA DYRDÓŁ
MONIKA KOŚCIELNIAK
TOMASZ DYRDÓŁ

Doświadczenie stresu przez młodzież jako wyzwanie dla nauczycieli na przykładzie leszczyńskich szkół

Experiencing stress by young people
as a challenge for teachers exemplified
by schools in Leszno

Streszczenie

Artykuł dotyczy stresu, jego etiologii, strategii radzenia sobie z nim oraz wsparcia społecznego. Na tle wybranych stanowisk teoretycznych zaprezentowano wycinek danych uzyskanych w toku realizacji projektu badawczego na temat stresu doświadczanego przez uczniów leszczyńskich szkół. Omówiony materiał odnosi się m.in. do miejsc i sytuacji wywołujących stres uczniowski, osób, które stresują młodzież, czasu trwania i natężenia doświadczanego stresu oraz osób, które udzielają młodzieży wsparcia w sytuacjach dla nich stresujących. W odniesieniu do danych empirycznych autorzy podejmują refleksję na temat czynników mogących przyczynić się do ograniczenia zjawiska. Rozważają m.in. rolę nauczycieli oraz ich przygotowanie do zawodu jako czynniki chroniące młodzież przed negatywnymi skutkami stresu.

Słowa kluczowe: stres, szkoła, młodzież

Summary

The article deals with stress, its etiology, coping strategies and social support. Against the background of selected theoretical positions, a fragment of data obtained in the course of the research project on the stress experienced by students of schools in Leszno was presented. The material covered includes places and situations that cause student stress, people who stress school children, the duration and intensity of stress experienced and people who support the youth in stressful situations. With regard to empirical data, the authors reflect on the factors that may contribute to limiting the phenomenon. They consider, among others the role of teachers and their preparation for the profession as a factor protecting young people from the negative effects of stress.

Keywords: stress, school, youth

Wprowadzenie

Stres jest we współczesnym świecie zjawiskiem powszechnym. Światowa Organizacja Zdrowia określiła go mianem „choroby stulecia”, wskazując tym samym z jednej strony na skalę jego występowania, z drugiej zaś na jego doniosłe skutki dla ogólnego dobrostanu człowieka¹. Ciągłe doświadczamy zmian, spotykamy się z nowymi wymaganiami, zadaniami i wyzwaniem. Żyjemy w niepewnym i nieprzewidywalnym świecie, pełnym ryzyka². Stresu doświadczają zarówno dorośli, jak również dzieci³ i młodzież. Jednak czy powinien być on obecny na co dzień w szkole? Albo inaczej: czy szkoła nie powinna być miejscem wolnym od stresu?

Doświadczanie długotrwałego stresu w dzieciństwie i w okresie dorastania może mieć szczególnie doniosłe znaczenie z uwagi na zachodzące w tym czasie liczne i ważne zmiany rozwojowe. Radzenie sobie z wyzwaniami wieku rozwojowego w połączeniu ze stresem doświadczanym w środowisku,

¹ J. Roik, *Choroby cywilizacyjne. Jak żyć w zdrowiu i nie dopuścić do choroby?*, Gliwice 2008, s. 10.

² Z. Bauman opisuje ten współczesny świat za pomocą pojęcia „płynna nowoczesność”, a U. Beck społeczeństwo, w jakim żyjemy, określa mianem „społeczeństwa ryzyka”. Zob.: Z. Bauman, *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Kraków 2006; U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśla, Warszawa 2002.

³ Wysokie wymagania i oczekiwania społeczne osiągają już najmłodsze dzieci. Pisał o tym C. Honoré, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, przeł. W. Mitura, Warszawa 2011.

w którym dzieci i młodzież spędzają znaczącą część swojego życia, może wywołać negatywne konsekwencje dla kształtowania się osobowości młodego człowieka i jego stosunku do świata jako źródła zagrożeń⁴. Te z kolei odnoszą się nie tylko do sytuacji szkolnych, nie tylko do okresu, w którym stres uczniowski jest doświadczany, ale do całego przyszłego, w tym także dorosłego życia⁵. Stres jest zatem jednym z czynników wpływających na zdrowie psychiczne młodzieży i jej dobrostan, dlatego jego badanie w odniesieniu do osób w okresie dorastania ma szczególną wartość.

W artykule tym przedstawione zostaną wyniki badań właśnie na temat stresu doświadczanego przez młodzież leszczyńskich szkół podstawowych i ponadpodstawowych. Projekt badawczy zatytułowany „Stres w doświadczeniach młodzieży leszczyńskich szkół” został zrealizowany w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, a inspiracja do przeprowadzenia badań wypłynęła z jednej z lokalnych szkół średnich – II Liceum Ogólnokształcącego im. Mikołaja Kopernika z Oddziałami Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi w Lesznie.

Stres – powszechnie znany, lecz różnie rozumiany

Pojęcie stresu jest powszechnie używane i zwykle kojarzy się negatywnie. Utożsamia się je z pewnego rodzaju nieprzyjemnym stanem napięcia, niepewności objawiającym się w reakcjach naszego ciała. Pojęcie stresu wprowadził Hans Selye, który rozpatrywał stres z perspektywy procesów adaptacyjnych organizmu. Twierdził, że „stres jest nieswoistą reakcją organizmu na wszelkie stawiane mu żądanie”⁶ oraz że „nieistotne jest, czy czynnik lub sytuacja, jakiej stawiamy czoło, jest przyjemna czy nieprzyjemna. Liczy się jedynie intensywność żądania przystosowania się do sytuacji nowej lub ponownego dostosowania się do sytuacji normalnej”⁷. Stres może pojawiać się zarazem w sytuacjach kłopotliwych, nieprzyjemnych, jak też w sytuacjach powszechnie ocenianych pozytywnie. Rozumieć go należy jako pewnego rodzaju mechanizm przystosowawczy organizmu, którego konsekwencje nie zawsze są negatywne.

⁴ K. Gućwa, *Stres w szkole – destruktor i postrach dzieci i młodzieży*, „Korpus Humanitarny” 2022, nr 45, s. 142.

⁵ B. Jacennik, J. Szczepańska, *Aby stresu było mniej*, „Psychologia w Szkole” 2007, nr 2, s. 89.

⁶ H. Selye, *Stres okiełznany*, przeł. T. Zalewski, Warszawa 1977, s. 25.

⁷ Tamże, s. 26.

Wyróżnić możemy dwa rodzaje stresu: stres szkodliwy (tak zwany dys-tres), który wynika z cierpienia, dezintegracji psychicznej i może prowadzić do różnego rodzaju chorób, oraz stres korzystny (tak zwany eustres, dobry stres), motywujący człowieka do wysiłku i osiągnięć życiowych⁸. Kiedy zatem i jakie zjawiska wpływają na człowieka pozytywnie, a kiedy i jakie negatywnie? Badacze podjęli się próby stworzenia listy stresujących wydarzeń życiowych. Znalazły się na niej m.in. śmierć bliskiej osoby, rozwód, zmiana miejsca zamieszkania⁹. Taki sposób ujmowania stresu, oparty na określeniu intensywności oddziaływania sytuacji stresujących, skupia się jednak wyłącznie na stresorach, czyli czynnikach wywołujących stres, a nie uwzględnia subiektywnej oceny tych czynników przez daną osobę. Biorąc pod uwagę różnice indywidualne w sposobie percepcji i oceny wydarzeń, to, co dla jednego człowieka będzie stresujące, dla innego nie będzie. Stąd różne będą indywidualne przeżycia i reakcje na nie. W pojęciu stresu należy zatem uwzględniać obie kategorie czynników (zewnętrzne i wewnętrzne), a także czynnik pośredniczący, czyli postrzeganie i ocenę sytuacji przez podmiot¹⁰.

Subiektywna opinia osoby, czy dana sytuacja jest dla niej stresująca, została uwzględniona w transakcyjnej koncepcji stresu Richarda Lazarusa i Susan Folkman. W tym ujęciu stresem jest „określona relacja osoby z otoczeniem, oceniana przez osobę jako obciążająca lub przekraczająca jej zasoby i zagrażająca jej dobrostanowi”¹¹. Ważne są zatem nie tylko czynniki zewnętrzne, oddziałujące na daną osobę, ale też czynniki wewnętrzne i sposób postrzegania danej sytuacji przez tę osobę. To, czy pojawi się stres, zależy od tego, czy dana sytuacja zostanie uznana przez jednostkę za stresującą, np. sytuacja krzywdy, straty, zagrożenia czy wyzwania (dzieje się to w procesie oceny pierwotnej), oraz tego, jak jednostka oceni swoje zasoby oraz możliwości, by usunąć przyczynę stresu, poradzić sobie z zaistniałą sytuacją, wyzwaniem (zachodzi to w procesie oceny wtórnej). Procesy te przebiegają równocześnie i są ze sobą sprzężone¹². Stres jest więc zjawiskiem

⁸ J.F. Terelak, *Człowiek i stres. Koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*, Bydgoszcz–Warszawa 2008, s. 30.

⁹ Zacierpnięte ze Skali Zdarzeń Życiowych T.H. Holmesa i R.H. Rahe – za: W. Łosiak, *Psychologia stresu*, Warszawa 2008, s. 47-54.

¹⁰ J. Michalik-Surówka, *Stres ucznia i nauczyciela w odpowiedzi na współczesne zagrożenia cywilizacyjne* [online], Jagiellonian University Repository 2008 [dostęp: 14 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://core.ac.uk/download/pdf/322848901.pdf>.

¹¹ R.S. Lazarus, S. Folkman, *Stress, Appraisal and Coping*, New York 1984, s. 19.

¹² I. Heszen, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, Warszawa 2007, s. 145.

bardzo złożonym. Jego odczuwanie zależy zarówno od właściwości otoczenia (zaistniałych wydarzeń), jak też właściwości osoby, na którą to otoczenie (wydarzenia) oddziałuje. Stres odczuwamy wtedy, gdy uświadamiamy sobie swoją niemoc i niskie kompetencje do pokonania danej trudności, ale też wtedy, gdy nasze kompetencje wcale nie są niskie, a jedynie w taki sposób są przez nas oceniane. Stres pojawia się szczególnie wtedy, gdy chodzi o sytuacje dla nas ważne. Dla młodego człowieka stresujące mogą być wydarzenia nagłe i wielkiej wagi, jak np. rozwód rodziców, zmiana szkoły, ale też sprawy codzienne o mniejszym znaczeniu, jak np. napisanie sprawdzianu czy poznanie nowych osób. To, co dla jednych będzie mobilizujące (będzie wywoływało pozytywny stres), dla innych może być szkodliwe (będzie wywoływało negatywny stres). Intensywność przeżywanego stresu i jego szkodliwość zależy od ciężaru wywołujących go sytuacji, a także od ilości wydarzeń i czasu ich trwania¹³. Warto zauważyć, że trudności i wyzwania życia codziennego również mogą powodować negatywne skutki w funkcjonowaniu człowieka, gdy występują długotrwale, w dużych ilościach i są uciążliwe dla jednostki.

W prezentowanych badaniach zostało przyjęte transakcyjne ujęcie stresu. Stres szkolny rozumiemy jako określony rodzaj relacji (interakcji) między uczniem a szkołą. Owa relacja zachodzi w wyniku zakłócenia równowagi między możliwościami ucznia, jego zasobami a wymaganiami szkoły i warunkami koniecznymi do ich spełnienia. Badane osoby miały odpowiedzieć na pytania sondażowe związane ze stresem – przedstawiały więc własną, subiektywną ocenę przeżywanego przez siebie stresu.

Radzenie sobie ze stresem

Jak wynika z dotychczasowych rozważań, w codziennym życiu trudno unikać stresu. Może nawet nie jest to konieczne, gdyż niekiedy bywa on potrzebny, aby mobilizować siły naszego organizmu do radzenia sobie z wyzwaniami i zmianami, jakich doświadczamy. „Badania rzeczywiście dowodzą – stwierdza Mario Farnè – że optymalny poziom stresu poprawia stan zdrowia, sprawia, że jesteśmy mniej wrażliwi na monotonię, wyostża zdolność uwagi, koncentracji, nauki, pamięci oraz twórczego rozwiązywania problemów”¹⁴. Stres może okazać się mobilizujący w szkole, gdy zwiększa wy-

¹³ W. Łosiak, *Stres i emocje w naszym życiu*, Warszawa 2009, s. 21.

¹⁴ M. Farnè, *Stres... kiedy pomaga, a kiedy szkodzi, jak zamienić go w sojusznika*, przeł. R. Markowski-Wedelstett, Poznań 2006, s. 21.

dajność procesów poznawczych. Kiedy jednak jest zbyt silny lub trwa zbyt długo, działa odwrotnie, spowalniając funkcje naszego organizmu. Zdaniem Danuty Boreckiej-Biernat wygląda to tak: „W sferze fizjologii człowieka do oznak reakcji stresowych zalicza się m.in. bladeść, szybsze bicie serca, suchość w ustach, bóle szyi, pleców itd. W sferze myślenia i pamięci: niezdolność kojarzenia pojęć, luki w pamięci itd. W sferze emocji: rozdrażnienie, nerwowość, złość, lęk itd. W sferze zachowań: trudności z mówieniem, reakcje histeryczne, impulsywność, sięganie po papierosy, alkohol, leki, narkotyki, ucieczki czy zmiany w odżywianiu się. W sferze filozofii życiowej osoby doświadczającej silnego, długotrwałego stresu obserwuje się bierność, bezradność, bezosobowe podejście do realizowanych zadań, kwestionowanie wartości, nihilizm”¹⁵. Niekorzystny stres może zatem przyczyniać się do pojawiania się problemów ze zdrowiem, trudności szkolnych, kłopotów w relacjach interpersonalnych czy wywoływać skłonności do podejmowania zachowań ryzykownych. Można więc powiedzieć, że zwiększa on prawdopodobieństwo pojawienia się zagrożeń typowych dla wieku dorastania – młodzi ludzie nie radzą sobie z sytuacjami trudnymi (np. gdy rodzice na wcześniejszych etapach rozwoju sukcesywnie usuwali przed nimi pojawiające się przeszkody).

To, czy pojawi się stres, zależy w pewnym stopniu od ucznia, a dokładniej – od jego subiektywnej oceny sytuacji i własnych możliwości (oszacowanych na podstawie wcześniejszych doświadczeń), ale wpływ na jego wystąpienie w równym stopniu ma szybkie tempo życia (już od najmłodszych lat) i wyzwania stawiane przed młodymi ludźmi (głównie przez dorosłych).

Tak samo zindywidualizowany jak sposób identyfikowania sytuacji trudnych jest sposób reagowania na stres oraz radzenia sobie w warunkach niernormalnych. W literaturze wyróżnia się trzy style radzenia sobie ze stresem: „styl skoncentrowany na zadaniu – osoba charakteryzująca się takim stylem zazwyczaj w obliczu stresu podejmuje wysiłek, aby rozwiązać problem przez przekształcenie poznawcze lub zmianę trudnej sytuacji; styl skoncentrowany na emocjach – polega głównie na koncentrowaniu się na sobie i własnych reakcjach emocjonalnych związanych ze stresem; styl skoncentrowany na unikaniu – jednostka nie myśli o problemie, nie koncentruje na nim swojej uwagi”¹⁶. Uczeń doświadczający sytuacji trudnej, stresującej

¹⁵ D. Borecka-Biernat, *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wrocław 2006, s. 18.

¹⁶ J.F. Terelak, *Człowiek i stres...*, s. 307.

może próbować odstresować się poprzez łagodzenie emocji, np. uprawiając sport, sięgając po alkohol; może starać się nie myśleć o problemie, unikać go, kapitulując w krytycznym momencie; może wreszcie starać się znaleźć adekwatne rozwiązanie (samodzielnie lub przy wsparciu innych osób, których dostępność i postawa ma duże znaczenie). W tym kontekście ważne jest także kształtowanie roli zawodowej nauczyciela, zarówno w trakcie studiów, jak i w dalszym procesie autokreacji i doskonalenia, które obejmuje, a może nawet zbudowane jest na personalistycznym ujmowaniu osoby ucznia, dialogowym podejściu do edukacji i odpowiadającej tym nurtom komunikacji¹⁷.

Metodologiczna charakterystyka badań

W warunkach współczesnego życia stres jest doświadczany niezależnie od wieku, a umiejętność radzenia sobie z nim jest ważnym warunkiem zachowania zdrowia psychicznego. W niniejszym artykule przedstawiony został fragment badań na temat stresu i sposobów radzenia sobie z nim przez młodzież. Do przeprowadzenia badań wybrano technikę indagacyjną i metodę ankiety¹⁸. Badania zrealizowano w 2018 r. w dwunastu leszczyńskich szkołach, w tym szkołach: podstawowych i ponadpodstawowych (gimnazjach, liceach ogólnokształcących, technikach i szkołach branżowych I stopnia).

Badaniami objęto 650 uczniów (w wieku od 11 do 18 roku życia) z różnych klas (229 – szkoły podstawowe; 192 – gimnazja; 229 – szkoły ponadpodstawowe¹⁹), różnej płci, zarówno z miast, jak i wsi. Na podkreślenie zasługuje fakt, że badania zrealizowane były w trakcie przeprowadzania reformy oświaty, co mogło przysporzyć młodzieży dodatkowych stresorów, takich jak: nowe programy nauczania (zmieniane w trakcie cyklu nauczania), nowa organizacja szkół („wygaszanie” gimnazjów i włączanie ich do szkół podstawowych), niepewność w związku z przewidywanymi trudnościami przyjęcia do szkół ponadpodstawowych (tak zwany „podwójny rocznik”).

Nasze badania koncentrowały się na zdiagnozowaniu występowania stresu wśród młodzieży, okoliczności, w jakich doświadcza ona stresu, oraz opisanie tego, w jaki sposób stres oddziałuje na funkcjonowanie młodzieży.

¹⁷ B. Śliwerski, *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 79, s. 13-18.

¹⁸ Według wskazań H. Muszyńskiego, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Poznań 2018, s. 176-188.

¹⁹ Badanymi uczniami szkół ponadpodstawowych byli zarówno absolwenci gimnazjów, jak też absolwenci ośmioletnich szkół podstawowych.

Interesowało nas także to, w jaki sposób młodzież opisuje swoje sposoby radzenia sobie ze stresem.

Wyniki badań własnych

Kwestia kluczowa, od której wyszliśmy w kwestionariuszu dostarczonym do rąk uczniów, dotyczyła tego, co ich stresuje. Czynniki wywołujące u młodzieży stres zostały przedstawione w tabeli nr 1.

Tabela nr 1. Trudności wywołujące u młodzieży stres, N = 650

	Typ szkoły		
	podst. %	gimn. %	ponadp. %
Problemy z nauką	50,66	36,98	39,74
Rywalizacja w klasie, szkole	12,66	13,54	11,35
Złe relacje z nauczycielem/ nauczycielami	25,33	16,15	27,07
Bycie poddawany ocenie	43,67	44,27	52,84
Brak akceptacji ze strony koleżanek/kolegów	19,65	18,75	21,4
Konflikty z rówieśnikami	20,09	15,1	18,78
Niepewna przyszłość (np. wybór szkoły)	45,85	47,92	30,57
Przeciążenie obowiązkami	46,29	48,96	50,22
Oczekiwania, wymagania rodziców	20,96	20,83	20,09
Problemy finansowe	6,11	5,21	7,42
Problemy ze zdrowiem	12,23	7,81	17,9
Brak akceptacji siebie (np. swojego wyglądu)	20,96	22,92	27,51
Konflikty rodzinne	13,97	11,46	14,85
Samotność	14,85	16,67	20,96
Inne	4,37	9,9	2,18

Źródło: badania własne

Trudność, z którą mierzą się młodzi ludzie, a którą są problemy w nauce, okazała się najbardziej stresująca dla badanych uczniów szkół podstawowych (stresuje się nimi ponad połowa respondentów z tej grupy wiekowej). Dla ankietowanych gimnazjalistów najbardziej stresogenne okazały

się: przeciążenie obowiązkami i niepewna przyszłość, związana np. z wyborem szkoły (niemal co drugi badany wybierał te odpowiedzi). Uczniów szkół ponadpodstawowych najbardziej stresuje bycie poddawany ocenie i, podobnie jak w młodszej grupie wiekowej, nadmiar obowiązków. Najrzadziej badana młodzież stresuje się problemami finansowymi, zdrowiem, rywalizacją w klasie czy konfliktami rodzinnymi (co znajdzie odzwierciedlenie jeszcze w dalszej części wyników prezentowanych badań). Warto podkreślić, że w grupie uczniów szkół ponadpodstawowych wzrasta w stosunku do młodszych uczestników badania stres związany z samotnością, zaś uczniowie szkół podstawowych częściej niż starsi koledzy stresują się konfliktami z rówieśnikami. Jest to zapewne związane z etapem rozwoju społecznego, na którym się znajdują.

Aby doprecyzować okoliczności powstawania stresu u młodych ludzi, zapytaliśmy ich o miejsca i sytuacje, w których doświadczają stresu. Uzyskane dane zostały przedstawione w tabeli nr 2.

Badania nie wykazały zdecydowanych różnic pomiędzy poszczególnymi grupami wiekowymi. Warto zauważyć, że dla większości badanych dom rodzinny jest środowiskiem wolnym od stresu (przeciwnie wskazało około 7% uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz 9% uczniów szkół ponadpodstawowych).

Miejscem, w którym młodzież doświadcza najczęściej stresu, jest szkoła. Tylko dla co trzeciego badanego szkoła nie jest źródłem stresu. Dla co dziesiątego badanego źródłem stresu są koledzy z klasy. Należy podkreślić, że źródłem stresu w o wiele mniejszym stopniu są koledzy spoza szkoły, czyli ci, których badani sami sobie wybierają.

Z uwagi na pojawiającą się w ostatnich latach cyberprzemoc chcieliśmy też dowiedzieć się, na ile młodzież doświadcza stresu podczas korzystania z Internetu. Okazało się, że dla zdecydowanej większości Internet nie jest źródłem stresu. Dla uczynienia obrazu kompletnym dodajmy, że nie jest to jednak medium zupełnie bezstresowe. Kilka procent badanych stwierdziło, że korzystanie z Internetu jest dla nich stresujące.

Tabela nr 2. Miejsca i sytuacje, w których młodzież doświadcza stresu, N = 650

	Typ szkoły														
	często lub bardzo często						czasami						rzadko lub nigdy		
	podst. %	gimn. %	ponadp. %	podst. %	gimn. %	ponadp. %	podst. %	gimn. %	ponadp. %	podst. %	gimn. %	ponadp. %			
W domu, w rodzinie	6,99	6,81	8,73	11,79	12,57	13,54	81,22	80,62	77,73						
W szkole	24,26	31,41	31,84	43,87	36,13	41,7	31,87	32,46	26,46						
W mojej klasie	11,35	12,04	11,71	17,9	19,75	25,23	70,75	68,21	63,06						
Wśród znajomych spoza szkoły	3,49	4,71	4,13	15,72	8,9	7,34	80,79	86,39	88,53						
Na podwórku, podczas wyjść ze znajomymi	1,75	3,14	2,64	8,3	6,81	4,85	89,95	90,05	92,51						
Podczas wyjść na zajęcia dodatkowe, treningi, do klubów zainteresowań	3,05	4,71	5,67	16,16	14,14	13,1	80,79	81,15	81,23						
Podczas korzystania z komputera, Internetu	3,93	3,14	3,5	3,49	3,14	3,49	92,58	93,72	93,01						

Źródło: badania własne

Uzupełnieniem okoliczności wywołujących stres u młodych ludzi jest określenie, kto ich stresuje. Dane uzyskane poprzez pytanie o osoby wywołujące stres zostały przedstawione w tabeli nr 3.

Tabela nr 3. Osoby wywołujące stres, N = 650

	Typ szkoły		
	podst. %	gimn. %	ponadp. %
Rodzice	20,96	21,35	22,71
Rodzeństwo	12,23	5,73	7,86
Inni członkowie rodziny (kto?)	2,18	3,13	3,93
Koleżanki i/lub koledzy z klasy	17,9	23,44	16,16
Koleżanki i/lub koledzy ze szkoły	20,09	19,79	18,78
Znajomi spoza szkoły	10,48	6,77	10,04
Nauczyciele	42,79	50,52	63,76
Wychowawca	20,52	23,69	8,3
Inne osoby (kto?)	3,06	3,13	6,55
Nikt mnie nie stresuje	19,21	24,48	15,28

Źródło: badania własne

Dane w tabeli potwierdzają wyniki, które wskazują, że koledzy z klasy i szkoły są większym źródłem stresu niż koledzy spoza szkoły.

Połowę badanych stresują nauczyciele. Odsetek ten rośnie wraz z wiekiem. W największym stopniu relacje z nauczycielami stresują uczniów szkół ponadpodstawowych (około 64%). Ma to prawdopodobnie związek z tym, że w tych szkołach jest większa presja związana z wymaganiami i wynikami egzaminów, np. egzaminu maturalnego. Warto podkreślić, że uczniowie szkół ponadpodstawowych stwierdzili jednak, że nie stresuje ich wychowawca. Na wychowawcę jako osobę wywołującą stres wskazał mniej niż co dziesiąty uczeń szkoły ponadpodstawowej, co piąty uczeń szkoły podstawowej i co czwarty uczeń gimnazjum.

Zdecydowanie mniej stresogenne relacje łączą badanych z członkami rodziny. Co piątego badanego stresują rodzice. Kilka procent uczniów wskazało też na rodzeństwo (najczęściej byli to uczniowie szkoły podstawowej).

Wielu badanych odpowiedziało, że nie stresuje nikt konkretny, czyli źródeł ich ewentualnego stresu można doszukiwać się w czynnikach pozaosobowych.

Jeśli chodzi o nasilenie doświadczanego stresu to zastosowaliśmy w prezentacji wyników badań rangowanie, natomiast zadaniem uczniów było określenie w skali od 1 do 5 siły stresu doświadczanego w podanych w kafeterii sytuacjach. 1 oznaczało, że dana sytuacja w ogóle nie stresuje badanego, zaś 5, że bardzo go stresuje. Wyniki zostały przedstawione w tabeli nr 4.

Tabela nr 4. Nasilenie stresu doświadczanego przez młodzież, N = 650

	Typ szkoły		
	podst. %	gimn. %	ponadp. %
Próba porozumienia się z rodzicami	1,89	1,76	1,69
Porozumienie się z rodzeństwem	1,38	1,41	1,4
Inicjowanie kontaktów z rówieśnikami	1,98	1,95	1,8
Poznanwanie nowych osób	1,98	2,53	2,31
Poderwanie kogoś	3,17	2,76	3,0
Wyrażenie własnego zdania	2,1	2,05	2,12
Wypowiadanie się na forum	2,44	2,5	2,68
Rozmowa z nauczycielem	2,76	2,15	2,26
Pisanie kartkówek, sprawdzianów itp.	3,17	2,86	3,1
Pisanie egzaminów	3,69	3,42	3,32
Ćwiczenie na lekcjach w-f/ przebieranie się w szatni	1,64	1,57	1,49
Wybór szkoły, uczelni	2,85	2,72	2,81
Udział w konkursach/zawodach	2,61	2,45	2,39
Suma	31,66	30,13	30,37
Średnia	2,44	2,32	2,34

Źródło: badania własne

Jak wynika z analizy zebranych odpowiedzi, najsilniejszy stres towarzyszy badanym uczniom w związku z sytuacjami egzaminacyjnymi i pisanem sprawdzianów. Co ciekawe, bardzo silnie stresogenna jest także we wszystkich grupach wiekowych próba poderwania kogoś. Ciekawa sytuacja wystąpiła w odniesieniu do nasilenia stresu związanego z ćwiczeniem na lekcjach

wychowania fizycznego i przebieraniem się w szatni. Jakkolwiek ranga stresu w tej sytuacji jest niewysoka, to w odpowiedziach badanych uczniów pojawiły się w tym przypadku skrajne wartości – albo ta sytuacja była bardzo stresująca, albo zupełnie nie stresująca dla respondentów.

Badani uczniowie, choć odczuwają stres w związku z różnymi trudnościami, których doświadczają (jak wynika z prezentowanych badań – głównie w związku z sytuacjami szkolnymi), nie są poddani jego oddziaływaniu długotrwale. Najmłodszy badani najczęściej stresują się krótko przed określoną sytuacją i krótko po niej, starsi zaś (gimnazjaliści i uczniowie szkół ponadpodstawowych) dłużej przed zdarzeniem, które jest dla nich stresujące, i niedługo po nim. Jedynie średnio co 20 badany deklaruje, że nie doświadcza stresu.

Zważywszy na to, że istnieje dość wysoki odsetek uczniów, na których stres działa paraliżująco, i takich, którym przynajmniej czasami utrudnia funkcjonowanie, oraz fakt, że dla uczniów najbardziej stresujące są codzienne doświadczenia szkolne, warto przyjrzeć się temu, jak młodzież radzi sobie trudnościami i wyzwaniem. Sposoby przeżywania stresujących wydarzeń i radzenia sobie w sytuacjach trudnych zależą od wielu czynników, w tym cech osobowościowych i wychowania, m.in. wiary we własne możliwości, doświadczenia związanego z reagowaniem na napięcie emocjonalne, poziomu aspiracji, poziomu inteligencji²⁰. Jak zostało powiedziane wcześniej, style radzenia sobie ze stresem mogą przyjmować różny kierunek: skoncentrowany na zadaniu, skoncentrowany na emocjach czy skoncentrowany na unikaniu. Przeprowadzone badania pozwoliły nam ustalić, jakie style radzenia sobie ze stresem przyjmuje młodzież z leszczyńskich szkół i jakie podejmuje działania, by uwolnić się od stresu, gdy ten się pojawi.

Stosowane przez badanych style radzenia sobie ze stresem zostały przedstawione w tabeli nr 5.

Badania pokazały, że działania młodzieży w sytuacji stresu najczęściej skupiają się na emocjach. Młodzież szuka różnych sposobów złagodzenia napięcia wywołanego przez stres. Wśród wielu podanych sposobów najczęściej wybieranymi są: słuchanie muzyki²¹ (przez zdecydowaną większość mło-

²⁰ S. Korczyński, *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Warszawa 2015, s. 32-35.

²¹ Jest wiele badań potwierdzających, że słuchanie muzyki jest najczęstszym sposobem złagodzenia przykrych stanów emocjonalnych przez młodzież. Dla porównania – badania S. Korczyńskiego przeprowadzone wśród gimnazjalistów dowodzą, że takie działania podejmuje 60,5% młodzieży (zob.: S. Korczyński, *Stres w środowisku...*, s. 194-196), a badania E. Kostrzewy-Zabłockiej i B. Ponurek przeprowadzone wśród licealistów wykazują, że słuchanie muzyki jako sposób radzenia sobie ze stresem stosuje 69% uczniów (zob.:

dzieży), graniu na komputerze czy spędzanie czasu w Internecie (przez ponad połowę badanych) i uprawianie sportu (przez ponad 40% respondentów). Rzadziej, ale jednak, pojawiały się mniej konstruktywne metody rozładowywania napięcia polegające na sięganiu po papierosy, alkohol czy inne używki. Warto zaznaczyć, że im starsza młodzież, tym częściej po nie sięga (od 5% w szkołach podstawowych do kilkunastu w szkołach ponadpodstawowych).

Tabela nr 5. Strategie radzenia sobie ze stresem, N = 650

	Typ szkoły		
	podst. %	gimn. %	ponadp. %
Uprawiam sport	44,1	47,4	44,54
Słucham muzyki	77,29	77,08	83,41
Gram na komputerze, korzystam z Internetu	56,77	60,42	54,59
Sięgam po papierosy, alkohol lub inne używki	5,68	11,46	16,59
Szukam rozwiązań mojego problemu	14,85	14,58	15,72
Analizuję swoje działania i staram się je lepiej zrozumieć	24,02	29,69	36,68
Staram się zmienić, poprawić swoje postępowanie	23,14	21,88	24,45
Staram się nie myśleć o kłopotach	37,99	31,25	33,63
Odkładam „zmierzenie się” z trudnościami	9,17	10,42	10,04
Zamykam się w sobie	14,85	18,23	16,59
Poddaję się, nie szukam pomocy	7,42	7,29	5,24

Źródło: badania własne

Styl skupiony na rozwiązaniu problemu powodującego stres przyjmuje już mniejszy odsetek młodzieży. Uczniowie szkół ponadpodstawowych częściej niż ich młodszy koledzy i koleżanki starają się poradzić sobie ze stresem samodzielnie, np. planując zmiany, szukając rozwiązań w różnych źródłach wiedzy, rozpatrując różne działania. Blisko 37% badanych uczniów szkół ponadgimnazjalnych zaznaczyło, że analizuje swoje postępowanie i próbuje zrozumieć daną sytuację stresującą. Z kolei uczniowie szkół podstawowych częściej szukają wsparcia społecznego, pomocy osób trzecich (co czwarty

badany szuka wsparcia przyjaciół, koleżanek i kolegów, a niemal co trzeci zwraca się o pomoc do rodziców). Im starsza młodzież, tym ma większe doświadczenie i kompetencje do radzenia sobie z trudnościami, wobec czego stara się korzystać z tych zasobów.

Styl unikowy pozwala obniżyć nieprzyjemne napięcie, ale przynosi krótkotrwałe efekty. Młodzież jednak stosuje działania ukierunkowane na unikanie trudności, np. odkładając problemy na później (ok. 10% młodzieży) czy podejmując próby zapomnienia o kłopotach (38% uczniów szkół podstawowych, 31% gimnazjalistów i 34% uczniów szkół ponadpodstawowych). Pozwalają one odwrócić uwagę od sytuacji stresującej, ale nie rozwiązują problemu. Niepokojące jest więc, że ta strategia rozwiązywania problemów jest tak popularna.

Jednym ze sposobów radzenia sobie ze stresem jest korzystanie ze wsparcia społecznego. Najogólniej rzecz biorąc, jest to „pomoc, dostępna dla jednostki w sytuacjach trudnych, stresowych”²². Charles H. Tardy wyodrębnił cztery rodzaje takiego wsparcia:

1. Wsparcie emocjonalne, polegające na dawaniu komunikatów werbalnych i niewerbalnych typu „lubimy cię”;
2. Wsparcie wartościujące, polegające na dawaniu jednostce komunikatów typu „jesteś dla nas kimś znaczącym”, „dzięki tobie mogliśmy to osiągnąć”, tj. podkreślanie znaczenia indywidualnych zdolności, umiejętności jednostki;
3. Wsparcie instrumentalne, opierające się na dostarczaniu konkretnej pomocy, świadczeniu usług, np. pożyczeniu notatek, wystawieniu dokumentu itp.;
4. Wsparcie informacyjne, tj. udzielanie rad, informacji, które mogą pomóc w rozwiązaniu problemu²³.

Jednostki różnią się między sobą m.in. pod względem potrzeby otrzymywania wsparcia. Osoby o dużej dozie autonomii i kontroli oczekują go relatywnie mniej. Z kolei zdolność do dostrzegania i przyjmowania wsparcia koreluje pozytywnie z takimi czynnikami, jak: towarzyskość, empatia,

²² I.G. Sarason, H.M. Levine, R.B. Basham, B.R. Sarason, *Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, no 44 (1), s. 127-139 – powt. za: Z. Jaworska-Oblój, B. Skuza, *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 29 (3), s. 733.

²³ C.H. Tardy, *Social Support Measurement*, „American Journal of Community Psychology” 1985, vol. 13, iss. 2, pp. 187-202.

ingracja. Istotne jest zatem otrzymywanie wsparcia dostatecznego w stosunku do potrzeb, w przeciwnym razie bowiem doświadczamy dyskomfortu psychicznego w postaci lęku, depresji, a nawet wrogości wobec siebie i innych²⁴. Z perspektywy stresu uczniowskiego ważna jest zatem dostępność zróżnicowanego wsparcia społecznego, która jest odpowiedzią na różniące się między sobą potrzeby młodzieży.

W ramach zrealizowanego projektu badawczego zapytano młodzież, kto jej pomaga w radzeniu sobie ze stresem. Odpowiedzi uczniów przedstawiono w tabeli nr 6.

Tabela nr 6. Osoby pomagające młodzieży w sytuacjach stresujących, N = 650

	Typ szkoły		
	podst. %	gimn. %	ponadp. %
Przyjaciele	59,39	61,98	41,05
Koleżanki i koledzy z klasy	19,21	11,46	6,99
Koleżanki i koledzy spoza klasy	18,34	13,02	7,86
Mama	68,12	53,65	36,68
Tata	47,16	33,85	23,58
Rodzeństwo	30,57	20,83	16,59
Inni członkowie rodziny	25,33	14,06	10,92
Pedagog szkolny	3,06	4,69	0
Psycholog szkolny	1,75	4,17	0
Wychowawca lub inny nauczyciel	6,11	2,6	2,18
Specjalista spoza szkoły	1,75	2,08	2,62
Ktoś inny (kto?)	1,75	5,21	4,8
Nikt, radzę sobie sam/a	17,03	26,04	31,02

Źródło: badania własne

Okazało się, że młodzi ludzie znajdują pomoc najczęściej u swoich rodziców (częściej u matek niż u ojców). Warto jednak zaznaczyć, że znaczenie rodziców w tej kwestii wraz z wiekiem maleje (pomoc matki zaznaczyło od 68% uczniów szkół podstawowych do 37% uczniów szkół ponadpodstawowych, a pomoc ojca od 47% uczniów szkół podstawowych do 24% uczniów

²⁴ M. Biegasiewicz, *Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich*, „Studia Psychologica” 2010, nr 10, s. 125-152.

szkół ponadpodstawowych). Dużą rolę wspomagającą w sytuacjach stresujących pełnią przyjaciele, a w dalszej kolejności rodzinstwo, co jest charakterystyczne dla tego etapu rozwoju²⁵. Na uwagę zasługuje fakt, że niewielki odsetek badanych zaznaczył, że pomaga im pedagog, psycholog, wychowawca lub inny nauczyciel²⁶. Niepokojące jest to, że uczniowie nie znajdują profesjonalnej pomocy w miejscu, w jakim doświadczają stresu na co dzień. Stanowi to z pewnością przyczynek do refleksji i powinno być traktowane w kategoriach wyzwania dla nauczycieli.

Kluczową kwestią dla praktyki pedagogicznej wydaje się być to, jakiej pomocy oczekują młodzi ludzie w zakresie radzenia sobie ze stresem. Odpowiedzi na to zagadnienie przedstawia tabela nr 7.

Tabela nr 7. Formy pomocy, której oczekuje młodzież

	Typ szkoły		
	podst. %	gimn. %	ponadp. %
Chciałbym/chciałabym nauczyć się panowania nad emocjami, radzenia sobie z napięciem	50,22	55,73	24,89
Chciałbym/chciałabym wiedzieć, jak nie dopuszczać do pojawienia się sytuacji trudnych np. poprawić planowanie pracy, polepszyć stosunki z koleżankami i kolegami	33,19	28,13	17,9
Potrzebuję większego wsparcia rodziców	15,28	10,42	6,11
Chciałbym/chciałabym być bardziej odważny/odważna w proszeniu o pomoc	25,33	23,44	13,97
Potrzebuję wsparcia osób w szkole, którym mogę zaufać	16,59	13,02	6,99
Chciałbym/chciałabym większej dostępności wychowawcy, pedagoga, psychologa szkolnego	7,86	3,13	3,49
Inne	3,49	5,73	3,49

Źródło: badania własne

²⁵ Dla porównania – badania S. Korczyńskiego wykazały, że to przyjaciele stanowią dla młodzieży najlepsze antidotum na stres (dla 42% dziewcząt i 39% chłopców), a rola rodziców we wspieraniu dzieci w sytuacjach stresujących jest znacznie mniejsza (wskazało ją 18% dziewcząt i 7% chłopców). Zob.: S. Korczyński, *Stres w środowisku...*, s. 195.

²⁶ Podobne wyniki badań uzyskał S. Korczyński: ani jeden chłopiec nie podkreślił, że pomaga mu pedagog szkolny, wychowawca lub nauczyciel, wskazania takie pojawiły się tylko u 1% dziewcząt. Zob.: S. Korczyński, *Stres w środowisku...*, s. 195.

Młodzi ludzie w największym stopniu chcieliby nauczyć się panowania nad emocjami oraz radzenia sobie z napięciem. Na taką formę wskazała połowa uczniów szkół podstawowych i gimnazjów oraz co czwarty uczeń szkoły ponadpodstawowej. Umiejętności te są niezwykle istotne zwłaszcza w okresie dorastania, kiedy to zmienia się nie tylko ciało młodego człowieka, ale jego relacje z otaczającym światem. Młodzi ludzie w nowej dla siebie sytuacji mogą silniej reagować na stres, a brak życiowego doświadczenia może sprawić, że dużo trudniej radzić im sobie z przeciwnościami.

Pośród sześciu propozycji z kafeterii najrzadziej wskazywano na dwie: „potrzebuję większego wsparcia rodziców” oraz „chciałbym/chciałabym większej dostępności wychowawcy, pedagoga, psychologa szkolnego”. Pierwsza odpowiedź nie powinna budzić niepokoju, wszakże rodzice byli wskazywani jako ci, którzy stanowią istotne wsparcie w sytuacjach stresujących. Można zakładać, że oczekiwania młodych ludzi w tym zakresie są spełnione. Druga odpowiedź powinna być jednak podstawą do głębszych analiz. Tylko kilka procent badanych oczekuje większej pomocy ze strony szkolnych specjalistów. Jeżeli zestawimy te dane z informacją, że młodzi ludzie jednocześnie nie korzystają z ich pomocy, to rysuje się przed szkołami wyzwanie, jak sprawić, aby uczniowie mieli w swoich szkołach odpowiednią pomoc i jak przekonać uczniów do skorzystania z niej.

Warto zauważyć, że młodsi uczniowie mają większe oczekiwania w zakresie form pomocy radzenia sobie ze stresem. Uczniowie ze szkół podstawowych i gimnazjów są bardziej otwarci na wskazane w kafeterii formy pomocy niż uczniowie szkół ponadpodstawowych.

Wnioski i dyskusja

Stres szkolny jest ważnym czynnikiem ograniczającym efektywność procesu uczenia się, ale także obniżającym jakość funkcjonowania m.in. w relacjach społecznych. Przeprowadzone badania pozwalają na wysunięcie istotnych wniosków, które mogą stanowić wskazówki przydatne w kształceniu przyszłych nauczycieli. Oto najważniejsze z nich:

1. Stres wśród uczniów pojawia się najczęściej w codziennych sytuacjach w szkole; są nimi sytuacje oceniania, sprawdzania wiedzy i sytuacje przeciążenia;

2. Najczęściej wybieranym przez młodzież stylem radzenia sobie ze stresem jest styl skoncentrowany na emocjach, ale spory odsetek badanych wybiera również styl unikowy;
3. Młodzież najczęściej znajduje pomoc w radzeniu sobie ze stresem u rodziców i przyjaciół;
4. Nauczyciele, wychowawcy i inni specjaliści pracujący w szkole nie stanowią dla młodzieży wsparcia w sytuacjach stresowych.

Powyższe wnioski pokazują, że szkoła niewątpliwie wymaga systemowych zmian. Programy nauczania są przepełnione (o czym świadczy przeciążenie uczniów), a jednocześnie brakuje w nich miejsca na tematy związane z umiejętnością skutecznego uczenia się, zapamiętywania i gospodarowania czasem. Realizacja tych treści spada najczęściej na – w różnym stopniu do tego przygotowanych – wychowawców, pedagogów czy psychologów szkolnych. Tym bardziej konieczna w kształceniu nauczycieli byłaby wiedza na temat strategii i stylów uczenia się, technik zapamiętywania oraz skutecznego planowania pracy. Warto, by nauczyciele przygotowujący się do zawodu mieli świadomość, jak trudne dla młodych ludzi są sytuacje sprawdzania wiedzy i oceniania, by byli empatyczni. Stres z tym związany da się w pewnym stopniu zniwelować, uprzedzając uczniów o sprawdzianach, kartkówkach czy innych formach sprawdzania wiedzy oraz ustalając z uczniami terminy i warunki poszczególnych zaliczeń.

Warto podkreślić, że młodzież w sytuacjach stresujących korzysta ze wsparcia społecznego rówieśników, a zatem ważne jest, by dbać o dobre relacje w grupie klasowej i tworzyć warunki do budowania pozytywnych interakcji i satysfakcjonujących przyjaźni. Okazją do integrowania zespołu klasowego może być podejmowanie przez uczniów, pod okiem wychowawcy, wspólnych przedsięwzięć, np. apeli, spektakli, wycieczek czy celebrowanie różnych świąt. Rozwijanie współpracy i zacieśnianie więzi może odbywać się także w toku lekcji przedmiotowych poprzez organizowanie uczniom zadań w grupach czy pracę metodą projektu. Wspólnotę i poczucie sprawczości daje uczniom też możliwość samodzielnego rozwiązywania problemów, np. poprzez wprowadzenie w szkole mediacji rówieśniczych lub rozwijanie samorządności. Przygotowując studentów do zawodu nauczyciela pedagoga, trzeba zatem pamiętać, że współczesny nauczyciel ma być nie tylko osobą podającą wiedzę, ale przede wszystkim pewnego rodzaju organizatorem sytuacji szkolnych, umożliwiającym nawiązywanie współpracy i budowanie

pozytywnych relacji między uczniami. Ważne, by przyszli nauczyciele już na studiach realizowali różnego typu przedsięwzięcia, np. w samorządzie studenckim, i uczyli się myślenia projektowego²⁷.

Niepokojący jest fakt, że uczniowie w sytuacjach stresujących nie znajdują pomocy u nauczycieli, wychowawców, pedagogów czy psychologów szkolnych. Można przypuszczać, że uczniowie nie zgłaszają się po pomoc do nauczycieli, bo to właśnie oni kojarzą im się najbardziej z powodowaniem stresu. Warto zauważyć też, że w ostatnich latach znacząco spadła ranga zawodu nauczyciela. To powoduje, że uczniowie, ale też rodzice mają mniejsze zaufanie do nauczycieli i nie traktują ich jako autorytetu. Sami nauczyciele nierzadko funkcjonują w dużym stresie i nie zawsze posiadają kompetencje, by radzić sobie ze stresem, a tym bardziej pomagać uczniom w tym zakresie. Zakładamy, że sytuację mogłaby poprawić zmiana sposobu postrzegania nauczyciela – z osoby będącej źródłem ocen, osoby egzekwującej i sprawdzającej realizację zadań w kierunku partnera i organizatora uczenia się²⁸. Nauczycielom z pewnością potrzebna byłaby pomoc w odpowiednim organizowaniu procesu nauczania i wyposażenie w umiejętności reagowania na zgłaszane przez uczniów trudności, w tym poprzez środki oparte na komunikacji. Warto uzupełniać programy studiów o te elementy budowania kompetencji zawodowych nauczyciela po to, by chcieli i potrafili oni tworzyć właściwy, sprzyjający uczeniu się klimat w szkole oraz wspierać uczniów w wykorzystywaniu własnych i zewnętrznych (środowiskowych) zasobów do radzenia sobie ze stresem. Trzeba wyposażyć przyszłych nauczycieli w wiedzę o stresie, ale też zbudować w nich poczucie własnej wartości, wypracować chęć koleżeńskej współpracy/wsparcia, by w sytuacjach trudnych radzili sobie z problemami i potrafili reagować na kłopoty uczniów.

²⁷ O pracy metodą projektu w nauczaniu nauczycieli w ANS w Lesznie (wcześniej PWSZ) pisał T. Dyrdół w artykule: *Metoda projektu w przygotowaniu do zawodu nauczyciela* [online], „Socjalizacja – Edukacja – Transgraniczność” 2020, nr 2 [dostęp: 18 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <http://set.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2022/07/Socjalizacja-Edukacja-Transgraniczno%C5%9B%C4%87-2020-No.2.pdf>.

²⁸ L. Wollman, *Nauczyciel innowator XXI wieku jako organizator środowiska uczenia się* [w:] *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*. T. 1: *Teoria i praktyka*, pod. red. U. Szuścik, R. Raszki, Katowice 2017, s. 11-24.

Bibliografia i netografia

1. Bauman Zygmunt, *Płynna nowoczesność*, przekł. T. Kunz, Wydawnictwo Literackie, Kraków 2006.
2. Beck Ulrich, *Spoleczeństwo ryzyka: w drodze do innej nowoczesności*, tł. S. Cieśła, Wydaw. Naukowe Scholar, Warszawa 2002.
3. Biegasiewicz Monika, *Poczucie alienacji a wsparcie społeczne u nieletnich*, „Studia Psychologica” 2010, nr 10, s. 125-152.
4. Borecka-Biernat Danuta, *Strategie radzenia sobie młodzieży w trudnych sytuacjach społecznych. Psychospołeczne uwarunkowania*, Wydaw. Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2006.
5. Dyrdół Tomasz, *Metoda projektu w przygotowaniu do zawodu nauczyciela* [online], „Socjalizacja – Edukacja – Transgraniczność” 2020, nr 2 [dostęp: 18 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <http://set.amu.edu.pl/wp-content/uploads/2022/07/Socjalizacja-Edukacja-Transgraniczno%C5%9B%C4%87-2020-No.2.pdf>.
6. Farnè Mario, *Stres... kiedy pomaga, a kiedy szkodzi, jak zamienić go w sojusznika*, przekł. R. Markowski-Wedelstett, Księgarnia Świętego Wojciecha, Poznań 2006.
7. Gucwa Kamil, *Stres w szkole – destruktant i postrach dzieci i młodzieży*, „Korpus Humanitarny” 2022, nr 45, s. 140-147.
8. Heszen Irena, Sęk Helena, *Psychologia zdrowia*, PWN, Warszawa 2007.
9. Honoré Carl, *Pod presją. Dajmy dzieciom święty spokój!*, przekł. W. Mitura, Drzewo Babel, Warszawa 2011.
10. Jacennik Barbara, Szczepańska Joanna, *Aby stresu było mniej*, „Psychologia w Szkole” 2007, nr 2, s. 89-96.
11. Jaworska-Oblój Zofia, Skuza Barbara, *Pojęcie wsparcia społecznego i jego funkcje w badaniach naukowych*, „Przegląd Psychologiczny” 1986, nr 29 (3), s. 733-746.
12. Korczyński Stanisław, *Stres w środowisku edukacyjnym młodzieży*, Difin, Warszawa 2015.
13. Kostrzewa-Zabłocka Ewa, Ponurek Beata, *Stres u młodzieży pierwszych klas licealnych*, „Zdrowie i Dobrostan” 2015, nr 1, s. 191-203.
14. Lazarus Richard S., Folkman Susan, *Stress, Appraisal and Coping*, Springer, New York 1984.
15. Łosiak Władysław, *Psychologia stresu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.

16. Łosiak Władysław, *Stres i emocje w naszym życiu*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009.
17. Michalik-Surówka Jadwiga, *Stres ucznia i nauczyciela w odpowiedzi na współczesne zagrożenia cywilizacyjne* [online], Jagiellonian University Repository 2008 [dostęp: 14 grudnia 2022]. Dostępny w Internecie: <https://core.ac.uk/download/pdf/322848901.pdf>.
18. Muszyński Heliodor, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2018.
19. Roik Jacek, *Choroby cywilizacyjne. Jak żyć w zdrowiu i nie dopuścić do choroby?*, Internetowe Wydawnictwo „Złote Myśli”, Gliwice 2008.
20. Sarason Irwin G., Levine Henry M., Basham Robert B., Sarason Barbara R., *Assessing Social Support: The Social Support Questionnaire*, „Journal of Personality and Social Psychology” 1983, no 44 (1), pp. 127-139.
21. Selye Hans, *Stres okiełznany*, przeł. T. Zalewski, PIW, Warszawa 1977.
22. Śliwerski Bogusław, *Z perspektywy pedagogiki personalistycznej*, „Edukacja i Dialog” 1996, nr 79, s. 13-18.
23. Tardy Charles H., *Social Support Measurement*, „American Journal of Community Psychology” 1985, vol. 13, iss. 2, pp. 187-202.
24. Terelak Jan Feliks, *Człowiek i stres. Koncepcje, źródła, reakcje, radzenie sobie, modyfikatory*, Oficyna Wydawnicza „Branta”, Bydgoszcz–Warszawa 2008.
25. Wollman Lidia, *Nauczyciel innowator XXI wieku jako organizator środowiska uczenia się* [w:] *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*. T. 1: *Teoria i praktyka*, pod. red. U. Szuścik, R. Raszki, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2017, s. 11-24.

NOTY O AUTORACH

ADAMCZAK AGNIESZKA – trenerka i działaczka społeczna. Od sześciu lat prowadzi „Warsztaty z Porozumienia”, szerząc z entuzjazmem ideę empatycznej komunikacji (NVC). Wspiera nauczycieli w rozwijaniu kompetencji z zakresu budowania relacji sprzyjającej edukacji poprzez szkolenia i indywidualne sesje coachingowe. Autorka bloga „Moc Słów – Porozumienie”. Wierzy, że dzięki słowom można zmieniać świat na lepszy. Ukończyła studia z zakresu psychologii pozytywnej w Collegium Humanum w Warszawie oraz z zakresu pedagogiki w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Lesznie. Jest również absolwentką studiów zawodowych coachingu w Instytucie Mukoid. Obecnie kształci się w Wyższej Szkole Medycznej w Legnicy na kierunku *komunikacja empatyczna*.

CZYŻEWSKA MONIKA – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, magister politologii z zakresu polityki społecznej na Wydziale Dziennikarstwa i Nauk Politycznych Uniwersytetu Warszawskiego, absolwentka Podyplomowego Studium Zarządzania Organizacjami Pozarządowymi Collegium Civitas. W przeszłości była wolontariuszką i pracowniczką w organizacjach pozarządowych zajmujących się tematyką prawnoczołowieczą w projektach na rzecz zapobiegania przemocy oraz tutorką-trenerką w programach na rzecz młodzieży. W 2020 r. zainicjowała Międzyuczelniane Ogólnopolskie Spotkania Tutorów. Obecnie współkoordynuje projekt APS „Centrum Doskonalenia Dydaktycznego”. Naukowo zainteresowana jest problematyką kultury szkoły, oceniania kształtującego, dialogicznej informacji zwrotnej oraz dobrostanu dziecka. Tym tematom poświęca swoje publikacje. Miłośniczka architektury helleńskiej.

DYRDÓŁ MAŁGORZATA – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel akademicki w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie; pedagog szkolny z doświadczeniem w pracy na wszystkich szczeblach edukacji, nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej, wychowawca w świetlicy socjoterapeutycznej i kurator społeczny przy Sądzie Rejonowym w Lesznie. Obecnie pracuje w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mikołaja Kopernika z Oddziałami Dwujęzycznymi i Międzynarodowymi w Lesznie. Naukowo zajmuje się prawami dziecka, w tym prawami ucznia. W obszarze jej zainteresowań jest także władza rodzicielska, a zwłaszcza te jej aspekty, które są związane z relacjami pomiędzy rodzicami a dziećmi. Na co dzień stara się wykorzystywać działania naukowe w organizowaniu pracy z uczniami i na rzecz uczniów oraz wspierać nauczycieli w działaniach wychowawczych i profilaktycznych. Prowadzi szkolną grupę wolontariacką, realizuje różnorodne projekty i popularyzuje prawa dziecka w codziennych działaniach.

DYRDÓŁ TOMASZ – zastępca dyrektora i koordynator kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Doktorant w Zakładzie Podstaw Wychowania i Opieki na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Główne zainteresowania badawcze skupia wokół czasu wolnego dzieci i młodzieży ze szczególnym uwzględnieniem aktywności sportowej. Ponadto zainteresowania naukowe i dydaktyczne obejmują: wykorzystanie nowych technologii w edukacji, wpływ nowych mediów na przemiany kulturowe, edukację przyrodniczą. Jako pedagog społeczny zainteresowany jest współczesnymi wyzwaniami polityki społecznej oraz zjawiskiem patologii społecznej. Propagator wykorzystania metody projektu w pracy z dziećmi i młodzieżą w środowisku szkolnym i pozaszkolnym.

GRZEŚKO-NYCZKA MARTA – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Nauczycielka akademicka w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się wokół rodziny i szkoły jako podstawowych środowisk wychowawczych. Autorka książki *Rodzina – problem społeczny. Socjopedagogiczne studium przeobrażeń rodziny w Polsce w latach 1989–2019*. Inicjator i realizatorka wielu projektów w zakresie rozwoju kompetencji miękkich oraz szko-

lenia kadry pedagogicznej w warunkach międzynarodowej współpracy. Trenerka i pasjonatka edukacji pozaformalnej, wdrażająca z entuzjazmem jej założenia w kształceniu na każdym szczeblu. Główną motywacją podejmowanych działań jest troska o zapewnienie optymalnych warunków dla rozwoju jednostek oraz wspieranie harmonijnego życia w społeczeństwie. Skuteczności w dokonywaniu zmian społeczno-kulturowych upatruje w popularyzacji idei NVC (Porozumienia bez Przemocy) oraz psychologii pozytywnej. Łączy pracę naukowo-badawczą z praktyką pedagogiczną oraz działalnością społeczną.

GIEMZA LECH – doktor habilitowany, profesor Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, wykładowca polonistyki i humanistyki cyfrowej KUL, autor między innymi książek: *Metafory historyczne w polskim eseju współczesnym*, *Spotkanie w literaturze jako sytuacja nieoczywista*, *Rzeka która cierpi. O poezji Czesława Miłosza*. Od roku 2022 nauczyciel w Niepublicznym Liceum Ogólnokształcącym „Altum” w Lublinie. Od 2016 r. twórca projektu edukacyjnego „Książka z plecaka”, który zakłada współpracę uczelni ze szkołami w całej Polsce i wykorzystanie wiedzy akademickiej na lekcjach języka polskiego. Laureat Honorowej Nagrody im. Zygmunta Glogera za 2018 rok (Stowarzyszenie „Stopka” z Łomży) oraz Nagrody Lubelskiego Festiwalu Nauki za popularyzację nauki. Miłośnik biegania, jazdy rowerem, mikrowędrówek po Lubelszczyźnie i gry w Scrabble.

KACZMARZYK MAREK – doktor, prof. Uniwersytetu Śląskiego, biolog, neurodydaktyk i memetyk, nauczyciel i wykładowca. Popularyzator nauki, autor podręczników szkolnych oraz licznych artykułów i książek z zakresu biologicznych i memetycznych kontekstów kształcenia. Najważniejsze z nich to: *Strefa napięcia. Historia naturalna konfliktu z nastolatkiem*, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, *Unikat. Biologia wyjątkowości* oraz *Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*. Proponuje spojrzenie na proces edukacji przez pryzmat znaczenia biologicznego podłoża, szczególnie najnowszych osiągnięć neurobiologii. Od ponad kilkunastu lat prowadzi wykłady i szkolenia na temat biologicznych i memetycznych podstaw edukacji. W grudniu 2020 r. nakładem Wydawnictwa Element ukazała się pierwsza jego powieść pt. *Adam*.

KOŚCIELNIAK MONIKA – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Naukowo zainteresowana współczesnymi problemami społecznymi i ich rozwiązywaniem, w szczególności w obszarze problematyki rodzinnej. Na co dzień nauczyciel akademicki, prowadzący zajęcia na kierunkach pedagogicznych, dyrektor Instytutu Pedagogicznego w Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Stara się, w ramach studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględniać takie efekty uczenia się, które nastawione są nie tylko na budowanie wiedzy merytorycznej, ale także kompetencji społecznych i umiejętności interpersonalnych studentów. Wnioski dotyczące kierunków rozwoju programów studiów, obowiązujących w kierowanym przez nią Instytucie, inspirowane są wieloletnim doświadczeniem w pracy z dziećmi, analizą potrzeb otoczenia społeczno-gospodarczego oraz otwartością na informacje zwrotne, pochodzące od studentów i nauczycieli akademickich.

MAĆKOWIAK ANNA – doktor nauk humanistycznych w dziedzinie językoznawstwa. Ukończyła studia magisterskie, a następnie doktoranckie na Wydziale Filologii Polskiej i Klasycznej Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Pracuje jako starszy wykładowca w Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, jak również nauczyciel języka polskiego w dwóch leszczyńskich szkołach ponadpodstawowych: Zespole Szkół Elektroniczno-Telekomunikacyjnych oraz Zespole Szkół nr 4 im. Powstańców Wielkopolskich. Od ponad dwudziestu lat trudni się również dziennikarstwem, które jest jednocześnie jej pasją. Współpracuje z lokalnym tygodnikiem „Panorama Leszczyńska” oraz serwisem Leszno.naszemiasto.pl. W swoich badaniach naukowych podejmuje temat szeroko pojętej pedagogiki medialnej, a szczególną uwagę poświęca wpływowi mediów na młodego człowieka oraz wyzwaniom edukacji medialnej we współczesnej szkole. Prywatnie jest pasjonatką gór.

MATYLA-MAŃKA JÓZEFINA – pasjonatka pracy pedagogiczno-wychowawczej opartej na relacjach. Absolwentka Instytutu Pedagogicznego Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie na kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna z terapią pedagogiczną* oraz absolwentka Uniwersytetu Humanistyczno-Społecznego SWPS w Poznaniu na kierunku *psychologia*. Na co dzień nauczycielka akademicka, opiekunka Koła Naukowego Pedago-

gów, prowadząca zajęcia rozwijające kreatywne myślenie dla dzieci i rodziców. Interesuje się psychologią rozwoju człowieka, a w szczególności dziecka, inteligencją emocjonalną oraz metodyką pracy z grupą. Aktywnie zaangażowana w realizację międzynarodowego projektu „Happiness – simple solution to complex problems”, który miał na celu przygotowanie kompleksowych materiałów dla uczniów i nauczycieli, wspierających ich w drodze do osiągnięcia dobrostanu.

MYTNIK JOANNA – doktor habilitowana, profesor uczelni, dyrektorka Centrum Nowoczesnej Edukacji Politechniki Gdańskiej. Jej pasją jest projektowanie ekosystemów uczenia się w oparciu o najnowsze wyniki badań neuronaukowych i w uważności na potrzeby drugiego człowieka. Od ponad 20 lat uczy małych, młodych i dorosłych ludzi, wykorzystując niestandardowe, autorskie metody i narzędzia, m.in. budując systemy motywacyjne (np. grywalizacja). Nowe technologie są dla niej środkiem, nie celem. Prowadzi szkolenia dla nauczycielek i nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych, niezależnie od tematu warsztatów jej celem jest zmiana sposobu myślenia. Jest pomysłodawczynią i organizatorką wielu wydarzeń edukacyjnych, najbliższa jej sercu jest Konferencja Dydaktyki Akademickiej „Ideatorium” (od 2014). Od 2020 r. jest liderką „Centrum Nowoczesnej Edukacji” (www.cne.pg.edu.pl). Wartości, które są dla niej (jako wykładowczyni i liderki zespołu) fundamentalne, to zaufanie, szacunek, uważność i docenianie.

SZULC ANNA – nauczycielka matematyki w I Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Wielkiego w Zduńskiej Woli. Laureatka Konkursu „Nauczyciel-Mediator” im. Joanny Kubiak (2016), mediatorka społeczna, tutorka, autorka książki *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy* (2019), współautorka *Statutu nieumarłego* (2021). Pomysłodawczyni i organizatorka cyklicznej Konferencji „Empatyczna Edukacja → Empatyczna Polska” w Zduńskiej Woli. Prelegentka Forum dla Edukacji „Przyszłość szkoły. Szkoła przyszłości”, zorganizowanego przez Senat RP. Od osiemnastu lat w drodze do Nowej Szkoły, w której liczą się relacje, współpraca w oparciu o zaufanie i wzajemna życzliwość. Jako nauczycielka innowatorka od kilku lat nie stosuje oceniania cyfrowego, wybiera metody respektujące obowiązujące prawo, towarzyszy uczniowi w jego procesie rozwoju,

a postępy ocenia w wypracowanych informacjach zwrotnych. Stosuje ocenę słowną wspierającą i kształtującą (szerzej opisane w komentarzach *Statutu nieumarłego*). Inicjatorka i koordynatorka działania grup wsparcia (nauczycieli, pedagogów/psychologów, dyrektorów szkół, rodziców) w sieci.

ZAGRODZKA ALICJA – doktor, wykładowczyni Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie i trenerka empatycznej komunikacji. Pasjonuje się dydaktyką i pracą trenerską. W dydaktyce akademickiej stosuje założenia i narzędzia Porozumienia bez Przemocy (NVC) oraz Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach. Poza uczelnią prowadzi warsztaty rozwoju osobistego oraz warsztaty umiejętności wychowawczych według autorskiego programu, integrującego „Szkołę dla Rodziców i Wychowawców” z NVC i duchowością chrześcijańską. Spośród dziedzin naukowych interesuje się historią, pedagogiką i psychologią, dlatego publikuje prace interdyscyplinarne. Chętnie pisze także teksty popularyzujące wiedzę o tym, co wpływa na jakość komunikacji i relacji międzyludzkich, czyli o empatii, granicach i dialogu. Stworzyła serię książek pt. *Niebo na Ziemi* (pierwsza część w tej serii już się ukazała, kolejna jest w przygotowaniu).

ŻYLIŃSKA MARZENA – doktor, zajmuje się metodyką, prowadzi szkolenia i warsztaty dla nauczycieli, jest autorką artykułów i książek (*Między podręcznikiem a internetem*, *Neurodydaktyka*, *Nurty edukacji alternatywnej w świetle wiedzy o procesach uczenia się* – redaktorka, *Życie to nie wyścigi*, *Między kijem a marchewką*, *A co za to dostanę?*). Przez wiele lat kształciła przyszłych nauczycieli i prowadziła seminaria metodyczne. Zajmuje się również tworzeniem materiałów dydaktycznych, umożliwiających uczniom rozwijanie kreatywności, autonomii i krytycznego myślenia. Założyła i prowadzi Fundację Budząca Się Szkoła, której celem jest inicjowanie oddolnych zmian systemu edukacji. Prowadzi firmę szkoleniową Edukatorium. Marzy o szkołach, do których uczniowie i nauczyciele będą chodzić z radością. Wierzy, że wszystko jest możliwe o tyle, o ile sami uwierzimy, że mamy wpływ na to, jak wygląda świat wokół nas. Jeśli chcemy, żeby był lepszy, musimy stworzyć nowy model szkoły.

PODZIĘKOWANIA

W pierwszej kolejności nasze podziękowania kierujemy do Anny Szulc. To jej podejście do kształcenia oraz prezentowana w książce *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy* koncepcja pracy pedagogicznej, którą na co dzień wdraża w systemowej szkole, stały się punktem wyjścia i inspiracją do powstania niniejszej publikacji. Dziękujemy również całemu zespołowi osób (kierowanemu przez Martę Grzeško-Nyczkę), które przez dwa lata spotykały się (online) i dyskutowały nad różnymi meandrami kształcenia akademickiego nauczycieli. Zespół ten nazwany roboczo „Nowa szkoła – szkoła wyższa” działał w ramach ogólnopolskiej sieci współpracy stworzonej również przez Annę Szulc w celu budowania wsparcia i wymiany na potrzeby oddolnych zmian w obszarze edukacji. Inicjatywą tego zespołu było stworzenie publikacji popularyzującej wypracowane przez jego członków i członkinie rozwiązania oraz otwierającej szerszą dyskusję nad dylematami związanymi z przygotowaniem nauczycieli do zawodu. Wydanie książki miało stanowić swoiste zamknięcie prac zespołu i zwieńczenie inspirującej współpracy.

Niniejsza monografia stała się jednak większym niż planowano projektem. Wśród autorów tekstów znalazły się także osoby spoza tego zespołu, a ich obecność wynika ze szczególnego zainteresowania podjętą tematyką. Wszystkim autor(k)om jeszcze raz składamy serdeczne podziękowania za zabranie głosu w dyskusji nad doskonaleniem procesu kształcenia nauczycieli w Polsce oraz podzielenie się swoją perspektywą, spostrzeżeniami, propozycjami rozwiązań czy też wątpliwościami i trudnościami z tym związanymi. Wasze artykuły stanowią nieoceniony wkład w merytoryczną wartość książki.

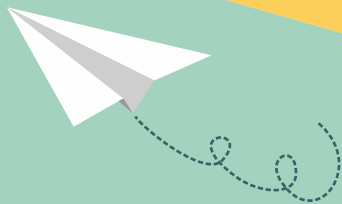
Za każdym efektem pracy, w tym także naukowej, stoi rzesza osób, które, choć nie są związane bezpośrednio z dziełem, to stanowią o jego kształcie – wpływając na sposób postrzegania analizowanej rzeczywistości przez autorów (i redaktorów) oraz przyczyniając się w toku dyskusji i wymiany poglądów do intelektualnego formowania tych, którzy nad dziełem pracują. Choć grono tych osób w przypadku niniejszej monografii jest szerokie, chcielibyśmy wyróżnić prof. dr. hab. Jerzego Modrzewskiego – osobę wyjątkową z wielu powodów. Po pierwsze, jako naszego Mentora i Mistrza, z którym stawialiśmy pierwsze kroki w świecie nauki (począwszy od prac licencjackich, a na rozprawach doktorskich skończywszy). Po drugie, ze względu na wyjątkową wnikliwość poznawczą Profesora, dzięki której mogliśmy uniknąć części błędów, krocząc po ścieżkach pedagogicznej refleksji naukowej (choć wiele z nich jeszcze przed nami). Nade wszystko jednak wdzięczne jesteśmy Panu Profesorowi za nieustanną i do ostatnich chwil wyrażaną wiarę w nas i nasze możliwości, bez której niejedno podjęte działanie mogłoby nie zostać sfinalizowane. Niezmiernie żałujemy, że to opracowanie nie trafi już do rąk Pana Profesora, jednak żywimy przekonanie, że swoją naukową i dydaktyczną aktywnością możemy spłacić dług, jaki wobec Niego mamy.

Dziękujemy również władzom Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie za przychyłność wobec podjętego wysiłku naukowego oraz sfinansowanie publikacji. Słowa wdzięczności kierujemy również do pracowników Wydawnictwa Uczelnianego oraz Działu Promocji i Marketingu za wszelką pracę, bez której powstanie tej książki w obecnej formie nie byłoby możliwe.

Wreszcie na koniec dziękujemy sobie nawzajem za efektywną współpracę. Radość, satysfakcja i synergia, jakiej doświadczamy w toku wzajemnej wymiany, wynika z wyjątkowego porozumienia, otwartości i zaufania – relacji, która rozpoczęła się 20 lat temu wraz z podjęciem studiów pedagogicznych w murach naszej Uczelni. Publikacja niniejszej książki stanowi dla nas niebывały zaszczyt i przypieczętowanie tego jubileuszu.

*Marta Grzeško-Nyczka,
Monika Kościelniak*





Powodów i dowodów na potrzebę zmian w edukacji jest wiele. Przede wszystkim nastał czas, by kształcenie stwarzało warunki do uczenia się ucznia zamiast nauczania go; szkoła nie może pozbawiać go kreatywności i wykształcenia w sobie tzw. umiejętności miękkich, tak potrzebnych we współczesnym świecie. Stosowanie w szkole pruskich metod opartych na formalnym posłuszeństwie jest procederem szkodliwym społecznie. [...] Niewątpliwie nie jest łatwo tak z dnia na dzień dokonać zmian w polskiej szkole. To wymaga zmiany myślenia praktycznie w każdym aspekcie dotyczącym jej funkcjonowania. Trudno jest tym bardziej, że zmiana dotyczy dzieci i młodzieży, a przeprowadzić ją mogą tylko dorośli, którzy bardzo często potrzeby dzieci i młodzieży traktują przez pryzmat własnych potrzeb i przyzwyczajęń. Trudność, moim zdaniem największa, wynika również z faktu, że tym razem nie ma wzorca (nowej) szkoły, jak było ponad dwieście lat temu. [...] Jestem przekonana, że trzeba zrobić wszystko, by na zawsze porzucić przyzwyczajenia, stereotypy i powielanie tego, co robią inni od dziesiątków lat tylko dlatego, że tak było i tak ma być. Czas, by we współczesnej szkole zaprzestać stosowania przedwczorajskich metod przez wczorajszych nauczycieli, którzy przygotowują współczesnych uczniów do świata, którego jeszcze nie ma.

Fragment „Zamiast przedmowy. Refleksje nauczycielki w drodze” Anny Szulc

Wartość monografii dostrzegam w próbie nawiązania dialogu pomiędzy przedstawicielami różnych środowisk zainteresowanych edukacją, a dokładniej szkołą, możliwością jej zmiany, m.in. poprzez zmianę sposobu kształcenia tych, którzy w przyszłości będą w niej pracować. Autorom poszczególnych tekstów bliskie jest przekonanie o możliwości dokonywania zmian, zarówno w szkolnej, jak i akademickiej praktyce, zwłaszcza że ramy prawne nie wprowadzają aż tak dużej liczby ograniczeń, jak mogłoby się (na pierwszy rzut oka) wydawać. Tam zaś gdzie je wprowadzają, jak to się dzieje np. w przypadku obowiązującego na mocy ministerialnej decyzji standardu kształcenia nauczycieli okazuje się, że można go realizować na wiele sposobów.

Choć ważne impulsy do powstania niniejszej publikacji pochodzą spoza świata akademii
- co ważne i znamienne - powstała ona z jej (czyli akademii) udziałem.

Z recenzji prof. dr. hab. Romana Lepperta

