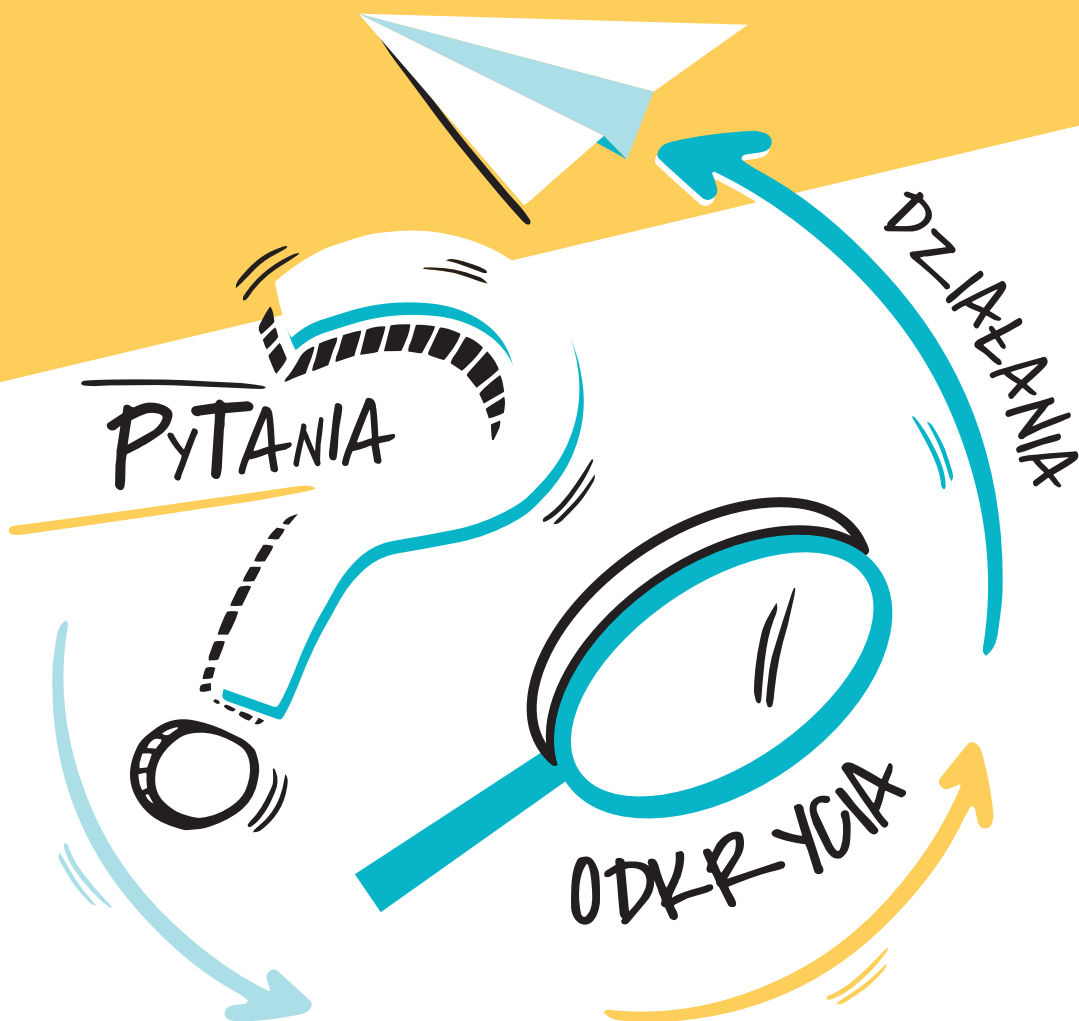


REDAKCJA NAUKOWA

Marta Grzeško-Nyczka i Monika Kościelniak

# NOWA SZKOŁA SZKOŁA WYŻSZA





# Nowa szkoła – szkoła wyższa



# Nowa szkoła – szkoła wyższa

Pytania, odkrycia, działania

pod redakcją

Marty Grzeško-Nyczki i Moniki Kościelniak

Leszno 2025

TYTUŁ Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania  
© COPYRIGHT Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego  
w Lesznie 2025

RECENZENT prof. dr hab. Mirosława Nowak-Dziemianowicz

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 978-83-62746-21-7

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

DYSTRYBUCJA Wydawnictwo Uczelniane Akademii Nauk Stosowanych  
w Lesznie, ul. Opalińskich 1, 64-100 Leszno, tel. 65 525 01 47,  
wydawnictwo@ansleszno.pl

Prace redakcyjne nad publikacją rozpoczęły się w styczniu 2025 roku.

Tekst oddano do składania 3 marca 2025 roku. Książkę złożono czcionką Georgia.

Wytłoczono 180 egzemplarzy na papierze offsetowym 90 g. Druk cyfrowy.

Objętość: 12,1 arkusza wydawniczego, 14 arkuszy drukarskich.

Wydanie pierwsze: Leszno 2025

## SPIS TREŚCI

- 7 HELIODOR MUSZYŃSKI  
Zamiast przedmowy. Zawód nauczyciela i problemy kształcenia do niego
- 25 WSTĘP (Marta Grzeško-Nyczka, Monika Kościelniak)
- 31 KATARZYNA DWORNICZEK  
Od zarządzania lękiem do szczęścia w szkole i poza nią.  
O społecznej użyteczności koncepcji przywiązania
- 55 JOANNA MYTNIK  
Edukacja w lustrze generatywnej sztucznej inteligencji:  
potencjalnie negatywne skutki dla procesu uczenia się
- 71 ALICJA ZAGRODZKA  
„Współczesna szkoła wymaga jeszcze wielu zmian”,  
czyli studenci pedagogiki o polskiej edukacji szkolnej:  
wspomnienia, refleksje, marzenia
- 97 ANDRZEJ SZYMON BORKOWSKI  
Uczeń/student w centrum dydaktyki – krytyczna  
potrzeba zmiany dotychczasowych modeli edukacyjnych
- 109 MAGDALENA SZPUNAR  
Edukacja do empatii. Przypadek Danii

- 125 MARTA GRZEŚKO-NYCZKA, ANNA SZULC  
Ewaluacja relacyjna, czyli moc (d)oceniań postępów  
w procesie i w dialogu
- 149 KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI  
Pasja i inspiracja. Klocki LEGO jako narzędzie pracy  
nauczyciela akademickiego
- 169 ANNA MAĆKOWIAK  
Słowa nie wystarczą, czyli... kilka refleksji na temat  
kształcenia na odległość
- 185 JÓZEFINA MATYLA-MAŃKA  
Wybrane aspekty przeciwdziałania traumie rozwojowej  
dzieci i młodzieży w przedszkolu i szkole
- 197 ŁUKASZ MAĆKOWIAK  
Nauczyciel jako towarzysz w drodze ku dorosłości –  
mentorstwo i wsparcie w edukacji
- 217 NOTY BIOGRAFICZNE

HELIODOR MUSZYŃSKI

## Zamiast przedmowy. Zawód nauczyciela i problemy kształcenia do niego

### **Uwagi wstępne**

Wypowiedź, jaką niżej przedstawiam, nie jest nawet najskromniejszą próbą rozprawy naukowej poświęconej, jakże mi bliskiemu, zawodowi nauczyciela i drogom, jakimi trafiają do niego młodzi jego adepci. Nie sięgam w niej do danych z badań naukowych, lecz głównie do osobistych obserwacji i doświadczeń, jakie nagromadziłem najpierw jako nauczyciel, a potem jako ten, który sporą część swego życia poświęcił kształceniu nauczycieli. Droga, jaką przed laty odbyłem – najpierw dla zdobycia tego wymarzonego zawodu, a potem, kiedy go pełniłem zawsze z poczuciem życiowej satysfakcji – jest dziś przedmiotem moich refleksji. To do tych doświadczeń odwołuję się teraz, przedstawiając niniejsze uwagi.

Śledząc losy zawodu nauczyciela w różnych fazach mojego życia, mogę odnotować wielkie zmiany. Dotyczą one przede wszystkim samego kształcenia kandydatów do tego zawodu. Niestety, nie są to zmiany, które można odczytywać w kategoriach postępu. Wręcz przeciwnie, wiele tych zmian budziło, i wciąż budzi, mój niepokój. Nie jestem wcale odosobniony w takim oglądzie i ocenie rzeczy. Coraz częściej słyszę głosy mówiące o kryzysie, jaki przechodzi polska szkoła. Podłoża tych zjawisk dość często upatruje się w stanie kadry nauczycielskiej i w systemie jej kształcenia.

Związek między jakością i poziomem pracy szkoły a stanem kadry nauczycielskiej nie może podlegać wątpliwości. Szkoła przede wszystkim „stoi”

nauczycielem. **Bez dobrze przygotowanego do pełnienia swego zawodu nauczyciela nie jest możliwa dobra szkoła.** To on, jego kwalifikacje i stosunek do pracy decydują przede wszystkim o tym, jak funkcjonuje ta instytucja, na ile zaspakaja oczekiwania, potrzeby i nadzieje. Zaś jakość kadry nauczycielskiej wyznacza przede wszystkim system jej kształcenia.

Ale system kształcenia nauczycieli ma to do siebie, że podlega różnym uwarunkowaniom. Można tu mówić o dwojakiej zależności. Z jednej strony różne czynniki zewnętrzne mogą zakłócać funkcjonowanie tego systemu, który staje się wówczas zdezorganizowany i przez to mało efektywny, z drugiej zaś system kształcenia nauczycieli może z różnych powodów sam ulegać różnym błędom i deformacjom, które będą pociągać za sobą niską lub wypaczoną jego efektywność.

Dochodzę w tym miejscu do głównej tezy niniejszej wypowiedzi. Od szeregu lat obserwuję stopniowe, coraz bardziej narastające, rozprzęganie się naszego systemu kształcenia nauczycieli. Nieuchronnym tego następstwem są trudne do zakwestionowania znamiona kryzysu polskiej szkoły, a w każdym razie braku w niej tak bardzo potrzebnego postępu.

Słowa powyższe mogą łatwo zostać zakwestionowane. Wszak szkoła polska od lat uczestniczy w międzynarodowych badaniach porównawczych dotyczących wyników nauczania (PISA) i, jak donoszą raporty z nich, polscy uczniowie niezmiennie uzyskują bardzo wysokie, lub co najmniej wysokie, oceny. Ale te budujące osiągnięcia mogą budzić uzasadniony sceptycyzm przede wszystkim z powodu swej enigmatyczności. Raporty z tych badań nic nie mówią o próbie, na jakiej zostały przeprowadzone, a więc o uczniach, których poddano badaniom. Nie wiemy, w jaki sposób zostali wyselekcjonowani do badań. Nie podaje się żadnych informacji o środowiskach, z jakich pochodzili. Nie dowiadujemy się, ilu z nich korzystało z korepetycji (w Polsce są one niemal powszechne), ani nawet o tym, czy są wyłącznie uczniami szkół publicznych (odsetek niepublicznych jest duży i stale rośnie, a coraz więcej rodziców decyduje się na edukację domową swych dzieci). Nic też nie wiemy ani o miejscach ich zamieszkania i edukacji (miasta, miasteczka, wieś), ani o rodzinach, z jakich pochodzą, a zwłaszcza o poziomie wykształcenia ich rodziców.

Wysokie oceny uzyskiwane przez polskich uczniów mogą wystawiać najlepsze świadectwo naszym nauczycielom. Skąd więc te wątpliwości co do stanu polskiego szkolnictwa? Czyżby jedyną jego chorobą było to, że tak

liczni nauczyciele odchodzą z zawodu? Czy jedynym warunkiem ich zatrzymania w zawodzie byłaby, jak się to utrzymuje, poprawa sytuacji materialnej nauczycieli?

Sądzę, że odchodzenie z zawodu nauczycieli, jak również inne niedomogi naszej szkoły wymagają rozpatrzenia ich przede wszystkim przez pryzmat naszego systemu naboru i kształcenia nauczycieli. Czy system ten zapewnia właściwy poziom kompetencji polskiego nauczyciela? Czy wyposaża go w skuteczne i wydajne narzędzia jego wykonywania? Czy inspiruje go do niezbędnego postępu w nauczaniu i wychowaniu? Czy stwarza podstawy do doskonalenia się w zawodzie już czynnych nauczycieli? A wreszcie, czy skutecznie wypełnia podstawową funkcję przygotowania kandydatów do pracy w szkole?

Nie pretenduję bynajmniej do rozpatrzenia wszystkich lub choćby większości czynników, które mogą mieć wpływ na jakość kształcenia nauczycieli w polskim systemie oświaty. Zamierzam natomiast skupić się na tych, którym przypisuję rolę zasadniczą. Zaliczam do nich, po pierwsze, system rekrutacji do zawodu nauczycielskiego, po drugie, przyjęte i stosowane standardy kwalifikacji zawodowych nauczyciela oraz, po trzecie, organizację i jakość kształcenia do tego zawodu.

Z każdym z wymienionych punktów wiążą się różne, często rozbieżne, założenia, które rzutują na cały system przygotowania do zawodu nauczyciela. Za tymi założeniami kryje się zarówno określona filozofia kształcenia nauczycieli, a zwłaszcza jej teleologia (cele, ideały), jak też przyjęte i stosowane procedury tego kształcenia, jego formy i metody. A i one mają swe dalsze uwarunkowania w przemianach społecznych. Spróbujmy, przynajmniej niektórym, przyjrzeć się nieco bliżej.

### **Problemy rekrutacji do zawodu nauczycielskiego**

Zanim kandydat do zawodu nauczycielskiego przystąpi do pracy w szkole, zostaje do niej przygotowany przez system kształcenia. Jego efektywność jest zdeterminowana przez dwie grupy czynników. Pierwsza to czynniki zawarte w samym systemie, związane z organizacją procesu kształcenia nauczycieli, jego celami, programami i metodami. Druga grupa natomiast to rekrutacja kandydatów do tego zawodu i jej efekty. Innymi słowy, chodzi o to, kto i w jaki sposób do tego zawodu trafia.

Kandydaci, o których mowa, to kategoria dość niejednolita. Składają się na nią osoby, które już zdobyły uprawnienia do pracy w tym zawodzie i chcą podjąć dalsze kształcenie, jak też osoby, które dopiero zamierzają zdobyć odpowiednie uprawnienia – przez wykształcenie. Dla niniejszych rozważań jednak znaczenie ma przede wszystkim stosunek owych kandydatów do tego zawodu, a ściślej mówiąc, motywacja, z jaką te osoby podjęły lub zamierzają podjąć pracę w szkole.

System szkolny, aby prawidłowo i efektywnie funkcjonować, musi dysponować wystarczającą liczebnie kadrą nauczycieli. Pozyskuje ich spośród osób kierujących się motywacją do pracy w tym zawodzie. Motywacja ta może jednak być zróżnicowana nie tylko co do swej siły, ale także jakości. Wyróżniamy dwa jej rodzaje: motywację autonomiczną i instrumentalną. Ta pierwsza polega na tym, że kandydat do zawodu nauczyciela czuje się do niego usposobiony i widzi w nim drogę realizacji swoich planów życiowych i zaspokojenia osobistych potrzeb, w tym przede wszystkim potrzeby samorealizacji. Mówimy wówczas o powołaniu do tego zawodu. Charakteryzuje się ono tym, że praca w zawodzie nauczyciela jest źródłem satysfakcji i poczucia sensu oraz wartości własnej pracy, co sprawia, że wykonując ją gotów jest do bezinteresownej troski o jej jakość, nawet kiedy wymaga poświęceń. **Powołanie też sprawia, że wybrany zawód jest wysoko ceniony, daje poczucie spełniania się i dumy, jest traktowany jako jedyny i wymarzony, zaś jego utrata lub zmiana może budzić poczucie życiowego zawodu.**

Powołanie do zawodu nauczyciela, jak pokazują badania, może rozwijać się na wiele sposobów. Wielką rolę odgrywać tu mogą pozytywne wzorce do naśladowania, jakich dostarczają młodzieży napotykanii w szkołach nauczyciele. Zamiłowanie do zawodu nauczyciela może także ukształtować się pod wpływem osobistych doświadczeń w kontaktach z młodszymi dziećmi, na przykład w działalności instruktorskiej w harcerstwie lub działalności wolontariackiej. Nie bez znaczenia, jak się okazuje, może być także osobista refleksja lub lektury opisujące pracę nauczyciela.

Inaczej jest z motywacją instrumentalną. Osoba podejmująca zawód nauczyciela może traktować go jedynie jako działalność wiodącą do zaspokojenia doraźnych życiowych celów i potrzeb. Nie wiąże się z nim emocjonalnie, nie widzi w nim swej przyszłości, jest więc gotowa go zmienić, jeśli

tylko w innym zawodzie mogłaby lepiej lub choćby tak samo zaspokajać własne potrzeby.

**Powołanie do zawodu nauczyciela odgrywa niezwykle ważną rolę zarówno w rekrutacji do tego zawodu, jak i w jego pełnieniu.** Może być ono czynnikiem silnie motywującym, skłaniającym nauczyciela do podejmowania wyzwań i bezinteresownej troski o ucznia. Jest podłożem więzi z zawodem, zaangażowania i gotowości do starań o wyniki jego pełnienia i dobre imię. Determinuje podmiotowe traktowanie ucznia i chęć służenia pomocą w jego rozwoju.

W tradycjach polskiego szkolnictwa zawód nauczyciela zawsze był silnie wiązany z powołaniem do jego pełnienia. Od czasów Komisji Edukacji Narodowej, a potem przez lata niewoli, uznawany i powszechnie ceniony był wzór nauczyciela oddanego swej pracy i gotowego do poświęceń. Dysponowaliśmy wówczas także systemem skutecznej rekrutacji wartościowych kandydatów do tak pojmowanego zawodu. Jeszcze po II wojnie światowej korzystaliśmy z odziedziczonego po II Rzeczypospolitej systemu rekrutacji, a potem kształcenia nauczycieli. System ten znakomicie uwzględniał tzw. „wiek powołań”, kiedy młodzi ludzie, stojący dopiero u progu wkroczenia w dorosłe życie, stawiają sobie pytanie: „Kim będę?” Dostosowane do tego wieku seminaria nauczycielskie stały przed nimi otworem, zaś młodzi ludzie, pochodzący z reguły z wielodzietnych rodzin, mieli dość okazji, aby, opiekując się rodzeństwem, odkrywać swe pedagogiczne talenty i powołanie. Także powojenne licea pedagogiczne (piszący te słowa, nauczyciel z powołania, jest absolwentem jednego z nich) spełniały w taki sposób swą funkcję.

Niestety, powojenny rozwój systemu kształcenia nauczycieli tylko przez pewien czas kontynuował te tradycje i ten dorobek. Dość szybko zaczął realizować ważny trend, aby podnieść kształcenie nauczycieli do poziomu akademickiego, ale coraz bardziej rozmijał się z systemem rekrutacji wartościowej kadry do zawodu nauczycielskiego. Jeszcze studia nauczycielskie pozwalały przyszłym kandydatom do tego zawodu dokonywać jego wyboru w tzw. „wieku powołań”: był to wybór uczelni o profilu zawodowym. Taką też rolę miały spełniać, utworzone na bazie studiów nauczycielskich, wyższe szkoły pedagogiczne, jednak dość szybko, pod wpływem ambicyonalnych dążeń lokalnych środowisk, w których działały, przeobraziły się w uniwersytety.

I tak nastąpiła dalsza akademizacja kształcenia nauczycieli. Ulokowanie go w uniwersytetach przekreślało możliwość uzasadnionego osobistymi doświadczeniami wyboru zawodu, bo zupełnie pomijało tzw. „wiek powołań”. Teraz młody człowiek po uzyskaniu matury nie stawał już przed pytaniem: „Kim będę?” Zostało ono bowiem zastąpione nowym dla tysięcy młodych ludzi pytaniem: „Co studiować?” Płaszczyzną wyboru, jaki mieli (i mają nadal) przed sobą absolwenci szkół średnich, przede wszystkim licealnych, były przedmioty, których uczyli się w szkole. Były wśród nich takie, które otwierały przed nimi perspektywę studiów w zakresie matematyki, biologii, filologii czy historii, ale nie było przecież wśród nich studiów nauczycielskich. Podstawą wyboru, jakiego dokonywali maturzyści, były z reguły ich wyniki nauczania: wybierali za kierunek swego akademickiego kształcenia taki przedmiot, w którym w szkole średniej wykazywali się najlepszymi wynikami. Jeszcze nie myśleli o przyszłym zawodzie. Wprawdzie w uniwersytetach powstawały katedry pedagogiki, ale i one nie zawsze kształciły do zawodu nauczyciela. Jedyny wyjątek, jaki czyniły, to studia w zakresie wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego.

Powstaje więc pytanie, jak absolwent szkoły średniej w tamtych czasach trafiał, jeśli tak się zdarzało, do zawodu nauczycielskiego? Odpowiedź pokazuje ślepa uliczkę, w jakiej znalazł się nasz system rekrutacji do zawodu nauczycielskiego. Absolwenci szkoły średniej rozpoczynali studia wyższe na różnych kierunkach, ale wyboru zawodu dokonywali nie przed ich rozpoczęciem, lecz w ich końcowej fazie; wyjątek stanowiły (o czym pisałem wyżej) studia z zakresu wychowania przedszkolnego i nauczania początkowego. Tak się działo i dzieje do dziś zarówno na studiach licencjackich, jak i magisterskich.

Jak widzimy, organizacja studiów w uniwersytetach już od początku nie stawiała rozpoczynających te studia wobec możliwości podjęcia i realizacji decyzji, aby zostać nauczycielem. Pomijano w ten sposób bardzo ważne czynniki kształcenia zawodowego nauczycieli: nastawienie w całym toku studiów, od samego ich początku, na zdobywanie zawodu nauczyciela, traktowanie studiów jako stopniowego i systematycznego dążenia do tego zawodu i opanowywania go, a wreszcie (co bardzo ważne) wyrastania w środowisku ludzi o takich samych planach i dążeniach zawodowych.

Nazwijmy rzecz po imieniu. Polski maturzysta jeśli nawet odkrywał w sobie powołanie do zawodu nauczyciela, to i tak nie miał możliwości pod-

jęcia studiów, które od początku prowadziłyby go do zdobycia tego zawodu. Możliwość takich studiów po prostu dla niego nie istniała (z wyjątkiem, o którym wspomniałem). Teza ta, niestety, nie odnosi się tylko do przeszłości.

Oczywiście, maturzysta mógł rozpoczynać swe studia na dowolnym kierunku już z motywacją zostania nauczycielem; jest bowiem (o czym pisałem wcześniej) wiele dróg kształtowania się powołania do zawodu nauczycielskiego. Przyjdzie mi w tym miejscu sformułować smutną tezę, że opisany system nie służył temu, aby pozyskać do zawodu nauczycielskiego kandydatów kierujących się powołaniem, rzadko bowiem przechodzili oni przez studia, kierując się motywacją bycia pedagogiem.

Ale to jeszcze nie koniec naszych powojennych perypetii z rekrutacją do zawodu nauczyciela. Najgorsze miało dopiero nastąpić, bowiem ważne okoliczności sprawiły, że motywacja autonomiczna zaczęła coraz bardziej ustępować miejsca motywacji instrumentalnej. Nastąpiły czasy, kiedy zawód nauczycielski stał się po prostu prozaicznie atrakcyjny, bo życiowo dogodny, wygodny i opłacalny.

W tym miejscu pozwolę sobie na krótką dygresję autobiograficzną. Uczestniczyłem w międzynarodowym projekcie badawczym, w którym między innymi podjęto próbę ustalenia danych o obciążeniu pracą zawodową nauczycieli w różnych krajach. Chodziło przy okazji o ustalenie liczby dni „pracy szkolnej” w roku kalendarzowym. Wyniki były dla Polski mocno zaskakujące. Okazało się mianowicie, że nauczyciel polski był w porównaniu do swych kolegów z innych krajów wyjątkowo nisko obciążony (179 dni w roku) i pracował w roku o miesiąc krócej niż nauczyciel niemiecki, a dwa miesiące krócej niż japoński.

Jeszcze większy wstrząs wywołały dane o tygodniowym czasie pracy nauczyciela. Oto rząd Wojciecha Jaruzelskiego, chcąc przed wyborami pozyskać przychylność nauczycieli, z braku środków finansowych wprowadził gratyfikację polegającą na obniżeniu tygodniowego pensum z 26 do 18 godzin. Zmiana ta przyniosła wprost nieobliczalne następstwa. Jednym z nich było podniesienie atrakcyjności pracy nauczyciela z powodu tak niskiego obciążenia. Stan taki nie mógł pozostać bez wpływu na motywację do pracy w zawodzie nauczyciela; liczba kandydatów motywowanych instrumentalnie, a więc prosto kalkulujących, zaczęła szybko wzrastać i przeważać liczbę tych motywowanych autonomicznie.

Dominacja motywacji instrumentalnej w zawodzie nauczycielskim pociąga za sobą wiele szkodliwych następstw. Jednym z nich jest słaba więź z zawodem, a więc niestabilność zatrudnienia w szkole. Nauczyciel bez powołania łatwo porzuca zawód, jeśli znajduje inne, bardziej dla siebie korzystne możliwości zatrudnienia.

Innym, szkodliwym i zarazem znaczącym następstwem instrumentalnej motywacji do zawodu nauczyciela jest stosunek do kształcenia i doskonalenia w zawodzie. Z kwestią tą spotykałem się niejednokrotnie, kiedy byłem przez różne środowiska nauczycielskie zapraszany z cyklem wykładów o pracy w szkole. Z niejakim zdziwieniem przychodziło mi stwierdzać, że moje, nawet najskromniejsze, propozycje innowacji nie budziły najmniejszego zainteresowania, natomiast zawsze po ostatnim wykładzie moi słuchacze żądali pisemnego potwierdzenia swego udziału w kursie. Jak się okazało, dawało to im formalne podstawy przy wnioskach o awans. Ten smutny objaw obojętnego traktowania wiedzy pedagogicznej kontrastował z moimi doświadczeniami z bardziej odległych czasów, kiedy prowadziłem eksperymentalne badania nad systemem wychowawczym szkoły. Byłem wówczas wręcz oblegany przez nauczycieli z całej Polski żądnych wiedzy o nowych formach i metodach pracy w szkole. Oni nie potrzebowali zaświadczeń, byli po prostu żądni wiedzy.

Wydaje się, że mamy już za sobą ten nieszczęśliwy dla polskiej szkoły czas, kiedy napływali do niej kandydaci do zawodu nauczycielskiego motywowani do pracy nie zawsze powołaniem, lecz raczej rachubami na wyjątkowo dogodne warunki i korzyści. Był to zarazem czas szybkiego i łatwego zdobywania kwalifikacji do tego zawodu w mnożących się jak grzyby po deszczu niepublicznych, z reguły prywatnych, szkołach wyższych. Statystyki z tamtych lat donosiły o niezwykle szybko postępującym przyroście kadr z wyższym wykształceniem. Oba te zjawiska zostały, jak się zdaje, zatrzymane, ale ich następstwa są wciąż obecne i żywe. Zaznaczają się one przede wszystkim w stosunku wykształconych już nauczycieli do wykonywanego zawodu.

### **Szkoła w społeczeństwie i kształcenie nauczyciela**

Wszystko, co wyżej powiedziałem, prowadzi do wniosku, jak **bardzo ważne jest, aby do zawodu nauczyciela napływali kandydaci motywowani powołaniem**. Tu jednak nasz system szkolnictwa staje wobec

dwóch zasadniczych trudności. Po pierwsze, w systemie tym brakuje form pracy sprzyjających budzeniu w młodzieży powołania do zawodu nauczycielskiego. Po drugie, w rekrutacji do tego zawodu nie stosuje się metod pozwalających wykrywać u młodych adeptów predyspozycji niezbędnych do pomyślnego wykonywania tego zawodu, w tym przede wszystkim powołania do niego. Panuje optymistyczne przekonanie, że każdy, kto wyraża szczerą chęć pracy w tym zawodzie, nadaje się do niego.

Dysponujemy już wystarczającą liczbą danych z różnych badań, które w pełni uzasadniają ogólny wniosek, który mówi, że kształcenie kandydatów bez powołania jest nie tylko mało efektywne, ale, co gorsza, przynosi zwykle szkodliwe następstwa. Kandydat bez zawodowego powołania, nawet jeśli się kształci do tego zawodu, to czyni to mało refleksyjnie, nie ceni wiedzy, bo nie widzi jej zastosowania, nie potrzebuje jej, nie troszczy się o jakość i wyniki swej pracy, a więc o pozytywne zmiany, jakich dokonuje w rozwoju ucznia. Nade wszystko zaś nie wiąże się emocjonalnie ze swym zawodem, nie widzi w jego wykonywaniu realizacji własnych życiowych celów.

Brak emocjonalnego zaangażowania w zawód nauczyciela pociąga też za sobą brak chęci do kształcenia się, traktowanie go w sposób czysto formalny i brak zainteresowania tym, aby coś zmieniać w swej pracy. Zjawisko to występuje, niestety, dość często na studiach dla nauczycieli, na których dominuje dążenie do możliwie szybkiego zdobycia uprawnień zawodowych. Jako wykładowca miałem z tym zjawiskiem stale do czynienia. Wciąż powtarzał się ten sam schemat: duża absencja i rzucający się w oczy brak zainteresowania. Wielu moich słuchaczy oglądałem po raz pierwszy dopiero wtedy, kiedy na zakończenie zajęć zgłaszali się licznie ze swymi indeksami celem uzyskania zaliczeń. Nie są to bynajmniej tylko moje obserwacje. Potwierdzały je wszystkie moje koleżanki i wszyscy koledzy – profesorki i profesorowie.

W tym procederze pozorowania kształcenia nauczycieli uczestniczyły znane mi – także z doświadczenia – niepubliczne, a więc komercyjne, szkoły wyższe w Polsce. Kilkakrotnie podejmowałem próby prowadzenia w nich zajęć, wykładów i seminariów, i tyleż razy rezygnowałem z takiej pracy, wyrażając zarazem swój protest. Byłem świadkiem zaliczania prac dyplomowych lub licencjackich, które nie zasługiwały nawet na miano szkolnych wypracowań. Kwitły pisemne zaliczenia na podstawie prac kompilowanych z tekstów zaczerpniętych z Internetu. W jednej „uczelni wyższej” wprowa-

dzono przepis, w myśl którego stopień magisterski miał być nadawany na podstawie kilku „zaliczeń”. Ta decyzja władz uczelni zmusiła mnie do rezygnacji z pracy w niej.

Ale trudno byłoby w tym miejscu, pomimo wszystko, nie doceniać także niewątpliwych zalet i szans kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela nawet, kiedy początkowa motywacja ma charakter przypadkowy lub wynika z życiowych kalkulacji. Można bowiem nie wątpić w to, że przynajmniej jakaś część tych osób jest podatna na doświadczenia i przeżycia, które mogą wzbudzić drzemiące w nich predylekcje do pracy nauczycielskiej, a co za tym idzie, rozbudzić autentyczne powołanie. Źródłem tych doświadczeń może być proces kształcenia do tego zawodu, a nawet wykonywanie go już w praktyce. Oczywiście, trudno oszacować, jak liczny jest odsetek kandydatów do zawodu nauczycielskiego motywowanych wyłącznie instrumentalnie. Optymistycznie można przyjąć, że u ich części motywacja ta ustąpiła motywacji autonomicznej, co mogłoby wystawiać dobre świadectwo jakości procesów kształcenia. Należy także brać pod uwagę możliwy wpływ ogólnej atmosfery na studiach nauczycielskich: postawy ogółu mogą udzielać się sceptykom.

Kłopoty związane z masowym napływem do pracy w zawodzie nauczycielskim kandydatów o czysto instrumentalnej motywacji wyboru tego zawodu zdają się już należeć do przeszłości. Mogło stać się tak w dużym stopniu dlatego, że praca w tym zawodzie przestała być atrakcyjna (wzrost obowiązków, zbyt niska płaca, zła atmosfera). Zmiany, jakie zaszły w warunkach pracy nauczyciela, mogły zahamować napływ osób do tego zawodu. Nie zmienia to jednak stanu rzeczy polegającego na tym, że część kadry nauczycielskiej złożona jest z osób, którym brak powołania do tego zawodu. Nie pozostaje to bez znaczenia dla stanu całego naszego systemu szkolnego, z którego następstwami będzie polska szkoła zmagać się jeszcze długo. Wśród następstw należy wymienić: odchodzenie nauczycieli z pracy oraz spowodowana niską płacą konieczność podejmowania przez nauczycieli pracy w kilku szkołach.

Ale to nie są jedyne problemy, przed jakimi stoją współczesne, w tym także polski, systemy kształcenia nauczycieli. Najważniejszy z nich to problem zmiany modelu osobowego nauczyciela, związany z przypisywanym mu zakresem jego obowiązków. **Tradycyjne poglądy na zawód i posłannictwo nauczyciela przynoszą nam obraz człowieka zajmujące-**

**go się troskliwie swymi uczniami, a zarazem zaangażowanego w życie szkoły. Nauczyciel miał być przewodnikiem i opiekunem swoich uczniów, koncentrować się na ich postępkach i czuć się za nich odpowiedzialnym.** Zarazem miał brać czynny udział w życiu szkoły, uczestniczyć w uroczystościach szkolnych, w pracy z kółkami zainteresowań czy z samorządem, zajmować się uczniami potrzebującymi pomocy i wsparcia.

Zupełnie inaczej zdaje się kształtować model nauczyciela w czasach najnowszych. Radykalnie zmieniają się mianowicie poglądy na rolę nauczyciela, a co za tym idzie, na edukacyjne zadania szkoły. Ich podłożem jest coraz bardziej dominujący model społeczeństwa konsumpcyjnego liberalizmu i wolnej konkurencji. Motywem przewodnim dla jednostki staje się osiągnięcie możliwie wysokiej pozycji w życiu społecznym, takiej mianowicie, która zapewnia osobistą pomyślność, zawodowe powodzenie i materialnie bezpieczną, stabilną egzystencję. Życie społeczne staje się rywalizacją o możliwie najlepsze w nim miejsce.

Taki, coraz bardziej powszechny i dominujący w świadomości społecznej, system wartości rzutuje, oczywiście, na pracę szkoły. Oczekuje się od niej, że będzie skutecznie przygotowywać do toczącego się w społeczeństwie wyścigu o pozycję i prestiż; wyścigu, którego stawką jest życiowa kariera. Takiej szkoły pragnie dla swych dzieci dominująca grupa rodziców. I takiej szukają. Szkoła zaczyna więc być przez nich traktowana jako placówka usługowa, która ma spełniać określone żądania i standardy. W przeciwnym razie rodzice rezygnują z usług danej szkoły i szukają dla swego dziecka placówki lepiej odpowiadającej ich oczekiwaniom i żądaniom. Szkoły zaś zaczynają rywalizować ze sobą w zakresie spełniania tej funkcji. Potwierdzenie wysuniętej tu tezy znajdujemy bez trudu, czytając oferty edukacyjne poszczególnych szkół.

A zatem przedmiotem zawodowych starań współczesnego nauczyciela przestaje być wielostronny rozwój ucznia. Jego miejsce zajmuje natomiast ułatwianie mu drogi do kariery polegającej na możliwie wysokim usytuowaniu na drabinie społecznej. Głównym zadaniem nauczyciela jest więc nie tyle wyposażenie ucznia w dyspozycje wzbogacające pod wieloma względami jego osobowość, lecz przygotowanie go do walki o pozycję w swoistym wyścigu. Autonomia jego osobistego rozwoju zostaje co najmniej ograniczona, bo pozycja, o jaką ma walczyć, została mu wyznaczona przez rodziców.

Edukacja ma wprowadzać ucznia w społeczeństwo bynajmniej nie ujmowane jako pole harmonijnego współżycia w imię wspólnych wartości i ideałów (jak to było w tradycyjnym modelu edukacji), lecz jako tor wyścigowy, na którym każdy dąży do uplasowania się na możliwie wysokiej pozycji.

Na podłożu takich interesów (przede wszystkim rodziców) powstały szkoły niepubliczne. Dziś stanowią one sporą część systemu edukacyjnego w naszym kraju. Według najnowszych danych około jedna trzecia dzieci w większych miastach uczy się w takich szkołach. Mamy więc do czynienia z dwiema kategoriami szkół w Polsce. Podział ten jest niewątpliwym symptomem rozwarstwienia społecznego. Tylko dzieci pochodzące z wyższych warstw społecznych, mające wykształconych rodziców (to oni mają aspiracje usytuowania swych dzieci wysoko na drabinie społecznej), są uczniami takich szkół. Jednocześnie, jak pokazują to liczne badania (głównie amerykańskie), ich absolwenci znacznie łatwiej awansują społecznie. Mamy więc do czynienia z nowym w Polsce (zwłaszcza po doświadczeniach oświaty w PRL) zjawiskiem, że szkoły stają się czynnikiem utrwalania, a także pogłębiania rozwarstwienia społecznego.

**Oczekiwania rodziców, a w ślad za nimi szkoły, przenoszą się oczywiście także na nauczyciela i wyznaczają model wykonywania jego zawodu.** Wzrasta zapotrzebowanie na funkcję dydaktyczną szkoły, natomiast zdecydowanie na plan dalszy zostają odsunięte funkcje organizacyjne, wychowawcze, a także opiekuńcze. Przyjmuje się bowiem, że te należą do kompetencji rodzica, który w stosunku do szkoły występuje jako zleceniodawca odpowiednich „usług”, przede wszystkim w zakresie kształcenia. Szkoła spełnia swoje funkcje, jeśli zapewnia uczniom prawidłowy i efektywny proces nauczania. Uczniów i nauczycieli łączy praca na lekcjach, a jedyną funkcją szkoły jest organizacja ich prawidłowego przebiegu. Wymowną ilustracją tej tezy jest argument podnoszony często dla podkreślenia walorów reklamującej się szkoły. Zasadniczym walorem jest mała liczebność uczniów w klasach, dzięki czemu nauczyciel może dysponować większą ilością czasu poświęcanego na pracę dydaktyczną z każdym uczniem. Wszystkie inne, tak dotąd doceniane czynności nauczyciela, jak na przykład praca wychowawcza z zespołem klasowym, kształtowanie postaw i przekonań społeczno-moralnych uczniów, organizacja pracy zespołowej, zajęcia w kołkach zainteresowań czy rozwijanie samorządności uczniów,

zostają tutaj pozbawione znaczenia – najpierw przez rodziców (szkoła ma dobrze uczyć!), a w następstwie tego także przez szkołę.

Idealem dobrego nauczyciela przestaje zatem być nauczyciel przewodnik i organizator wielostronnej aktywności uczniów (m.in. pracy zespołowej), rozwijający samorządność uczniów, pociągający ich za sobą i wprowadzający w świat wartości. Jego miejsce zajmuje sprawny i kompetentny dydaktyk wyposażający umysły uczniów w rozległą wiedzę.

Umacnianiu się poglądów, w myśl których praca nauczyciela sprowadza się wyłącznie do efektywnego nauczania w ramach systemu klasowo-lekcyjnego, już od wielu lat sprzyjają przepisy, na mocy których w polskim szkolnictwie obowiązuje niskie tygodniowe pensum, a więc określony wymiar zajęć, do którego wykonania jest zobowiązany nauczyciel. Wprowadzenie go pociągnęło za sobą szereg fatalnych skutków. Jednym z nich jest swoisty sposób traktowania obowiązków nauczyciela w szkole. Ich główną (jeśli nie jedyną) miarą jest godzina lekcyjna. Stała się ona oderwaną od całokształtu procesu nauczania jednostką określającą wypełnianie ustawowych zobowiązań nauczyciela wobec szkoły, a co za tym idzie także wobec systemu szkolnego. Obecność nauczyciela sprowadzana jest niemal wyłącznie do realizacji z góry ustalonej liczby godzin lekcyjnych. Nauczyciel liczy swoje godziny lekcyjne, a ich odbywanie traktuje jako główne, poza stale przybywającymi zadaniami administracyjnymi, obowiązujące go świadczenie wobec szkoły, a także rodziców. Taki sposób traktowania zadań nauczyciela w szkole wymaga od niego wyłącznie odpowiednich ku temu kompetencji w zakresie przedmiotu nauczania.

Sprowadzenie zadań szkoły wyłącznie do czynności usługowych w zakresie nauczania nie pozostaje bez wpływu na pożądaną i cenioną kompetencje nauczycieli, a co za tym idzie także na koncepcje ich kształcenia.

### **Kształcenie do zawodu nauczyciela a praktyka wykonywania go**

Jest niewiele zawodów, do wykonywania których wystarczy sama tylko wiedza. Najczęściej jest tak, że danego zawodu nie da się wykonywać bez odpowiednich umiejętności. Posiadanie takich umiejętności jest niezbędnym składnikiem przygotowania do jego pełnienia. Są zawody, których wykonywanie bez odpowiednich umiejętności jest trudne i naraża wykonujących na różne błędy. Dotyczy to w szczególności dwóch zawodów, a mianowicie lekarza i nauczyciela. W obu, aby skutecznie i pożytecznie działać, nie

wystarczy sama wiedza. Konieczne są odpowiednie umiejętności. Ale tu znaczącą się istotne różnice. Kiedy lekarz nie umie wykonać odpowiedniego zabiegu, musi wstrzymać się od działania i szukać odpowiednich wzorów. Inaczej jest w przypadku nauczyciela. Wszak był on kiedyś uczniem i zachował w pamięci czynności, jakie podejmowali wobec niego nauczyciele. Do tych wzorów więc sięga. Gdy te wzory były złe, mamy do czynienia ze zjawiskiem, które w odniesieniu do rodziców opisała w swej książce Susan Forward<sup>1</sup>, a które nazwała toksycznością. Nauczyciel uczy tak, jak sam był nauczany jako uczeń. Jego praca tchnie więc konserwatyzmem.

Zjawisko to wyjaśnia, dlaczego szkoły są tak bardzo zachowawcze w formach, metodach i stylach pracy, jakie stosują w nich nauczyciele. Znamienne jest przy tym to, że pod wpływem wiedzy, jaką otrzymali oni w procesie swego kształcenia, ta ich praktyka działania z trudem się zmienia; najczęściej niewiele lub wcale.

O tym, że tak się to dzieje, miałem okazję przekonać się dzięki doświadczeniu, jakie kiedyś przeprowadziłem w swej szkole eksperymentalnej. Wprowadziłem mianowicie na próbę nową, punktową formę oceny ze sprawowania. Polegała ona na tym, że na początku każdego semestru uczeń otrzymywał „kredytowo” 100 punktów. Ich utrzymanie zapewniało mu na koniec semestru ocenę „dobrą”. Ale w trakcie nauki mógł tę liczbę powiększyć (do „bardzo dobrej”, po uzyskaniu 150 punktów, lub „wyróżniającej”, kiedy uzyskał ich 200), bądź też pomniejszyć (do „dostatecznej”, kiedy zostało mu 50 punktów, lub „nieodpowiedniej”, gdy zszedł do zera). Zależało to od tego, czy otrzymywał od nauczycieli pozytywne czy też negatywne oceny za swe zachowanie. I tak, pochwała nauczyciela dawała uczniowi +3 punkty, uznanie +5, zaś wyróżnienie +10. Podobnie było z ocenami ujemnymi: uwaga „kosztowała” -3 punkty, upomnienie -5, zaś nagana -10.

Niestety, moja próba rychło okazała się klęską z prostego powodu: uczniowie zaczęli bardzo szybko tracić punkty, a rzadko zyskiwać. Dochodziło do tego, że „pula” 100 punktów topniała w mgnieniu oka, a gdy nadal stawiano uczniom punkty ujemne dochodziło do tego, że ich liczby przekraczały nawet -300 punktów, na co uczniowie reagowali wisielczym humorem. Tak więc ocena zamieniła się w żalostną parodię. Ten nawał dawanych punktów ujemnych musi budzić zastanowienie. Dlaczego tak liczni

---

<sup>1</sup> Zob.: S. Forward, C. Buck, *Toksyczni rodzice. Jak się uwolnić od bolesnej spuścizny i rozpocząć nowe życie*, wyd. 5, przeł. R. Grażyński, Warszawa 2022.

nauczyciele, osoby legitymujące się dobrym wykształceniem, znacznie częściej odejmowali uczniom punkty, niż je przyznawali? Świadczyło to niewątpliwie o tym, że w relacjach z uczniami stosowali typowe dla dawnej szkoły podejście opresyjne, podejście, którego sami niegdyś jako uczniowie doświadczali. Późniejsze wykształcenie mogło zmienić ich poglądy, ale nie zmieniło stylu ich działania, który był traktowany po prostu jako „normalny”.

Dochodzimy w ten sposób do ważnej kwestii roli, jaką odgrywa wiedza zawodowa nauczyciela w wykonywaniu jego profesji. Czy wystarczy wiedzieć, jak uczyć, aby uczyć dobrze, a więc efektywnie i bez niepożądanych następstw? W odpowiedzi na to pytanie przyjmuje się bezzasadnie, że posiadanie przez kandydata do tego zawodu odpowiedniej wiedzy (potwierdzonej zdanymi egzaminami lub dyplomami) daje gwarancję co najmniej zadowalającego poziomu jego praktycznej działalności w zawodzie. Tymczasem na jakość pracy nauczyciela może wpływać szereg czynników obniżających, a niekiedy nawet dyskwalifikujących ją. Brak odpowiednich umiejętności jest tu czynnikiem podstawowym.

Rzecz w tym, że **umiejętności nie uczymy się przez informację, lecz przez praktyczne działanie**, a więc naśladowanie podanych wzorów i ich powtarzanie. Podobnie, jak nie można lekarza „teoretycznie” nauczyć wykonywania odpowiednich zabiegów, tak nie można przygotować nauczyciela do prowadzenia lekcji i innych zawodowych działań, nawet przez ich dokładny opis i wyjaśnienie.

Proces wyuczania umiejętności przebiega zawsze w ustalonym porządku, który obejmuje: po pierwsze, zademonstrowanie uczącemu się wzoru poprawnego wykonywania danego działania czy danej czynności, po wtóre, objaśnienie i podanie zasady, na czym polega realizacja danego działania czy wykonywanie danej czynności (tu i tylko tu ma zastosowanie wiedza z zakresu czynników i mechanizmów danego działania albo czynności), po trzecie, skłonienie uczącego się do naśladowania wzoru, i wreszcie po czwarte, na ćwiczeniu danego działania czy danej czynności przez jej powtarzanie – z uwzględnieniem głównych wariantów danego działania bądź czynności, różnicowanych ze względu na różne warunki ich wykonywania.

Powstaje teraz pytanie, czy w systemie kształcenia nauczycieli jest miejsce na takie procesy uczenia umiejętności wykonywania zawodu, które spełniają wymienione warunki. Niestety, twierdząca odpowiedź, jakiej się zwykle udziela na to pytanie, nie znajduje pokrycia w rzeczywistości. Twierdzi

się mianowicie, że przecież każdy kandydat do zawodu nauczycielskiego przechodzi przez przewidzianą w programie tego kształcenia odpowiednią praktykę w szkole. Zakłada się przy tym optymistycznie, że w jej trakcie opanuje on umiejętności i zgromadzi doświadczenia niezbędne do pomyślnego wykonywania czynności nauczyciela.

Przyjrzyjmy się teraz nieco dokładniej, jak to przekonanie jest realizowane w procesie kształcenia nauczycieli.

Zacznijmy od bardzo ogólnego sformułowania celów, jakich osiągnięciu ma służyć praktyka zawodowa i jaką mają odbywać kandydaci do zawodu nauczycielskiego. Pięć z nich można uznać za podstawowe. Po pierwsze, powinna ona wprowadzić go w realia pracy w szkole, jej organizację, warunki i obowiązujące zasady. Po drugie – najważniejsze – w toku praktyki kandydat powinien opanować umiejętności nauczania, a więc planowania i prowadzenia lekcji, podawania wiedzy, utrzymania porządku i dyscypliny, a wreszcie sprawdzania jego wyników. Po trzecie, niezbędne jest również opanowanie przez kandydata umiejętności wykonywania innych, należących do nauczyciela obowiązków, takich jak: praca wychowawcza, prowadzenie kółek zainteresowań, organizacja konkursów, praca z samorządem uczniowskim itd. Po czwarte, dzięki praktyce kandydat powinien przyswoić sobie etos pracy nauczyciela, swoiste dla niego ideały i postawy. I wreszcie, po piąte, praktyka w szkole powinna stanowić podstawę do oceny kwalifikacji kandydata i jego przydatności do pracy w szkole.

Od pewnego czasu wyznaczone tzw. standardami kształcenia cele są ujęte w trzy kategorie: zasobu wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych. W ramach każdej z tych kategorii cele są uszczegółowione; tak ujęte cele są nazywane efektami uczenia się. W uczelniach, stosując się do wytycznych, jakimi są efekty uczenia się w zakresie praktyk, wyznacza się zadania, jakie w toku praktyk student musi zrealizować.

Do niedawna do zaliczenia praktyki wystarczyło umieszczone w dzienniczku praktyk potwierdzenie przez (wyznaczonego przez szkołę) opiekuna praktyk zrealizowania wyznaczonej liczby godzin praktyki oraz ujęcie w formie ogólnego opisu pozytywnej oceny przebiegu praktyki. Obecnie do zaliczenia praktyki to już nie wystarczy; student musi zaliczyć realizację wszystkich zadań; dodajmy, że jest to zaliczenie z oceną. Ponadto praktykant ma też przydzielonego opiekuna z ramienia uczelni. Jednym z zadań tego opiekuna jest realizacja obowiązkowego dla studentów i wymagającego zali-

czenia przedmiotu, jakim jest np. *przygotowanie do praktyki*. Dodajmy, że innym zadaniem takiego opiekuna jest hospitacja przebiegu praktyki studenta; to zadanie w warunkach kształcenia w naszych uczelniach jest najczęściej niemożliwe do zrealizowania.

Niestety, brak jest badań nad tym, jak przebiegają praktyki zawodowe kandydatów na nauczycieli w szkołach. Możemy tu jedynie odwołać się do potocznej wiedzy na ten temat. Ta jest dość bogata, ale przynosi pesymistyczny obraz tego odcinka systemu kształcenia nauczycieli. Można wręcz sformułować tezę, że praktyki zawodowe w szkołach są piętą achillesową tego systemu. Spróbujmy tę tezę nieco rozwinąć.

Pierwszym krokiem w odbyciu praktyki zawodowej kandydata do zawodu nauczycielskiego jest skierowanie go do odpowiedniej szkoły. Już słowo „skierowanie” jest tu pewnym nadużyciem, bo najczęściej kandydat musi sam poszukać sobie szkoły, w której odbędzie praktykę. Zwykle jest to szkoła, do której niegdyś uczęszczał lub z którą jest jakoś powiązany. Wydziały lub instytuty kształcące nauczycieli nie dysponują na ogół szkołami, z którymi współpracowałyby w zakresie praktyk. A już tym bardziej nie są to szkoły odznaczające się wysokim poziomem pracy i zatrudniające nauczycieli, których dorobek i doświadczenia mogłyby dostarczać wzorów dla adeptów tego zawodu. Co więcej, mogą to być szkoły, w których nasz praktykant spotka się z antywzorami pracy, negatywnymi postawami czy stosunkiem do niej.

Sama szkolna praktyka zawodowa studentów często jest traktowana przez uczelnie bardzo formalnie. Najważniejsze, aby student spędził wymagany programem nauczania czas w jakiejś szkole, zaliczył postawione przed nim zadania i uzyskał potwierdzenie tego w dzienniku praktyki. Tymczasem dla zaliczenia praktyki nie wystarczy jej formalne odbycie. Kandydat musi wykazać się postęпами w opanowywaniu umiejętności zawodowych, co dopiero jest podstawą zaliczenia praktyki. Do perfekcji procedurę zaliczania praktyk doprowadzono w niemieckim systemie kształcenia nauczycieli. Kandydat po ukończeniu studiów „teoretycznych” zobowiązany jest do półrocznego stażu w szkole pod kierunkiem nauczyciela-mistrza i przewodnika. Zaliczenie takiego stażu jest warunkiem otrzymania dyplomu.

Powróćmy jednak na grunt naszego rodzimego szkolnictwa. Wszystko, co wyżej napisałem, sprowadza się do tezy o niedomogach i ewidentnych zaniedbaniach w naszym systemie praktyk zawodowych. Studiującym w nich

kandydatom do tego zawodu nie zapewnia się odbywania praktyki pod kierunkiem nauczycieli – mistrzów, których rolą miałyby być przewyciężenie rutyny, a niekiedy i zacofania w pracy szkolnej. Nie zapewnia mu się także odbywania praktyki w szkole, której pracę można uznać za wzorcową.

**Powtórzmy raz jeszcze: aby dobrze pełnić rolę nauczyciela, trzeba nie tylko wiedzy, ale także odpowiednich umiejętności.**

Ta oczywista prawda jest, niestety, często lekceważona i pomijana. Tej prostej prawdy, odniesionej do nauczania, doświadczyłem osobiście po raz pierwszy, kiedy przyszło mi zastąpić chorą żonę na lekcji matematyki w klasie pierwszej. Wszak nie brakowało mi wiedzy pedagogicznej, a także z zakresu psychologii małego dziecka. Tym bardziej nie czułem braku wiedzy matematycznej. A jednak stałem przed klasą pierwszaków zagubiony i bezradny. Nie brakowało mi wiedzy, lecz umiejętności prowadzenia zajęć z dziećmi w tym wieku.

Przedstawione wyżej uwagi i spostrzeżenia prowadzą do zasadniczego wniosku o znaczeniu praktyki szkolnej w kształceniu kandydatów na nauczycieli. Starannie zaplanowana praktyka powinna stać się elementem składowym całego procesu kształcenia nauczycieli, a nie tylko na ogół zmarginalizowanym dodatkiem. Nadal mamy skąd czerpać wartościowe pod tym względem doświadczenia, kiedy to licea pedagogiczne nauczały w ścisłym powiązaniu z wybranymi szkołami publicznymi jako ich „szkołami ćwiczeń”.

Sformułujmy zatem tezę główną: **nauczanie teorii i praktyki musi w systemie kształcenia stanowić jedność**, dodając, że w postulatach takiego związku można śmiało pójść jeszcze o krok dalej: szkoły, w której studenci odbywają praktyki, mogłyby, w praktyce właśnie, rozwijać idee, w duchu których kształci szkoła wyższa.

Potrzeba nam pilnych zmian w systemie praktyk zawodowych. Nasz student – kandydat do zawodu nauczycielskiego – musi nabywać niezbędne umiejętności swej pracy i kształtować pożądane postawy właściwe temu zawodowi, odbywając praktykę w szkołach, które już teraz podejmują wyzwania przyszłości. Wiele tu zależy od odpowiednich zmian systemowych, lecz zmiany te może też urzeczywistniać każda szkoła i każdy nauczyciel w swoim własnym zakresie.

## WSTĘP

*Aby dawano uczniom wykształcenie nie pozorne, lecz prawdziwe,  
nie powierzchowne, lecz rzetelne, to jest by człowiek, stworzenie rozumne,  
przyzwyczajal się kierować nie cudzym, ale własnym rozumem  
i nie tylko wyczytywać w książkach i rozumieć czy nawet  
w pamięci zachowywać i odtwarzać cudze sądy o rzeczach,  
lecz sam docierać do istotnych podstaw rzeczy  
i przyswajać sobie ich właściwy sens i użytek<sup>1</sup>.*

Przywołane postulaty wielkiego pedagoga Jana Amosa Komeńskiego, rozwijane przez innych przedstawicieli alternatywnych nurtów edukacji w kolejnych stuleciach, pokazują, że mimo upływu czasu nadal stoimy wobec nierozwiązanych kwestii dydaktyczno-wychowawczych szkoły. Ponadto na stare problemy nakładają się nowe wyzwania, które powodują, że współczesna szkoła mierzy się z licznymi trudnościami zarówno w kontekście zmieniających się warunków, jak i rosnących oczekiwań społecznych oraz wymagań stawianych przed nauczycielami, uczniami, a wreszcie całym systemem oświaty. To sprawia, że jako środowisko akademickie nieustannie poszukujemy skutecznych rozwiązań edukacyjnych, które pozwolą na doskonalenie warunków uczenia (się) zarówno w szkole powszechnej, jak i na uczelniach wyższych przygotowujących nauczycieli do zawodu.

Niniejsza książka to zbiór tekstów rzucających światło na różne aspekty kształcenia w Polsce; głęboko wierzymy w to, że przyczyni się do lepszego zrozumienia, wyjaśnienia i rozwiązania problemów, przed którymi stoi współczesna edukacja na wszystkich poziomach jej funkcjonowania. Tom, który stanowi kontynuację rozważań zapoczątkowanych w publikacji z 2023 ro-

---

<sup>1</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 88.

ku<sup>2</sup>, pozwala wejść w głąb zagadnień związanych z pytaniami, odkryciami i działaniami w obszarze edukacji, z uwzględnieniem jej szerokiego kontekstu i zależności, zwłaszcza w perspektywie zadań szkoły powszechnej oraz uczelni wyższych kształcących nauczycieli. Pytania: jaka jest kondycja współczesnej szkoły? z czego ona wynika? co sprawia, że jest utrwalana i odtwarzana przez pokolenia wbrew doniesieniom naukowym, mówiącym o jej nieskuteczności? jak rozpocząć proces zmian i go monitorować? – to tylko nieliczne z tych, które nurtują redaktorki i autorów poszczególnych tekstów. Odkrycia mają w niektórych przypadkach wymiar indywidualny, będący rezultatem stosowanych praktyk, w innych – naukowy, badawczy, a zatem poddany weryfikacjom specjalistycznym. Działania z kolei odwołują się do doświadczeń z drogi, którą wielu spośród naszych autorów już kroczy – drogi zmian.

Nowa szkoła to szkoła na miarę nie tylko dzisiejszych czasów, ale szkoła przygotowująca do przyszłości. Już sam ten fakt sprawia, że edukacji prospektywnej nie można opierać wyłącznie na programach studiów, koncentrujących się na merytorycznym przygotowaniu absolwentów do mierzenia się z wyzwaniami codzienności (i to głównie zawodowymi). Nowa szkoła to przede wszystkim szkoła wyposażająca absolwentów w kluczowe umiejętności i kompetencje, dla których wspólnym mianownikiem są samosterowność, kreatywność, autonomia i współpraca. Nabywanie umiejętności i kompetencji wymaga zaś warunków, na które składają się przede wszystkim jakość relacji między uczniem/studentem a nauczycielem, przestrzeń do zdobywania doświadczeń oraz pobudzanie do refleksji nad wnioskami z nich płynącymi.

Placówki edukacyjne na każdym szczeblu muszą zatem przygotować się do zmiany paradygmatu w myśleniu o swoich funkcjach i zadaniach. Wielopokoleniowe doświadczenia, utrwalone jeśli nie w przepisach prawa, to w stosowanych praktykach, sprawiają, że przejście transformacji w myśleniu o celach edukacji (a także metodach dążenia do nich) spotyka się z oporem, a nawet lękiem – i to zarówno ze strony dyrekcji, nauczycieli, jak i samych rodziców (uczniów chyba w najmniejszym stopniu). Tradycje kształcenia akademickiego, w ramach którego obecnie prowadzone jest przygotowywanie nauczycieli do zawodu, w pewnym stopniu również

---

<sup>2</sup> Zob.: *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grześko-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2023 (dodruk: Leszno 2024).

odciskają swoje piętno na sposobach pracy z adeptami zawodu nauczycielskiego (o czym poszczególni autorzy piszą więcej na kartach niniejszego zbioru). Zdaje się jednak, że w mniejszym zakresie uwaga ta dotyczy (a przynajmniej powinna dotyczyć) tzw. uczelni praktycznych. Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie jest jedną z nich.

Wychodząc naprzeciw palącym potrzebom wdrażania nowatorskiego modelu kształcenia nauczycieli, skoncentrowanego na holistycznym postrzeganiu roli zawodowej nauczyciela nie tylko jako dydaktyka, ale także jako opiekuna i wychowawcy, utworzony został w 2000 roku Instytut Nauk Edukacyjnych w ówczesnej Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Lesznie. Prof. dr hab. Heliodor Muszyński stworzył zespół praktyków i naukowców – między innymi prof. dr hab. Jerzego Modrzewskiego, prof. dr hab. Krzysztofa Maćkowiaka, prof. dr hab. Kazimierza Wojnowskiego, dr hab. Waldemara Segieta, prof. ANS dr Dorotę Sipińską, dr Zofię Ziarko, dr Marię Molicką, dr Annę Mamulską, dr Anetę Mac, mgr Marię Beczkiewicz, mgr Anetę Dembińską-Pawlicką<sup>3</sup> – dla których wspólnym celem było wytyczenie przestrzeni do nabywania przez kandydatów do zawodu nauczycielskiego wiedzy, umiejętności, wzorów działania, ale przede wszystkim zależało im na stworzeniu miejsca ich wszechstronnego rozwoju, przebiegającego w atmosferze zaufania, partnerstwa edukacyjnego i samorządności. Z upływem lat do kadry Instytutu zaczęli przyłączać się jego absolwenci, zdobywający stopnie naukowe i pogłębiający swoje zainteresowania współczesnymi koncepcjami kształcenia, zarówno tymi rodzimymi, jak i zagranicznymi (wśród nich są redaktorki niniejszego tomu).

Studenci kierunków pedagogicznych naszej uczelni od początku mieli możliwość rozwijania swojej autonomicznej motywacji do zawodu nauczycielskiego, co odbywało się (i nadal odbywa) nie tylko w ramach zajęć dydaktycznych, pobudzających do refleksji nad swoimi zasobami, celami, planami rozwoju, ale także w ramach działalności pozadydaktycznej. Nieustannie zachęca do niej Koło Naukowe Pedagogów, organizując konferencje naukowe, a także wyjazdy studyjne, które dają szansę, by „podglądać” nowatorskie rozwiązania edukacyjne i toczące się wokół nich dyskusje, w trakcie których poddawane są refleksji zagadnienia dotyczące celów i kondycji współczesnej szkoły. Oferta Koła Naukowego poszerzana jest o inicjatywę Samorządu Studenckiego, uwrażliwiającego adeptów zawodu nauczy-

---

<sup>3</sup> Stopnie i tytuły naukowe podane według stanu aktualnego (na dzień 13 lutego 2025 r.).

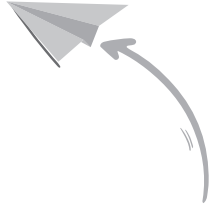
cielskiego na kwestie związane z ich dobrostanem (samopomoc), ale także otwierającego ich na problemy dzieci, młodzieży i innych osób potrzebujących wsparcia (działalność charytatywna i pomocowa).

Istotnym elementem w procesie przygotowania do zawodu nauczyciela są zajęcia o charakterze praktycznym (nie chodzi tu wyłącznie o praktyki zawodowe). Stanowią one w uczelniach o profilu praktycznym przeważającą część wszystkich zajęć realizowanych w cyklu kształcenia. Co istotne, zajęcia te w dużym stopniu skorelowane są z praktyką zawodową, do której w Instytucie Pedagogicznym ANS studenci są przygotowywani w trakcie realizowanych przez pierwsze dwa semestry warsztatów zawodoznawczych (forma praktyki śródrocznej, realizowana w Instytucie Pedagogicznym od około 20 lat, niezależnie od wprowadzonych dopiero kilka lat temu wymagań dotyczących ich wdrażania, wynikających ze standardów kształcenia nauczycieli).

Należy podkreślić, że jesteśmy świadome tego, iż nie wszystkie miejsca praktyk dostarczają studentom wzorów działania, wzbogacających ich warsztat zawodowy. Stąd w ramach Instytutu rozwijane są różne formy współpracy z przedstawicielami kluczowych placówek edukacyjnych Leszna i regionu (m.in. w ramach Rady Pracodawców, stanowiącej organ opiniodawczy dyrektora Instytutu w kwestiach takich, jak organizacja procesu kształcenia, programy studiów, praktyki zawodowe itp.). Cyklicznie powtarzana jest procedura weryfikacji miejsc praktyk, w efekcie której studenci mają możliwość odbywania praktyki zawodowej w sprawdzonych, rekomendowanych przez uczelnię placówkach (często pod okiem absolwentów Instytutu pracujących jako nauczyciele w lokalnych szkołach i przedszkolach). Poza tym nieustannie podejmujemy starania, by poprzez oferowane przez Instytut otwarte seminaria i konferencje skierowane do nauczycieli tworzyć przestrzeń do aktualizowania podejścia pedagogicznego, zapoznawania się z najnowszymi osiągnięciami naukowymi oraz czerpania inspiracji z doświadczeń liderów oddolnych zmian edukacyjnych w Polsce. Wydarzenia te odbywają się regularnie, kilka razy w roku, i są w naszym przekonaniu ważnym elementem rozwoju zawodowego nauczycieli. Niniejsza książka stanowi z kolei swoistą formę kontaktu i zaproszenia do głębokich rozważań, które, mamy nadzieję, wzbogacą perspektywę analiz dokonywanych nie tylko przez przedstawicieli środowisk naukowych, ale zwłaszcza przez praktyków, studentów, a także rodziców i decydentów w obszarze organizowania edukacji.

Jako organizatorzy procesów uczenia się przyszłych nauczycieli stale poszukujemy nowych dróg, optymalnych rozwiązań, które pozwolą na jak najlepsze przygotowanie adeptów tego zawodu do funkcjonowania we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej. Dlatego też systematycznie ewaluujemy swoją pracę, odbywamy liczne mobilności, spotykamy się w gronie badaczy zagadnień związanych z edukacją, ale także czynnych zawodowo nauczycieli, dyrektorów, rodziców. Zdajemy sobie sprawę z tego, że efekty tych działań są trudne do zmierzenia. Pokażą je być może przyszłe losy naszych absolwentów, w których zasiane zostało ziarno niepokoju, niezgody na byle-jakość i stałej potrzeby (samo)doskonalenia. To samo ziarno, które zasiano w naszych umysłach w okresie studiów, gdy dorastaliśmy do swoich pedagogicznych ról, już nie tylko kiełkuje, ale przynosi owoce, które w sztafecie pokoleń przekazujemy dalej, rozwinięte o kolejne, stale pojawiające się pytania, odkrycia i działania.

*Marta Grzeško-Nyczka,  
Monika Kościelniak*



KATARZYNA DWORNICZEK

**Od zarządzania lękiem do szczęścia w szkole  
i poza nią. O społecznej użyteczności  
koncepcji przywiązania**

**From managing anxiety to happiness  
in and out of school. On the social utility  
of attachment concept**

**Streszczenie**

Autorka zarysowuje podstawy koncepcji przywiązania i pokazuje, w jaki sposób jej aplikacja na gruncie szkoły umożliwia przyszłym nauczycielom postrzeganie, jeszcze na etapie przygotowania do zawodu, edukacji jako relacji opartej na wzajemnych, autentycznych więziach, sprzyjając w istocie rzeczy odchodzeniu od systemu opartego na metodach bazujących na budowaniu lęku. Koncepcja ta przynosi znacznie szersze spojrzenie na potrzeby emocjonalne dziecka i właściwe sposoby ich zaspokajania, a także na postępowanie w przypadku trudności wynikających z dysregulacji emocjonalnej jednostki. W efekcie zrozumienia tych zależności pojawia się paląca potrzeba wprowadzenia do programów nauczania i programów studiów modułów poświęconych koncepcji więzi, a także wiedzy i umiejętności dotyczących rozwoju emocjonalnego dzieci.

**Słowa kluczowe:** koncepcja przywiązania, więź, nauczyciel, lęk, poczucie bezpieczeństwa, rozwój emocjonalny dziecka

### Summary

The author outlines the basics of the attachment concept and demonstrates how its application enables future teachers, even during their professional preparation stage, to think of education as a relationship based on mutual, authentic bonds. This approach encourages moving away from a system based on fear-inducing methods. This concept offers a much broader perspective on children's emotional needs and the appropriate ways to meet them, as well as on handling difficulties arising from an individual's emotional dysregulation. Hence, there is an urgent need to introduce modules dedicated to the concept of attachment, as well as knowledge and skills related to children's emotional development, into curricula and study programs.

**Keywords:** attachment theory, attachment, teacher, anxiety, sense of security, child's emotional development

### Socjotechniczna zasada intensyfikacji lęku jako mechanizm pracy szkoły

Atmosfera tradycyjnej szkoły, opartej na wciąż jeszcze popularnym modelu pruskim, nie sprzyja kształtowaniu się prawidłowej, zdrowej osobowości dzieci i nie wspiera ich wszechstronnego rozwoju. Stosowane w niej powszechnie i bezrefleksyjnie archaiczne metody oddziaływania na uczniów (karanie, groźby itp.) bazują na wzbudzaniu lęku u dzieci i osłabianiu ich poczucia bezpieczeństwa.

Socjotechniczna zasada mówiąca o tym, że bardziej podatne na wpływy zewnętrzne pozostają systemy utrzymywane w permanentnym pobudzeniu wywołanym lękiem<sup>1</sup>, odnoszona jest najczęściej do całych społeczeństw bądź grup społecznych w kontekście sprawowania władzy politycznej, a tymczasem utrzymywanie ludzi w stanie lęku jest jednym z głównych mechanizmów służących podporządkowaniu sobie jednostek także w ramach poszczególnych podsystemów społecznych, nie wyłączając resortu edukacji. Dowodem na skuteczność i niezmienną aktualność praktyk zmierzających do utrzymywania i intensyfikacji lęku jest obraz codziennej rzeczywistości znacznej liczby placówek edukacyjnych funkcjonujących w Polsce w XXI wieku. Zależniony uczeń to jednostka łatwo poddająca się oddziaływaniom

---

<sup>1</sup> A. Kępiński, *Lęk*, Warszawa 1977, s. 240. Zob. też: A. Podgórecki, *Zasady socjotechniki*, Warszawa 1966.

nauczyciela – dorosłego, który wzrastał i kształcił się w społeczeństwie polskim, dla którego przemoc wciąż pozostaje normą stosunków społeczno-wychowawczych<sup>2</sup>.

Procesy motywacyjne zamiast tworzenia warunków do kształtowania się u uczniów motywacji wewnętrznej skupiają się na budowaniu zewnątrzsterowności. Uczniowie często traktowani są jako jednostki z natury leniwe i krnąbrne, wymagające oddziaływań w postaci nagminnego, przedłużonego odpytywania, stawiania dużej liczby ocen niedostatecznych, karnego przenoszenia do innej grupy, upomnień, uwag czy wręcz nagan, rozmów dyscyplinujących itd. Dla dorosłych charakterystyczna jest niska wrażliwość na to, co faktycznie dzieje się z psychiką traktowanego w ten sposób dziecka, jak oddziałuje to na jego bieżące zachowanie w szkole i motywację do nauki, stosunek do kolegów, nauczycieli i innych ludzi, do świata jako całości oraz do samego siebie.

Brakuje odniesienia do tego, jak podejście oparte na karaniu, porównywaniu, rywalizacji, niekiedy także wręcz dewaluacji, publicznym poniżaniu oraz odrzucaniu, bez widzenia ucznia jako indywiduum z jego potrzebami i uczuciami, kreuje przyszłe trajektorie losów ludzkich – członków społeczeństwa. Trudno, aby dzieci, które wyjściowo uznawane są za bezwolne i ograniczone, wykształciły umiejętności niezbędne do świadomego konstruowania swojej zawodowej i życiowej ścieżki. Rezultatem jest kreacja społeczeństwa współtworzonego przez zewnątrzsterowne jednostki, w mniejszym lub większym stopniu obojętne na ludzką krzywdę, kierujące się własnymi doraźnymi korzyściami i cechujące niewielką wrażliwością na losy dzieci. Uczniowie, u których przeważa matematyczno-logiczny typ inteligencji, a więc ci, którzy dobrze radzą sobie z opanowaniem wiedzy z poszczególnych przedmiotów szkolnych, rzadziej bywają przedmiotem bezpośrednich aktów przemocy ze strony nauczycieli, ale one także chłoną przemocowe wzorce zachowań, co sprzyja ich późniejszej społecznej transmisji.

### **Dyskusja o kolorach**

Kwestie poruszone powyżej są szczególnie bliskie wielu osobom, rezonują w nich. Wśród innych z kolei spotykają się z niezrozumieniem, a nawet

---

<sup>2</sup> A. Olubiński, *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa (10 eseju)*, Toruń 1997, s. 38-49.

budzą znaczne oburzenie. W dużym uproszczeniu można zaryzykować hipotezę, że w polskim społeczeństwie istnieją te dwa przeciwstawne sposoby patrzenia na dziecko i na edukację. Co różni przedstawicieli obu grup? Poza odmiennością oddziaływań ze strony środowiska, w którym funkcjonują, a także innych czynników o znaczeniu kulturowym, odpowiedź na to pytanie w dużej mierze przynosi tytułowa koncepcja. Osoby, którym bliżej do bezpiecznego stylu przywiązania w relacjach międzyludzkich, widzą i traktują drugiego człowieka podmiotowo, jako wartość samą w sobie, niezależną jednostkę, która ma swoje potrzeby i prawa. Punktem wyjścia ich działań są przekonania oparte na tym, że inni ludzie są z natury dobrzy i warto podejmować starania mające na celu ochronę osobowości dzieci przed czynnikami zagrażającymi ich rozwojowi.

Z kolei osoby prezentujące (zwłaszcza w dużym nasileniu) cechy poza-bezpiecznych stylów przywiązania nie są w stanie przyjąć argumentacji tych pierwszych, ponieważ ich własne ograniczenia emocjonalne sprawiają, że mają duże trudności w zrozumieniu, czym jest dostępność emocjonalna, responsywność, poczucie bezpieczeństwa, bliskość, wrażliwość na drugiego człowieka itp. Mają one mniejszą lub większą skłonność do przedmiotowego postrzegania innych ludzi i roszczeniowości wyrażającej się m.in. w formułowaniu oczekiwań, jacy inni ludzie mają być i co powinni robić, aby im samym było łatwiej funkcjonować w relacjach. Potrzebują nadszarpywać granice innych, aby czuć się wartościowymi, ważnymi i wartymi zauważenia i pokochania ludźmi, bądź też stosują zachowania unikowe jako mechanizm radzenia sobie z emocjami<sup>3</sup>. Kolokwialnie zatem mówiąc, podjęcie z nimi dyskusji o zaspokajaniu dziecięcych potrzeb (w różnych aspektach życia, w tym także edukacyjnych) jest jak rozmowa z niewidzącym o kolorach.

### **Neuronauka: uczeń w procesie uczenia na kontinuum pomiędzy poczuciem bezpieczeństwa a lękiem**

Współczesne odkrycia neuronauki, w tym zwłaszcza neurodydaktyki, mogą być dla nauczycieli istotną bazą wiedzy odnośnie do tego, w jaki sposób organizować proces edukacyjny, tak aby zapewnić i zintensyfikować

---

<sup>3</sup> Warto zaznaczyć, że hipoteza dotycząca różnicującego wpływu prezentowanych przez jednostki stylów przywiązania na ich sposób patrzenia na edukację została wysnuta na podstawie doświadczeń zawodowych i obserwacji autorki, nie jest więc poparta badaniami naukowymi.

jego efektywność przy uwzględnieniu prawidłowości funkcjonowania ośrodkowego układu nerwowego dziecka.

W świetle wiedzy z zakresu psychologii i psychiatrii rozwijanej w sposób naukowy od XIX wieku zakłócenia procesów emocjonalnych są przyczyną zaburzeń psychicznych, a także problemów natury fizycznej, ekonomicznej i społecznej, w tym aktów przemocy międzyludzkiej, w jej relatywnie lżejszych i cięższych postaciach, które ostatecznie stają się tak powszechne, że trwale wpisują się w obraz życia społecznego pokoleń. Ich wszechobecność sprawia, że z biegiem czasu ich występowanie wydaje się niejako oczywiste, na tyle powszechne, że przez samo swoje ciche uprawomocnienie budzi coraz mniejszy społeczny sprzeciw.

Najważniejszą potrzebą człowieka jest potrzeba bezpieczeństwa. W sytuacji zagrożenia u jednostki uruchamiają się bardzo trudne emocje, a wspomnienia tychże emocji gromadzą się w układzie limbicznym, konkretnie – w części zwanej hipokampem, odpowiadającej za pamięć i regulację emocji. W przyszłości wspomnienia przechowywane w środkowej części mózgowia mogą być ponownie pobudzone w sytuacji pojawienia się zagrożenia dla relacji przywiązania<sup>4</sup>.

Intensyfikacja lęku w szkole ma sprzyjać przywoływaniu porządku społecznego, postulowanego przez przedstawicieli pokolenia dorosłych. W aspekcie fizycznym przeżywanie lęku jest związane z doświadczaniem szeregu reakcji ciała na to, co zachodzi na poziomie układu nerwowego. W generujących lęk sytuacjach szkolnych u uczniów (tak jak w przypadku każdego człowieka doświadczającego lęku) pojawiają się trudności z koncentracją, drżenie mięśniowe, przyspieszone bicie serca i oddech, nadmierne pocenie się, wzmożone napięcie mięśni, dolegliwości żołądkowe czy biegunka. Do częstych odruchowych reakcji na sytuacje stresowe należy także niezdolność do wykonania ruchu i pragnienie ucieczki lub wycofania się<sup>5</sup>.

Dziecko nie może uczyć się, będąc w stresie, ponieważ silne pobudzenie układu limbicznego zaburza pracę ośrodków odpowiedzialnych za funkcje poznawcze<sup>6</sup>. Zależniony uczeń nie zapamiętuje przekazywanych mu informacji, ponieważ nie pozwala mu na to sposób funkcjonowania struktur

---

<sup>4</sup> C. Taylor, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, przekł. L. Wierzbowska, Sopot 2020, s. 21.

<sup>5</sup> J. Landowski, *Neurobiologia reakcji stresowej*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” 2007, vol. 2, nr 1, s. 27-29.

<sup>6</sup> Tamże, s. 29-30.

mózgowych<sup>7</sup>. Dodatkowo pobudzenie wychowawcy lub opiekuna jest rejestrowane przez ciało migdałowe ucznia, wychytujące zmiany w wyrazie twarzy i tonie głosu, co wzmacnia poziom dysregulacji emocjonalnej u dziecka<sup>8</sup>. Ciało migdałowe (amygdala) jest strukturą odpowiedzialną za uruchamianie reakcji lękowej i idącego w ślad za nim wysokiego pobudzenia emocjonalnego w sytuacji rzeczywistego lub wyimaginowanego/antycypowanego zagrożenia. Gdy czujemy się bezpieczni, to nie możemy w tym samym czasie czuć lęku, i odwrotnie – informacja o zagrożeniu, która trafia do naszego mózgu (np. wizja wezwania do odpowiedzi przy tablicy przez nauczyciela skłonnego do wyśmiewania uczniów), silnie aktywuje umysł i ciało, uniemożliwiając odczuwanie poczucia bezpieczeństwa.

W środowisku szkolnym brak jest także przestrzeni na zdrowe wyrażanie złości przez uczniów, a jednocześnie do powszechnych należą nadużycia związane z niekontrolowanym wyrażaniem jej przez przedstawicieli kadry, zwłaszcza tych, którzy nie posiadają odpowiednich kompetencji emocjonalno-wolicjonalnych do pracy z drugim człowiekiem. Przyczyn obu aspektów tego zjawiska jest wiele, a jako główną z nich należy wskazać prezentowanie przez jednostki cech pozabezpiecznych stylów przywiązania – przy niedomaganiach osobowościowych i braku pracy własnej w tym zakresie najlepsze metody pracy nie przyniosą spodziewanych efektów. Umiejętność radzenia sobie z własnymi stanami emocjonalnymi oraz rozumienia poznawczych aspektów swojego funkcjonowania pełni ważną rolę w procesie określania własnych potrzeb i dążenia do ich efektywnego zaspokajania. Zaniedbywanie psychicznej sfery swego funkcjonowania prowadzi do znacznego obniżenia jakości życia. Nauczyciel, który nie radzi sobie efektywnie z własnymi emocjami ani też z emocjami uczniów, pomimo szeregu profesjonalnych, rzetelnie przeprowadzonych szkoleń, wciąż nie będzie w stanie efektywnie wypełniać swej roli.

Zagadnienia związane z edukacją dzieci w zakresie inteligencji emocjonalnej są co prawda coraz częściej podejmowane. Uczniowie dowiadują się o rodzajach emocji, istnieniu emocji podstawowych i pochodnych, funkcjach pełnionych przez poszczególne z nich. Wiedza ta niezmiennie pozostaje niewystarczająco rozpowszechniona w społeczeństwie, a w czasie zajęć szkolnych nie jest na tyle pogłębiania, by można było mówić o sku-

---

<sup>7</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 2007, s. 24.

<sup>8</sup> C. Taylor, *Zaburzenia przywiązania...*, s. 99.

tecznym oddziaływaniu na sposób funkcjonowania dzieci (uczniów szkół) jako przyszytych członków społeczeństwa wychowującego.

### Zarys koncepcji przywiązania

Gros cech i predyspozycji psychicznych jednostki ma swoją genezę w środowisku rodzinnym, należą do nich m.in.: prezentowane przez jednostkę sposoby radzenia sobie ze stresem, reagowania na zmiany, nabywania wiedzy, podejmowania nowych zadań i rozwiązywania problemów. Nie chodzi tutaj jedynie o kognitywny aspekt ich nabywania, w tym m.in. uruchamianie przez rodziców poznawczo-emocjonalne strategie radzenia sobie, które w sposób naturalny stają się przedmiotem obserwacji życia codziennego, prowadzonych przez dzieci na przestrzeni lat i znajdujących następnie odzwierciedlenie w prezentowanych przez nie zachowaniach naśladowczych. Korzenie nabywania kompetencji do radzenia sobie tkwią w dużej mierze w kształtowaniu się stylu przywiązania jako biopsychospołecznego mechanizmu odpowiedzialnego za nastawienie do siebie, innych ludzi i świata.

Trafne i rzetelne zobrazowanie tego, w jaki sposób wszelkie nieprawidłowości w sposobie zaspokajania potrzeb (wczesno)dziecięcych odbijają się na rozwoju psychiki młodych ludzi, przynosi m.in. oryginalna, klasyczna, choć niestety mało znana w Polsce, teoria przywiązania stworzona przez Johna Bowlby'ego<sup>9</sup>, rozwijana i uzupełniana w późniejszym czasie przez innych naukowców, w tym zwłaszcza Mary Ainsworth<sup>10</sup>. Szersze spojrzenie na przebieg procesów rozwojowych dziecka doprowadza do wniosku, że w sytuacji deprivacji potrzeb w środowisku rodzinnym jego funkcjonowanie we wszystkich innych bieżących i perspektywicznych środowiskach życia (w tym także w rzeczywistości edukacyjnej) jest w bardzo dużym stopniu kreowane przez przebieg procesów przywiązaniowych.

J. Bowlby w trakcie prowadzonych przez siebie badań zaobserwował, że w wyniku rozłąki dziecka z matką dochodzi do naruszenia bardzo subtelnego mechanizmu rządzącego ich wzajemnymi interakcjami i zaburzenia więzi występującej w tej diadzie<sup>11</sup>.

<sup>9</sup> Zob.: J. Bowlby, *Przywiązanie*, przetł. M. Polaszewska-Nicke, Warszawa 2007.

<sup>10</sup> Możliwości wykorzystania teorii przywiązania w pracy socjalnej z rodziną przedstawione zostały także w książce: *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną w ujęciu wybranych koncepcji. Analiza metodycznego działania z osobami potrzebującymi pomocy*, pod red. I. Krasiejko, M. Ciczekowskiej-Giedziun, Warszawa 2016.

<sup>11</sup> P. Marchwicki, *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, „Seminare” 2006, nr 23, s. 367-368.

Zachowania przywiązaniowe zorganizowane są w system spójnych zachowań, nazywany systemem przywiązania lub też systemem zachowań związanych z przywiązaniem. W systemie tym relacje z postacią przywiązania są utrzymywane w określonych granicach poprzez zachowania osób uczestniczących w opiece nad dzieckiem w pierwszych latach jego życia i przez reakcje zwrotne samego dziecka. Za funkcjonowanie tego systemu odpowiedzialne są tzw. wewnętrzne modele operacyjne przywiązania<sup>12</sup>. Wewnętrzny model operacyjny jednostki jest zawsze powiązany z jednym modelem zachowań związanych z przywiązaniem, czyli jednym stylem przywiązania.

U każdej jednostki od pierwszych dni życia kształtuje się wewnętrzny model operacyjny, który jest strukturą poznawczą (reprezentacją umysłową), obejmującą takie elementy, jak:

- model osoby, do której dziecko się przywiązuje (J. Bowlby wyróżnił także model innych ludzi i model świata zewnętrznego); model ten odnosi się do przekonań na temat tej osoby, a zwłaszcza sposobów jej reagowania w sytuacjach zwracania się o pomoc i ochronę;
- model samego siebie (model Ja); zawiera przekonania na temat tego, w jakim stopniu jest się wartym akceptacji przez główną osobę przywiązania, przy czym przekonania te kształtują się na podstawie skłonności do świadczenia przez nią pomocy w trudnych sytuacjach<sup>13</sup>.

Jak pisze Teresa Jadczak-Szumilo, wewnętrzne modele operacyjne służą do „regulacji, interpretacji i przewidywania zachowań, myśli, uczuć zarówno wobec innych, jak i wobec siebie. W dużym stopniu determinują one zachowania dziecka, jakich będzie ono używało do osiągnięcia bliskości z innymi. Kształtują samoocenę, przekonania na własny temat i regulację własnych stanów emocjonalnych. Tym samym przyczyniają się do powstania mechanizmów regulacji w sytuacjach trudnych i radzenia sobie z pobudzeniem”<sup>14</sup>.

---

<sup>12</sup> Tamże, s. 370.

<sup>13</sup> Tamże, s. 372-373.

<sup>14</sup> T. Jadczak-Szumilo, *Znaczenie jakości wczesnej komunikacji Matka – Dziecko dla relacji przywiązania. Wykorzystanie skali Brazeltona do oceny możliwości noworodka w zakresie budowania relacji przywiązania* [online], [dostęp: 7 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://nbas.pl/wp-content/uploads/2017/06/Teresa-Jadczak-Szumillo.pdf>. Zob. też: M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, „Forum Oświatowe” 2003, nr 2, s. 31-49.

Początkowo za główny czynnik odpowiedzialny za ukształtowanie się bezpiecznej więzi przywiązaniowej uważano wrażliwość macierzyńską, czyli zdolność do dostrzegania przez matkę sygnałów płynących ze strony dziecka, ich poprawnego interpretowania oraz adekwatnego reagowania na nie<sup>15</sup>. Kolejne lata badań poświęcone problematyce kształtowania się więzi doprowadziły do rewizji poglądów prekursora badań nad przywiązaniem, J. Bowlby'ego, i odrzucenia twierdzenia o wyłącznej roli matki w budowaniu więzi z dzieckiem w pierwszych latach jego życia. Karin i Klaus Grossmannowie oraz Berry Brazelton i Bertrand Cramer dowiedli empirycznie, że za przebieg tego procesu u dziecka odpowiedzialni są oboje rodzice; zarówno matka, jak i ojciec poprzez uruchamiane zachowania wpływają na kształtowanie się poczucia bezpieczeństwa. Ojciec dziecka jest zatem również figurą przywiązania, przy czym spełnia on nieco inną, choć nie mniej ważną rolę<sup>16</sup>.

Wskazywano także na to, że wyłączne, całodobowe pozostawianie matki z dzieckiem może stanowić dla niej na tyle duże obciążenie psychiczne, że mimo fizycznej bliskości nie będzie ona w stanie dostroić się do niego emocjonalnie i z powodu własnych silnych emocji może mieć trudność z zapewnieniem dziecku poczucia bezpieczeństwa<sup>17</sup>.

Mary Ainsworth, autorka tzw. procedury obcej sytuacji, dowiodła, że nie tylko fizyczna rozłąka dziecka z matką, lecz również niespodziewana zmiana w jej sposobie zachowywania się wywołują u dziecka lęk separacyjny<sup>18</sup>. Na podstawie przeprowadzonych badań eksperymentalnych wyróżniła ona:

a) przywiązanie bezpieczne (wzorzec B) – wykształca się jako rezultat powtarzających się reakcji opiekuna wrażliwego na sygnały wysyłane przez dziecko, obserwującego je i starającego się zaspokajać je w możliwie najlepszy sposób<sup>19</sup>. Każde dziecko przychodzi na świat z pełnym wyposażeniem biologicznym do budowania więzi międzyludzkich<sup>20</sup>. Występowanie związku

<sup>15</sup> Por.: M. Ainsworth, *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale 1978. – J. Bowlby, *Attachment and loss*, vol. 1, London 1969.

<sup>16</sup> M. Ciczowska-Giedziun, *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną. Od teorii do praktyki*, Olsztyn 2016, s. 19.

<sup>17</sup> Zob.: J. Holmes, *John Bowlby*, przekł. J. Łaszcz, Gdańsk 2008; M. Stawicka, *Autodestrukcyjność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Poznań 2008.

<sup>18</sup> A. Szczepaniak, *Zaburzenia więzi jako efekt wczesnodziecięcego krzywdzenia dziecka*, „Dziecko Krzywdzone” 2016, vol. 15, nr 3, s. 77.

<sup>19</sup> Tamże, s. 77.

<sup>20</sup> Por.: T. Jadczyk-Szumilo, *Znaczenie jakości wczesnej komunikacji...* – M. Czub, *Znaczenie wczesnych więzi...*, s. 31-49.

pomiędzy wysyłaniem komunikatów o potrzebie wejścia w kontakt przez dziecko i zabezpieczaniem „zgłaszanych” potrzeb przez dorosłego pozwala dziecku na swobodną eksplorację otoczenia, nawiązywanie kontaktu z opiekunem w sposób nieskrępowany, pozbawiony napięcia, a także zwracanie się do niego w celu uzyskania pomocy oraz ochrony. Dziecko o bezpiecznym stylu przywiązania preferuje figurę przywiązania, czyli opiekuna w największym stopniu odpowiadającego na jego potrzeby, ale jednocześnie odnosi się przyjaźnie do innych osób<sup>21</sup>.

Pozostałe dwa style przywiązania wyróżnione przez badaczkę to wzorce pozabezpieczne:

b) przywiązanie lękowe unikające (wzorzec A) – brak psychicznej czy fizycznej dostępności opiekuna prowadzi do braku zaufania dziecka wobec rodzica, a ostatecznie – do innych ludzi. Rodzic reaguje w taki sposób, że dziecko jest zmuszone pocieszać się samo, toteż wykształca pozorną samowystarczalność, która negatywnie rzutuje na przebieg procesów regulacji emocji. Rodzic może być wyobcowany, odrzucający i/lub intruzywny, nadopiekuńczy, nadmiernie kontrolujący, nie pozostawiający dziecku przestrzeni do prawidłowego zaspokajania potrzeb i ukształtowania autonomii. Gdy dziecko sygnalizuje potrzebę bliskości bądź wsparcia, a spotyka się z odtrąceniem i brakiem pomocy, to w rezultacie w kolejnych interakcjach spodziewa się zranienia i odrzucenia. Wzmocnieniu ulega przekonanie, że musi radzić sobie samo, wykształca więc dystans emocjonalny i uruchamia strategie obronne;

c) przywiązanie lękowe ambiwalentne (wzorzec C) – kształtuje się wówczas, gdy dziecko nie jest pewne, czy matka będzie dostępna dla dziecka, kiedy będzie jej potrzebowało. W dziecku narasta niepewność co do dostępności matki, która jest rozchwiana. Kluczowe cechy postawy figury przywiązania w stylu lękowo-ambiwalentnym to niestabilność i niespójność, co prowadzi do tego, że dziecko nie wie, z jaką reakcją ze strony opiekunki spotka się w danej sytuacji. Sytuacjom separacji prowokowanym przez matkę towarzyszy wysoki poziom lęku i niepewności dziecka. Często-kroć zdarza mu się lękowo do niej przywierać, a jednocześnie wykazuje opór przed wchodzeniem w kontakt i interakcje z matką. W takich sytuacjach dziecko prezentuje złość wobec matki, przerywa kontakt fizyczny, a także nie wykazuje skłonności do dopuszczania jej do świata swoich wewnętrznych

---

<sup>21</sup> A. Szczepaniak, *Zaburzenia więzi...*, s. 77.

przeżyć. Z jednej strony pragnie ono kontaktu z figurą przywiązania, jej uwagi i ciepła (poszukiwanie bliskości), z drugiej jednak uruchamia silny opór (unikanie). Ta ambiwalencja zaburza rozwój emocjonalny dziecka i sprawia, że uruchamia ono szereg nieprzystosowawczych zachowań<sup>22</sup>.

Mary Main i Judith Salomon w wyniku analizy danych empirycznych uzyskanych przez Mary Ainsworth opisały czwarty wzorzec przywiązania, który określiły mianem przywiązania zdezorganizowanego. Stwierdziły, że niektóre z poddanych eksperymentowi dzieci nie wykazywały żadnych stałych tendencji, które można by zaobserwować na płaszczyźnie behawioralnej; niekiedy inicjowały kontakt w taki sposób, jakby były ufnie przywiązane, po czym rezygnowały z kontaktu, unikały go czy np. sztywniały, zastygały w bezruchu, przybierały dziwne pozy, uruchamiały stereotypie ruchowe i lękały się opiekuna<sup>23</sup>.

Można powiedzieć, że dzieci te pozostają w stanie nieustającego, a przy tym silnego napięcia, które jest reperkusją impulsywności, nieprzewidywalności i bierności rodzica nie potrafiącego sprostać swym rodzicielskim obowiązkom wobec potomka, a czasami wręcz zupełnie z nich rezygnującego. Zdezorganizowany styl przywiązania jest charakterystyczny dla dzieci krzywdzonych przez rodziców (poprzez różne formy przemocy, w tym zaniedbywanie, chorobę psychiczną, nadużywanie substancji psychoaktywnych), którzy najprawdopodobniej także doznali traumatycznych wydarzeń w toku swego życia. Dziecko wykazuje tutaj ciągle wahanie pomiędzy skłanianiem się „do” i „od” rodzica, który jest mu potrzebny, a jednocześnie stanowi silne źródło zagrożenia. Towarzyszy mu ciągle napięcie, nieustająca świadomość czyhającego na nie niebezpieczeństwa, jak również pragnienie bliskości i zainteresowania. Dzieci zdezorganizowane cechuje nadmierne wyczulenie na emocje rodziców do tego stopnia, że czasem nawet oferują im wsparcie w trudnych chwilach<sup>24</sup>.

Stałym rysem funkcjonowania tych dzieci jest poczucie zagrożenia, które sprawia, że wkładają wiele wysiłku w to, aby w każdej chwili monitorować stany emocjonalne rodziców. Troska o dobrostan psychiczny i fizyczny rodzica warunkuje w tym przypadku własny dobrostan.

---

<sup>22</sup> Tamże, s. 78.

<sup>23</sup> Tamże, s. 78-79.

<sup>24</sup> Tamże, s. 78-79.

W zależności od tego, czy ukształtowany styl przywiązania jest prawidłowy czy też nie, dochodzi do wykształcenia się u dziecka:

- orientacji prospołecznej (bezpieczny styl przywiązania),
- orientacji egocentrycznej (pozabezpieczne style przywiązania)<sup>25</sup>.

W pierwszym przypadku rezultatem doświadczania poczucia bezpieczeństwa w wyniku prawidłowej opieki świadczonej przez responsywnego opiekuna, który potrafi efektywnie radzić sobie z napotykanymi trudnościami, jest produktywność w relacjach międzyludzkich. Wobec braku odpowiedniego zabezpieczenia w zakresie wczesnodziecięcych potrzeb opiekuńczo-wychowawczych u jednostki rozwija się orientacja egocentryczna, wiążąca się z emocjonalną chwiejnością i niestabilnością w sferze kontaktów z najbliższymi opiekunami. Jej ukształtowanie się jest odpowiedzialne za mogący pojawiać się w sytuacjach stresowych podwyższony poziom wrogości u jednostki oraz skłonność do konfliktowego reagowania i prowokowania kłótni w kontaktach z innymi ludźmi<sup>26</sup>.

Jednostka, u której wykształciło się przywiązanie do osoby pozostającej czujną i troskliwą w procesie reagowania na sygnalizowane przez nią potrzeby, miała możliwość wykształcenia przekonania, że jest osobą zasługującą na obdarzenie miłością, jej przyjmowanie i otrzymywanie<sup>27</sup>. Lękowo-unikający wzorzec przywiązania prowadzi do ukształtowania sposobu percepcji własnej osoby jako niezasługującej na miłość. Wobec niedostępności opiekuna w dziecku narasta złość i poczucie zrozpaczenia. Emocje dziecka odrzucanego pozostają jednak skrywane, gdyż dzieci obawiają się porzucenia przez rodzica<sup>28</sup>. Lęk dziecka nie dotyczy w tym przypadku jedynie fizycznej rozłąki z rodzicami, ale przede wszystkim całkowitego emocjonalnego odrzucenia jego osoby. Z kolei wykształcenie lękowo-ambiwalentnego stylu przywiązania wiąże się z wytworzeniem wewnętrznego modelu operacyjnego jednostki, zgodnie z którym spostrzega ona siebie jako niewzbudzającą miłości i stosuje różnorodne strategie w celu przymuszania dorosłego do okazywania mu uwagi i czułości.

Według koncepcji J. Bowlby'ego sposób, w jaki dziecko w pierwszych latach życia przywiąże się do opiekuna, wpływa na późniejsze relacje z in-

---

<sup>25</sup> H. Długosz-Biłous, *Społeczno-rodzinne problemy młodzieży* [w:] *Życie rodzinne – wybrane konteksty*, pod red. T. Dyrdy, Ostrowiec Świętokrzyski 2006, s. 153-154.

<sup>26</sup> Tamże, s. 153-154.

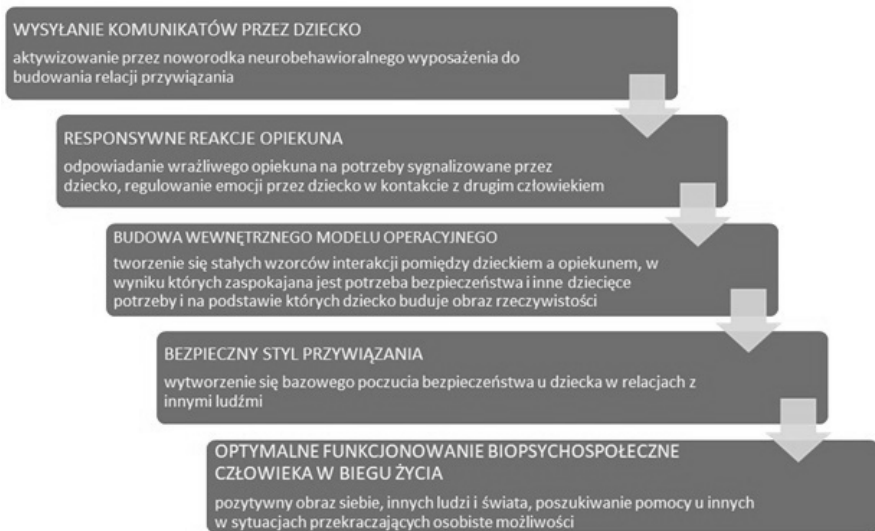
<sup>27</sup> C. Taylor, *Zaburzenia przywiązania...*, s. 16.

<sup>28</sup> Tamże, s. 23.

nymi osobami, sposób myślenia o sobie samym, zdolność do autorefleksji, poglądy, sposób postępowania; pozostaje także w ścisłym związku ze stanem zdrowia psychicznego jednostki<sup>29</sup>.

Jak ustaliła M. Ainsworth, dzieci prezentujące bezpieczny styl przywiązania w momencie ukończenia pierwszego roku życia na dalszych etapach swego rozwoju wyróżniały się (na tle dzieci o przywiązaniu pozabezpiecznym) większą zdolnością do koncentracji uwagi, pewnością siebie, lepszą odpornością i funkcjonowaniem społecznym w gronie rówieśników<sup>30</sup>.

Uproszczony sposób formowania się wzorca relacji przywiązaniowych i jego wpływ na całożyciowe funkcjonowanie człowieka w myśl klasycznych koncepcji J. Bowlby'ego i M. Ainsworth prezentuje poniższy schemat:



Kształtowanie się bezpiecznego stylu przywiązania i jego znaczenie dla funkcjonowania jednostki w świetle koncepcji J. Bowlby'ego i M. Ainsworth

Źródło: opracowanie własne na podstawie analizy literatury przedmiotu

<sup>29</sup> Tamże, s. 16.

<sup>30</sup> Tamże, s. 26.

Pytaniem, które w najbardziej trafny sposób oddaje istotę teorii przywiązania, a nade wszystko mechanizmów odpowiedzialnych za wytworzenie się określonego stylu przywiązania, jest pytanie: „Czy mogę liczyć, że osoba znacząca dla mnie będzie dostępna i gotowa udzielić mi pomocy, kiedy będzie taka potrzeba?”<sup>31</sup> Kim Bartholomew, Rebecca J. Cobb, Jennifer A. Poole dowiedli, że z bezpiecznym stylem przywiązania koreluje wysoki poziom spostrzeganego wsparcia społecznego i poszukiwanie wsparcia przez jednostkę<sup>32</sup>. Jednostka ufnie przywiązana będzie zatem skłonna do tego, aby w sytuacjach trudnych zwracać się o pomoc do innych ludzi (tak jak noworodek, niemowlę, a następnie dziecko w okresie wczesnego dzieciństwa w sytuacjach dystresu zwraca się do wrażliwego na jego potrzeby opiekuna). Podstawową korzyścią z wykształcenia się bezpiecznego stylu przywiązania jest zatem zgeneralizowane przekonanie jednostki dotyczące tego, że jest warta zainteresowania i miłości ze strony innych ludzi i że kiedy będzie jej ciężko samodzielnie poradzić sobie z problemem, może zwrócić się o pomoc do innych. W przekonaniu jednostki ufnie przywiązanej warto to robić, bowiem inni są godni zaufania, skłonni do niesienia pomocy i wrażliwi na jej potrzeby, co przekłada się na antycypowane powodzenie wysuwanej prośby o pomoc. Jednostki prezentujące pozabezpieczne wzorce przywiązania skłonne są do tego, aby postrzegać ludzi jako niepomocnych, egoistycznych, skupionych na sobie, a świat jako wrogi, zagrażający i nieprzewidywalny. Z tego powodu żywią oni przekonanie, że lepiej jest unikać kontaktu z innymi i w sytuacjach trudnych nie aktywizują sił dla poszukiwania pomocy z ich strony (dotyczy to zarówno bliskich, jak i osób spoza swojego najbliższego otoczenia społecznego). Warto podkreślić, że zaburzenia przywiązania są podłożem występowania zaburzeń emocji i zachowania u dzieci, a w dalszej perspektywie – zaburzeń osobowości<sup>33</sup>.

---

<sup>31</sup> R. Cieślak, A. Elias, *Wsparcie społeczne a osobowość* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, pod red. H. Sęk, R. Cieślaka, Warszawa 2005, s. 71-72. Autorzy artykułu odsyłają do: C. Hazan, P.R. Shaver, *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships*, „Psychological Inquiry” 1994, vol. 5, no. 1, pp. 1-22.

<sup>32</sup> R. Cieślak, A. Elias, *Wsparcie społeczne...*, s. 76. Autorzy artykułu odsyłają do: K. Bartholomew, R.J. Cobb, J.A. Poole, *Adult Attachment Patterns and Social Support Processes* [in:] *Sourcebook of Social Support and Personality*, Eds. G.R. Pierce, B. Lahey, I.G. Sarason, B.R. Sarason, New York 1997, pp. 359-378.

<sup>33</sup> T. Jadczyk-Szumilo, *Znaczenie jakości wczesnej komunikacji...*

### **Korekta zaburzeń przywiązania**

Indywidualny wzorzec przywiązania ukształtowany w pierwszych 3–4 latach życia jest strukturą, która towarzyszy człowiekowi przez całe jego życie<sup>34</sup>, i jest dość trudno modyfikowalny. Wzorzec przywiązania ma decydujący wpływ na to, w jaki sposób człowiek myśli o sobie samym, o najbliższym opiekunie/opiekunach, innych ludziach, a także o świecie. Ukształtowanie prawidłowego (bezpiecznego, ufego) stylu przywiązania stanowi bazę do radzenia sobie w relacjach z sobą samym, a także w relacjach z innymi. Wzorce zachowań ukształtowane w domu rodzinnym, w tym styl przywiązania, są fundamentalnym czynnikiem wyznaczającym sposób, w jaki jednostka funkcjonuje i radzi sobie w sytuacjach trudnych w różnych kręgach środowiskowych, w tym także w szkole<sup>35</sup>.

Czynnikiem, który może silnie zmodyfikować styl przywiązania, jest pozostawanie w bliskich związkach z osobami wykazującymi cechy bezpiecznego wzorca więzi przywiązaniowej, ponieważ to doprowadza do stopniowej zmiany wzorców myślenia i postrzegania rzeczywistości, do przejścia od postawy „od ludzi” (styl unikający) bądź „przeciwko ludziom” (styl lękowo-ambiwalentny, zaabsorbowany) do orientacji „ku ludziom” (styl bezpieczny, ufny). Każda relacja, także występująca w środowisku edukacyjnym, wpływa w pewnej mierze modyfikująco na więź przywiązaniową.

Relacje, które mają działanie wzmacniające dla prawidłowo ukształtowanych więzi lub korektywne dla więzi pozabezpiecznych, to te oparte na poczuciu bezpieczeństwa, leżącego na drugim końcu kontinuum, które zapoczątkowuje lęk. Główną strategią sprzyjającą wspieraniu bezpiecznych więzi przywiązaniowych i korekcie więzi pozabezpiecznych jest uruchamianie zachowań budujących u dziecka poczucie bezpieczeństwa oraz tworzenie tzw. „doświadczeń korygujących”. Ponadto ważna jest zmiana schematów myślenia i działania, w tym zmiana schematów postrzegania dziecka, tworzenie warunków do ujawniania jego ukrytych możliwości, wytyczanie przestrzeni sprzyjającej konstruktywnym działaniom. Istotnym elementem oddziaływań pozostaje zwłaszcza korekta przekonań urazowych (tych, które są skutkiem doznanych przez dziecko urazów psychicznych), odnoszących się do samego siebie, innych ludzi, podejmowanych zadań i świata zewnętrznego<sup>36</sup>.

<sup>34</sup> Tamże.

<sup>35</sup> A. Karasowska, *Profilaktyka na co dzień. Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Warszawa 2006, s. 52.

<sup>36</sup> C. Taylor, *Zaburzenia przywiązania...*, s. 40-41.

Korektywny dorosły, w tym np. wychowawca, nauczyciel, opiekun zastępczy, to osoba, która potrafi efektywnie regulować emocje własne oraz dziecka, nie przerzuca ciężaru odpowiedzialności za kształt relacji na dziecko, potrafi zaoferować dziecku wsparcie i poczucie bezpieczeństwa w sytuacjach jego dysregulacji. To także osoba, która ma świadomość własnych emocji i źródeł ich zaistnienia, potrafi nimi efektywnie zarządzać i adekwatnie moduluje zachowanie, sama podejmuje decyzje o czasie i sposobach ujawniania własnych emocji. Wychowawczy (regulacyjny) opiekun stosuje konsekwencje, a nie kary, nie karze dla samego karania ze względu na potrzebę zdobycia władzy nad otoczeniem (np. nieposłusznym uczniem), dla własnej autoprezentacji mającej na celu demonstrację własnej wartości/ważności i zbudowania autorytetu poprzez poniżanie czy obrażanie ucznia itp. To osoba, która popełnia błędy, lecz potrafi o nich rozmawiać i powiedzieć „przepraszam”, przez co jest autentyczna w oczach dziecka.

W przypadku kadry pedagogicznej o pozabezpiecznych wzorcach przywiązania niewłaściwe sposoby reagowania emocjonalnego, budzące u uczniów opór i lęk, przyczyniają się do utrwalania zaburzonych przekonań na temat siebie i świata. Uczeń z zaburzeniami przywiązania przechodzącymi w zaburzenia zachowania może uruchamiać destrukcyjne sposoby reagowania, np. prowokować odrzucenie jego osoby przez nauczyciela poprzez nieakceptowalne wypowiedzi (choć wydaje się to absurdalne, to jest to zgodne z jego wczesnodziecięcymi doświadczeniami: nie jest pewny, czego może spodziewać się po innych osobach, i dlatego testuje ich granice). Te niekonstruktywne schematy reagowania powodują, że częstokroć słyszy wypowiedzi typu: „Ciągłe sprawiasz problemy”, „Jesteś niewdzięczny”, „Jak się nie zmienisz, to nic z ciebie nie będzie” itd., w wyniku czego czuje się bezwartościowy i niegodny sympatii czy miłości. Stopniowo dochodzi do wytworzenia, a następnie utrwalenia przekonania urazowego dotyczącego tego, że jest złym dzieckiem i nie można się w kontakcie z nim spodziewać niczego dobrego. Czuje, że ma niewiele do stracenia, więc często posuwa się jeszcze dalej w swym nieakceptowalnym i niezrozumiałym dla otoczenia zachowaniu, nie szanuje zasad panujących w grupie, za co jest karany w sposób potęgujący jego lęk i desperację. Im dłużej tkwi w tej spirali zachowań, tym mniejsze prawdopodobieństwo, że zacznie podejmować bardziej konstruktywne sposoby radzenia sobie z lękiem, napięciem i przekonaniem o własnej bezwartościowości. Ostatecznie mechanizm samospel-

niającej się przepowiedni zamyka cykl i uczeń sam uważa się za złe dziecko i podejmuje działania spójne z tą wizją własnej osoby.

Wszelkie komunikaty i zachowania bazujące na intensyfikacji lęku u dzieci pozabezpiecznie przywiązanych wzmacniają istniejące już u nich przekonania urazowe. Obecne w ukształtowanym we wczesnym dzieciństwie wewnętrznym modelu operacyjnym negatywne myśli o sobie i świecie są potęgowane przez wpływ osób pochodzących z różnych kręgów środowiskowych, w tym zwłaszcza szkolnych, bo one – jak wiadomo – są „enklawą”, w której dzieci spędzają znaczną część czasu.

### **Ku rozwiązaniom praktycznym**

W świetle przedstawionych powyżej informacji kluczową postulowaną zmianą, poza zabezpieczeniem możliwości kształtowania się prawidłowej więzi przywiązaniowej w rodzinach (zmiana w podejściu do procesów rozwoju i wychowania), byłoby doprowadzenie do tego, aby w systemie edukacyjnym dzieci miały kontakt z korektywnymi (regulującymi) dorosłymi, a do tego celu doprowadzić może najefektywniej modyfikacja modelu kształcenia kandydatów do zawodu nauczycielskiego w klasach I–III, pedagogów szkolnych, jak również nauczycieli przedmiotowych na wszystkich etapach szkolnictwa obowiązkowego.

Wiedza na temat procesu kształtowania się bezpiecznego przywiązania jako podstawowego mechanizmu regulacji emocji jednostki i czynnika chroniącego rozwój powinna być oferowana członkom społeczeństwa począwszy od pierwszych etapów edukacyjnych. Konieczna jest wczesna edukacja dzieci, sprzyjająca pogłębionemu rozumieniu przebiegu procesów psychicznych, w tym zwłaszcza emocjonalnych u człowieka, po której z kolei na poziomie szkolnictwa podstawowego i ponadpodstawowego, a także wyższego (w przypadku adeptów zawodu nauczycielskiego), następuje pogłębienie wiedzy na temat teorii przywiązania z uwzględnieniem celów odpowiadających poszczególnym etapom edukacji. Do etapu szkoły ponadpodstawowej nadrzędnym celem popularyzacji tej wiedzy byłby rozwój jednostkowy uczniów i ich przygotowanie do efektywnego pełnienia ról rodzinnych, a w okresie studiów wyższych – przygotowanie do opieki, wspomagania rozwoju, a także kierowania procesem uczenia się uczniów i podejmowania ról społecznych w sposób zgodny z założeniami koncepcji przywiązania.

Z perspektywy przygotowywania kadr cechujących się odpowiednim poziomem wiedzy i umiejętnościami praktycznymi, niezbędnymi do zmiany oblicza polskiej szkoły (a także funkcjonowania dorosłych i dzieci w środowisku rodzinnym, wreszcie – idąc dalej – całego społeczeństwa), konieczne jest położenie znacznie większego nacisku na naukę zagadnień związanych z:

- szeroko rozumianym rozwojem emocjonalnym dzieci i młodzieży oraz jego prawidłowościami;
- zabezpieczaniem warunków prawidłowego rozwoju osobowościowego dziecka, a w konsekwencji także jego funkcjonowania społecznego;
- umiejętnym rozpoznawaniem niepokojących dziecięcych reakcji i zachowań, które mogą świadczyć o doznawaniu przez dziecko lęku lub wręcz traumy (obserwacja dziecka pozwala na stwierdzenie, że doświadcza ono lęku albo że jego udziałem są wydarzenia traumatyczne<sup>37</sup>).

Znajomość tych zagadnień i ich analiza w świetle koncepcji przywiązania sprzyja temu, aby osoby odpowiedzialne za dobrostan dzieci w placówkach edukacyjnych (oraz różnego rodzaju instytucjach i stowarzyszeniach) opierały się na wiedzy naukowej i zgodnie z nią prowadziły oddziaływania opiekuńczo-wychowawcze, odrzucając jednoznacznie wszystko to, co ma charakter mitów czy utrwalonych w społeczeństwie szkodliwych przekonań na temat rozwoju i wychowania dzieci (np. twierdzenia dotyczące tego, że dzieci we wczesnym dzieciństwie powinny „iść do wszystkich” i nie bać się obcych, bo jest to potwierdzeniem rozwoju ich umiejętności społecznych, podczas gdy *de facto* dzieci w tym okresie naturalnie koncentrują uwagę na matce, która jest zwykle główną figurą przywiązania, i powinny reagować lękiem podczas prób rozdzielenia z nią w nowych, nieznanych sytuacjach). Wiele zachowań uważanych w naszym społeczeństwie za normalne czy akceptowalne jest wypaczeniem dziecięcej psychiki. Wiedza potoczna mówi nam, że w pierwszych okresach życia powinniśmy dziecko uczyć samodzielności, pozwolić mu na wyplakanie się, być dalekim od „rozpieszczania”, które nierzadko utożsamia się z otaczaniem czułością, uwagą

---

<sup>37</sup> Niestety wiedza na temat objawów i skutków traumy u dzieci jest mało znana, a problem pogłębia ogólna niska wrażliwość na dziecięcą krzywdę; potwierdzeniem tego są choćby dramatyczne wydarzenia, dotyczące nadużyć wobec dzieci w żłobkach, przedszkolach, szkołach i innych placówkach; fakt, że cyklicznie dowiadujemy się o nich z mediów po zaistnieniu kolejnej tragedii, pokazuje, jak długotrwale nie dostrzegamy tego, co jest udziałem najmłodszych.

i troską. Badania naukowe dowodzą, że responsywne reagowanie na płacz niemowlęcia (z wyjątkiem sytuacji, w których powodowałoby to zwiększenie nadmiernej stymulacji już przebudźcowanego dziecka) skutkuje tym, że dziecko to w miarę swego dorastania będzie przeżywało mniej dystresu i rzadziej, a nie częściej, reagowało płaczem<sup>38</sup>.

Zamiast budowania bezpiecznej bazy, z której dziecko byłoby w stanie czerpać aktualnie i perspektywnie na każdym etapie swego rozwoju, skłaniamy się ku wzorcom *de facto* wynaturzonym. Tego rodzaju podejście wynika z braku zaufania do ludzi i patrzenia na świat jako nieuchronnie zagrażający, i jest charakterystyczne dla osób, u których nie wykształciła się prawidłowa postać więzi przywiązaniowej.

Znajomość koncepcji przywiązania ułatwia identyfikację mitów szkodliwych z punktu widzenia rozwoju dziecka, opieki nad nim i organizacji procesu jego uczenia się, tym samym daje nadzieję na odejście od wynikających z nich błędnych praktyk. Powyższe zagadnienia mogą i powinny być podejmowane w ramach różnych przedmiotów wchodzących w skład programów nauczania i programów studiów.

Niemniej w przypadku studiów wyższych uwzględnianie tej problematyki w ramach różnych przedmiotów, a przede wszystkim wprowadzenie modułu, a najlepiej modułów poświęconych tylko i wyłącznie koncepcji przywiązania, istotnie zwiększyłoby szanse na efektywne rozumienie przebiegu tychże procesów oraz dałoby studentom możliwość nabycia kompetencji w zakresie budowania prawidłowych więzi przywiązaniowych, identyfikowania zachowań i wzorców myślenia oraz reagowania emocjonalnego charakterystycznych dla osób o pozabezpiecznych stylach przywiązania i efektywnej pracy z osobami je przejawiającymi. Zdobycie teoretycznej wiedzy i praktycznych umiejętności w zakresie budowania bezpiecznej więzi wydaje się być kompetencją dotychczas pomijaną czy traktowaną marginalnie, podczas gdy jest ona niezbędna w kontekście realizacji procesu dydaktycznego i szeroko rozumianego wspomagania rozwoju jednostki w szkole i poza nią.

Aplikacja tej wiedzy może wpłynąć na jakość życia i poczucie szczęścia u tychże studentów/nauczycieli, a także ich uczniów, którzy, będąc podmiotem tak kreowanych oddziaływań, odnajdą siebie w szkole, a w dalszej

---

<sup>38</sup> Zob.: S.M. Bell, M.D. Ainsworth, *Infant Crying and Maternal Responsiveness*, „Child Development” 1972, vol. 43, no. 4, s. 1171-1190.

perspektywie będą potrafili być autentycznie szczęśliwymi ludźmi, współtworzącymi społeczeństwo w coraz większym stopniu oparte na poczuciu bezpieczeństwa i innych wartościach pozamaterialnych.

W krajach zachodnich na kierunkach społecznych od kilkunastu już lat przedmiot *przywiązanie* jest realizowany w wymiarze minimum 15 godzin dydaktycznych. Do pierwszych w Polsce ośrodków akademickich, które realizowały wspomniane zagadnienia w sposób pogłębiony należały Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Warszawski oraz Uniwersytet Jagielloński w Krakowie. W pewnej mierze tematyka ta była od 2014 roku podejmowana także w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie w ramach przedmiotu *zaburzenia rozwoju i zachowania dziecka*.

Ugruntowana wiedza naukowa na temat tego, w jaki sposób wchodzimy w relacje, dlaczego reagujemy w określony sposób, co wpływa na postępowanie ludzi i jakie sposoby oddziaływania mogą okazać się pomocne w przypadku zachowań trudnych, to fundament satysfakcjonującego kierowania własnym życiem oraz podstawa świadomego kształtowania indywidualnego warsztatu pracy z uczniem/podopiecznym w bezpiecznej, opartej na partnerstwie przestrzeni edukacyjnej.

### **Uwagi końcowe**

Współcześnie rozwój emocjonalny dzieci pozostaje coraz bardziej w cieniu intelektu. Szkoła to przede wszystkim instytucja opiekuńczo-wychowawcza, przy czym od wieków w sposobie jej społecznej percepcji dominował edukacyjny wymiar jej działalności. Skutkuje to silnym naciskiem na realizację materiału nauczania, aktualnie również dynamicznym rozbudowywaniem się sektora prywatnych usług edukacyjnych, mających uzupełnić dydaktyczną aktywność szkoły, sprzyjając osiągnięciu szczęścia. Szczęście to bywa częstokroć utożsamiane z sukcesem rozumianym jako zajmowanie wysokiego miejsca w strukturze społecznej poprzez dostęp do zasobów takich, jak władza, prestiż i bogactwo.

Gdy jednak nie potrafimy odczytywać, o czym informują pojawiające się w nas stany emocjonalne bądź (co częste w naszej rzeczywistości, w której niewiele osób spotyka się ze sobą) nie dostrzegamy ich i nie potrafimy ich nazwać lub też je wypieramy i nie rozumiemy, że niepokój, silne napięcie psychiczne i poczucie winy są konsekwencjami braku kontaktu z własnymi

emocjami, to nie jesteśmy w stanie kierować swoimi działaniami, tworzyć bezpiecznych i satysfakcjonujących relacji z innymi ani też czerpać radości z życia, a tym samym osiągać szczęścia rozumianego jako życie w zgodzie ze sobą, stan niezależny od stanu posiadania, bazujący na poczuciu własnej wartości, które – jak zwraca uwagę Maté Gabor – nie opiera się na świadomych myślach i przekonaniach jednostki na temat samego siebie, lecz przyjmuje postać głębokiego szacunku do własnej osoby, który znajduje odzwierciedlenie w jej emocjonalności, a także sposobie zachowywania się. Wspomniany powyżej autor pisze: „Autentyczne poczucie własnej wartości nie potrzebuje niczego z zewnątrz. Nie opiera się na stwierdzeniu: jestem wartościowy, bo dokonałem tego albo tamtego, tylko na stwierdzeniu jestem wartościowy niezależnie od tego, czy dokonałem tego czy tamtego. Nie muszę mieć racji ani czegoś osiągać, nie potrzebuję walczyć o władzę, ani gromadzić bogactw”<sup>39</sup>.

O prawidłowym funkcjonowaniu instytucji szkoły, podobnie jak w przypadku zdrowych systemów rodzinnych i jednostek, decyduje nie brak problemów, lecz sposoby reagowania na nie. Potrzebne jest przyjmowanie perspektywy autentycznego widzenia dziecka, patrzenia na nie wraz z jego kształtującą się osobowością, orientacja na jego potrzeby i ich zaspokajanie oraz budowanie wiedzy służącej zaspokajaniu swoich potrzeb w przyszłości przez te same jednostki w dorosłości, a w dalszej kolejności przekazanie tych wzorców następnemu pokoleniu. Zaraz po rodzicu nauczyciel jest kolejną osobą, która w oparciu o bezpośredni kontakt kreuje przestrzeń do uczenia się siebie, innych i świata jako całości, jak również wyznacza sposoby doświadczania świata przez uczniów – jego aktywnych (współ)twórców.

Pragnę zaznaczyć, że teoria przywiązania absolutnie nie jest jedyną koncepcją sprzyjającą głębszemu rozumieniu funkcjonowania emocjonalnego dziecka. Jednocześnie jednak mam potrzebę, by podkreślić, że zdecydowanie pozostaje jedną z tych koncepcji, których znajomość wnosi najwięcej w obszarze szeroko rozumianych relacji międzyludzkich, także tych odbywających się z tablicą w tle.

---

<sup>39</sup> M. Gabor, *Bliskie spotkania z uzależnieniem. W świecie głodnych duchów*, przeł. M. Reimann, Warszawa 2021, s. 271.

**Bibliografia i netografia**

1. Ainsworth Mary, *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale 1978.
2. Bartholomew Kim, Cobb Rebecca J., Poole Jennifer A., *Adult Attachment Patterns and Social Support Processes* [in:] *Sourcebook of Social Support and Personality*, Eds. G.R. Pierce, B. Lakey, I.G. Sarason, B.R. Sarason, Springer, New York 1997, pp. 359-378.
3. Bell Silvia M., Ainsworth Mary D. Salter, *Infant Crying and Maternal Responsiveness*, „Child Development” 1972, vol. 43, no. 4, pp. 1171-1190.
4. Bowlby John, *Attachment and loss*, vol. 1, Hogarth Press, London 1969.
5. Bowlby John, *Przywiązanie*, przetł. M. Polaszewska-Nicke, PWN, Warszawa 2007.
6. Cieślak Roman, Eliaszk Andrzej, *Wsparcie społeczne a osobowość* [w:] *Wsparcie społeczne, stres i zdrowie*, pod red. H. Sęk, R. Cieślaka, PWN, Warszawa 2005, s. 68-90.
7. Czub Magdalena, *Znaczenie wczesnych więzi społecznych dla rozwoju emocjonalnego dziecka*, „Forum Oświatowe” 2003, nr 2, s. 31-49.
8. Długosz-Bilous Henryka, *Społeczno-rodzinne problemy młodzieży* [w:] *Życie rodzinne – wybrane konteksty*, pod red. T. Dyrdy, Stowarzyszenie na Rzecz Rozwoju Wyższej Szkoły Biznesu i Przedsiębiorczości, Ostrowiec Świętokrzyski 2006, s. 149-157.
9. Gabor Maté, *Bliskie spotkania z uzależnieniem. W świecie głodnych duchów*, przetł. M. Reimann, Wydaw. Czarna Owca, Warszawa 2021.
10. Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna*, przetł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 2007.
11. Hazan Cindy, Shaver Phillip R., *Attachment as an Organizational Framework for Research on Close Relationships*, „Psychological Inquiry” 1994, vol. 5, no. 1, pp. 1-22.
12. Holmes Jeremy, *John Bowlby*, przetł. J. Łaszcz, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
13. Jadczak-Szumilo Teresa, *Znaczenie jakości wczesnej komunikacji Matka – Dziecko dla relacji przywiązania. Wykorzystanie skali Brazeltona do oceny możliwości noworodka w zakresie budowania relacji przywiązania* [online], [dostęp: 7 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://nbas.pl/wp-content/uploads/2017/06/Teresa-Jadczak-Szumillo.pdf>.

14. Karasowska Aleksandra, *Profilaktyka na co dzień. Jak wychowywać i uczyć dzieci z zaburzeniami zachowania*, Wydaw. Edukacyjne PARPA, Warszawa 2006.
15. Kępiński Antoni, *Lęk*, PZWL, Warszawa 1977.
16. Landowski Jerzy, *Neurobiologia reakcji stresowej*, „Neuropsychiatria i Neuropsychologia” 2007, vol. 2, nr 1, s. 26-36.
17. Marchwicki Piotr, *Teoria przywiązania J. Bowlby'ego*, „Seminare” 2006, nr 23, s. 365-383.
18. Olubiński Andrzej, *Socjalno-wychowawcze problemy postkomunistycznego społeczeństwa (10 esejów)*, Wydaw. Edukacyjne „Akapit”, Toruń 1997.
19. Podgórecki Adam, *Zasady socjotechniki*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1966.
20. *Praca socjalno-wychowawcza z rodziną w ujęciu wybranych koncepcji. Analiza metodycznego działania z osobami potrzebującymi pomocy*, pod red. I. Krasiejko, M. Ciczkowskiej-Giedziun, Instytutu Rozwoju Służb Społecznych, Warszawa 2016.
21. Stawicka Magdalena, *Autodestruktywność dziecięca w świetle teorii przywiązania*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2008.
22. Szczepaniak Anna, *Zaburzenia więzi jako efekt wczesnodziecięcego krzywdzenia dziecka*, „Dziecko Krzywdzone” 2016, vol. 15, nr 3, s. 74-90.
23. Taylor Chris, *Zaburzenia przywiązania u dzieci i młodzieży. Poradnik dla terapeutów, opiekunów i pedagogów*, przekł. L. Wierzbowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2020.



JOANNA MYTNIK

## Edukacja w lustrze generatywnej sztucznej inteligencji: potencjalnie negatywne skutki dla procesu uczenia się

### Education in the mirror of generative artificial intelligence: potentially negative effects on the learning process

#### **Streszczenie**

Rozwój generatywnej sztucznej inteligencji (GenAI) w edukacji to zarówno szanse, jak i wyzwania. Artykuł analizuje potencjalnie negatywne skutki wdrażania GenAI, koncentrując się na jej wpływie na rozwój umiejętności poznawczych, krytyczne myślenie, sposoby uczenia się i oceniania. Choć krótkoterminowo uczniowie korzystający z GenAI osiągają lepsze wyniki, długofalowo mogą tracić na samodzielnym rozwijaniu kompetencji. Zagrożenia obejmują osłabienie krytycznego myślenia, iluzję mistrzostwa, uzależnienie od technologii, wzrost nierówności edukacyjnych, zanik współpracy, kryzys zaufania do wiedzy. Podjęto również problem rzetelności oceniania i etycznego wykorzystania GenAI, podkreślając konieczność wypracowania adekwatnych strategii pedagogicznych. Artykuł przedstawia również implikacje dla nauczycieli i dobre praktyki przeciwdziałania potencjalnym negatywnym skutkom korzystania z narzędzi GenAI.

**Słowa kluczowe:** detektory GenAI, generatywna sztuczna inteligencja (GenAI), krytyczne myślenie, ocenianie, proces uczenia się, rola nauczyciela

### Summary

The development of generative artificial intelligence (GenAI) in education presents both opportunities and challenges. This article examines the potential negative consequences of implementing GenAI, focusing on its impact on cognitive skill development, critical thinking, learning strategies, and assessment methods. While students using GenAI may achieve better short-term results, they risk losing the ability to develop competencies independently in the long run. The threats include weakened critical thinking, the illusion of mastery, technology dependence, increasing educational inequalities, a decline in collaboration, and a crisis of trust in knowledge. The paper also addresses the reliability of assessment and the ethical use of GenAI.

**Keywords:** GenAI detectors, generative artificial intelligence (GenAI), critical thinking, assessment, learning process, teacher's role

### Wprowadzenie

Największym wyzwaniem dla edukacji nie jest sama technologia, ale sposób, w jaki nauczyciele prowadzą uczniów w procesie edukacyjnym i na ile są świadomi zmian zachodzących za sprawą nowych technologii. Zmiana roli nauczyciela jest kluczowym elementem rozpoczynającej się właśnie rewolucyjnej transformacji systemów kształcenia. Przed nauczycielami otwierają się nowe możliwości, wyzwania, ale i potencjalne niebezpieczeństwa dla efektywności procesów edukacyjnych. Świadomość potencjalnych zagrożeń i umiejętność podejmowania adekwatnych działań zawczasu to potrzebna kompetencja u dobrego pedagoga. Historia technologii edukacyjnej odzwierciedla powtarzający się cykl – od sceptycyzmu wobec przyjęcia aż do zniuansowanego zrozumienia.

W niniejszej pracy używa się określenia generatywna sztuczna inteligencja (GenAI) jako terminu zarezerwowanego zarówno dla obecnie znanych i dostępnych dużych modeli językowych, jak i bardziej zaawansowanych wersji, które dopiero się pojawiają. Celem artykułu jest przyjrzenie się potencjalnie negatywnym skutkom korzystania z narzędzi GenAI w kontekście procesu uczenia się.

## Wyzwania związane z wdrażaniem GenAI do procesów edukacyjnych

Dostęp do dużych modeli językowych pozwala dziś każdej osobie generować dowolne treści, w tym eseje, prace dyplomowe i naukowe, i publikować je jako wytwory własne<sup>1</sup>. Nowe narzędzia GenAI zmieniają nawyki czytelnice, relację z tekstem, sposoby uczenia się. Kluczowym pytaniem jest to, jak GenAI wpływa na uczenie się, czyli w jaki sposób ludzie zdobywają nowe umiejętności podczas wykonywania zadań. Wyniki badań<sup>2</sup> pokazują, że dostęp do ChatGPT znacznie podnosi wydajność uczniów (48% w przypadku ChatGPT wersja podstawowa i 127% dla GPT-Tutor), ale po odebraniu tego dostępu uczniowie korzystający z ChatGPT osiągają gorsze wyniki niż uczniowie nigdy nie korzystający ze wsparcia GenAI (17%), choć skutki te są mniej negatywne w przypadku pracy z GPT-Tutor (dzięki obecnym w nim zabezpieczeniom). To sugeruje negatywny wpływ GenAI na uczenie się, dlatego ważna zdaje się być ostrożność przy wdrażaniu GenAI do procesu uczenia się i oceniania. Z badań zaprezentowanych w ubiegłym roku w „Cognitive Research: Principles and Implications” wynika, że mamy tendencję do przeceniania korzyści płynących z korzystania z narzędzi GenAI, wierząc w to, że nauczyliśmy się więcej niż faktycznie się nauczyliśmy, nie rozumiejąc jednocześnie ryzyka, które obejmuje np. większą podatność na fałszywe informacje lub wyolbrzymianie własnych umiejętności<sup>3</sup>.

W wielu instytucjach brakuje specjalistów mogących skutecznie projektować i wdrażać rozwiązania w zakresie implementacji GenAI do procesu kształcenia<sup>4</sup>. Istnieją uzasadnione obawy dotyczące ochrony danych,

---

<sup>1</sup> Zob.: L. Mindner, T. Schlippe, K. Schaaff, *Classification of Human- and AI-Generated Texts. Investigating Features for ChatGPT* [online], arXiv:2308.05341 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/pdf/2308.05341>, s. 1-19.

<sup>2</sup> H. Bastani, O. Bastani, A. Sungu, H. Ge, Ö. Kabaki, R. Mariman, *Generative AI Can Harm Learning* [online], The Wharton School Research Paper 2024 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4895486](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4895486).

<sup>3</sup> P. Atchley, H. Pannell, K. Wofford, M. Hopkins, R.A. Atchley, *Human and AI Collaboration in the Higher Education Environment. Opportunities and Concerns* [online], „Cognitive Research” 2024, vol. 9, no. 1 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/379688125\\_Human\\_and\\_AI\\_collaboration\\_in\\_the\\_higher\\_education\\_environment\\_opportunities\\_and\\_concerns#full-text](https://www.researchgate.net/publication/379688125_Human_and_AI_collaboration_in_the_higher_education_environment_opportunities_and_concerns#full-text).

<sup>4</sup> *AI in Education. A Microsoft Special Report* [online], Microsoft 2024 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://cdn-dynmedia-1.microsoft.com/is/content/microsoftcorp/microsoft/final/en-us/microsoft-product-and-services/microsoft-education/downloadables/AI-in-Education-A-Microsoft-Special-Report.pdf?culture=pl-pl&country=pl>.

wykorzystywania i niewłaściwego wykorzystywania własności intelektualnej, stronniczości algorytmów, uczciwości akademickiej oraz etycznego i odpowiedzialnego korzystania ze GenAI przez studentów i nauczycieli<sup>5</sup>. Wreszcie nierówny dostęp i ryzyko pogłębienia przepaści cyfrowej są dużymi wyzwaniami (szczególnie w krajach o niskich i średnich dochodach)<sup>6</sup>.

Innym wyzwaniem, przed którym staje zwłaszcza szkolnictwo wyższe, jest rzetelność potwierdzania kwalifikacji; ponieważ GenAI jest w stanie w coraz większym stopniu osiągać dobre wyniki, prace wykonywane bez nadzoru nauczyciela nie mogą dłużej być traktowane jako odzwierciedlenie wiedzy i umiejętności autora. Jednym z kluczowych wyzwań dla nauczycieli jest zmiana kryteriów i sposobów oceniania w dobie GenAI. Powstała w 2023 roku (i zrewidowana w 2024) pięciostopniowa skala implementacji GenAI w procesie twórczym podlegającym ocenie (AI Assesment Scale, w skrócie AIAS) jest jedną z propozycji implementacji GenAI do procesów kształcenia<sup>7</sup>. Na jej bazie w 2024 roku została opublikowana rozszerzona wersja skali AIAS<sup>8</sup> – określana mianem CAIAF (Comprehensive AI Assessment Framework) – która została rozbudowana o wytyczne w zakresie etyki. Dobre praktyki w zakresie oceniania studentów prezentują Danny Y.T. Liu i Simon Bates w *Generative AI in Higher Education: Current Practices and Ways Forward*<sup>9</sup>.

Wraz z pojawiającymi się możliwościami generatywnej sztucznej inteligencji w zakresie wspomagania pętli decyzyjnych i generowania treści

---

<sup>5</sup> F. Miao, W. Holmes, *Guidance for Generative AI in Education and Research* [online], UNESCO 2023 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693?locale=en>.

<sup>6</sup> *Mind the AI Divide: Shaping a Global Perspective on the Future of Work* [online], United Nations 2024 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.un.org/digital-emerging-technologies/sites/www.un.org.techenvoy/files/MindtheAIDivide.pdf>.

<sup>7</sup> M. Perkins, L. Furze, J. Roe, J. MacVaugh, *The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS). A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment* [online], „Journal of University Teaching and Learning Practice” 2024, vol. 21, no. 6 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://services.nwu.ac.za/sites/services.nwu.ac.za/files/files/ai/resources/JUTLP\\_AI\\_Assessment\\_Scale.pdf](https://services.nwu.ac.za/sites/services.nwu.ac.za/files/files/ai/resources/JUTLP_AI_Assessment_Scale.pdf).

<sup>8</sup> S. Kilnc, *Comprehensive AI Assessment Framework: Enhancing Educational Evaluation with Ethical AI Integration* [online], arXiv:2407.16887v1 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/abs/2407.16887v1>.

<sup>9</sup> Zob.: D.Y.T. Liu, S. Bates, *Generative AI in Higher Education: Current Practices and Ways Forward* [online], Association of Pacific Rim Universities [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/3658/1/APRU-Generative-AI-in-Higher-Education-Whitepaper\\_Jan-2025.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://biblioteca.unisced.edu.mz/bitstream/123456789/3658/1/APRU-Generative-AI-in-Higher-Education-Whitepaper_Jan-2025.pdf).

interakcja między nauczycielami a uczniami staje się coraz bardziej złożona, bo wzbogacona o trzeci element – systemy GenAI, które w coraz większym stopniu pośredniczą w przygotowaniu i prowadzeniu zajęć, uczeniu się i ocenianiu. To sprawia, że „nauczyciele muszą mieć możliwość działania jako współpracujący twórcy wiedzy i przewodnicy w kształtowaniu postaw obywatelskich w erze GenAI”<sup>10</sup>. Efektywna implementacja GenAI do procesu kształcenia wymaga ustanowienia jasnej polityki instytucjonalnej. Ważne, by zasady były jak najbardziej wybiegające w przyszłość i regularnie poddawane przeglądowi w miarę rozwoju technologii. Uczniowie, a zwłaszcza studenci powinni stanowić kluczowe ogniwo w dyskusjach na temat zasad wykorzystania GenAI; należy zaangażować ich jako partnerów i współtwórców polityki związanej z „ujarzmianiem” sztucznej inteligencji.

### **Wykorzystanie oprogramowania do wykrywania GenAI**

Obecne detektory GenAI wykazują ograniczenia techniczne, w tym wysoki odsetek wyników fałszywie dodatnich i fałszywie ujemnych, oraz wykazują uprzedzenia wobec osób, dla których język angielski nie jest pierwszym językiem<sup>11</sup>. Ponadto podejście skoncentrowane na wykrywaniu GenAI w pisaniu sprzyja budowaniu atmosfery nieufności i niepokoju. Skuteczna integracja GenAI z procesem dydaktycznym wymaga wprowadzenia jasnych

<sup>10</sup> F. Miao, W. Holmes, *Guidance for Generative AI...*

<sup>11</sup> Zob.: C.G. Ardito, *Contra Generative AI Detection in Higher Education Assessments* [online], arXiv:2312.0524 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/pdf/2312.05241>; A.M. Elkhayat, K. Elsaid, S. Almeer, *Evaluating the Efficacy of AI Content Detection Tools in Differentiating between Human and AI-Generated Text* [online], „International Journal for Educational Integrity” 2023, vol. 19, no. 1 [dostęp: 25 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/373581521\\_Evaluating\\_the\\_efficacy\\_of\\_AI\\_content\\_detection\\_tools\\_in\\_differentiating\\_between\\_human\\_and\\_AI-generated\\_text](https://www.researchgate.net/publication/373581521_Evaluating_the_efficacy_of_AI_content_detection_tools_in_differentiating_between_human_and_AI-generated_text); P. Scarfe, K. Watcham, A. Clarke, E. Roesch, *A Real-World Test of Artificial Intelligence Infiltration of a University Examinations System. A “Turing Test” Case Study* [online], „PLOS ONE” 2024, vol. 19 [dostęp: 23 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0305354>; M. Perkins, J. Roe, B.H. Vu, D. Postma, D. Hickerson, J. McGaughan, H.Q. Khuat, *Simple Techniques to Bypass GenAI Text Detectors. Implications for Inclusive Education* [online], „International Journal of Educational Technology in Higher Education” 2024, vol. 21, no. 1 [dostęp: 31 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/383875292\\_Simple\\_techniques\\_to\\_bypass\\_GenAI\\_text\\_detectors\\_implications\\_for\\_inclusive\\_education#full-text](https://www.researchgate.net/publication/383875292_Simple_techniques_to_bypass_GenAI_text_detectors_implications_for_inclusive_education#full-text); L. Giray, K. Sevnarayan, M.F. Ranjbaran, *Beyond Policing: AI Writing Detection Tools, Trust, Academic Integrity, and Their Implications for College Writing* [online], „Internet Reference Services Quarterly” 2025 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/387650704\\_Beyond\\_Policing\\_AI\\_Writing\\_Detection\\_Tools\\_Trust\\_Academic\\_Integrity\\_and\\_Their\\_Implications\\_for\\_College\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/387650704_Beyond_Policing_AI_Writing_Detection_Tools_Trust_Academic_Integrity_and_Their_Implications_for_College_Writing).

wyucznych (w tym wykrywania GenAI), a także szkoleń kadry dydaktycznej i osób uczących się. Opieranie się wyłącznie na mechanizmach wykrywania jest nieskuteczne w środowisku edukacyjnym; wymagane jest pilne przeformułowanie metod oceniania i – szerzej – polityki edukacyjnej, tak aby zintegrować generatywne wykorzystanie GenAI, dbając jednocześnie o zachowanie etosu uczciwości akademickiej oraz autentyczność ocen.

### **Potencjalne negatywne skutki wykorzystania GenAI w procesie edukacyjnym**

**Iluzja mistrzostwa.** Wyniki badań coraz częściej sugerują, że modele językowe GenAI są nie tylko nieoptymalne dla ludzkiego uczenia się, ale wręcz mogą mieć negatywny wpływ na rozwój wiedzy i umiejętności<sup>12</sup>. Wnioski z tych badań pokazują, że korzystanie z GenAI może prowadzić do nadmiernego polegania na tych narzędziach, co może osłabiać zdolność samodzielnego rozwiązywania problemów i rozwoju niektórych umiejętności<sup>13</sup>. Stosowanie narzędzi GenAI przez osoby o niskich umiejętnościach krytycznego myślenia spowalnia proces uczenia się podstawowych umiejętności, które są niezbędne do myślenia na wyższym poziomie<sup>14</sup>. Bez odpowiedniego wsparcia pedagogicznego GenAI może ograniczać rozwój umiejętności krytycznego myślenia, ponieważ uczniowie i studenci mogą przyjmować generowane przez GenAI odpowiedzi bez głębszej analizy. Michael Gerlich zawarł w swoich badaniach stwierdzenie, że istnieje związek między niskim poziomem krytycznego myślenia i bezrefleksyjnym poleganiem na efektach pracy narzędzi GenAI: osoby z najniższym poziomem

---

<sup>12</sup> Y.M.E. Heung, T.K.F. Chiu, *How ChatGPT Impacts Student Engagement from a Systematic Review and Meta-Analysis Study* [online], „Computers and Education: Artificial Intelligence” 2025, vol. 8 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X25000013>.

<sup>13</sup> Zob.: Q. Ju, *Experimental Evidence on Negative Impact of Generative AI on Scientific Learning Outcomes* [online], arXiv:2311.05629 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/pdf/2311.05629>; J.O. Wecks, J. Voshaar, B.J. Plate, J. Zimmermann, *Generative AI Usage and Exam Performance* [online], arXiv:2404.19699 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/> <https://arxiv.org/pdf/2404.19699>.

<sup>14</sup> S. Valcea, M.R. Hamdani, S. Wang, *Exploring the Impact of ChatGPT on Business School Education. Prospects, Boundaries, and Paradoxes* [online], „Journal of Management Education” 2024 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://rotmandigital.ca/wp-content/uploads/2024/08/valcea-et-al-2024-exploring-the-impact-of-chatgpt-on-business-school-education-prospects-boundaries-and-paradoxes.pdf>.

umiejętności krytycznego myślenia (17–25 lat) są najczęściej najbardziej zależne od GenAI<sup>15</sup>. Im starsze (powyżej 26. roku życia) i lepiej wykształcone są osoby używające GenAI, tym słabszy negatywny wpływ sztucznej inteligencji na zdolność krytycznego myślenia<sup>16</sup>. Zjawisko delegowania czynności poznawczych (ang. *cognitive offloading*) może mieć negatywne skutki w przypadku ograniczenia treningu krytycznego myślenia. Uczniowie korzystający z GenAI mogą wykazywać zwiększoną pewność siebie co do swoich osiągnięć, mimo braku rzeczywistego postępu w zdobywaniu wiedzy i umiejętności. Iluzja opanowania wiedzy poprzez rozumienie GenAI grozi podważeniem tradycyjnego podejścia do głębokiego uczenia się i krytycznego myślenia. Już przed erą upowszechnienia GenAI w procesie uczenia się znane były wyniki badań z zakresu psychologii uczenia się, które wskazują, że osoby uczące się są często nieświadome lub błędnie świadome własnej wiedzy<sup>17</sup>.

Yuen M.E. Heung i Thomas K.F. Chiu postawili pytanie: w jaki sposób ChatGPT wpływa na wyniki w nauce, zaangażowanie emocjonalne i procesy poznawcze wyższego rzędu, takie jak krytyczne myślenie, w różnych kontekstach edukacyjnych?<sup>18</sup> Systematyczny przegląd 17 prac badawczych wykazał, że uczenie się oparte o ChatGPT umiarkowanie poprawiło ogólne zaangażowanie uczniów, w szczególności zaangażowanie poznawcze i zaangażowanie behawioralne, a zaangażowanie emocjonalne wykazało średnią poprawę. ChatGPT miał jednak niespójny wpływ na procesy poznawcze wyższego rzędu, takie jak krytyczne myślenie. Niektóre badania wykazały nawet zmniejszenie umiejętności krytycznego myślenia, gdy ChatGPT był używany bez ustrukturyzowanych wskazówek. Kluczowe wnioski mówią o powierzchniowych korzyściach płynących z używania takich narzędzi, jak ChatGPT: poprawiają się wyniki i zaangażowanie ucznia związane z konkretnym zadaniem, ale narzędzia GenAI mają ograniczony wpływ na jego głębsze uczenie się, przede wszystkim krytyczne. Również zaangażowanie

<sup>15</sup> M. Gerlich, *AI Tools in Society. Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking* [online], „Societies” 2025, vol. 15, no. 1 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/1/6>.

<sup>16</sup> Tamże.

<sup>17</sup> Por.: H. Pashler, P.M. Bain, B.A. Bottge, A. Graesser, K. Koedinger, M. McDaniel, J. Metcalfe, *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning* [online], National Center for Education Research 2007 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498555.pdf>. – *Handbook of Metacognition in Education*, ed. by D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser, New York–London 2009.

<sup>18</sup> Y.M.E. Heung, T.K.F. Chiu, *How ChatGPT Impacts Student...*

emocjonalne wydaje się zwodnicze; nawet jeśli uczniowie czują się bardziej zmotywowani podczas korzystania z ChatGPT, nie zawsze przekłada się to na lepsze długoterminowe przechowywanie wiedzy lub głębsze zrozumienie problemu.

**Lenistwo metapoznawcze.** Wykorzystanie narzędzi GenAI w procesie edukacyjnym może sprzyjać nadmiernej pewności siebie, jednocześnie nie jest dostarczana uczniowi głębsza wiedza lub umiejętności, co potencjalnie prowadzi do jego długoterminowej stagnacji. Potwierdzenie tej tezy znajdziemy w badaniach opublikowanych w czasopiśmie „British Journal of Educational Technology”: uczniowie korzystający z narzędzi GenAI wykazują znaczną krótkoterminową poprawę wyników, ale nie wykazują znaczących różnic w obszarze motywacji, zdobywaniu wiedzy lub jej transferze w porównaniu z innymi grupami<sup>19</sup>. Interakcja z GenAI zmniejszyła zaangażowanie w kluczowe procesy samoregulacji uczenia się (SRL), takie jak refleksja i samoocena, prowadząc osoby badane do lenistwa metapoznawczego, czyli nadmiernego polegania na GenAI; uczniowie zgłaszali zawyżone zaufanie do swoich wyników, pomimo minimalnych korzyści w zakresie głębokiego uczenia się lub możliwej do przeniesienia wiedzy<sup>20</sup>.

**Iluzja równości.** GenAI może pogłębiać istniejącą lukę ekonomiczną przez nieproporcjonalne obniżanie się poziomu wiedzy nowicjuszy przy jednoczesnym szybkim podnoszeniu kwalifikacji osób z dużą wiedzą i umiejętnościami operowania nią<sup>21</sup>.

**Kryzys zaufania do wiedzy.** Ciekawe w tej sprawie informacje przynosi artykuł zatytułowany *Trust in Generative AI Among Students*. Ośmioro badaczy zwraca uwagę na pojawiające się zjawisko kryzysu zaufania do tradycyjnej wiedzy wśród uczniów, którzy coraz częściej polegają na GenAI jako pewnym źródle informacji<sup>22</sup>. Autorzy przeprowadzili badanie wśród 253 studentów z dwóch dużych uniwersytetów, aby zbadać poziom zaufania

---

<sup>19</sup> Y. Fan, L. Tang, H. Le, K. Shen, S. Tan, Y. Zhao, Y. Shen, X. Li, D. Gašević, *Beware of Metacognitive Laziness: Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation, Processes, and Performance* [online], „British Journal of Educational Technology” 2024 [dostęp: 28 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://bera-journals.online-library.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjet.13544>.

<sup>20</sup> Tamże.

<sup>21</sup> S. Valcea, M.R. Hamdani, S. Wang, *Exploring the Impact of ChatGPT...*

<sup>22</sup> M. Amoozadeh, D. Daniels, D. Nam, A. Kumar, S. Chen, M. Hilton, S.S. Ragavan, M.A. Alipour, *Trust in Generative AI among Students. An Exploratory Study* [online], arXiv:2310.0463 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmnmbpcjpcglclefindmkaj/https://arxiv.org/pdf/2310.04631>.

do narzędzi GenAI. Wyniki wskazują na zróżnicowane poziomy zaufania, co wpływa na sposób, w jaki studenci korzystają z GenAI w procesie uczenia się<sup>23</sup>.

**Zanik inteligencji opartej na współpracy.** Grupowa burza mózgów i wzajemne uczenie się – historycznie kluczowe elementy rozwoju zarówno umiejętności społecznych, jak i poznawczych – ustępują miejsca korzystaniu z pomocy GenAI<sup>24</sup>. Ta zmiana wymaga nowego podejścia do tego, jak postrzegamy społeczne aspekty edukacji, które tradycyjnie sprzyjały innowacyjności, kreatywności i rozwijaniu empatii. Pojawiające się pierwsze próby eksperymentalnych klas, w których uczniowie uczą się bez nauczyciela (np. David Game Collage, Wielka Brytania), skłaniają do postawienia pytania o to, jak w środowisku złożonym z duetów uczniów – technologia mogą kształtować się kompetencje współpracy opartej na budowaniu relacji, czerpania z twórczego chaosu i nieprzewidywalności zachowań ludzkich. Personalizacja oparta wyłącznie na GenAI osłabia proces doświadczania osadzonego w realnym świecie.

**Iluzja innowacyjności.** Narzędzia sztucznej inteligencji mają potencjał, by wzmacniać innowacyjność i kreatywność, pomagając w zadaniach na niższym poziomie trudności, co pozwala skupić się na zadaniach wymagających kreatywności na wyższym poziomie trudności, jednak używanie narzędzi GenAI może również zniechęcać do podejmowania wysiłku kreatywnego myślenia<sup>25</sup>.

**Nieświadome przejmowanie wzorców mowy GenAI.** Stricker<sup>26</sup> zwraca uwagę na to, że interakcje z GenAI wpływają na ludzkie wzorce komunikacji i mogą skłaniać do nieświadomego adaptowania struktur językowych generowanych przez systemy maszynowe. Nie chodzi tylko o naśladowanie języka, a o potencjalną zmianę w sposobie, w jaki uczniowie przetwarzają i wyrażają swoje pomysły.

**Zależność cyfrowa.** Uczniowie doświadczają niepokoju, gdy narzędzia GenAI stają się tymczasowo niedostępne, co wskazuje na pewien stopień uzależnienia od technologii cyfrowych<sup>27</sup>. Oznacza to, że uczniowie potrze-

---

<sup>23</sup> Tamże.

<sup>24</sup> J.K. Stricker, *The Silent Revolution: How AI is Slowly Rewiring Higher Education* [online], Jeppe Klitgaard Stricker 2024 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://jeppestricker.substack.com/p/the-silent-revolution-how-ai-is-slowly>.

<sup>25</sup> S. Valcea, M.R. Hamdani, S. Wang, *Exploring the Impact of ChatGPT...*

<sup>26</sup> J.K. Stricker, *The Silent Revolution...*

<sup>27</sup> Tamże.

bują jasnych zasad korzystania z urządzeń ekranowych i wdrożenia zasad higieny cyfrowej<sup>28</sup>.

### **Brak ludzkiej sprawczości w interakcji człowiek – maszyna.**

W ramach zaleceń opracowanych dla uczniów UNESCO<sup>29</sup> zdefiniowało wątek kompetencji cyfrowych związany z podtrzymywaniem i wzmacnianiem ludzkiej sprawczości w interakcji człowiek – maszyna. Podejście UNESCO<sup>30</sup> skoncentrowane na człowieku zaleca, aby projektowanie i wykorzystywanie GenAI służyło rozwojowi ludzkich możliwości, chroniło ludzką godność i przyczyniało się do poprawy jakości życia.

### **Implikacje dla nauczycieli**

Transformacja oparta na GenAI w edukacji ma głębokie konsekwencje dla ludzkiej sprawczości, interakcji międzyludzkich, równości społecznych, integracji gospodarczej i zrównoważonego rozwoju środowiska. Uczniowie powinni być tego świadomi, powinni posiadać wiedzę na temat możliwości i ograniczeń sztucznej inteligencji oraz nabyć w procesie edukacji umiejętność krytycznego korzystania z GenAI, także z perspektywy etycznej. W przedmiotach podstawowych (kursach wprowadzających) należy ograniczyć korzystanie ze wsparcia GenAI tak, aby uczniowie mogli rozwijać podstawowe umiejętności samodzielnie. Narzędzia dostępne dzięki sztucznej inteligencji powinny wspierać, a nie zastępować rozwój fundamentalnych umiejętności. Należy łączyć korzystanie z narzędzi GenAI z zadaniami, które wymagają refleksji, oceny i krytycznego myślenia. Jedną z kluczowych umiejętności staje się weryfikowanie informacji generowanych przez GenAI i identyfikowanie potencjalnych błędów czy braków. Każdy projektowany program nauczania powinien zawierać mechanizmy łagodzenia „efektu mistrzostwa” (czyli przekonania, że uczeń nauczył się więcej niż faktycznie się nauczył) poprzez zachęcanie do rozwoju metapoznawczego.

Podstawowe zasady implementacji sztucznej inteligencji do procesu dydaktycznego:

---

<sup>28</sup> Zob.: M. Bigaj, *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dziecko do życia w sieci?*, Warszawa 2023.

<sup>29</sup> F. Miao, K. Shiohira, *AI Competency Framework for Students* [online], UNESCO 2024 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>.

<sup>30</sup> Tamże.

- upewnij się, że narzędzia GenAI są częścią procesu uczenia się, który promuje głębsze zaangażowanie, a nie proste wykonywanie zadań;
- zintegruj ChatGPT w sposób, który wspiera, ale nie zastępuje rozwoju podstawowych umiejętności;
- promuj autorefleksję i samoocenę: połącz narzędzia GenAI z zadaniami, które wymagają od uczniów zastanowienia się nad tym, czego się nauczyli, i wyrażenia oceny na temat roli GenAI w ich zrozumieniu;
- zapewnij wyraźne odpowiedzi, które zachęcą uczniów do działań metapoznawczych, takich jak wyznaczanie celów, monitorowanie swojego postępu i samoocena<sup>31</sup>.

W związku z powyższym należy wskazać ramy kompetencji uczniów w zakresie sztucznej inteligencji. Projektując środowisko uczenia się w dobie GenAI, warto sięgnąć do ram kompetencji uczniów w tym obszarze przygotowanych przez UNESCO<sup>32</sup>, które wskazuje cztery podstawowe elementy składowe kompetencji uczniów w zakresie GenAI: sposób myślenia skoncentrowany na człowieku, etyka GenAI, techniki i zastosowania GenAI oraz projektowanie systemów GenAI. Elementy te koncentrują się na podstawowych wartościach, odpowiedzialności społecznej za przestrzeganie zasad etycznych, podstawowej wiedzy i umiejętnościach oraz umiejętnościach myślenia wyższego rzędu w zakresie projektowania systemów maszynowych.

Dobre praktyki przeciwdziałania potencjalnie negatywnym skutkom wykorzystania GenAI w procesie edukacyjnym:

- pierwsze zajęcia: zacznij od rozmowy o GenAI z uczniami, zapytaj, z jakich narzędzi korzystają, zaproponuj zrobienie miniprezentacji uczniów na temat ich doświadczeń pracy z GenAI;
- dziennik refleksji: zachęć do prowadzenia dziennika refleksji w trakcie pracy z GenAI, do poszukiwania odpowiedzi na pytanie: „Jak doświadczenie pracy nad zadaniem ukształtowało moje myślenie?”;
- nawyk dyskusji: stwórz na lekcji przestrzeń dzielenia się przemyśleniami dotyczącymi pracy z GenAI po każdym zadaniu, poproś o identyfikację luk logicznych, nieścisłości faktograficznych lub słabych argumentów, zachęcając do analitycznego myślenia;

---

<sup>31</sup> P. Hardman, *The Impact of Gen AI on Human Learning. A Research Summary* [online], Dr Phillipa Hardman 2025 [dostęp: 11 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://drphilippahardman.substack.com/p/the-impact-of-gen-ai-on-human-learning>.

<sup>32</sup> F. Miao, W. Holmes, *Guidance for Generative AI...*

- prace pisemne: po napisaniu wypracowania poproś uczniów o zidentyfikowanie słabych punktów w sugestiach modelu językowego i zaproponowanie ulepszeń;
- dodatkowy element prezentacji ustnej: wprowadź zasadę autorefleksyjnego podsumowania na końcu prezentacji, w którym uczeń prezentuje wnioski na temat pracy z GenAI podczas przygotowań do wystąpienia; poproś o zidentyfikowanie mocnych i słabych punktów współpracy z GenAI (gdzie była, a gdzie nie była pomocna).

### **Podsumowanie**

GenAI ma potencjał, by zrewolucjonizować edukację, ale jej efektywność zależy od przemyślanego wdrożenia. Kluczowe w tym względzie pytania to: jak utrzymać krytyczne myślenie w dobie automatyzacji i jak zniwelować nierówności dostępu do technologii. Do niedawna rozwój nowych technologii umożliwiał dostarczanie osobom uczącym się treści w procesie uczenia się, jednak nie zastępował nauczycieli w kluczowych aspektach tego procesu. Obecnie narzędzia GenAI mogą znacząco wpłynąć na ten proces, wymagając od nauczycieli przyjęcia strategii, dzięki którym będą rozwijać u uczniów metarefleksyjne podejście do swojego uczenia się, umiejętność kontroli metapoznawczej oraz kompetencje w zakresie współpracy nie tylko interpersonalnej, ale i technologicznej (zdolność do pracy w zespołach ludzko-komputerowych). Jednym z priorytetowych wyzwań jest również potrzeba edukacji na temat możliwych zagrożeń związanych z technologią, takich jak halucynacje GenAI czy manipulacje danymi. Chodzi o etykę, wpływ społeczny i krytyczne myślenie o systemach sztucznej inteligencji.

Nauczyciel powinien dziś posiadać kompetencje przewidywania konsekwencji wpływu GenAI na proces uczenia się, czyli projektowania scenariuszy przyszłości w zakresie pozytywnego i negatywnego wpływu sztucznej inteligencji na procesy edukacyjne. Te nowe kwalifikacje stają się dziś warunkiem podstawowym dla wykonywania zawodu nauczyciela.

Przyszłość edukacji wymaga holistycznego podejścia do wdrażania GenAI, które uwzględnia zarówno korzyści, jak i zagrożenia, a przede wszystkim stawia w centrum człowieka, jego zdolność do myślenia, współpracy i twórczego rozwiązywania problemów. Kluczowym zadaniem nauczycieli będzie nie tylko adaptacja do nowych technologii, ale także wspieranie osób uczących się w kształtowaniu kompetencji niezbędnych do krytycznej i etycz-

nej interakcji z GenAI. W przeciwnym razie istnieje ryzyko, że zamiast wspierać proces uczenia się GenAI przyczyni się do jego powierzchowności i uzależnienia od technologii kosztem samodzielnego myślenia i kreatywności osób uczących się.

### **Bibliografia i netografia**

1. *AI in Education. A Microsoft Special Report* [online], Microsoft 2024 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://cdn-dynmedia-1.microsoft.com/is/content/microsoftcorp/microsoft/final/en-us/microsoft-product-and-services/microsoft-education/downloadables/AI-in-Education-A-Microsoft-Special-Report.pdf?culture=pl-pl&country=pl>.
2. Amoozadeh Matin, Daniels David, Nam Daye, Kumar Aayush, Chen Stella, Hilton Michael, Ragavan Sruti S., Alipour Mohammad A., *Trust in Generative AI among Students. An Exploratory Study* [online], arXiv:2310.0463 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmninnbpcajpcgclefindmkaj/https://arxiv.org/pdf/2310.04631>.
3. Ardito Cesare G., *Contra Generative AI Detection in Higher Education Assessments* [online], arXiv:2312.0524 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/pdf/2312.05241>.
4. Atchley Paul, Pannell Hannah, Wofford Kaelyn, Hopkins Michael, Atchley Ruth A., *Human and AI Collaboration in the Higher Education Environment. Opportunities and Concerns* [online], „Cognitive Research” 2024, vol. 9, no. 1 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/379688125\\_Human\\_and\\_AI\\_collaboration\\_in\\_the\\_higher\\_education\\_environment\\_opportunities\\_and\\_concerns#full-text](https://www.researchgate.net/publication/379688125_Human_and_AI_collaboration_in_the_higher_education_environment_opportunities_and_concerns#full-text).
5. Bastani Hamsa, Bastani Osbert, Sungu Alp, Ge Haosen, Kabakci Özge, Mariman Rei, *Generative AI Can Harm Learning* [online], The Wharton School Research Paper 2024 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract\\_id=4895486](https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id=4895486).
6. Bigaj Magdalena, *Wychowanie przy ekranie. Jak przygotować dziecko do życia w sieci?*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2023.
7. Elkhatat Ahmed M., Elsaid Khaled, Almeer Saeed, *Evaluating the Efficacy of AI Content Detection Tools in Differentiating between Human and AI-Generated Text* [online], „International Journal for Educational Integrity” 2023, vol. 19, no. 1 [dostęp: 25 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie:

- te.net/publication/373581521\_Evaluating\_the\_efficacy\_of\_AI\_content\_detection\_tools\_in\_differentiating\_between\_human\_and\_AI-generated\_text.
8. Fan Yizhou, Tang Luzhen, Le Huixiao, Shen Kejie, Tan Shufang, Zhao Yueying, Shen Yuan, Li Xinyu, Gašević Dragan, *Beware of Metacognitive Laziness. Effects of Generative Artificial Intelligence on Learning Motivation, Processes, and Performance* [online], „British Journal of Educational Technology” 2024 [dostęp: 28 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://bera-journals.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/bjet.13544>.
  9. Gerlich Michael, *AI Tools in Society. Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking* [online], „Societies” 2025, vol. 15, no. 1 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.mdpi.com/2075-4698/15/1/6>.
  10. Giray Louie, Sevnarayan Kershnee, Ranjbaran Madiseh Fatemeh, *Beyond Policing. AI Writing Detection Tools, Trust, Academic Integrity, and Their Implications for College Writing* [online], „Internet Reference Services Quarterly” 2025 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/387650704\\_Beyond\\_Policing\\_AI\\_Writing\\_Detection\\_Tools\\_Trust\\_Academic\\_Integrity\\_and\\_Their\\_Implications\\_for\\_College\\_Writing](https://www.researchgate.net/publication/387650704_Beyond_Policing_AI_Writing_Detection_Tools_Trust_Academic_Integrity_and_Their_Implications_for_College_Writing).
  11. *Handbook of Metacognition in Education*, ed. by D.J. Hacker, J. Dunlosky, A.C. Graesser, Routledge, New York–London 2009.
  12. Hardman Phillipa, *The Impact of Gen AI on Human Learning. A Research Summary* [online], Dr Phillipa Hardman 2025 [dostęp: 11 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://drphilippahardman.substack.com/p/the-impact-of-gen-ai-on-human-learning>.
  13. Heung Yuk M.E., Chiu Thomas K.F., *How ChatGPT Impacts Student Engagement from a Systematic Review and Meta-Analysis Study* [online], „Computers and Education: Artificial Intelligence” 2025, vol. 8 [dostęp: 27 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2666920X25000013>.
  14. Ju Qirui, *Experimental Evidence on Negative Impact of Generative AI on Scientific Learning Outcomes* [online], arXiv:2311.05629 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/pdf/2311.05629>.
  15. Kılınc Selçuk, *Comprehensive AI Assessment Framework: Enhancing Educational Evaluation with Ethical AI Integration* [online], arXiv:2407.16887v1 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/abs/2407.16887v1>.

16. Liu David Y.T., Bates Simon, *Generative AI in Higher Education: Current Practices and Ways Forward* [online], Association of Pacific Rim Universities [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://biblioteca.unised.edu.mz/bitstream/123456789/3658/1/APRU-Generative-AI-in-Higher-Education-Whitepaper\\_Jan-2025.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://biblioteca.unised.edu.mz/bitstream/123456789/3658/1/APRU-Generative-AI-in-Higher-Education-Whitepaper_Jan-2025.pdf).
17. Miao Fengchun, Holmes Wayne, *Guidance for Generative AI in Education and Research* [online], UNESCO 2023 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693?locale=en>.
18. Miao Fengchun, Shiohira Kelly, *AI Competency Framework for Students* [online], UNESCO 2024 [dostęp: 26 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000391105>.
19. *Mind the AI Divide: Shaping a Global Perspective on the Future of Work* [online], United Nations 2024 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcgclefindmkaj/https://www.un.org/digital-emerging-technologies/sites/www.un.org.techenvoy/files/MindtheAIDivide.pdf>.
20. Mindner Lorenz, Schlippe Tim, Schaaff Kristina, *Classification of Human- and AI-Generated Texts. Investigating Features for ChatGPT* [online], arXiv:2308.05341 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://arxiv.org/pdf/2308.05341>.
21. Pashler Harold, Bain Patrice M., Bottge Brian A., Graesser Arthur, Koedinger Kenneth, McDaniel Mark, Metcalfe Janet, *Organizing Instruction and Study to Improve Student Learning* [online], National Center for Education Research 2007 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED498555.pdf>.
22. Perkins Mike, Furze Leon, Roe Jasper, MacVaugh Jason, *The Artificial Intelligence Assessment Scale (AIAS). A Framework for Ethical Integration of Generative AI in Educational Assessment* [online], „Journal of University Teaching and Learning Practice” 2024, vol. 21, no. 6 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://services.nwu.ac.za/sites/services.nwu.ac.za/files/files/ai/resources/JUTLP\\_AI\\_Assessment\\_Scale.pdf](https://services.nwu.ac.za/sites/services.nwu.ac.za/files/files/ai/resources/JUTLP_AI_Assessment_Scale.pdf).
23. Perkins Mike, Roe Jasper, Vu Binh H., Postma Darius, Hickerson Don, McGaughan James, Khuat Huy Q., *Simple Techniques to Bypass GenAI Text Detectors. Implications for Inclusive Education* [online], „International Journal of Educational Technology in Higher Education” 2024, vol. 21, no. 1 [dostęp: 31 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.researchgate.net/publication/383875292>

- Simple techniques to bypass GenAI text detectors implications for inclusive education#full-text.
24. Scarfe Peter, Watcham Kelly, Clarke Alasdair, Roesch Etienne, *A Real-World Test of Artificial Intelligence Infiltration of a University Examinations System. A "Turing Test" Case Study* [online], „PLOS ONE” 2024, vol. 19 [dostęp: 23 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0305354>.
  25. Stricker Jeppe K., *The Silent Revolution: How AI is Slowly Rewiring Higher Education* [online], Jeppe Klitgaard Stricker 2024 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://jeppestricker.substack.com/p/the-silent-revolution-how-ai-is-slowly>.
  26. Valcea Sorin, Hamdani Maria R., Wang Shuai, *Exploring the Impact of ChatGPT on Business School Education. Prospects, Boundaries, and Paradoxes* [online], „Journal of Management Education” 2024 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmnnpbpcjpcglclefindmkaj/https://rotmandigital.ca/wp-content/uploads/2024/08/valcea-et-al-2024-exploring-the-impact-of-chatgpt-on-business-school-education-prospects-boundaries-and-paradoxes.pdf>.
  27. Weber-Wulff Debora, Anohina-Naumeca Alla, Bjelobaba Sonja, Foltýnek Tomáš, Guerrero-Dib Jean, Popoola Olumide, Šigut Petr, Waddington Lorna, *Testing of Detection Tools for AI-Generated Text* [online], „International Journal for Educational Integrity” 2023, vol. 19 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/376808057\\_Testing\\_of\\_detection\\_tools\\_for\\_AI-generated\\_text#full-text](https://www.researchgate.net/publication/376808057_Testing_of_detection_tools_for_AI-generated_text#full-text).
  28. Wecks Janik O., Voshaar Johannes, Plate Benedikt J., Zimmermann Jochen, *Generative AI Usage and Exam Performance* [online], arXiv:2404.19699 [dostęp: 30 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <chrome-extension://efaidnbmnnpbpcjpcglclefindmkaj/https://arxiv.org/pdf/2404.19699>.

ALICJA ZAGRODZKA

„Współczesna szkoła wymaga jeszcze wielu zmian”,  
czyli studenci pedagogiki o polskiej edukacji  
szkolnej: wspomnienia, refleksje, marzenia

‘Contemporary school still calls for many changes’  
or university education students’ opinions  
on the Polish school education: memories,  
observations, dreams

### **Streszczenie**

Autorka przytacza wypowiedzi studentów na temat polskiej edukacji szkolnej. Są to wypowiedzi zebrane podczas zajęć z ok. 70 studentami pierwszego roku pedagogiki, którzy przedtem chodzili do różnych szkół podstawowych i średnich, w większości państwowych. W pracach pisemnych oraz w wypowiedziach ustnych studenci zawarli wspomnienia i refleksje o swoich szkolnych doświadczeniach. Podzielili się także refleksjami na meta-poziomie i marzeniami edukacyjnymi. Z wypowiedzi studentów wyłania się obraz szkoły, w której nie są na ogół zaspakajane podstawowe potrzeby uczniów, takie jak bezpieczeństwo, wolność i sens. Po takich doświadczeniach studentom trudno jest zaufać, że szkoła może stanowić bezpieczną przestrzeń, a zarazem ci młodzi dorośli mają nadzieję na zmianę w polskiej edukacji szkolnej.

**Słowa kluczowe:** edukacja, szkoła, pedagogika

### Summary

The author quotes university students' opinions on the Polish school education. These opinions were collected during the classes with about 70 first-year education students who previously attended various, mainly state-run, primary and secondary schools. In their written essays and oral statements the students included their memories and observations concerning their school experiences. They also shared their observations on a meta level, as well as their educational dreams. From the students' opinions emerges an image of school which generally doesn't meet their basic needs, such as security, freedom, and sense. Having such experiences, the students can hardly trust school can offer them a safe space, while at the same time these young adults express hope for change in the Polish school education.

**Keywords:** education, school

W pierwszej części *Nowej szkoły – szkoły wyższej* podzieliłam się swoimi doświadczeniami, refleksjami i marzeniami, związanymi z moją pracą dydaktyczną<sup>1</sup>. W tej części natomiast szczególne znaczenie mają wypowiedzi studentów i ich percepcja doświadczeń edukacyjnych. Są to wypowiedzi studentów pierwszego roku, a zatem młodych dorosłych, którzy niedawno jeszcze byli uczniami szkół podstawowych i średnich, dlatego są w mojej ocenie ekspertami od ewaluacji tych szkół. Wydaje mi się, że właśnie od takich ekspertów możemy uzyskać szczególnie cenne informacje o tym, co w polskiej edukacji szkolnej działa, a co nie działa. A warto według mnie dowiadywać się, co działa, żeby – zgodnie z bliską mi filozofią Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach – robić tego więcej, i co nie działa, żeby – zgodnie z tą samą filozofią – przestać to robić i zacząć robić coś innego.

Przedstawiony tu materiał nie pochodzi z zaplanowanych i przeprowadzonych badań. Powstał w naturalny sposób podczas mojego kontaktu z około 70 studentkami i studentami<sup>2</sup> pierwszego roku pedagogiki w Aka-

---

<sup>1</sup> Zob.: A. Zagrodzka, *Edukacja akademicka wzbogacająca życie. NVC i PSR na wykładach, ćwiczeniach i warsztatach dla studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grześko-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2023, s. 115-142.

<sup>2</sup> W dalszej części tekstu dla uproszczenia i łatwości odbioru posługuję się tylko formą męskoosobową.

demii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej w Warszawie na studiach stacjonarnych w semestrze zimowym roku akademickiego 2023/2024. Prowadziłam dla tych studentów zajęcia z historii wychowania: wykłady (15 godz.) w jednej wspólnej grupie i ćwiczenia (30 godz.) w czterech grupach.

Nie zbierałam danych na temat szkół, do jakich przedtem chodzili studenci. Z rozmów w trakcie zajęć wywnioskowałam, że większość z nich chodziła do państwowych szkół podstawowych oraz do państwowych liceów i techników, nieliczni chodzili do szkół społecznych. Pojedyncze osoby miały za sobą uczęszczanie do gimnazjum (raczej państwowego), korzystanie z edukacji domowej, studia na innym kierunku.

Nasze wspólne zajęcia dostarczyły mi dwojakiego rodzaju materiału. Pierwszy rodzaj to wypowiedzi pisemne studentów – stąd pochodzi większość przytoczonych w dalszej części cytatów. Drugi to moje obserwacje zachowań studentów oraz zanotowane przeze mnie ich wypowiedzi ustne.

Wypowiedzi pisemne powstały w ramach prac zaliczeniowych, które studenci przygotowywali podczas całego semestru naszych wspólnych zajęć. Zaproponowałam wykonanie pracy A oraz jednej lub dwóch innych wybranych prac z niniejszego wykazu<sup>3</sup>:

A. Odpowiedzi na pytania podsumowujące udział w ćwiczeniach i wykładach z historii wychowania<sup>4</sup>.

B. Dzienniczek refleksji z zajęć: cytaty, własne refleksje lub pytania (co najmniej dziesięć) z komentarzami.

---

<sup>3</sup> Wykaz jest skrócony (ze względu na cel, w jakim go tutaj umieściłam): obejmuje wszystkie pozycje, natomiast nie obejmuje wszystkich szczegółów w opisach niektórych pozycji.

<sup>4</sup> Pytania były następujące:

1. Jak wyglądał Pani/Pana proces uczenia się, związany z zajęciami (wykładami i ćwiczeniami) z historii wychowania?

2. Jaką wiedzę nabyła Pani/nabył Pan w związku z zajęciami (wykładami i ćwiczeniami) z historii wychowania?

3. Jakie umiejętności opanowała Pani/opanował Pan w związku z zajęciami (wykładami i ćwiczeniami) z historii wychowania – zupełnie nowe lub takie, które już Pani posiadała/Pan posiadał, ale teraz opanowała je Pani/opanował je Pan w większym stopniu?

4. Co stworzyła Pani/stworzył Pan samodzielnie lub z kimś innym w związku z zajęciami (wykładami i ćwiczeniami) z historii wychowania?

5. Co jeszcze wydarzyło się lub zmieniło się u Pani/Pana w związku z zajęciami (wykładami i ćwiczeniami) z historii wychowania?

6. O jakich Pani/Pana zasobach świadczy to, co znajduje się w odpowiedziach na pytania 1-5?

C. Postulaty edukacyjne (co najmniej dziesięć) z uzasadnieniem odnoszącym się do treści lub refleksji wyniesionych z zajęć (ćwiczeń lub wykładów).

D. Minipracę badawczą „Ankieta” (przeprowadzona wśród co najmniej pięciu osób) na wybrany temat z historii wychowania z pytaniami o wiedzę oraz o refleksję nad ponadczasowymi (a więc również współczesnymi) wyzwaniami edukacyjnymi, wychowawczymi i/lub opiekuńczymi.

E. Minipracę badawczą „Wywiad” (z co najmniej jedną starszą od siebie osobą).

F. Wymyślona przez siebie i samodzielnie wykonana praca pisemna lub graficzna, weryfikująca efekty uczenia się na zajęciach z historii wychowania<sup>5</sup>.

W sesji spotkałam się z każdą z czterech grup na egzaminie ustnym, który polegał na tym, że studenci w podgrupach pokazywali sobie wzajemnie przygotowane przez siebie prace (lub pracę), które (lub którą) chcieli pokazać, oglądali prace przygotowane przez inne osoby i udzielali sobie nawzajem informacji zwrotnych na temat prac<sup>6</sup>.

Zaliczenie wykładu było „na ocenę” i umówiłam się ze studentami, że kryteria oceniania będą następujące: wykonanie jednej pracy (czyli pracy A) – ocena 3, wykonanie dwóch prac (czyli pracy A i jakiejś innej wybranej z wykazu) – ocena 4, wykonanie trzech prac (czyli pracy A i jakichś dwóch innych wybranych z wykazu) – ocena 5. Plus (do oceny 3 lub 4) studenci mogli dodać sobie lub komuś innemu, jeśli uznali, że chcą w ten sposób za

---

<sup>5</sup> Badania nad świadomością pedagogiczną studentów II roku APS, które przeprowadził zespół pracowniczek Katedry Pedagogiki Ogólnej APS w latach 1999–2001, polegały na analizie jakościowej esejów i projektów badawczych studentów (wyniki analiz oraz wybrane eseje zostały opublikowane w monografii *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos studentów*, pod red. D. Jankowskiej, Warszawa 2003). Obecnie takie formy wypowiedzi z łatwością mogą powstać w wyniku współpracy studentów z AI. Dlatego ustaliliśmy ze studentami, że praca F nie będzie miała formy, którą mogłaby wykonać sztuczna inteligencja, czyli np. formy eseju (oraz że nie będzie polegała na skopiowaniu informacji z Internetu).

<sup>6</sup> Studenci otrzymali ode mnie pisemną instrukcję dotyczącą sposobu udzielania informacji zwrotnej. Przygotowując instrukcję, skorzystałam ze swojej wiedzy z zakresu Porozumienia bez Przemocy (NVC, *non violence communication*). Zależało mi zwłaszcza na tym, żeby uwzględnić potrzeby: wolności i bezpieczeństwa, dlatego istotnym punktem w instrukcji była prośba do osoby, która przedstawiła swoją pracę, o udzielenie informacji zwrotnej konkretnego rodzaju. Już po opracowaniu instrukcji zetknęłam się z koncepcją dialogicznej informacji zwrotnej (zob.: M. Czyżewska, *Dialogiczna informacja zwrotna, czyli co może uskrzydlić nauczycielkę/a* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa...*, s. 143-164). Wydaje mi się, że zaprojektowana przeze mnie informacja zwrotna spełnia jej warunki.

coś docenić swoją lub innej osoby pracę na zajęciach, przy czym wymagało to uzasadnienia wobec mnie i całej grupy.

Ocena wyrażona stopniem zależała wyłącznie od liczby prac, natomiast ich jakość nie była przez nikogo oceniana w tradycyjnym znaczeniu tego słowa ani też otrzymany stopień nie zależał od oceny jakości prac, dlatego też uważam, że wypowiedzi studentów mogą stanowić miarodajny materiał do poznania ich rzeczywistych wspomnień, refleksji i marzeń<sup>7</sup>.

Podczas egzaminu otrzymałam prace od 69 studentów, przy czym większość z nich wykonała dwie lub trzy prace (kilka osób wykonało tylko jedną pracę, a kilka osób wykonało cztery prace). Szukając w tych pracach wypowiedzi na temat współczesnej polskiej edukacji szkolnej, uwzględniłam wszystkie rodzaje prac oprócz pracy C, ponieważ postulaty edukacyjne studentów zostawiłam do oddzielnego opracowania<sup>8</sup>.

Wypowiedzi ustne studentów notowałam na bieżąco, zwykle od razu po zajęciach. Z obserwacji zachowań studentów nie robiłam notatek, ale niektóre sceny i wrażenia zachowałam w pamięci do dziś. Oczywiście ta część materiału jest w jakimś stopniu subiektywna i nie odzwierciedla spojrzenia studentów na edukację szkolną tak dokładnie, jak ich wypowiedzi pisemne. Uznałam jednak, że informacjami pozyskanymi z wypowiedzi ustnych również warto się podzielić, zwłaszcza że połączenie obydwu części daje według mnie pełniejszy, a zarazem spójny obraz.

Zgromadzone wypowiedzi i obserwacje przyporządkowałam do kategorii tematycznych. Ze względu na ograniczoną objętość tekstu w każdej kategorii przytaczam jedynie przykładowe wypowiedzi<sup>9</sup>.

---

<sup>7</sup> We wspomnianym badaniu, którego wyniki opublikowano w monografii *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos studentów...*, napisanie eseju było warunkiem uzyskania zaliczenia, a jakość eseju podlegała ocenie wykładowczyń prowadzących zajęcia, co może budzić wątpliwości co do pełnej swobody i szczerości wypowiedzi (zob. tamże, s. 22).

<sup>8</sup> Prace D (ankieta) oraz E (wywiad) zawierają nieraz wspomnienia, refleksje i marzenia dotyczące polskiej edukacji szkolnej sformułowane przez osoby wypełniające ankietę lub udzielające wywiadu. Są to bardzo ciekawe wypowiedzi, mimo to jednak pominęłam je tutaj, chcąc zachować jednorodność grupy, od której pochodzi analizowany materiał.

<sup>9</sup> Wybór nie był dla mnie łatwy. Jeśli chodzi o jego kryteria, to, krótko rzecz ujmując, były subiektywne: przeważnie wybierałam najbardziej reprezentatywne według mnie i zarazem najbardziej klarowne (komunikatywne) fragmenty wypowiedzi, a czasami (raczej rzadko) wybierałam również wypowiedź według mnie nietypową.

**„W całym tym systemie gubi się ogniwo najslabsze – uczeń”,  
czyli o tym, co nie działało lub nie działa w polskich szkołach**

W niektórych fragmentach prac studenci wyrazili, co według nich nie działało w szkołach, do których kiedyś uczęszczali, lub co według nich generalnie nie działa we współczesnych polskich szkołach. Oto wybrane wypowiedzi:

Dzisiaj na zajęciach uderzyło we mnie to, jak wiele osób czas szkolny uważało za najgorszy w swoim życiu. Ja również jestem jedną z tych osób. Jest mi przykro. Zawsze myślałam, że w szkole spędzę najlepsze lata swojego życia, a skończyło się na tym, że każde pójście do szkoły kończyło się bólem brzucha. Z opowieści koleżanek mogłam stwierdzić, że wiele osób było w szkole wykluczanych. Znowu mogę się utożsamić z kolejnym stwierdzeniem. Jest to bardzo przykre<sup>10</sup>.

Obydwie [z koleżanką] doszłyśmy do wniosku, że środowisko szkolne nie pomaga i nie wspiera w akceptacji siebie/pewności siebie. Nauczyciele często nie są w stanie (lub nie chcą) zauważać problemu dyskryminacji dzieci z powodu wyglądu. Doszłyśmy do wniosku, że często szkoła powoduje traumy, które mogą prowadzić nawet do zaburzeń odżywiania [...].

Odpowiadając na powyższe pytania, kierowałam się tym [...], co brakowało mi w szkole średniej, czyli dbania o ludzi, gdyż w mojej szkole średniej nauczyciele nie zwracali kompletnie uwagi na potrzeby dzieci.

Ja na wielu zajęciach w szkole odczuwałam [...] duży stres i lęk wywołany narzuconą ciągłą presją oraz ciągłą oceną naszej wiedzy przez nauczycieli.

Bardzo spodobały mi się słowa Grzegorza Piramowicza, który powiedział, że: „Nauki nie na pamięć, ale na rozum dawane być mają”. Uważam, że aktualny system edukacji polega na zapamiętaniu i odtworzeniu tej wiedzy [...]. Myślę, że jest to nieefektywny sposób nauki, ponieważ z czasem ta wiedza ucieka z głowy.

Uważam, że system oceniania w polskim szkolnictwie bywa raniący. Niestety szkoły nie podchodzą indywidualnie do uczniów [...]. Oceny często

---

<sup>10</sup> Tu i w kolejnych cytatach zachowałam na ogół oryginalną pisownię i składnię.

generują lęki, stresy, co nie sprzyja nauce i chęci do uczestniczenia w zajęciach. Oceny często prowadzą do porównywania uczniów i tworzenia hierarchii w klasie. To może prowadzić do poczucia niskiej wartości u uczniów, którzy nie osiągają wysokich wyników, a także do wzrostu napięć i niesprzyjającej atmosfery w grupie. Uczniowie nie są zachęceni do rozwijania swoich umiejętności i pasji, lecz do schematycznego uczenia się i szablonowości.

Szkoda, że w większości dzisiejszych szkół nie są realizowane założenia kalokagathii. [Kontekst: na ćwiczeniach studenci dzielili się swoimi refleksjami na temat, w jakim stopniu wcześniejsza edukacja przyczyniła się do ich wszechstronnego rozwoju].

W klasycznej szkole nie rozwijamy się we wszystkich dziedzinach (społeczna, fizyczna, duchowa, moralna, artystyczna, intelektualna) na odpowiednim poziomie (odpowiedni poziom to ten, który potrzebujemy osiągnąć). Dlaczego system szkolnictwa w Polsce jest stworzony po to, aby „wyprodukować” ludzi, a nie ich rozwijać?

Komeński starał się, aby nauczanie dzieci i młodzieży opierało się na obserwacjach zaczerpniętych z natury i [pisał], że właśnie tak powinno być w szkole [...]. Czy u nas w szkole tak było? Niestety w większości szkół tak nie było [...], co jest dość przykre, że na lekcjach np. przyrody uczymy się z podręczników, a nie poznajemy tego w rzeczywistości.

Polski publiczny system nauczania [...] niestety zamiast motywować, zniechęca do [...] nauki. [...] umiejętności interpersonalnych [...], umiejętności takich jak podstawowe zasady funkcjonowania banków, towarzystw ubezpieczeniowych i ofert, które proponują [...] – system szkolny takich zakresów tematycznych nie przewiduje w podstawach programowych na różnych poziomach edukacji. Podobna sytuacja dotyczy umiejętności radzenia sobie ze stresem lub technik efektywnego uczenia się, nie mylić z zakuwaniem w celu zaliczenia. [Tego] uczniowie nie mają szansy poznać w szkole, bo zwyczajnie nauczyciele nie mają na to czasu, ponieważ muszą realizować przeładowany program, z którego później [...] są rozliczani przez swoich przełożonych i organy do tego upoważnione. W całym tym systemie gubi się ogniwo najsłabsze – uczeń.

Kilka wypowiedzi studentek z jednej grupy dotyczyło nauczania języków obcych w szkole. Oto jedna z nich:

Uwielbiam się uczyć języków, ale niestety w szkole nie trafiłam na dobrych lektorów. Nie będę ukrywać, że nie byłam zaskoczona, że większość dziewczyn z grupy również nie. Słuchałam doświadczeń językowych dziewczyn z przygnębieniem. Najważniejsza reguła nauki języka w polskiej szkole stosowana przez nauczycieli? Ciągłe wypominanie błędów i skupianie się tylko na nich.

W tej właśnie grupie na ćwiczeniach o początku pedagogiki nowożytnej zaproponowałam, żeby studentki (w grupie były same kobiety) najpierw przygotowały w podgrupach szkice własnych traktatów pedagogicznych i zaprezentowały je na forum, a następnie zapoznały się z traktatami z XVII i XVIII wieku. Okazało się, że omawianie na forum własnych traktatów stało się dla studentek okazją do podzielenia się tym, co nie działało w szkołach podstawowych i średnich, do których chodziły. Bardzo zależało im na tym, żeby podzielić się swoimi bolesnymi wspomnieniami, dlatego wspólnie zdecydowałyśmy się przeznaczyć na to trzy kolejne zajęcia – aż do wyczerpania tematu. Siedziałyśmy w kole i słuchałyśmy opowieści: o straszaniu niedopuszczeniem uczennicy do matury ze względu na obawę nauczyciela, że wynik jej matury obniży mu średnią, o nieefektywnych, za to stresujących lekcjach z języków obcych i o wielu innych trudnych doświadczeniach, w większości ze szkoły średniej.

Wracając do wypowiedzi pisemnych, jedna z nich dotyczyła braku odpowiedniej edukacji seksualnej w szkołach:

W Polsce aktualnie seks jest tematem tabu, dzieci i młodzież, a nawet dorośli, mają ograniczoną wiedzę odnośnie seksu. Jest mi przykro, że ludzie w Polsce myślą, że im młodzież ma większą wiedzę o seksie, tym gorzej dla nich. A przecież jest na odwrót. [...] Nikt nie uczy dzieci, że zawsze potrzebna jest obustronna zgoda partnerów, aby uprawiać seks, i młodzież (w większości kobiety) myślą, że nie mają prawa go odmówić. Boli mnie też to, że seks i przyjemność kobiet jest jeszcze większym tematem tabu. W ten sposób uczy się młode kobiety, że pożądanie seksualne jest czymś nieczystym i nienormalnym. A to jest przecież zwykła fizjologia człowieka...

Był też głos, że szkoła zawodzi z przyczyn leżących po stronie uczniów i rodziców, a nie nauczycieli czy programu. Być może znaczenie ma tu fakt, że autorką tej wypowiedzi jest osoba, która już pracuje z dziećmi:

Na samą myśl o tym, że te same dzieci, które teraz potrafią wyklinać do siebie na szkolnych korytarzach, kiedyś będą decydować o swoich i naszych losach przechodzi mnie nieprzyjemny dreszcz wzdłuż kręgosłupa. [...] Cała nagonka o nieudolności nauczycieli to w moich oczach farsa [...]. Obserwuję u dzieci, z którymi pracuję (jako animator na grach terenowych, festynach itp.) coraz mniej szacunku wobec osób starszych; nie umieją czekać na swoją kolej, ignorują podstawowe zasady kultury w dyskusji. [...] Uważam, że tego typu rzeczy dziecko powinno uczyć się od rodziców.

**„Na każdych kolejnych zajęciach czekałam, aż pojawi się haczyk”, czyli o tym, co działa na studiach, w porównaniu z tym, co nie działało we wcześniejszych szkołach**

W wypowiedziach pisemnych studenci bardzo często porównywali nasze wspólne zajęcia ze swoim wcześniejszym doświadczeniem szkolnej edukacji – takich fragmentów znalazłam kilkadziesiąt. Porównania te na ogół zawierają element wartościujący i wówczas prawie zawsze studenci wyrażają opinię, że na naszych zajęciach zadziałało coś, co nie działało w ich wcześniejszych szkołach. Czasem opinia o wcześniejszych szkołach nie jest wyrażona wprost, ale i tak można wnioskować o niej pośrednio: jeżeli ktoś twierdzi, że nauczył się czegoś na naszych zajęciach, to można domniemywać, że – jego zdaniem – nie nauczył się tego na wcześniejszych etapach edukacji.

W porównaniach na ogół studenci zwracali uwagę na ustalanie warunków współpracy, na atmosferę i na formę zajęć<sup>11</sup>.

Na samym początku zostaliśmy poproszeni o określenie swoich prośb. Jak chcemy, aby nasze zajęcia wyglądały. [...] Było to dla mnie coś nowego, ponieważ zawsze to inni ustalali zasady [...].

---

<sup>11</sup> Dla osób, które nie czytały A. Zagrodzka, *Edukacja akademicka...*, istotna może być informacja, że prowadzę ćwiczenia metodami warsztatowymi, praktykując na nich Porozumienie bez Przemocy (NVC) i Podejście Skoncentrowane na Rozwiązaniach. Szczegóły na temat mojego sposobu prowadzenia zajęć można znaleźć w tamtej publikacji, przy czym nie wszystkie są już aktualne – nieustannie udoskonalam swoje metody, dlatego zajęcia, które prowadziłam dla wypowiadających się tu studentów, wyglądały już nieco inaczej niż w opisie zamieszczonym w tamtej publikacji, a te, które prowadzę obecnie, wyglądają jeszcze inaczej.

Ważnym elementem w mojej edukacji było [...] pierwsze [...] spotkanie z tego przedmiotu, na którym ustalaliśmy zasady naszej „współpracy”, wspólnie! Wcześniej byłam przyzwyczajona raczej do tego, że osoba prowadząca albo nie informuje grupy, czego oczekuje, albo narzuca wszystko z góry. [Na tych zajęciach] niczego nie musiałam się domyślać i przede wszystkim czułam, że ja [...] również się „liczę”, że jestem ważna. Ja i moje potrzeby. To było dla mnie czymś nowym. [...] To wszystko sprawiło, że czułam się bezpiecznie.

Miła i bezstresowa atmosfera sprawiła, że z chęcią chodziłam na ten przedmiot. W swojej edukacji wcześniej nie spotkałam się z taką formą prowadzenia zajęć.

Na pewno forma zajęć była dla mnie niestandardowa. To znaczy, że nigdy przedtem nie spotkałam się z taką formą i byłam zaskoczona. Uważam, że wolność, poczucie bezpieczeństwa [...] była trafiona w punkt.

[Mój proces uczenia się na naszych zajęciach] był wyjątkowy i inny od typowego procesu, jaki zaobserwowałam w mojej wcześniejszej edukacji. W tym przypadku [...] głównie przyswajałam informacje przez słuchanie i rozmowę, a nie przez uczenie się regułek na pamięć [...]. Dzięki interakcji o wiele łatwiej było mi zapamiętać informacje. Rozmowy o własnych uczuciach i refleksjach, miła atmosfera i dobra godzina były czynnikami, które zdecydowanie podnosiły moją wydajność i zaciekawienie na zajęciach [...]. [Kontekst: zajęcia nie odbywały się rano].

Forma wykładu różni się od systemu nauki, który zaobserwowałam w liceum, i sprzyja twórczemu działaniu. Składa się na to rozmowa i dyskusje, z czego powstają drobne notatki, które zawierają tylko istotne rzeczy. Tego nie da się uzupełnić od kolegi, to trzeba po prostu przeżyć.

Po fenomenalnych odczuciach dotyczących wykładów forma ćwiczeń dosłownie zmiotła mnie z planszy. Nie jestem przyzwyczajony do tej formy współpracy [...].

Mieliśmy możliwość wyboru, co chcemy robić. [...] Takie podejście do nas, uczniów, jest dla mnie wyjątkowe, bo przez całą swoją edukację nie miałam takich możliwości, żeby robić coś innego niż to, co nakazał nauczyciel.

To, co mi się spodobało od samego początku, to [...] myśl o odejściu od ocen. Dlaczego? Nie chodzi o to, żeby się mniej uczyć [...] ale o to, że nie czułam z niczym presji.

To, co uczyniło te zajęcia wyjątkowymi, to niestandardowe podejście do tematu. [...] Zajęcia miały charakter interdyscyplinarny, znalazłam powiązania z innymi dziedzinami nauki, takimi jak psychologia, socjologia czy filozofia.

Zaczęłam samodzielnie dociekać. Pojawiło się pytanie „Jak to nie muszę? [...]”. Te zajęcia sprawiły, że sama sięgnęłam do „Państwa” Platona [...] interesuje mnie to dla mnie, nie dla nauczyciela. [...] Czuję taką ludzką pasję uczenia się, ale też niedosyt. Niedosyt [...] tych długich rozmów na ważne tematy [...] takie jak kalokagathia, śmierć, tożsamość, relacje, współczucie, współodczuwanie, konflikty, [...], mówienie głośno o tym, co nas dotyka, ale tylko, jeśli ktoś ma ochotę. Do tego momentu nie przeżyłam bardziej wartościowych zajęć [...]. Pierwszy raz w życiu poczułam sens i pasję.

Zazwyczaj tradycyjne zajęcia nie wzbudzają we mnie takiego zaciekawienia jak wzbudziły te. Mogłam na ćwiczeniach poczuć się sobą w 100%, wyrażać moje emocje i potrzeby, dostałam wolność wyboru, a także odczułam, że ważne jest to jak się czuje. Moje wszystkie potrzeby zostały zaspokojone.

Studenci pisali także o nowych umiejętnościach, które nabyli na naszych zajęciach. Niektórzy z nich dodali, że nie wynieśli tych umiejętności z wcześniejszych szkół. Z innych wypowiedzi można o tym wnioskować pośrednio:

Na zajęciach z historii wychowania nauczyłam się przede wszystkim rozmawiać o swoich uczuciach i potrzebach, współpracy, akceptacji swojego istnienia, zrozumienia innych, samoakceptacji, a także wyrażania siebie.

Nauczyłam się, jak wyrażać swoje emocje oraz potrzeby. Nigdy nie uczyłam się tego wcześniej, ponieważ tradycyjna szkoła nie nastawiała się na emocje i potrzeby ucznia, tylko na to, aby uczeń sprostał oczekiwaniom nauczyciela, oraz musi się dopasować w klucz odpowiedzi i nie ma możliwości na wyrażanie własnego zdania.

Zajęcia z historii wychowania nauczyły mnie przede wszystkim wyrażania własnych potrzeb i emocji, nigdy wcześniej nie spotkałam się z rozmową na temat potrzeb na zajęciach szkolnych. [...] Nauczyłam się również pełnego skupienia na zajęciach, bez rozpraszania się telefonem bądź innymi rzeczami. Chciałam w nich w pełni uczestniczyć i wyciągnąć z nich jak najwięcej.

Nauczyłaś nas poprawnej komunikacji i sztuki prowadzenia rozmów. Wcześniej nie zdawałam sobie sprawy z tego, jakie to ważne.

Przed pani zajęciami nie zwracałam tak uwagi na to, że nie zawsze wszyscy muszą myśleć i czuć to samo co ja. Teraz staram się do każdego podchodzić jak do indywidualnej i niepowtarzalnej jednostki. Zrozumiałam też, że nie zawsze każdy chce się na dany temat wypowiadać czy ma prawo gorzej się czuć i jest to totalnie okej.

Niektóre wypowiedzi pisemne z kategorii porównań tego, co działa na moich zajęciach, z tym, co nie działało na lekcjach w dawnych szkołach, są bardzo konkretne – odnoszą się do poszczególnych sytuacji lub rozwiązań:

W szkole średniej nie uważałam nauczyciela jako osobę, z którą mogę porozmawiać, która zawsze wyciąga pomocną dłoń i interesuje się mną jako uczniem. Pani zajęcia to odmieniły, jak Pani zapytała na pierwszych zajęciach, jakie mamy potrzeby, to dla mnie to było po prostu niebywale... nikt nigdy nie zapytał się mnie w moim okresie nauczania w tradycyjnym modelu szkoły o to, jakie mam potrzeby, a od Pani czułem płynącą empatię i to, że nie wstydzi się pani okazać nam swoich uczuć, powiedzieć, że jest słabo, chociażby wtedy, kiedy zostawiła Pani pudełka z jedzeniem w pociągu.

Każda z nas miała za zadanie wybranie potrzeby, która chcemy żeby była zaspokojona [...]. Pierwsze, co mi przyszło do głowy, to potrzeba chodzenia do łazienki w dowolnym momencie. Wspomnienia z liceum sprawiły, że nie było to coś oczywistego, że w dowolnym momencie będę mogła wyjść do łazienki bez wcześniejszego proślenia o to nauczyciela [...].

Tego dnia mieliśmy mieć wykład o renesansie. Dostaliśmy propozycję, aby dołączyć do konferencji w auli obok. [...] możliwość wyboru i zdecydowania, co chcemy robić, była bardzo miła. Uświadomiłam sobie, że żaden nauczyciel [...] nie dał mi takiego wyboru, jaki wtedy dostaliśmy.

Tego dnia każdy z nas miał pogorszony humor i spadek motywacji do pracy, przez zbliżającą się sesję. Ogromne wrażenie zrobiło na mnie to, że od razu to pani wylała i nie zignorowała, tylko dała nam wolną przestrzeń. Dzięki temu osoby, które miały ochotę popracować, robiły to, a inne mogły po prostu odpocząć. Nie spotkałam się z takim podejściem nigdy wcześniej [...].

Nauczyłam się nieprzerwywania komuś [...] wypowiedzi [...] gdy na pierwszych zajęciach zapytałaś o coś pewną osobę, ale ona nie potrafiła do końca odpowiedzieć, a ja miałam już uformowaną odpowiedź, więc bez zgłoszenia się po prostu wypowiedziałam to. Wtedy powiedziałaś słowa, które [...] brzmiały mniej więcej tak: „Rozumiem, ale chciałabym poznać odpowiedź koleżanki”. Zrozumiałam to po czasie, że nauka w podstawówce i szkole średniej nauczyła mnie bycia w ciągłym „wyścigu szczurów”, więc gdy ktoś czegoś nie wie, a ja tak, to powinnam jak najszybciej to powiedzieć, żeby udowodnić, że też coś umiem. W tym przypadku nie chodziło o wiedzę, a o [...] myśli. Zostało to ze mną i [...] nauczyło mnie [...] szacunku do czyjegoś głosu.

Całkowicie obce mi było [przedtem] siedzenie w ławkach ustawionych w podkówkę, czy możliwość siedzenia na piłce, udania się do innego pokoju w celu odpoczynku, nawet wyjście z sali podczas zajęć. Sam przebieg ćwiczeń był dla mnie nowy, czułam, że podczas nich moje zdanie było ważne i nie musiałam się hamować przy opisywaniu uczuć [...].

Dla jednej osoby na naszych zajęciach pomocne było przekazywanie sobie żyrafy oraz to, że „w sali stworzona została bezpieczna przestrzeń”. Osoba ta stwierdziła, że do tej pory zetknęła się z takimi technikami i doświadczyła takiego bezpieczeństwa tylko we wspólnocie (prawdopodobnie religijnej), do której należy, a więc nie doświadczyła tego przedtem w szkole.

Zauważyłam pewną prawidłowość: ci studenci, którzy docenili bezpieczeństwo lub – ogólniej – atmosferę naszych zajęć, niejednokrotnie wspominali też o tym, że na naszych zajęciach pojawiła się u nich gotowość do wypowiedzania się na forum, której wcześniej nie mieli:

Po liceum ogólnokształcącym bardzo nie lubiłam mówić przed innymi. [...] przeważnie nie sprawiało mi to radości i musiałam pokonywać [...] pewną barierę. [...] ćwiczenia [...] pomogły mi w tej kwestii, zamiast strachu [...] pojawiła się chęć podzielenia się z innymi swoimi myślami i refleksjami.

Otworzyłam się i oswoiłam mówiąc o swoich poglądach na różne tematy. Zawsze miałam z tym trudność przez wykształcony we mnie lęk przed oceną na temat mojej wiedzy/umiejętności.

Niektórzy wspomnieli, że „otwieranie się” było procesem rozciągniętym w czasie:

Na początku miałam straszny problem z przełamaniem się do głośnego prezentowania wyników prac czy po prostu dzielenia się swoimi przemyśleniami [...]. Jednak wydaje mi się, że na każdym kolejnych zajęciach trochę bardziej się otwierałam i aktualnie nie mam już tak dużego problemu z mówieniem na forum.

Tego rodzaju stwierdzenia są spójne z moimi obserwacjami z zajęć: studenci początkowo niechętnie odzywali się na forum, jakby czegoś się obawiali. Z czasem mówili więcej. Okazywało się wtedy, że niektórzy z nich początkowo obawiali się mówić, bo mieli we wcześniejszych szkołach takie doświadczenia, że to, co mówili, było ocenione albo nawet wyśmiane przez nauczyciela lub przez klasę. Takie doświadczenia wytworzyły u nich przekonanie, że bezpieczniej jest się nie wypowiadać.

Pewna studentka powiedziała na egzaminie:

Nie wierzyłam, że to jest możliwe – taka wolność. Na każdym kolejnych zajęciach czekałam, aż pojawi się haczyk. Ale haczyka nie było.

Była to osoba, która niewiele się wypowiadała od początku do końca semestru – wypowiedziała się szerzej dopiero na egzaminie, właśnie w ten sposób. Według mnie jej słowa ujawniają kwintesencję procesu „oswajania się” studentów pierwszego roku. Jestem przekonana, że dla większości z nich nie jest to tylko proces adaptacji w nowym środowisku, lecz jest to przede wszystkim „oswajanie się” z nową, nieprawdopodobną z początku perspektywą, że jakakolwiek szkolna społeczność może stanowić bezpieczną przestrzeń do dokonywania wyborów i do wyrażania siebie.

W niektórych pracach pisemnych pojawił się też wątek słuchania innych osób. Trudniej było mi zauważyć podczas zajęć, w jakim stopniu studenci słuchają siebie nawzajem i czy ich umiejętność słuchania się rozwija. Z wypowiedzi pisemnych wynika, że część z nich na naszych zajęciach po raz pierwszy zaczęła świadomie i z empatią słuchać innych:

Zaczęłam też słuchać innych i próbować zrozumieć ich perspektywę.

Zanotowałam jeszcze kilka innych wypowiedzi ustnych z egzaminu:

To były godziny wychowawcze – takie, jakich nigdy nie miałam, w żadnej szkole.

Pierwszy raz w szkole kogoś interesowało, co ja czuję i czego potrzebuję.

Znalazłam też takie wypowiedzi pisemne, które zawierają porównanie całej wcześniejszej edukacji szkolnej z edukacją na studiach, nie tylko z naszymi zajęciami:

Przez większość życia słyszę, jak ważne jest wychodzenie ze strefy komfortu. Na tych studiach usłyszałam, że ważne jest nie tyle wychodzenie ze strefy komfortu, ale poszerzanie jej.

Nie rozmawia się z uczniami o potrzebach, oni sami nie mają świadomości, że lekcje mogą wyglądać inaczej, że ich potrzeby są kluczowe w procesie edukacji, wpływają na ich efektywność. Dopiero na studiach prowadzący

rozmawiali z nami o potrzebach, ustalili z nami co jako grupa możemy zrobić, żeby każdy [...] czuł się [...] bezpieczny.

Zmieniło się [...] [moje] postrzeganie osób nauczających. [...] Uważam, że na tej uczelni jest wiele wykładowczyń i wykładowców, z którymi mogę się komunikować, nie będąc ocenianym ani karany za to, że powiem, co myślę i czuję względem jakiejś sytuacji.

Ostatnia, mniej uniwersalna kategoria wypowiedzi, w których studenci wyrazili, co według nich w szkole działa w porównaniu z tym, co nie działa, to wypowiedzi na temat przedmiotów historycznych. Porównując nasze zajęcia z historii wychowania ze swoimi wcześniejszymi lekcjami historii, niektórzy studenci dostrzegli różnice w formie przekazu. Na ten temat znalazłam w pracach studentów tak wiele ciekawych wypowiedzi, że być może na ich podstawie przygotuję osobną publikację o metodyce prowadzenia zajęć z historii i historii wychowania. Tutaj chcę tylko zasygnalizować, że studenci pisali i mówili o swoich szczególnie negatywnych doświadczeniach wyniesionych ze szkół podstawowych i średnich właśnie z lekcji historii. Oto jedna z wypowiedzi pisemnych:

Zmieniło się u mnie nastawienie do pojęcia „historia”, które zostało wypracowane przez doświadczenia szkolne. Wtedy nauka polegała na wbijaniu do głowy dat, czy wydarzeń niczym nie związanych z teraźniejszością. Nasze zajęcia pokazały mi jednak, że te fakty się łączą i w dodatku z przeszłości możemy wyciągnąć wnioski i lekcje na czasy teraźniejsze.

Niektórzy studenci dostrzegli też różnice w przekazywanych treściach: aż 18 studentów<sup>12</sup> napisało o swoim odkryciu, że obraz średniowiecza (niektórzy wspomnieli też o renesansie) przekazany im przez nauczycieli i podręczniki w szkole średniej był inny, niż przekazany przeze mnie, i że ten pierwszy jest niezgodny z faktami historycznymi<sup>13</sup>:

<sup>12</sup> Jedna z tych osób podała przy tej okazji informację, że miała w liceum rozszerzoną historię.

<sup>13</sup> Jako historyczka specjalizująca się w dziejach średniowiecza i renesansu z przykrością stwierdzam, że nieprawdziwy stereotyp „ciemnego średniowiecza”, stworzony przez włoskich intelektualistów w renesansie, podtrzymywany później przez stulecia w różnych środowiskach ze względów ideologicznych, nadal jest rozpowszechniony we współczesnej Europie. Niestety polska edukacja szkolna z nieznanymi mi przyczynami nie tylko nie demen-

Po wykładzie można stwierdzić, że program nauczania [w szkołach podstawowych i średnich] zawiera w sobie sprzeczności i nieprawdę. Przykładem są błędne informacje dotyczące epoki średniowiecza i renesansu zawarte w podręcznikach i przekazywane dzieciom.

### **„Był to dla mnie dobry i budujący czas”, czyli o tym, co działało we wcześniejszych szkołach**

Do wyjątków należą wypowiedzi pisemne, w których studenci porównywali nasze wspólne zajęcia ze swoim wcześniejszym doświadczeniem szkolnej edukacji i stwierdzili podobieństwo, doceniając jednocześnie i nasze zajęcia, i jakieś inne z wcześniejszego etapu edukacji. Znalazłam dwie takie wypowiedzi:

Według moich doświadczeń, tym co wyróżniało te zajęcia było charakterystyczne podejście do ucznia. [...] kojarzy mi się z moją nauczycielką od angielskiego w podstawówce [...]. Pewnego razu przyniosła tort na nasze dwugodzinne zajęcia i powiedziała, że będziemy razem świętować jej urodziny... i tak było. Z jednej strony można by to określić jako niespotykane, dość dziwne, bo nie wpisujące się w pewien stereotyp nauczania. Z drugiej zaś jako alternatywną relację, jaką nauczyciel jest w stanie stworzyć z uczniem.

Sposób prowadzenia zajęć z historii wychowania mocno przypominał mi moje lekcje z liceum, które wiele mi dały nie tylko pod względem naukowym, lecz także samorozwoju. Nauka poprzez pracę w grupach, indywidualne podejście do studenta, nieoficjalna forma prowadzenia wykładów i ćwiczeń (mówienie na „ty”, elementy pracy grupowej podczas wykładów, otwarta postawa prowadzącej) pomogła mi z ciekawością i łatwością przyswoić wymaganą wiedzę w nieszablonowy, skłaniający do refleksji sposób. [...] Nauka z poczuciem sensu tego, co robię, zaspokaja moją silną potrzebę sensu i logiki.

---

tuje tego stereotypu, ale go wręcz utrwała, kontrastując fałszywy obraz średniowiecza z fałszywym obrazem renesansu. Przykładem może być posługiwanie się w szkole na lekcjach języka polskiego i historii sinusoidą Juliana Krzyżanowskiego, która jest niezgodna z faktami historycznymi (zob. A. Zagrodzka, *Wokół roku 1420. Początki renesansowego szkolnictwa humanistycznego we Włoszech*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 43, s. 199-220).

Co znamienne, autorka ostatniej wypowiedzi w innym miejscu stwierdziła:

Umiejętnością, którą mocno rozwinęłam w o s t a t n i c h l a t a c h [a nie tylko na zajęciach z historii wychowania] były wypowiedzi na forum grupy. [...] Przyjazna atmosfera i otwartość na zdanie innych podczas zajęć [z historii wychowania] sprzyjały wyrażaniu swoich własnych opinii i dzielenie się nimi na forum.

Jedna wypowiedź pisemna studentki zawiera opis dobrych wspomnień z liceum, bez porównania ich z naszymi zajęciami, za to z odniesieniem do kalokagathii:

Temat [kalokagathii] wzbudził we mnie refleksję dotyczącą mojego liceum. Był to dla mnie dobry i budujący czas, dostałam bardzo dużo lekcji życia, budowałam swoje doświadczenie w byciu liderem i poznałam wspaniałych ludzi wśród nauczycieli.

Niestety, są to już wszystkie wypowiedzi o tym, co działało we wcześniejszych szkołach.

### **„W mojej głowie zostały przekroczone bariery systemowe”, czyli refleksje na metapoziomie**

Studenci w wypowiedziach pisemnych wyciągali wnioski: z własnych i cudzych refleksji i wspomnień, z poszczególnych elementów naszych zajęć lub z całego doświadczenia, jakim było uczestniczenie w nich. Oto niektóre z ich spostrzeżeń:

Zatem skoro uczymy się czegoś, co tak naprawdę jest nieprawdziwe, czy to ma jakiś sens? Przypomina mi to trochę wizję państwa z książki George Orwell „Rok 1984”, gdzie zmieniano dane historyczne zależnie od sytuacji, z kim aktualnie prowadzili wojnę. Refleksja: Edukacja jest bez sensu. [Kontekst: odkrycie, że informacje o średniowieczu i renesansie wyniesione z wcześniejszych szkół są nieprawdziwe].

Zaskoczył mnie fakt, jak wiele zachowań w szkole, które dla mnie (osoby, która liceum skończyła kilka miesięcy temu) były czymś zupełnie normal-

nym, mieszczą się w pojęciu przemocy. Pamiętam, że rozmawialiśmy też o tym w grupie i każda z nas przyznała, że zachowania i wydarzenia, o których czytaliśmy w materiale do zajęć o przemocy, przez te lata nauki w szkole były codziennością. Tak bardzo do tego przywykliśmy, że na początku nie widzieliśmy w tym nic niebezpiecznego.

Razem z moją grupą zauważyliśmy, ile mamy żalu do systemu szkolnictwa. [...] nagle poczułam się, jakbyśmy znów były małymi dziewczynkami [...] teraz jesteśmy już dorosłe i możemy stworzyć własne zasady kierowane wspomnieniami i marzeniami małych nas.

Poczułam, że mój strach przed zajęciami z języków nie był czymś wyobcowanym i inni przeżywali podobne rzeczy.

Tworzenie własnego projektu szkoły, wymiana myśli w grupie, burza mózgów, wizja, chęć zmiany, polepszenia sytuacji, zmiana, rewolucja, niepewność – to było to, co czułam przez te trzy zajęcia, potem rozmowa [...], co jest ok, co można poprawić. Można było poczuć, że w grupie siła.

Jako osoby, które dopiero skończyły edukację w systemie szkół podstawowych i średnich, widzimy jego wady i mamy realne pomysły zmiany, opierające się na naszym doświadczeniu. Moja grupa wypracowała świetny program edukacyjny, który kompletnie zmieniłby obowiązujący [...]. Gdybyśmy mogli go wprowadzić, to na pewno szkoła byłaby lepsza.

Niektórzy studenci w pracach pisemnych podsumowali różnice (na różnym poziomie ogólności) między naszymi zajęciami a całą swoją wcześniejszą edukacją i podzielili się swoimi nowymi przekonaniem:

Mój proces uczenia się podczas zajęć z historii wychowania był [...] związany z moją zmianą postrzegania samego procesu, jakim jest uczenie się. [...] w mojej głowie zostały przekroczone bariery systemowe, o których nie miałam pojęcia. Pojawiła się refleksja [...] *da się, aby zajęcia/lekcje/warsztaty mogły wygłądać inaczej niż w systemie, w którym wzrastałam ja.*

Na przestrzeni lat uczniowie nie mogli spełniać swoich potrzeb w edukacji, a ja to właśnie zrobiłam na zajęciach. Powstało we mnie nowe przekonanie, że można łączyć przyjemne z pożytecznym [...].

Zazwyczaj moje zaangażowanie w jakąkolwiek naukę było motywowane pogonią za ocenami i ambicją. Czy moją? Tego jeszcze nie wiem... [...] Zmieniło się moje podejście do oceniania i ocen w szkole.

[...] Zajęcia z historii wychowania utwierdziły mnie w przekonaniu, że można uczyć bez oceniania, i że zdecydowanie przynosi to lepsze rezultaty, niż tradycyjne formy zajęć.

Zauważyłam, że [...] można zorganizować zajęcia tak, aby oprócz wiedzy naukowej w głowie została nauka dotycząca radzenia sobie we współczesnym świecie.

Jeśli miałbym podsumować zajęcia jednym słowem, byłyby to: „Nierealne”. Ponieważ, gdyby ktoś na mojej wcześniejszej drodze szkolnictwa opowiedziałby mi o takich zajęciach, nie uwierzyłbym, że przeprowadzenie ich jest wykonalne, zwłaszcza w publicznej placówce w Polsce [...].

Została ze mną myśl/refleksja „właśnie tak wyobrażam sobie nowoczesną edukację”. [...] zajęcia były dla mnie zaskoczeniem i nadzieją, że edukacja może być czymś „fajnym”.

Uważam, że współczesna szkoła wymaga jeszcze wielu zmian, żeby była miejscem zdobywania wiedzy, ale także miejscem wzajemnej troski o siebie i innych.

Część wniosków była bardzo konstruktywna i konkretna:

Pani Profesor pokazała mi, że warto zapytać dzieci/osoby po zajęciach o ich myśli na dany temat, o ich uczucia [...].

Niektórzy poddawali refleksji swoje własne myślenie o edukacji:

Moją refleksją po tych zajęciach było to, że bardzo łatwo jest mi krytykować system szkolnictwa i pomysły innych, natomiast żeby stworzyć coś nowego, swojego, lepszego to prawdziwe wyzwanie i niemal rzecz niemożliwa.

Niektórzy dzielili się nie tyle spostrzeżeniami, ile pytaniami:

Jak inaczej wyglądałaby szkoła i system szkolnictwa, gdyby nie projektowali jej dorośli, a dzieci i młodzież? Na przestrzeni czasów nauczanie i wychowanie opierało się na dyscyplinie, zastraszaniu i przemocy. Oczywiście były wyjątki, ale dlaczego one były wyjątkami? Dlaczego nie mogły być powszechne i normalne? Dlaczego rola kobiet była ograniczona? Współczesne społeczeństwo rozwija się, tworzą się szkoły z nowoczesnymi metodami, np. Liceum ALA czy Szkoła w chmurze. Jednakże nadal są one wyjątkami. Mam nadzieję, że edukacja będzie rozwijać się w dobrą stronę. Mam nadzieję, że uczeń będzie traktowany tak, jak powinien być. Czy to są złudne nadzieje? Mam dużo pytań w głowie.

Zanotowałam także kilka wypowiedzi ustnych sformułowanych na metapoziomie. Oto wybrane z nich:

Odzyskałam nadzieję na nowoczesną edukację.

Postanowiłam zostać na pedagogice – bo widzę, że to może mieć sens.

### **„Narysowaliśmy razem z moją grupą ognisko, w którym paliły się oceny”, czyli o marzeniach**

Marzenia są bliskie postulatów, postulaty wynikają z marzeń. Jak wspomniałam, postulaty chciałabym przedstawić w oddzielnym opracowaniu – jest ich wiele, więc trudno byłoby je tu w pełni pokazać, i są usystematyzowane, więc stanowią nieco inny materiał. Tutaj proponuję zajrzeć do kącika marzeń edukacyjnych moich studentów:

Marzy mi się szkoła, w której zamiast podcinać uczniom skrzydła nauczyciele będą dumni, że uczniowie mają chęci do nauki. [Kontekst: uczniowie w trakcie nauki popełniają błędy i to jest w porządku, co wcale nie jest oczywiste dla nauczycieli].

Marzy mi się, aby każde dziecko czuło się w szkole dobrze i nie było wykluczone. Każdy zasługuje na jak najlepsze wspomnienia z czasów szkolnych. Nikt nie zasługuje na wykluczenie.

Marzy mi się, aby w Polsce w końcu szerzyła się prawidłowa edukacja seksualna i aby każdy miał do niej dostęp.

Narysowaliśmy razem z moją grupą ognisko, w którym palily się oceny – w naszej wymarzonej szkole nie było ocen. Dookoła niego stali uczniowie razem z nauczycielem, wszyscy byli szczęśliwi. [Kontekst: na ćwiczeniach studenci w grupach wymyślali własne minitraktaty pedagogiczne i tworzyli ilustracje do tych traktatów].

Po kilku zajęciach z historii wychowania stwierdziłam, że dalej trzyma się mnie marzenie z dzieciństwa, czyli chęć zostania nauczycielką czy pedagogiem, ale chcę robić coś w kierunku zmiany naszego polskiego systemu edukacji.

Chcę być taką nauczycielką jak Pani.

Jako nauczycielka śpiewu nauczyłam się traktować swoich uczniów trochę bardziej na luzie. Chciałabym, aby uczeń czuł się na zajęciach ze mną tak, jak ja czułam się na historii wychowania z Alicją [...], komfortowo, dobrze, bezpiecznie.

### **Podsumowanie i wnioski**

Zaskoczona byłam, że studenci dzielili się swoimi wspomnieniami, refleksjami, marzeniami dotyczącymi współczesnej polskiej edukacji szkolnej w każdym typie proponowanego zadania pisemnego, nie tylko w pracy C (postulaty edukacyjne), mimo że tematy pozostałych prac nie były tak ukierunkowane. Szczególnie zaskoczona byłam, czytając odpowiedzi na pytania podsumowujące, bo nie spodziewałam się, że w wypowiedziach na temat własnego procesu uczenia się studenci w tak dużym stopniu uwzględnią warunki zewnętrzne: sposób prowadzenia zajęć, atmosferę itd. To, że w ogóle uwzględnili tę kwestię, jest dla mnie zrozumiałe, bo zdaję sobie sprawę, że warunki zewnętrzne mają zasadnicze znaczenie dla każdego procesu uczenia się. Nie sądziłam jednak, że studenci są tego tak bardzo świadomi.

Gdybym miała wyciągnąć esencję z ich wypowiedzi i w kilku słowach określić, jakie warunki zewnętrzne według studentów najbardziej sprzyjają uczeniu się w szkole lub na studiach, powiedziałabym, że są to takie warunki, które zaspokajają potrzebę bezpieczeństwa, potrzebę wolności (wyboru) i potrzebę sensu. Potwierdza to moją wcześniejszą intuicję, dzięki której prowadzę zajęcia w taki właśnie sposób, w jaki je prowadzę<sup>14</sup>.

Zaskoczona byłam również, że studenci pisali i mówili o tym, co według nich w polskiej szkole nie działa. Staralam się prowadzić zajęcia w duchu Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach, więc zapraszałam studentów na różne sposoby do konstruowania pozytywnych wizji edukacyjnych. Tematy prac również sformułowałam pozytywnie lub neutralnie. Okazało się jednak, że niektórzy studenci bardzo chcą podzielić się – zarówno podczas zajęć, jak i w pracach pisemnych – swoimi bolesnymi wspomnieniami i negatywnymi refleksjami. Zgaduję, że przetwarzali w ten sposób swoje trudne doświadczenia, najwyraźniej do tej pory nieprzetworzone. Byłam poruszona tym, z jakimi sytuacjami w szkole mierzyły się tak młode osoby, i jeszcze bardziej tym, że na ogół z ich relacji wynikało, że nie towarzyszył im wówczas żaden dorosły, któremu mogłyby zaufać. Jestem przekonana, że trudne doświadczenia nie stają się doświadczeniami traumatycznymi, jeśli są przeżywane we wspierającej obecności kogoś dorosłego. Dlatego uważam, że warto zadbać o to, żeby uczniowie naszych szkół na każdym szczeblu edukacji mieli więcej przestrzeni do wyrażania – przy bezpiecznej dla nich osobie dorosłej – swojego bólu: swojej frustracji, swojego niezadowolenia, znudzenia, smutku, gniewu i innych trudnych uczuć. Na uczelniach według mnie warto tworzyć grupy wsparcia dla studentów, w szczególności dla studentów pierwszego roku, żeby na początku nowego etapu edukacji mogli wyrazić siebie: poza zajęciami przedmiotowymi i w bezpiecznych warunkach.

Największym zaskoczeniem była dla mnie informacja, że nasze wspólne zajęcia stanowiły dla większości studentów na ogół bardzo pozytywne i zarazem zupełnie nowe doświadczenie. Z jednej strony ucieszyłam się, że stworzyłam przestrzeń do takiego doświadczenia, bo na tym właśnie mi zależało: żeby studenci mogli doświadczyć jakości edukacji, jaką chciałabym, żeby później oni tworzyli tam, gdzie będą pracowali<sup>15</sup>. Ucieszyłam się też,

---

<sup>14</sup> Oczywiście, do tych samych wniosków można dojść od innej strony, na podstawie badań i teorii psychologicznych.

<sup>15</sup> Myślę, że w dużym stopniu przyczyniła się do tego moja znajomość Porozumienia bez Przemocy i Podejścia Skoncentrowanego na Rozwiązaniach oraz cały wieloletni pro-

że dla wielu osób nasze zajęcia stanowiły doświadczenie sprzeczne z dotychczasowymi, niekorzystnymi dla rozwoju doświadczeniami. Z drugiej strony, kiedy czytam entuzjastyczne wypowiedzi studentów na temat moich zajęć, sama mam dysonans poznawczy, bo mnie standardy mojej pracy nie wydają się niczym nadzwyczajnym<sup>16</sup>. Traktuję je raczej jako niezbędne minimum, które gwarantuje studentom zadowalające warunki do uczenia się, a mnie – zadowalający poziom satysfakcji z wykonywanej pracy. Jest to dla mnie przykre i nawet przerażające, że tyle młodych osób, mając za sobą całe lata spędzone w różnych szkołach z różnymi nauczycielami, nigdy wcześniej nie doświadczyło w szkole zaspokojenia swoich podstawowych potrzeb, takich jak bezpieczeństwo, wolność i sens.

Ja również – jak niektórzy studenci – mam nadzieję, że kiedyś wszystkie polskie szkoły zmienią się na lepsze. I podobnie jak oni mam dużo pytań w głowie. Ciekawa jestem, czy szkoły państwowe zdążą się zmienić, zanim wszyscy uczniowie uciekną z nich do alternatywnych form edukacji, np. do edukacji domowej? I w jaki sposób będą pracowali studenci, których wypowiedzi przytoczyłam: czy doświadczenie, że „można inaczej”, pozostanie w nich i będzie wpływało na ich styl pracy w edukacji? Czy raczej, kiedy znajdą się w szkole w roli nauczycieli, wychowawców i pedagogów szkolnych, odtworzą to, czego sami doświadczyli jako uczniowie? A może większość z nich nie będzie chciała pracować w edukacji szkolnej? Warto byłoby pewnie przeprowadzić badania podłużne. Ja jednak, podobnie jak Vittorio da Feltre, mój ulubiony pedagog włoski z XV wieku, na ogół wolę przeznaczać energię na kontakt ze studentami zamiast na badania i pisanie<sup>17</sup>. I nie wiem, czy prowadząc zajęcia w taki sposób, w jaki je prowadzę, przyczyniam się w jakimkolwiek stopniu do zmiany, która ufam, że nastąpi w przyszłości. Wiem jednak, że robię, co mogę, żeby w „teraz” moich stu-

---

ces mojej pracy wewnętrznej (opisałam go w: A. Zagrodzka, *Edukacja akademicka...*), a także przestrzeń w znaczeniu fizycznym, bo sala, w której odbywały się nasze zajęcia, wyglądała prawie jak sala moich marzeń (zob. tamże, s. 140): miała małe lekkie stoliki zamiast ławek, lekkie ładne krzeselka, pufy i piłki do siedzenia, flipcharta, regulowane oświetlenie, dużą powierzchnię, dużo okien z widokiem na korony drzew, i przylegała do niego pokój, w którym można było zrobić herbatę.

<sup>16</sup> Standardy, jakie przyjąłem na moich zajęciach, są dla mnie obecnie czymś oczywistym i podstawowym, co można dopiero rozwijać twórczo na różne sposoby. Jednak kiedyś zupełnie inne standardy były dla mnie czymś oczywistym (co opisałam w: A. Zagrodzka, *Edukacja akademicka...*), dlatego doskonale rozumiem, że dla wielu nauczycieli akademickich mój sposób prowadzenia zajęć może być nieoczywisty lub nawet szokujący.

<sup>17</sup> Pisanie tekstów do *Nowej szkoły – szkoły wyższej* stanowi wyjątek.

dentów było jak najwięcej tych jakości, których zabrakło im we wcześniejszych szkołach.

### **Bibliografia**

1. Czyżewska Monika, *Dialogiczna informacja zwrotna, czyli co może uskrzydlić nauczycielkę/a* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Akademia Nauk Stosowanych im. J.A. Komeńskiego, Leszno 2023, s. 143-164.
2. *W akademickiej przestrzeni dialogu. Głos studentów*, pod red. D. Jankowskiej, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2003.
3. Zagrodzka Alicja, *Edukacja akademicka wzbogacająca życie. NVC i PSR na wykładach, ćwiczeniach i warsztatach dla studentów pedagogiki i pedagogiki specjalnej* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Akademia Nauk Stosowanych im. J.A. Komeńskiego, Leszno 2023, s. 115-142.
4. Zagrodzka Alicja, *Wokół roku 1420. Początki renesansowego szkolnictwa humanistycznego we Włoszech*, „Biuletyn Historii Wychowania” 2020, nr 43, s. 199-220.



ANDRZEJ SZYMON BORKOWSKI

## Uczeń/student w centrum dydaktyki – krytyczna potrzeba zmiany dotychczasowych modeli edukacyjnych

The student at the center of didactics –  
the critical need to change existing  
educational models

### **Streszczenie**

Najnowsze doniesienia z zakresu neurobiologii, psychologii kognitywnej, pedagogiki i sztucznej inteligencji wskazują na coraz silniejszy nurt konstruktywizmu w edukacji. Jednakże obecnie, w Polsce, w dydaktyce cały czas dominują formy podawcze, a nie angażujące. Wszechobecne sztywne wymagania, regulaminy, sylabusy czy testomania powodują, że uczeń/student znalazł się na marginesie zamiast w centrum edukacji. Coraz więcej wiemy o procesie uczenia się dzięki badaniom neuronauki. Stosowane przez nauczycieli metody powinny angażować w mózgu układy deklaratywny i proceduralny oraz jak najczęściej uruchamiać obwód dopaminowy. Podobnie jak współcześni Galileusza musieli z bólem zrewidować swoją wizję kosmosu i zaakceptować irytującą prawdę o heliocentryzmie, tak dziś nauczyciele akademicy i władze uczelni muszą całkiem zrewidować dotychczasowe modele edukacyjne. I to szybko, bo w tych świątyniach nauki odziedziczonych po zamierchłej przeszłości marnują się całe pokolenia wybitnie uzdolnionych studentów, żądnych wiedzy, znudzonych, uciśnionych regulaminami, patrzących na rzeczywistość przez okna murów uczelni, marzących o złożo-

nej, żywej i dynamicznej eksploracji świata. W niniejszym artykule zaproponowano cztery krytyczne postulaty, których spełnienie wydaje się niezbędne do tego, by student na nowo znalazł się w centrum dydaktyki akademickiej.

**Słowa kluczowe:** modele edukacyjne, teorie pedagogiczne, dowody neuronauki, uczenie oparte na dowodach, edukacja

### Summary

Recent reports from the fields of neuroscience, cognitive psychology, pedagogy and artificial intelligence point to a growing trend of constructivism in education. However, at present, in Poland, didactics is all the time dominated by the form of administering rather than engaging. Ubiquitous rigid requirements, regulations, syllabuses or testomania put the student on the margins instead of at the center of education. We know more and more about the learning process thanks to neuroscience research. The methods teachers use should engage the declarative and procedural systems and activate the dopamine circuit as often as possible. Just as Galileo's contemporaries had to painfully revise their vision of the cosmos and accept the annoying truth of heliocentrism, today's academics and university authorities need to quite revise their previous educational models. And they need to do it quickly, because in these temples inherited from the blizzard past, generations of exceptionally talented students, eager for knowledge, bored, oppressed by regulations, looking at reality through the windows of the university walls, dreaming of a complex, lively and dynamic exploration of the world, are wasting away. This chapter proposes four critical demands, the fulfillment of which seems essential to put the student back at the center of academic didactics.

**Keywords:** educational models, pedagogical theories, neuroscience evidence, evidence-based learning, education

### Wprowadzenie

Gdybyśmy nauczali dzieci mowy w szkołach, nigdy by jej nie opanowały – pisał John Holt<sup>1</sup>. Na szczęście mowa w języku ojczystym, podobnie jak

---

<sup>1</sup> J. Holt, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przekł. D. Konwrocka, Kraków 2007, s. 9.

rozpoznawanie twarzy to tzw. wiedza biologicznie pierwotna<sup>2</sup>, stąd nie musimy jej uczyć w szkole. Jednakże ta konstatacja daje do myślenia i włącza proces autorefleksji na temat edukacji. Współczesny system edukacyjny zbyt rzadko stymuluje naturalne procesy uczenia się, tracąc atawistyczny potencjał każdego ucznia<sup>3</sup>. Dydaktyka prowadzona na uczelniach w niewystarczającym zakresie dostosowuje się do aktualnego stanu wiedzy i techniki. Wiedza nader często podawana jest z pozycji eksperta jako coś spoza świata studenta, w związku z czym pomijane są jego osobiste doświadczenia. Tym samym obniża się aktywność poznawczą młodego człowieka, który stara się zapamiętać jedynie właściwe odpowiedzi, często operując niezrozumiałymi dla niego pojęciami lub symbolami. Pojawia się i utrwała postawa reaktywna: gotowość do udzielenia właściwej odpowiedzi, tzn. zgodnej z oczekiwaniami nauczyciela, w odpowiednio reglamentowanym przez niego czasie. Tradycyjny podział na wykłady i ćwiczenia, monologiczne formy podawcze wiedzy, instrukcyjne prowadzenie ćwiczeń czy niezapowiedziane indagowanie to nadal codzienność w polskich uniwersytetach. Proces dydaktyczny na uczelniach zmienia się dzięki oddolnym inicjatywom samych nauczycieli. To być może jedyny sposób na zmianę dotychczasowego *status quo*. Tzw. edukacja bankowa czy pruski model nauczania powinny ustąpić nowoczesnej metodyce uczenia (się) opartej na dowodach. Nauczyciele mają do dyspozycji szerokie spektrum narzędzi, technik i metod nauczania. Dlaczego więc tak niewiele się zmienia? Prawdopodobnie spowodowane jest to nieświadomością pewnych mechanizmów oraz niezajomością dowodów i teorii. Zdaniem Pernille Ripp nie można stać się dobrym nauczycielem jedynie poprzez obserwację innych nauczycieli, trzeba doświadczać i eksperymentować z nowopoznanymi narzędziami i metodami<sup>4</sup>.

Student we wszystkich nowoczesnych metodykach dydaktycznych (np. uczenie w oparciu o problemy, o dociekanie, o wyzwanie, o projekt) powinien znajdować się w centrum zainteresowania edukatora. Z kolei nauczyciel akademicki powinien śledzić najnowsze trendy technologiczne i neurodydaktyczne, by sprostać wyzwaniom edukacyjnym. Wymienione metodyki uczenia zawierają szereg ciekawych technik, które trudno spotkać w praktyce

---

<sup>2</sup> S. Dehaene, *Świadomość i mózg. Odczytywanie kodu naszych myśli*, tłum. D. Rosowski, Kraków 2023, s. 108-109.

<sup>3</sup> R. Podruczny, P. Jureczko, *Edukacja polisensoryczna [w:] Neuroedukacja*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015, s. 69.

<sup>4</sup> P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą przygodą*, przeł. E. Manthey i W. Musiał, Słupsk 2017, s. 47.

edukacyjnej uczelni wyższych w Polsce. Techniki te to m.in.: wzajemna ocena (*peer learning*), lekcje ciszy Marii Montessori, odwrócona lekcja, wyzwanie internetowe (*webquest*), fakultatywne prace domowe z pożądanymi trudnościami, przeplatanie, superwizja, fiszki pod quizy itd. Jednocześnie badania naukowe donoszą, że ocenianie (np. cyfrowe) i porównywanie (np. skala centylowa) są kontrproduktywne<sup>5</sup>; powinno się jedynie oznaczać aktywności studentów oraz przekazywać szybką, pełną i życzliwą informację zwrotną. Zajęcia mogą kończyć się samooceną, a nie jedynie arbitralną oceną nauczyciela akademickiego<sup>6</sup>. Funkcjonując w szybko zmieniającej się rzeczywistości, szkoły (uniwersytety) nie mogą stosować tych samych metod nauczania i sposobów organizacji pracy, nawet jeśli dawniej były skuteczne<sup>7</sup>. Stąd celem niniejszego tekstu jest wyartykułowanie doniesień nauki, zarówno tej empirycznej, obejmującej neurobiologię czy sztuczną inteligencję, jak i teoretycznej, obejmującej psychologię kognitywną czy pedagogikę.

### **Dowody i doniesienia nauki**

Nie sposób nie zacząć od dowodów neuronauki. Neuronauka to interdyscyplina naukowa, która leży na pograniczu wiedzy medycznej, biologicznej, biochemicznej, biofizycznej, informatycznej, psychologicznej. Dotychczasowe dowody neuronauki wyraźnie wskazują, że uczenie się nie przebiega biernie, na zasadzie prostej ekspozycji na dane czy wykłady. Przeciwnie, psychologia kognitywna i obrazowanie mózgu wskazują, że studenci są młodymi naukowcami, którzy nieustannie wysuwają nowe hipotezy, a mózg jest niezwykle czujnym narządem, który uczy się metodą testowania modeli nakładanych na świat zewnętrzny. Popelnianie błędów nie jest oznaką merności studenta, lecz stanowi integralny element procesu nauki, ponieważ nasz mózg może dopracować modele świata tylko wtedy, gdy wykrywa rozdzźwięk między tym, co sobie wyobrażał, a rzeczywistością. Z kolei sen nie jest po prostu czasem spoczynku. To integralna część naszego algorytmu uczenia się, uprzywilejowany okres, w którym mózg wielokrotnie odtwarza modele, zwiększając moc doświadczeń minionego dnia od dziesięciu do stu razy<sup>8</sup>.

---

<sup>5</sup> J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, współpr. K. Krüger, tłum. D. Syska, Podkowa Leśna 2014, s. 48.

<sup>6</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekł. B. Jóźwiak, Poznań 2022, s. 423.

<sup>7</sup> M.J. Szymański, *Przyszłość edukacji. Szkoła przyszłości*, Warszawa 2024, s. 23.

<sup>8</sup> S. Dehaene, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, wyd. 2, tłum. D. Rossowski, Kraków 2023, s. 336.

Doniesienia neuronauki wskazują, że mózg ludzki składa się z około 100 miliardów neuronów, pomiędzy którymi znajduje się blisko tysiąc trylionów ( $10^{15}$ ) synaps. W mózgu działają dwa układy: deklaracyjny i proceduralny. Ujmując je prościej: wyjaśnieniowy i ćwiczeniowy. Układ deklaracyjny związany jest z faktami, zasadami, definicjami czy koncepcjami. W układzie tym pamięć operacyjna, zlokalizowana w korze przedczołowej, komunikuje się poprzez hipokamp z korą nową i tam deponuje informacje. Pamięć operacyjna to pamięć krótkotrwała, hipokamp to swego rodzaju indeks, który umieszcza informacje w pamięci długotrwałej, czyli korze nowej. Z kolei układ proceduralny związany jest z czynnościami i nawykami, które poprzez jądra podstawne przenoszone są do kory nowej. Oba układy działają dzięki tzw. neuroprzekaznikom, czyli substancjom chemicznym, które umożliwiają przesyłanie sygnału dalej. Neuroprzekazniki mogą pobudzać lub hamować te procesy. Niewątpliwie pozytywnymi neuroprzekaznikami są: dopamina, opioidy endogenne (endorfiny) oraz oksytocyna. Uruchamiając tzw. ścieżkę nagrody (inaczej obwód dopaminowy), można wspierać proces tworzenia się nowych połączeń synaptycznych lub wzmacniać istniejące połączenia. Najlepszym bodźcem uruchamiającym ścieżkę nagrody są niezapowiedziane nagrody, które powodują wręcz wybuch dopaminy w synapsach<sup>9</sup>. Jednocześnie należy unikać chronicznego czy przewlekłego stresu, który powoduje wydzielanie przez ciało migdałowate glutamatu czy kortykoliberyny, co z kolei uruchamia nadnercza i produkcję kortyzolu. Zbyt wysokie stężenie kortyzolu we krwi hamuje proces uczenia się, a może nawet prowadzić do depresji.

Produkcję pobudzających neuroprzekazników wspierają ćwiczenia fizyczne. Podczas wysiłku wydzielają się nie tylko endorfiny, ale też serotonina czy BDNF (neurotroficzny czynnik pochodzenia mózgowego). Dzięki BDNF rosną kolce dendrytyczne w neuronach, a to umożliwia tworzenie się nowych połączeń synaptycznych. Ćwiczenia fizyczne wspierają komórki glialowe, a nawet zmniejszają prawdopodobieństwo uzależnień<sup>10</sup>. Podobnie jak ćwiczenia fizyczne ważny jest sen, podczas którego następuje konsolidacja i semantyzacja wiedzy. Podczas tzw. odtwarzania neuronalnego wiedza nabyta w trakcie dnia jest utrwalana, a nieużywana wiedza – usuwana.

---

<sup>9</sup> B. Oakley, B. Rogowski, T.J. Sejnowski, *Naucz się nauczania. Praktyczne wykorzystanie osiągnięć neurobiologii*, przekł. A. Trybus, Gliwice 2023, s. 253.

<sup>10</sup> Zob.: A. Lembke, *Niewolnicy dopaminy. Jak odnaleźć równowagę w epoce obfitości*, tłum. G. Chamielec, Poznań 2023.

Ćwiczenia (procedur) pomagają w procesie tzw. mielinizacji (tworzenia się osłonki mielinowej wokół aksonów, wzmacniającej połączenie neuronowe). Uświadamiając nauczycieli i studentów w temacie najnowszych osiągnięć neuronauki, trzeba mieć na uwadze, że w wielu przypadkach jesteśmy w fazie badań podstawowych, a nie aplikacyjnych. Tym samym najnowsze doniesienia należy traktować z pewną dozą ostrożności<sup>11</sup>.

Z kolei w pedagogice dostrzega się pewną ewolucję teorii: od różnych form represjonowania uczniów, np. w postaci kar cielesnych, poprzez tzw. teorię behawioralną, która operowała nie tylko karami, ale też nagrodami i relatywizowaniem, po teorię społecznego uczenia się. Ostatnia teoria sformułowana przez Alberta Bandurę w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku została potwierdzona trzy dekady później poprzez odkrycie neuronów lustrzanych. Dzieci i młodzież uczą się przede wszystkim poprzez kontakt z innymi ludźmi i obserwację ich zachowań. W efekcie kształtuje się w nich obraz drugiego człowieka i powstają subiektywne wyobrażenia na temat jego motywacji, strategii działania i wewnętrznych postaw<sup>12</sup>. Nauczyciele i inni dorośli są dla dzieci i młodzieży jak lustro – one zaś nieustannie poszukują w ich słowach, gestach, postawach swego lustrzanego odbicia. Dorastający człowiek nie wie, w jakim kierunku wiedzie jego droga osobistego rozwoju, stąd szuka w otaczających osobach własnego odbicia – informacji o tym, kim mógłby zostać, na co go stać, w czym jest silny i jaki ma w sobie potencjał. Wybitny pedagog i terapeuta Jesper Juul podkreśla, że kompetencje zawodowe nauczyciela akademickiego to suma kompetencji dydaktycznych (związanych z wiedzą dziedzinową i metodyką) oraz kompetencji relacyjnych<sup>13</sup>. Relacja na linii mistrz – uczeń powinna być oparta na szacunku i głębokim zaufaniu. Bez takiej relacji trudno wyobrazić sobie efektywny proces uczenia się. Taka heterarchiczna relacja powoduje uczenie się obu stron. Synergiczne wysiłki nauczyciela oraz studenta mogą prowadzić do tworzenia i dawania wartości innym uczestnikom zajęć. Nauczyciel powinien pomóc studentowi znaleźć odpowiedzi na następujące pytania: Jak znaleźć swoją przestrzeń mistrzostwa? Jak rozwinąć w sobie postawę tolerancji dla wieloznaczności i nieprzewidywalności? Jak osiąść umiejęt-

---

<sup>11</sup> M. Klichowski, *Efekt neuro. Pedagogika i uwodzenie umysłów*, Poznań 2024, s. 35.

<sup>12</sup> J. Bauer, *Efektywna szkoła. O relacjach jako podstawie dobrze funkcjonującej edukacji*, wyd. 2, przeł. A. Lipiński, Gdańsk–Warszawa 2024, s. 29.

<sup>13</sup> J. Juul, H. Jensen, *Kompetencje relacyjne w edukacji. Od posłuszeństwa do odpowiedzialności*, przeł. A. Boniszewska, Podkowa Leśna 2023, s. 8.

ność powstrzymania się od szybkich i jednoznacznych ocen oraz pochopnych działań? Jak osiągnąć stan metapoznania (połączenie samodzielnego myślenia z myśleniem twórczym)? Jak się samorealizować? Skąd czerpać wiarę we własne siły, by móc wytrwale dążyć do wyznaczonego celu, a jednocześnie być stabilnym emocjonalnie w momentach krytyki i niepowodzeń?

Obecnie uczelnie i szkoły wpadły w pułapkę testomanii. Od najwcześniejszych etapów edukacji uczeń, a potem student jest regularnie testowany. W tej kwestii Winston Churchill miał rację: „Szkoły przeprowadzają testy nie po to, by dowiedzieć się, co wiesz, lecz po to, by dowiedzieć się, czego nie wiesz, i nie po to, by pomóc ci się tego dowiedzieć, lecz tylko po to, by móc powiedzieć, że jesteś lepszy lub gorszy niż inni uczniowie”. Studia zbyt często są nasycone pasożytniczymi formami testowania<sup>14</sup>: egzaminy z jedynymi słusznymi odpowiedziami, obowiązkowe prace domowe kończące się jednakowym wynikiem, wejściówki, które z roku na rok wyglądają tak samo, niezapowiedziane indagowanie, prowadzące do upokarzania na forum grupy itd. Tymczasem ważniejsze od oczekiwania odpowiedzi jest usłyszenie od studenta pytania. Refleksyjnego pytania, na które być może prowadzący nie zna odpowiedzi lub odpowiedź jest niejednoznaczna. Takie nieoczywiste pytania uruchamiają ciekawość po obu stronach, zmuszając rozmówców do wysiłku intelektualnego. Wiele musi się zmienić w szkole i szkole wyższej, począwszy od struktur, procedur biurokratycznych, po relacje panujące na różnych płaszczyznach.

### **Propozycje zmian**

Pierwszym postulatem jest zmiana formy prowadzenia zajęć dydaktycznych. Nie mogą to być dotychczasowe monologiczne wykłady i instrukcyjne ćwiczenia. Zwłaszcza że na co dzień linia demarkacyjna przebiegająca pomiędzy nimi wydaje się zacierać. **Formy te powinny zostać zastąpione przez prawdziwą rozmowę i autentyczne sytuacje edukacyjne.** Prawdziwa rozmowa może prowadzić do uczenia się obu stron – nauczyciela i studenta. W rozmowie często włączane są refleksja i logika. To powoduje dyskurs, który przekształca się w aktywizm. Obie strony chcą działać. Bez rozmowy, a więc prowadząc monolog, np. podczas wykładu, pozbywamy się możliwości uczenia się jako prowadzący. Nieaktywizowanym studentom (zwłaszcza z tzw. pokolenia alfa) coraz trudniej zachować uważność.

---

<sup>14</sup> J. Kordziński, *Nowoczesne nauczanie*, Warszawa 2022, s. 24.

Owszem, wykład zawsze pozostanie w dominującej części polem działania edukatora, niemniej zadawanie refleksyjnych, trudnych pytań, może całkowicie zmienić przebieg procesu uczenia się. W tym celu nauczyciel może posłużyć się prostymi technikami, np. zagajeniem „jakie macie pytania?” zamiast tradycyjnego „czy są pytania?”. Niedocenianym narzędziem jest pauza. Pauza stosowana przez prowadzącego jest pewnym asumptem zmuszającym do działania. W momentach ciszy łatwiej zebrać myśli i sformułować przekaz, np. zadać pytanie. Nauczyciel, planując zajęcia, powinien skupić się na tym, by projektowana „sytuacja edukacyjna” była aktywizująca zarówno dla niego samego, jak i dla studenta. Synergia wysiłków prowadzi do tworzenia i odkrywania, a właśnie to powinniśmy uprawiać na uniwersytetach. Warto zachęcać studentów do publikowania swoich wyników prac czy badań. Konceptje i prace projektowe mogą zostać przekształcone w artykuły popularnonaukowe, zaprezentowane na portalach branżowych, a ciekawe wyniki badań mogą zostać opublikowane w czasopiśmie naukowym. Prestiż czasopisma w tym wypadku nie ma znaczenia, chodzi o pokazanie studentowi, że ma możliwość tworzenia i dawania wartości innym.

Drugi postulat dotyczy oceniania. **Ocenianie cyfrowe powinno zastąpić ocenianie kształtujące powiązane z oznaczaniem aktywnego zaangażowania.** Oceny są skrajnie uproszczoną formą informacji zwrotnej nadzwyczaj złożonego procesu, jakim jest uczenie się. Nie pozwalają one na zorientowanie się w indywidualnym procesie uczenia się studenta na danym etapie. Zdecydowanie lepszym rozwiązaniem są dwie kategorie: zaliczone i jeszcze niezaliczone<sup>15</sup>. Oceny cyfrowe, punktowe, procentowe itd. są demotywujące i służą jedynie porównywaniu oraz dzieleniu ludzi na zwycięzców i przegranych. Zamiast tego wystarczy oznaczać aktywność studenta oraz dawać mu szybką informację zwrotną (pełną, trafną, życzliwą, pozytywną i motywującą do poprawy). Jednakże system edukacji i szkolnictwa wyższego wymaga postawienia oceny końcowej; można to zrobić poprzez samoocenę. Zdaniem Jeannette Vos na ocenę powinno składać się: 50% samooceny studenta, 30% oceny rówieśników, 20% oceny prowadzącego<sup>16</sup>. W dydaktyce akademickiej można posłużyć się taką skalą:

---

<sup>15</sup> C. von St. Ange, *Łatwiej. Co robić, by szkoła i nauka szły jak z płatka*, tłum. M. Kaczmarek, Kraków 2024, s. 244-268.

<sup>16</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu...*, s. 423.

## Skala samooceny dla studenta

Tak naprawdę nie za bardzo się postarałem

2.0



Próbowałem, choć nie nauczyłem się specjalnie dużo

3.0



Osiągnąłem wszystko co było wymagane

4.0



Poradziłem sobie lepiej niż się spodziewałem

5.0



Propozycja skali samooceny dla studenta w procesie dydaktycznym prowadzonym w szkole wyższej

W zaproponowanej skali nauczyciel ma do dyspozycji jeszcze oceny pośrednie: 3.5 oraz 4.5, aczkolwiek powinien wyraźnie wyartykułować studentom, że ocena cyfrowa nie jest wykładnią ich wiedzy. Ocena wbrew pozorom ma drugorzędne, a nawet trzeciorzędne znaczenie. Najważniejsze są kompetencje uzyskane w trakcie zajęć oraz rozwój osobisty podopiecznego.

Trzeci postulat dotyczy różnorodności źródeł pozyskiwania wiedzy. Nauczyciel nie jest jedynym słusznym autorytetem. Może się mylić, może czegoś nie wiedzieć, może być skonfundowany pytaniem czy zakwestionowany tego, co próbuje przekazać. **Tym samym należy dopuścić szerokie spektrum źródeł, z których uczeń/student może czerpać wiedzę, z generatywną sztuczną inteligencją włącznie.** Nauczyciel może przynosić na zajęcia literaturę tradycyjną, może wysyłać linki do publikacji naukowych, może wskazywać źródło popularno-naukowe jako przystępniej-

sze źródło wiedzy kontekstowej. Bez czerpania danych, informacji i wiedzy z tzw. „rozczochranych” źródeł nie ma mowy o rozwiązywaniu problemów wyższego rzędu. W inżynierii i informatyce „rozczochrane” źródła dotyczą z reguły danych, które następnie są integrowane, z czego powstaje wartość emergentna. Podobnie jest ze źródłami wiedzy kontekstowej. Do wysokopoziomowych wniosków da się dojść tylko na podstawie inkluzywnej kwerendy źródeł, która daje szeroką perspektywę i otwiera umysł na poziomie metapoznawczym. Generatywna sztuczna inteligencja, aktualnie na cenzurowanym, może być doskonałym narzędziem w rękach ucznia/studenta, o ile zostanie dopuszczona przez nauczyciela i będzie prawidłowo wykorzystywana przez ucznia/studenta.

Czwarty postulat dotyczy świętowania sukcesów. **Należy bezwzględnie odejść od rankingów edukacyjnych, dyplomów wyróżniających czy umieszczania ucznia/studenta w konkretnym centylu wśród rówieśników. W szkole wyższej elementy te powinny ustąpić najprostszemu docenieniu i cieszeniu się osiągnięciami.** Uważność prowadząca do uznania swoich uczuć powinna zastąpić rutynowe akty piania peanów. Wystarczy zwykła ludzka radość i szczęście. Obecnie żyjemy w czasach wszechobecnej presji, nakładanej na uczniów od najmłodszych lat życia<sup>17</sup>. Nieustająca presja zmniejsza jakość interakcji międzyludzkich i powoduje różne wypaczenia w społeczeństwie. Dzieci i młodzież muszą sami odnaleźć swoją przestrzeń mistrzostwa oraz obiekt swojego przyszłego zainteresowania zawodowego. Nauczyciele powinni dać uczniom/studentom przestrzeń do poszukiwań, uznając bezwzględną autonomię drugiej strony, jednocześnie być stale w pobliżu, by wspierać i podpowiadać. Wyniki badań dowodzą, że szczęście nie sprowadza się tylko do doświadczania przyjemnych chwil, ale obejmuje szeroko pojęty dobrostan psychiczny. Głębokie przeżywanie w pełni swojego życia odbywa się poprzez rozwijanie różnych obszarów, takich jak pasja, relacje, działalność społeczna czy zdrowie fizyczne. Świadomy nauczyciel powinien wspierać ucznia we wszystkich tych obszarach, a budowana relacja mistrz – uczeń będzie prowadzić do ekstatycznej satysfakcji obu stron.

---

<sup>17</sup> M. Marcela, *Nie musisz. Od kultu osiągnięć do wypalonych pokoleń*, Kraków 2024, s. 320.

## Podsumowanie

Dotychczasowe modele edukacyjne muszą ewoluować w kierunku modeli elastycznych, nastawionych na ciągłe zmiany, wynikających z najnowszych odkryć i badań naukowych. Niezależnie od wybranego podejścia nauczania student (uczeń) powinien znaleźć się w centrum procesu dydaktycznego. Nauczyciel odgrywa w tym procesie główną i wiodącą rolę. Joachim Bauer podkreśla, że jest wiele dróg do bycia dobrym nauczycielem<sup>18</sup>. Można być nawet wspaniałym nauczycielem, o ile wykona się pewną konsekwentną i tytaniczną pracę polegającą na eksperymentowaniu z różnymi technikami, metodami i narzędziami dydaktycznymi. Nauczyciel, aktualizując swoją wiedzę dziedzinową, powinien pamiętać też o aktualizacji metod nauczania. Bo o tym, czy dane metody nauczania są dobre czy złe, nie decyduje stopień surowości czy pobłażliwości nauczyciela, lecz jego zdolność do nawiązania relacji z uczniami/studentami i rozpalenia w nich ciekawości. Jeśli nauczyciel znajdzie swoją drogę nauczania, niech nie nadaje własnej koncepcji dydaktycznej rangi ideologii dzielącej grono nauczycieli na wrogie obozy. Istnieje wiele sposobów na rozbudzenie zainteresowania uczniów/studentów. W tym przypadku Platon, Sokrates czy Plutarch mieli rację – edukacja nie jest napełnianiem naczynia, jest rozpalaniem ognia.

## Bibliografia

1. Bauer Joachim, *Efektywna szkoła. O relacjach jako podstawie dobrze funkcjonującej edukacji*, wyd. 2, przeł. A. Lipiński, Dobra Literatura, Gdańsk–Warszawa 2024.
2. Dehaene Stanislas, *Jak się uczymy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, wyd. 2, tłum. D. Rossowski, Copernicus Center Press, Kraków 2023.
3. Dehaene Stanislas, *Świadomość i mózg. Odczytywanie kodu naszych myśli*, tłum. D. Rossowski, Copernicus Center Press, Kraków 2023.
4. Dryden Gordon, Vos Jeannette, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2022.
5. Holt John, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przeł. D. Konowrocka, „Impuls”, Kraków 2007.

---

<sup>18</sup> J. Bauer, *Efektywna szkoła...*, s. 69-71.

6. Juul Jesper, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, współpr. K. Krüger, tłum. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2014.
7. Juul Jesper, Jensen Helle, *Kompetencje relacyjne w edukacji. Od posłuszeństwa do odpowiedzialności*, przeł. A. Boniszewska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2023.
8. Klichowski Michał, *Efekt neuro. Pedagogika i uwodzenie umysłów*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2024.
9. Kordziński Jarosław, *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2022.
10. Lembke Anna, *Niewolnicy dopaminy. Jak odnaleźć równowagę w epoce obfitości*, tłum. G. Chamielec, Zys i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2023.
11. Marcela Mikołaj, *Nie musisz. Od kultu osiągnięć do wypalonych pokoleń*, Wydaw. Znak, Kraków 2024.
12. Oakley Barbara, Rogowsky Beth, Sejnowski Terrence J., *Naucz się nauczania. Praktyczne wykorzystanie osiągnięć neurobiologii*, przeł. A. Trybus, Sensus, Gliwice 2023.
13. Podruczny Rafał, Jureczko Paweł, *Edukacja polisensoryczna [w:] Neuroedukacja*, pod red. W. Sikorskiego, Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 69-102.
14. Ripp Pernille, *Uczyć (się) z pasją. Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą przygodą*, przeł. E. Manthey, W. Musiał, Dobra Literatura, Słupsk 2017.
15. St. Ange Caroline von, *Łatwiej. Co robić, by szkoła i nauka szły jak z płatka*, tłum. M. Kaczmarek, Otwarte, Kraków 2024.
16. Szymański Mirosław J., *Przyszłość edukacji. Szkoła przyszłości*, Difin – PAN, Warszawa 2024.

MAGDALENA SZPUNAR

## Edukacja do empatii. Przypadek Danii

### Education for empathy. The case of Denmark

#### **Streszczenie**

Artykuł dotyczy kwestii związanych z procesem edukowania do empatii. Autorka dokonuje przeglądu kategorii i kontekstów powiązanych z funkcjonowaniem pojęcia empatii, sięgając do jej wczesnego rozumienia kojarzonego zwykle z sympatią, ale także zagrożeń wynikających z nadmiernego empatyzowania. Autorka stawia tezę, iż uczucia jednostek można kształtować, stąd mówi o treningu empatii jako jednej z możliwych dróg rozwoju kompetencji odnoszących się do empatyzowania. Kontekstem rozważań autorki poświęconych edukowaniu do empatii jest Dania, na przykładzie której zwrócono uwagę na wartość nauczania empatii, która sprzyja tworzeniu jednego z najszcześniejszych społeczeństw na świecie.

**Słowa kluczowe:** empatia, trening empatii, nauczanie empatii w Danii, Hygge, empatyzowanie, psychologiczny kanibalizm, zmęczenie współczuciem

#### **Summary**

The article concerns issues related to the process of educating for empathy. The author reviews the categories and contexts related to the functioning of the concept of empathy, reaching back to its early understanding related to sympathy, but also to the threats associated with excessive empathizing. The author puts forward the thesis that individuals' feelings can

be shaped, hence she talks about empathy training as one of the possible ways of developing competences related to empathizing. The context of the author's considerations related to educating for empathy is Denmark, using the example of which to discuss the value of teaching empathy, which helps create one of the happiest societies in the world.

**Keywords:** empathy, empathy training, teaching empathy in Denmark, Hygge, empathizing, psychological cannibalism, compassion fatigue

Dania to od wielu lat kraj uznawany za najszczęśliwszy na świecie<sup>1</sup>. Powodów takiego stanu rzeczy jest co najmniej kilka. Po pierwsze, wskazuje się na efektywną politykę socjalną realizowaną w tym kraju, wysoki poziom dochodów, a także wysoki wskaźnik tolerancji obyczajowej. Te niewątpliwie ważne elementy wpływające na poczucie szczęścia i dobrostan obywateli Danii nie są jedynymi czynnikami determinującymi szczęśliwe życie Duńczyków. Po drugie, uznaje się, że tak wysoką pozycję w rankingu szczęścia sporządzanym przez ONZ od 2012 roku zawdzięcza Dania nauczaniu empatii w szkole<sup>2</sup>. W duńskich szkołach nauczanie empatii jest realizowane od 1993 roku jako przedmiot obowiązkowy dla wszystkich uczniów w wieku od 6 do 16 lat. Dzięki nauce empatii w szkole dzieci rozwijają się emocjonalnie i społecznie, potrafią określać i nazywać przeżywane emocje, a tym samym rozpoznawać i reagować adekwatnie na emocje innych. To właśnie dzięki empatii dzieci stają się bardziej uważne i wrażliwe na innych, co sprzyja lepszej atmosferze w szkole, minimalizuje konflikty. Empatyczne jednostki to empatyczne społeczeństwo, w którym żyje się lepiej i szczęśliwiej. Empatyczni nauczyciele tworzą klimat szkoły, który, opierając się na atmosferze zaufania, minimalizuje stres, co wpływa nie tylko na komfort nauki, ale także realnie wpływa na wyniki edukacyjne. W najprostszy sposób można to ująć tak: albo się boimy, albo się uczymy. Istnieje silna korelacja pomiędzy pracą nauczyciela, który jest empatyczny, a wynikami osiąganymi przez jego uczniów<sup>3</sup>. Przykład Danii to doskonały dowód na to,

<sup>1</sup> J.F. Helliwell, R. Layard, J.D. Sachs, J.-E. De Neve, L.B. Aknin, S. Wang, *World Happiness Report 2024* [online], University of Oxford, Oxford 2024 [dostęp: 5 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2024/WHR+24.pdf>.

<sup>2</sup> J. Adamczewski, *Być jak Rita Madsen. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej w Danii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 2, s. 26.

<sup>3</sup> Zob.: J. Nazar, *Empatia i jej związek z cechami osobowości nauczyciela*, Gdańsk 1990.

że empatyczna szkoła sprzyja nie tylko znakomitym wynikom w nauce, ale przyczynia się do tworzenia szczęśliwszych społeczności.

W trakcie *Klassens tid* uczniowie w luźnej atmosferze rozmawiają o trudnościach, z którymi się borykają, poszukując wspólnej drogi ich rozwiązania. Co ważne, problemy nie muszą dotyczyć rzeczywistości szkolnej, mogą także dotyczyć problemów osobistych, w ogóle nie związanych ze szkołą, o których młodzi ludzie często boją się rozmawiać z rodzicami. Wspólne poszukiwanie rozwiązań, a nie hegemoniczna siła autorytetu nauczyciela przyczynia się do wzmocnienia poczucia własnej wartości dziecka i jego bezpieczeństwa. W takiej rzeczywistości szkolnej dzieci zyskują przekonanie, że ich zdanie jest ważne, że zostaną wysłuchane i nie będą negatywnie ocenione, niezależnie od tego, co mają do powiedzenia. *The Class's Hour*, czyli tzw. godzina dla klasy, daje dzieciom poczucie przynależności do wspólnoty, która docenia różnorodność i odrębność każdego z jej członków, co w coraz bardziej multikulturowym środowisku wydaje się wartością kluczową. Co warto podkreślić, w duńskiej szkole dominuje nie praca indywidualna, a praca zespołowa, przy pomocy której realizuje się 60% zadań w szkole. W takim modelu pracy dziecka i szkoły chodzi nie o prześcignięcie innych, a o wsparcie tych, którzy radzą sobie gorzej. Uczenie oparte na współpracy pozwala wykorzystywać mocne i słabe strony uczniów; ma przekonywać, że nikt z nas nie jest we wszystkim doskonały. Uczniowie tym samym stanowią dla siebie naturalne wsparcie, uzupełniając się wzajemnie i pomagając wtedy, kiedy koleżanka lub kolega nie domaga. W ten sposób dzieci przekonują się, że indywidualnie właściwie nie sposób odnieść sukcesu i dopiero współpraca, a nie rywalizacja prowadzi do najlepszych wyników. Rywalizacja jest kategorią, która w duńskiej szkole odnosi się do siebie samego, a nie konkurowania z innymi. Stąd w duńskich szkołach właściwie nieobecne jest pojęcie nagród czy medali, nawet wśród tych, którzy wyróżniają się wynikami w nauce lub w sporcie, by nie kreować klimatu rywalizacji<sup>4</sup>.

Nauczanie empatii odzwierciedla duńskie podejście do życia związane ze skandynawską filozofią życia opartą o *Hygge*. Termin ten w języku duńskim i norweskim oznacza sympatyczny nastrój, wpływający na poczucie komfortu psychicznego<sup>5</sup>. W duńską filozofię życia wpisane jest przekonanie, że liczy się

<sup>4</sup> Zob.: J.J. Alexander, I.D. Sandahl, *The Danish Way of Parenting. What the Happiest People in the World Know about Raising Confident, Capable Kids*, East Rutherford 2016.

<sup>5</sup> M. Gullestad, *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*, Oslo 1992, s. 235.

sam udział w czymś, a nie tylko wygrana. Duńczycy przywiązują duże znaczenie do pokory jako jednej z kluczowych wartości. Jak przekonuje M. Rydahl, autorka monografii *Dziesięć powodów, dla których Duńczycy są najszcześliwszymi ludźmi na świecie*, mieszkańcy Danii nie mają zwyczaju porównywania się ze sobą, potrzeby bycia lepszymi od innych, bycia wyróżnionymi. Doceniają codzienne radości i nie mają rozbudzonych potrzeb materialnych<sup>6</sup>.

Co istotne, edukowanie do empatii realizuje Dania nie tylko w szkole. Tak zwany duński styl rodzicielstwa przejawia się dbałością o rozwijanie u dzieci umiejętności współodczuwania, wrażliwości, opiekuńczości, chęci niesienia pomocy<sup>7</sup>. Jessica Joelle Alexander i Iben Dissing Sandahl, autorki książki pt. *The Danish Way of Parenting*, zwracają uwagę, że z punktu widzenia ewolucji empatia stanowi jedną z naszych kluczowych umiejętności, gdyż umożliwia nam funkcjonowanie w grupach. Uznają przy tym, że ważne jest, by rozwijać ją u dzieci, bowiem pozwala ona osiągać sukcesy edukacyjne, a także przyczynia się do satysfakcjonującego życia towarzyskiego, rodzinnego i zawodowego.

Dania w praktyce realizuje ideę państwa dobrobytu, co sprawia, że kraj ten zalicza się do najbardziej rozwiniętych gospodarczo. Od 2015 roku jest tam realizowany program „Wzrost i rozwój na terenie Danii”, obejmujący setkę inicjatyw w rozmaitych obszarach życia. W obszarze edukacji program ten obejmuje dbałość o poprawę jakości nauczania w mniejszych miejscowościach, a także udzielanie wsparcia uczniom pochodzącym z zagranicy tak, aby wyrównywać ich szanse edukacyjne<sup>8</sup>. W trakcie dwóch pierwszych lat nauki w szkole podstawowej dzieci uczy się przede wszystkim „pracy zespołowej, [...] planowania pracy, samodzielności w wykonywaniu zadań, odpowiedzialności, samooceny, przygotowania do dalszej nauki”<sup>9</sup>. Wczesny etap edukacji to edukacja przez zabawę. Co znamienne, „nie występuje tu zjawisko drugoroczności, nie ma też stopni szkolnych, tylko oceny opisowe, a poszczególne przedmioty prowadzą różni nauczyciele”<sup>10</sup>. Próżno szukać w duńskiej eduka-

<sup>6</sup> M. Rydahl, *Szcześliwy jak Duńczyk. Dziesięć powodów, dla których Duńczycy są najszcześliwszymi ludźmi na świecie*, przeł. J. Konieczny, Warszawa 2017.

<sup>7</sup> Zob.: J.J. Alexander, I.D. Sandahl, *The Danish Way of Parenting...*

<sup>8</sup> J. Fazlagić, *Systemy kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich* [online], Scientia Vis, Poznań 2017 [dostęp: 3 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://www.gov.pl/attachment/ca06c153-6a94-4f4a-b50e-e685afa34a2e>.

<sup>9</sup> Zob.: I. Żywno, *Szkoła duńska jako miejsce rozwoju kreatywności dziecka*, „Życie Szkoły” 2003, nr 9, s. 568-569.

<sup>10</sup> A. Kopik, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3-4, s. 23.

cji wczesnoszkolnej zalecanej listy podręczników<sup>11</sup>. Ważnym wymiarem tej edukacji jest *outdoor education*, czyli nauka w terenie, dzięki czemu uczniowie uczą się poprzez samodzielne doświadczanie i eksperymentowanie<sup>12</sup>. Duńską szkołą podstawową, *Folkeskole*, opuszcza się po zdaniu egzaminów końcowych z siedmiu przedmiotów, z których pięć ma charakter obowiązkowy dla wszystkich uczniów<sup>13</sup>. Jednakże od roku szkolnego 2020/2021 egzaminy te są nieobowiązkowe, a decyzję o przystąpieniu do nich podejmują władze szkoły<sup>14</sup>.

W procesie edukacji, od samych jej początków, ważne staje się nauczanie nie tylko konkretnej wiedzy, aplikowalnej, ale także kształtowanie kompetencji, bez których niemożliwe wydaje się funkcjonowanie z innymi ludźmi. Jak trafnie zauważa Max Horkheimer, „ograniczenie studiów do nabywania umiejętności przygotowujących do sporządzania historycznych kompendiów czy konstruowania urządzeń umożliwiających rozbicie atomu, a nawet do wynajdywania antybiotyków, nie wystarczy. Sędzia pozbawiony empatii oznacza śmierć sprawiedliwości”<sup>15</sup>. Zdobywanie określonych kompetencji czy konkretnych, nawet najbardziej pożądaných, kwalifikacji nie zastąpi empatyzowania, wrażliwości, uważności na drugiego człowieka. Fachowość i biegłość nie wystarczą, gdy brakuje nam empatii i wrażliwości. Dopóki tego nie pojmujemy, nasze społeczeństwa coraz bardziej stanowią będą konglomerat zatowarowanych jednostek, które nie potrafią wyjść poza wąsko pojmowane, egotyczne potrzeby. Inaczej ujmując, wrażliwość humanistyczna jest niezbędna wszędzie tam, gdzie „pojawiają się sprawy ludzi, a nie rzeczy, gdzie wymagana jest emocjonalna oddźwiękliwość, empatia, rozumienie”<sup>16</sup>. Bez tego humanistyka staje się „humanistyką bez humanizmu” albo, co gorsze, „humanistyką pragmatyczną”, w której człowiek znika z horyzontu.

W monografii *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów* Martha C. Nussbaum postuluje o to, by w edukacji dążyć do kształcenia świadomego obywatela, „aktywnego, krytycznego, myślącego i cechującego się empatią członka wspólnoty równych, zdolnego do wymieniania się ideami na zasadzie szacunku i zrozumienia dla ludzi wywodzących się z różnych

<sup>11</sup> J. Adamczewski, *Być jak Rita Madsen...*, s. 30.

<sup>12</sup> Tamże, s. 31.

<sup>13</sup> Tamże, s. 31.

<sup>14</sup> *Assessment in Single-Structure Education* [online], Eurydice 2020 [dostęp: 12 listopada 2024]. Dostępny w Internecie: [https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-8\\_en](https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/assessment-single-structure-education-8_en).

<sup>15</sup> M. Horkheimer, *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos” 2011, nr 2, s. 245.

<sup>16</sup> I. Wojnar, H. Witalewska, M.Ł. Lipowski, *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, Warszawa 2009, s. 33.

środowisk”<sup>17</sup>. Kształcenie jest, jej zdaniem, ważnym projektem emancypacyjnym, ułatwiającym zmianę grup podporządkowanych i wykluczanych. Według Nussbaum empatia stanowi realne narzędzie do walki z nacjonalizmami, a także polityką opartą na przemocy. Inaczej rzecz ujmując, „sens edukacji objawia się wtedy, kiedy jednostki potrafią wyjść poza Ja, poza stan obojętności”<sup>18</sup>. W *Lekcjach empatii* Elżbieta Mikoś zauważa: „chodzi [...] o takie «formowanie» uczniów, by byli zdolni do empatii, umieli rozpoznawać potrzeby emocjonalne innych ludzi, a także, by umieli mówić o własnych uczuciach i przeżyciach wewnętrznych, bo tylko wtedy będą mogli podjąć próbę ich zrozumienia”<sup>19</sup>.

Simon Baron-Cohen stwierdza natomiast: „Každy z nas zajmuje określone miejsce na kontynuum empatii (od poziomu niskiego do wysokiego). [...] Empatia jest najcenniejszym zasobem, jaki istnieje w naszym świecie. Dziwi więc fakt, że w szkolnych programach nauczania i w programach edukacyjnych dla rodziców empatia właściwie się nie pojawia, a w polityce, w biznesie i w sądach mówi się o niej bardzo rzadko”<sup>20</sup>. Empatia jest w pewnym wymiarze wrodzona, ale także stanowi kompetencję nabywaną społecznie i kulturowo w procesie socjalizacji<sup>21</sup>. O tym, iż jest ona w pewnym wymiarze wrodzona świadczy chociażby „zarażanie się” płaczem u dzieci. Reagują one na płacz innego dziecka, nie reagują zaś na swój płacz nagrany i odtworzony<sup>22</sup>. Pomimo pewnych osobniczych predyspozycji zdolność empatii możemy trenować<sup>23</sup>, stąd mówi się o treningu empatii. Jak zauważa Michał Paweł Markowski, „uczucia daje się kształtować i na tym właśnie – na formowaniu wrażliwości – powinno polegać wykształcenie”<sup>24</sup>. Trening empatii realizowany u dzieci w wieku szkolnym, który polega na przyjmo-

<sup>17</sup> M.C. Nussbaum, *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przekł. E. Pawłowski, Warszawa 2015, s. 160.

<sup>18</sup> M. Szpunar, *Humanistyka jako projekt kształtowania wrażliwości*, „Er(r)go” 2024, nr 48, s. 20.

<sup>19</sup> E. Mikoś, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura, psychologia, dydaktyka*, Kraków 2009, s. 11.

<sup>20</sup> S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przekł. A. Nowak, Sopot 2014, s. 136, 139.

<sup>21</sup> Zob.: M. Szpunar, *(Nie)potrzebna wrażliwość*, Kraków 2018.

<sup>22</sup> Zob.: G.B. Martin, R.D. Clark, *Distress Crying in Neonates. Species and Peer Specificity*, „Developmental Psychology” 1982, vol. 18, no. 1, pp. 3-9.

<sup>23</sup> Zob.: E. Teding van Berkhout, J.M. Malouff, *The Efficacy of Empathy Training. A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials*, „Journal of Counseling Psychology” 2016, vol. 63, no. 1, pp. 32-41.

<sup>24</sup> M.P. Markowski, *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Kraków 2013, s. 178.

waniu podczas zabawy rozmaitych ról, a tym samym uczeniu się różnych sposobów reagowania, przyczynia się do rozwoju zachowań prospołecznych, a także minimalizuje agresję<sup>25</sup>. Badania pokazują, że dzieci, które są nakłaniane do rywalizowania, a nie współpracy, cechuje niższy poziom empatii<sup>26</sup>. Tym samym częściej popadają w konflikty, źle się czują w środowisku szkolnym, trudniej im nawiązać głębsze relacje.

Kategoria empatii semantycznie czerpie z niemieckiego *Einfühlung*, którym posłużył się w 1873 roku Robert Vischer w odniesieniu do percepcji dzieła sztuki<sup>27</sup>. W tym kontekście termin ten odnosił się do umiejętności projektowania własnego „ja” na obiekt estetyczny<sup>28</sup>. Przetransponowanie tego terminu na grunt psychologii zawdzięczamy Edwardowi Titchenerowi, a Theodor Lipps nadał tej kategorii znaczenie obowiązujące do dzisiaj<sup>29</sup>. Trzeba zwrócić uwagę, że zanim w literaturze zaczęło funkcjonować pojęcie empatii, posilkowano się kategorią sympatii. Socjolog Charles H. Cooley sympatię operacjonalizował jako dzielenie się stanem umysłu. Różnicował jednakże to pojęcie od współczucia, w którym proces rozumienia drugiej osoby uznawał za zbędny (w przeciwieństwie do empatii). Jego zdaniem wgląd w drugiego człowieka jest niemożliwy, jeśli nie jest on „sympatyczny”<sup>30</sup>. Podobne rozumienie empatii pojawia się także u innego klasyka socjologii, George’a Meada, według którego sympatia to ludzka umiejętność podejmowania roli innej osoby, z którą się identyfikujemy<sup>31</sup>.

Potocznie empatię rozumie się jako umiejętność rozumienia drugiego człowieka i jego odczuć emocjonalnych. Jest ona jednak czymś więcej niż rodzajem współczucia i życzliwości. Jest ona umiejętnością dostrzegania i przyjmowania perspektywy innego, dzięki czemu możemy go lepiej rozu-

<sup>25</sup> Zob.: S. Feshbach, N.D. Feshbach, *Agression and Altruism. A Personality Perspective*, In: *Altruism and Aggression. Social and Biological Origins*, ed. by C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, R.J. Iannotti, Cambridge 1991, pp. 189-217.

<sup>26</sup> J. Rembowski, *Empatia. Studium psychologiczne*, Warszawa 1989, s. 81.

<sup>27</sup> Szerokie omówienie problematyki związanej z kategorią empatii i wrażliwości odnaleźć można w monografii M. Szpunar, *(Nie)potrzebna wrażliwość...*, oraz w artykule M. Szpunar, *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4, s. 13-23.

<sup>28</sup> Zob.: M. Kliś, *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, „Horyzonty Psychologii” 2012, t. 2, s. 147-171.

<sup>29</sup> Tamże, s. 149.

<sup>30</sup> Por.: C.H. Cooley, *Human Nature and the Social Order*, New York 1902. – C.H. Cooley, *Sociological Theory and Social Research*, New York 1930.

<sup>31</sup> Zob.: G.H. Mead, *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, Chicago 1934.

mieć. To właśnie empatia pozwala nam porzucić koncentrację na sobie i uwzględnić perspektywę drugiego. Dzięki niej wiemy i rozumiemy, że inni są od nas odmienni, mają odrębną tożsamość, sposoby czucia i reagowania<sup>32</sup>. To właśnie ona przyczynia się do zachowań prospołecznych, ale także zachęca nas do podejmowania działań altruistycznych<sup>33</sup>.

Zwykle empatia jest rozumiana jako emocjonalna reakcja na inną osobę. Owa emocjonalność przejawia się współodczuwaniem, umiejętnością współdzielenia przeżyć, a także prawidłowym odczytywaniem i rozumieniem emocji drugiej osoby. Tu właśnie ujawnia się nieco mniej spopularyzowane kognitywne ujęcie empatii (*cognitive empathy*) jako pewnego procesu poznawczego. Oznacza ona w tym ujęciu zdolność odczytywania i pojmowania perspektywy innej osoby<sup>34</sup>. Wystarczy patrzeć na cierpienia drugiego człowieka, by w naszym mózgu zostały aktywowane te same obszary, które zostają pobudzone w trakcie odczuwania realnego bólu, a za ten stan odpowiadają tzw. neurony lustrzane<sup>35</sup>.

Istnieje jednak zagrożenie, na które wskazuje James Baldwin, zwracając uwagę, iż w warunkach „silnego wystąpienia sympatii” osoba sympatyzująca może zagubić swą tożsamość, odbierając cierpienie drugiej osoby jako własne<sup>36</sup>. Theodor Reik pisze w tym kontekście o tzw. psychologicznym kanibalizmie<sup>37</sup>, który jest formą „wysublimowanego zagarnięcia i włączenia” drugiej osoby do naszego świata. Często odbywa się to w sposób opresyjny i stanowi formę przemocy symbolicznej, która nie uwzględnia pytań o to, czy ktoś życzy sobie być włączonym do świata drugiego i potrafi unieść trudne, nierzadko traumatyczne przeżycia drugiego człowieka. W taki sposób może powstawać – by użyć słów Richarda Sennetta – wspólnota niszcząca<sup>38</sup>, która zamiast być wsparciem staje się destrukcyjna ze względu na niemożność poradzenia sobie z dojmującym doświadczeniem i naszą nie-

<sup>32</sup> Zob.: A.I. Nathanson, *Rethinking Empathy*, In: *Communication and Emotion. Essays in Honor of Dolf Zillmann*, ed. by J. Bryant, D.R. Roskos-Ewoldsen, J. Cantor, New York 2003, pp. 107-130.

<sup>33</sup> N. Buckley, L.S. Siegel, S. Ness, *Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children*, „*Developmental Psychology*” 1979, no. 3, p. 329.

<sup>34</sup> Zob.: M. Kliš, J. Kossewska, *Studies on Empathy*, Kraków 2000.

<sup>35</sup> G. Hein, T. Singer, *I Feel How You Feel But Not Always. The Empathic Brain and its Modulation*, „*Current Opinion in Neurobiology*” 2008, vol. 18, iss. 2, pp. 153-158.

<sup>36</sup> Zob.: J.M. Baldwin, *Social and Ethical Interpretation in Mental Development. A Study in Social Psychology*, New York 1897.

<sup>37</sup> Zob.: T. Reik, *Listening with the Third Ear. The Inner Experience of a Psychoanalyst*, New York 1948.

<sup>38</sup> Zob.: R. Sennett, *Upadek człowieka publicznego*, przeł. H. Jankowska, Warszawa 2009.

mocą wobec niego. Przykład takiego doświadczenia stanowią mogą traumatyczne wspomnienia Ukraińców, którzy przyjeżdżają do naszego kraju z doświadczeniem traumy wojennej, często nie radząc sobie z tym, co przeżyli. Powoduje to konieczność dzielenia się swoimi przeżyciami nawet z obcymi, którzy często nie są przygotowani na to, by konfrontować się z czymś cierpieniem. Co ważne, empatia to nie tylko współodczuwanie z doświadczeniami trudnymi, negatywnymi czy cierpieniem. Analogiczny efekt został bowiem zaobserwowany w odniesieniu do pozytywnych emocji, gdy, obserwując czyjeś szczęście, aktywacji ulegają obszary mózgu odpowiedzialne za reakcje nagrody<sup>39</sup>.

Warto podkreślić, że nie wszyscy badacze są zgodni co do emocjonalnego „zarażania się” jako kluczowej właściwości empatii. Spotkać można chociażby pojęcie „empatii kontrastowej”<sup>40</sup>, opisującej sytuację, w której emocje obserwatora nie są zbieżne z emocjami obserwowanego. Zdaniem niektórych badaczy empatia nie musi oznaczać współodczuwania, a nadmierne emocje postrzegają jako utrudniające kontakt z drugą osobą<sup>41</sup>. W literaturze opisywane są stany przygnębienia, które może wywoływać nadmierna empatia<sup>42</sup>. Dotyczą one szczególnie często pracowników tzw. zawodów pomocowych – psychoterapeutów, lekarzy, pielęgniarek, strażaków czy ratowników medycznych. W zetknięciu z cierpieniem innych często się nim „zarażają”. Osoby te zwykle dotyka tak zwane zmęczenie współczuciem (*compassion fatigue*). Jest ono emocjonalnym wyczerpaniem, które charakteryzuje się objawami analogicznymi do PTSD<sup>43</sup>. Osoby te w pewnym sensie zmuszone są odczulić się na emocje innych, by móc profesjonalnie udzielać pomocy i wsparcia.

Według Mirji Kalliopuskiej przeżycie empatyczne jest niemożliwe bez opuszczenia własnego „ja”<sup>44</sup>. Nie jest jednak tak, że osoba empatyzująca

<sup>39</sup> D. Mobbs, M. Meyer, L. Passamonti, *A Key Role for Similarity in Vicarious Reward*, „Science” 2009, vol. 324, iss. 5929, p. 900.

<sup>40</sup> M.H. Davis, *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, Gdańsk 1999, s. 19.

<sup>41</sup> Zob.: P. Francuz, *O empatii i rozumieniu [w:] Empatia, obrazowanie i kontekst jako kategorie kognitywistyczne*, pod red. H. Kardeli, Z. Muszyńskiego, M. Rajewskiego, Lublin 2012, s. 99.

<sup>42</sup> Zob.: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Poznań 1999.

<sup>43</sup> C.R. Figley, *Compassion Fatigue. Psychotherapists' Chronic Lack of Self Care*, „Journal of Clinical Psychology” 2002, vol. 58, iss. 11, pp. 1433-1441.

<sup>44</sup> Zob.: M. Kalliopuska, *Empathy – The Way to Humanity*, Edinburgh–Cambridge 1992.

„gubi się w innej osobie”<sup>45</sup>, gdyż empatia nie jest identyfikacją, oznaczającą „stapianie” się dwóch różnych osób. Pojawienie się empatyzowania nie byłoby możliwe bez decentracji. Stanowi ona umiejętność wychodzenia poza własną, zogniskowaną wokół „ja” perspektywę, co umożliwia wyobrażanie sobie perspektywy drugiego człowieka. W ten właśnie sposób jednostki przechodzą od fazy egocentrycznej do allocentrycznej. Prosta decentracja, którą opisuje Jean Piaget, może się odnosić do perspektywy postrzeżeniowej, czyli umiejętności wyobrażania sobie, jak dany obiekt jest postrzegany przez drugą osobę<sup>46</sup>, ale także może to dotyczyć motywów działania, a nawet wyobrażania sobie tego, co może myśleć drugi człowiek. James Baldwin wyróżnił trzy kluczowe stadia w rozwoju dziecka. Pierwszym z nich jest stadium perspektywiczne, w którym uczy się ono różnicować ludzi od rzeczy, drugim jest stadium subiektywne, kiedy doświadcza ono przeżyć innych osób poprzez naśladowanie zachowań, trzecie jest stadium efektywne, kiedy posiada świadomość istnienia innych osób<sup>47</sup>.

Bycie empatycznym, zdaniem wielu badaczy, znacznie wykracza poza proste, bierne współodczuwanie. Empatyzowanie, jak dowodzą, to aktywne działanie, a nie wyłącznie współdzielenie emocji z pozycji zewnętrznego, choć emocjonalnie zaangażowanego obserwatora. W takim właśnie kontekście o empatii pisze Daniel Bateson, posługując się kategorią „prawdziwej osobowości altruistycznej”, a więc takiej, która jest aktywna, skłonna do udzielania pomocy innym<sup>48</sup>. Zenon Uchwast uważa, że na postawę empatyczną składa się autentyczna otwartość, szacunek wobec drugiego, a także dążenie

---

<sup>45</sup> G.A. Gladstein, *The Historical Roots of Contemporary Empathy Research*, „Journal of the History of the Behavioral Science” 1984, vol. 20, iss. 1, p. 43.

<sup>46</sup> J. Piaget, B. Inhelder, *Psychologia dziecka*, przeł. Z. Zakrzewska, Wrocław 1993. Do popularnych testów badających umiejętność przyjmowania perspektywy należy zadanie „trzy góry”. Przed dzieckiem ustawia się trzy przedmioty przypominające góry i prosi się o wybranie tej, która przedstawia fragment góry, który mogłaby widzieć osoba siedząca w innym miejscu. Do popularnych narzędzi badania afektywnego przyjmowania perspektywy służy z kolei *Test Spostrzegania Interpersonalnego*, polegający na tym, iż badanej osobie przedstawia się jakąś historię, a jej zadaniem jest odtworzenie (narysowanie) wyrazu twarzy jej bohatera. Zob.: H. Borke, *Interpersonal Perception of Young Children. Egocentrism or Empathy?*, „Developmental Psychology” 1971, no. 2, pp. 263-269.

<sup>47</sup> J.M. Baldwin, *Social and Ethical Interpretation...* Baldwin wyróżniał sympatię (tak pierwotnie określano empatię) ograniczoną, która ma charakter instynktowny i przypomina zachowanie występujące u zwierząt, oraz sympatię refleksyjną, która pojawia się po rozwinięciu procesu myślowego.

<sup>48</sup> Zob.: D. Bateson, *The Altruism Question. Toward a Social-Psychological Answer*, Hillsdale 1991.

do zrozumienia cudzych doświadczeń<sup>49</sup>. Możemy powiedzieć, że jednostka empatyczna jest szczególnie zorientowana na drugiego człowieka, dlatego podejmuje działania służące ogólnej poprawie jego dobrostanu<sup>50</sup>. Trzeba jednak pamiętać o mechanizmie projekcji, a więc przypisywaniu innym własnych potrzeb, postaw i zainteresowań, które nie są przejawem empatii<sup>51</sup>.

Jak zauważa Ryszard Koziołek, „właściwe myślenie zaczyna się w chwili, kiedy coś stawia opór językowi; kiedy najdoskonalej napisane zdania wciąż nie dość dobrze transformują w nazwy to, co jest przedmiotem indywidualnego życia”<sup>52</sup>. Tym samym nasze myślenie o empatii pozwoli sobie zakończyć wierszem, bo to właśnie poezja potrafi najtrafniej oddać i ponazywać nasze doświadczenia i marzenia.

A może by tak na świadectwach oceny  
z matematyki gdy uczeń rozumie  
że trzeba łączyć a nie dzielić  
gdy życzliwość mnoży a serdeczność do potęgi

Z polskiego gdy dobrym słowem potrafi  
i wierszem próbuje zrozumieć rzeczywistość  
z wuefu gdy z nikim nie próbuje wygrywać  
z nikim na wyścigi i nie o pierwszeństwo

Z biologii kiedy rozumie że człowiek  
to coś więcej niż ciało i żywe tkanki  
z fizyki kiedy rozumie nie tyle  
prawo zachowania pędu co prawa człowieka

Z chemii gdy czuje chemię do istoty ludzkiej  
niezależnie od tego kim ona jest  
i gdy w drugim dostrzega pierwiastek ludzki  
i doświadcza drugiego całym sobą

---

<sup>49</sup> Z. Uchnast, *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 2, s. 189-207.

<sup>50</sup> M. Kaźmierczak, M. Plopa, S. Retowski, *Skala Wrażliwości Empatycznej*, „Przegląd Psychologiczny” 2007, nr 1, s. 10.

<sup>51</sup> A.H. Hastorf, I.E. Bender, *A Caution Respecting the Measurement of Empathic Ability*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1952, vol. 47, pp. 574-576.

<sup>52</sup> R. Koziołek, *Czytać, dużo czytać*, Wołowiec 2023, s. 11.

A z geografii gdy żaden obcy nie jest obcy  
gdy rozumie że inny to też swój  
gdy potrafi łamać granice i burzyć mury nienawiści  
to taki uczeń rozumie wszystko

*Magdalena Szpunar, Świadectwo szkolne  
22 czerwca 2023*

### **Bibliografia i netografia**

1. Adamczewski Jakub, *Być jak Rita Madsen. Kształcenie nauczycieli edukacji elementarnej w Danii*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce” 2021, nr 2, s. 25-37.
2. Alexander Jessica J., Sandahl Iben D., *The Danish Way of Parenting. What the Happiest People in the World Know about Raising Confident, Capable Kids*, Penguin Publishing Group, East Rutherford 2016.
3. Baldwin James M., *Social and Ethical Interpretation in Mental Development. A Study in Social Psychology*, McMillan & Co., New York 1897.
4. Baron-Cohen Simon, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, przekł. A. Nowak, Smak Słowa, Sopot 2014.
5. Batson Daniel, *The Altruism Question. Toward a Social-Psychological Answer*, Erlbaum, Hillsdale 1991.
6. Borke Helene, *Interpersonal Perception of Young Children. Egocentrism or Empathy?*, „Developmental Psychology” 1971, no. 2, pp. 263-269.
7. Buckley Norman, Siegel Linda S., Ness Steven, *Egocentrism, Empathy, and Altruistic Behavior in Young Children*, „Developmental Psychology” 1979, no. 3, pp. 329-330.
8. Cooley Charles H., *Human Nature and the Social Order*, Ch. Scribner's, New York 1902.
9. Cooley Charles H., *Sociological Theory and Social Research*, H. Holt and Company, New York 1930.
10. Davis Mark H., *Empatia. O umiejętności współodczuwania*, tłum. J. Kubiak, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 1999.
11. Fazlagić Jan, *Systemy kształcenia nauczycieli w wybranych krajach europejskich* [online], Scientia Vis, Poznań 2017 [dostęp: 3 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://www.gov.pl/attachment/ca06c153-6a94-4f4a-b50e-e685afa34a2e>.

12. Feshbach Seymour, Feshbach Norma D., *Agression and Altruism. A Personality Perspective*, In: *Altruism and Aggression. Social and Biological Origins*, ed. by C. Zahn-Waxler, E.M. Cummings, R.J. Iannotti, Cambridge University Press, Cambridge 1991, pp. 189-217.
13. Figley Charles R., *Compassion Fatigue. Psychotherapists' Chronic Lack of Self Care*, „Journal of Clinical Psychology” 2002, vol. 58, iss. 11, pp. 1433-1441.
14. Francuz Piotr, *O empatii i rozumieniu [w:] Empatia, obrazowanie i kontekst jako kategorie kognitywistyczne*, pod red. H. Kardeli, Z. Muszyńskiego, M. Rajewskiego, Wydaw. UMCS, Lublin 2012, s. 95-102.
15. Gladstein Gerald A., *The Historical Roots of Contemporary Empathy Research*, „Journal of the History of the Behavioral Science” 1984, vol. 20, iss. 1, pp. 38-59.
16. Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna w praktyce*, tłum. A. Jankowski, „Media Rodzina”, Poznań 1999.
17. Gullestad Marianne, *The Art of Social Relations. Essays on Culture, Social Action and Everyday Life in Modern Norway*, Scandinavian University Press, Oslo 1992.
18. Hastorf Albert H., Bender I.E., *A Caution Respecting the Measurement of Empathic Ability*, „Journal of Abnormal and Social Psychology” 1952, vol. 47, pp. 574-576.
19. Hein Grit, Singer Tania, *I Feel How You Feel But Not Always. The Empathic Brain and its Modulation*, „Current Opinion in Neurobiology” 2008, vol. 18, iss. 2, pp. 153-158.
20. Helliwell John F., Layard Richard, Sachs Jeffrey D., De Neve Jan-Emmanuel, Aknin Lara B., Wang Shun, *World Happiness Report 2024* [online], University of Oxford, Oxford 2024 [dostęp: 5 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://happiness-report.s3.amazonaws.com/2024/WHR+24.pdf>.
21. Horkheimer Max, *Odpowiedzialność i studia*, „Kronos” 2011, nr 2, s. 237-248.
22. Kalliopuska Mirja, *Empathy – The Way to Humanity*, The Pentland Press, Edinburgh–Cambridge 1992.
23. Kaźmierczak Maria, Płopa Mieczysław, Retowski Sylwiusz, *Skala Wrażliwości Empatycznej*, „Przegląd Psychologiczny” 2007, nr 1, s. 9-24.
24. Kliś Maria, *Adaptacyjna rola empatii w różnych sytuacjach życiowych*, „Horizonty Psychologii” 2012, t. 2, s. 147-171.
25. Kliś Maria, Kossewska Joanna, *Studies on Empathy*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2000.

26. Kopik Aldona, *Edukacja przedszkolna i wczesnoszkolna w krajach Unii Europejskiej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2004, nr 3-4, s. 20-36.
27. Koziółek Ryszard, *Czytać, dużo czytać*, Wydaw. Czarne, Wołowiec 2023.
28. Markowski Michał P., *Polityka wrażliwości. Wprowadzenie do humanistyki*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych Universitas, Kraków 2013.
29. Martin Grace B., Clark Russell D., *Distress Crying in Neonates. Species and Peer Specificity*, „Developmental Psychology” 1982, vol. 18, no. 1, pp. 3-9.
30. Mead George H., *Mind Self and Society from the Standpoint of a Social Behaviorist*, University Press, Chicago 1934.
31. Mikoś Elżbieta, *Lekcje empatii. Czytanie poezji dwudziestowiecznej w liceum. Literatura, psychologia, dydaktyka*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2009.
32. Mobbs Dean, Meyer Marcel, Passamonti Luca, *A Key Role for Similarity in Vicarious Reward*, „Science” 2009, vol. 324, iss. 5929, p. 900.
33. Nathanson Amy I., *Rethinking Empathy*, In: *Communication and Emotion. Essays in Honor of Dolf Zillmann*, ed. by J. Bryant, D.R. Roskos-Ewoldsen, J. Cantor, Routledge, New York 2003, pp. 107-130.
34. Nazar Jan, *Empatia i jej związek z cechami osobowości nauczyciela*, Wydaw. Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk 1990.
35. Nussbaum Martha C., *Nie dla zysku. Dlaczego demokracja potrzebuje humanistów*, przekł. Ł. Pawłowski, Fundacja Kultura Liberalna, Warszawa 2015.
36. Piaget Jean, Inhelder Barbel, *Psychologia dziecka*, przekł. Z. Zakrzewska, „Siemioróg”, Wrocław 1993.
37. Reik Theodor, *Listening with the Third Ear. The Inner Experience of a Psychoanalyst*, Groove Press, New York 1948.
38. Rembowski Józef, *Empatia. Studium psychologiczne*, PWN, Warszawa 1989.
39. Rydahl Malene, *Szczęśliwy jak Duńczyk. Dziesięć powodów, dla których Duńczycy są najszczęśliwymi ludźmi na świecie*, przekł. J. Konieczny, Wydawnictwo W.A.B., Warszawa 2017.
40. Sennett Richard, *Upadek człowieka publicznego*, przekł. H. Jankowska, Wydaw. „Muza”, Warszawa 2009.
41. Szpunar Magdalena, *Humanistyka jako projekt kształtowania wrażliwości*, „Er(r)go” 2024, nr 48, s. 9-23.
42. Szpunar Magdalena, *(Nie)potrzebna wrażliwość*, Instytut Dziennikarstwa, Mediów i Komunikacji Społecznej Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2018.

43. Szpunar Magdalena, *Niewrażliwa kultura. O chronicznej potrzebie wrażliwości we współczesnym świecie*, „Kultura Współczesna” 2018, nr 4, s. 13-23.
44. Teding van Berkhout Emily, Malouff John M., *The Efficacy of Empathy Training. A Meta-Analysis of Randomized Controlled Trials*, „Journal of Counseling Psychology” 2016, vol. 63, no. 1, pp. 32-41.
45. Uchnast Zenon, *Empatia osobowa: metoda pomiaru*, „Przegląd Psychologiczny” 2001, nr 2, s. 189-207.
46. Wojnar Irena, Witalewska Henryka, Lipowski Mikołaj Ł., *O humanistyczną wrażliwość nauczycieli. Przesłanie i przypomnienia*, Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP, Warszawa 2009.
47. Żywno Irena, *Szkoła duńska jako miejsce rozwoju kreatywności dziecka*, „Życie Szkoły” 2003, nr 9, s. 568-569.



MARTA GRZEŚKO-NYCZKA  
ANNA SZULC

## Ewaluacja relacyjna, czyli moc (d)ocenia- nia postępów w procesie i w dialogu

### Relational evaluation: the power of assessing progress in the process and dialogue

#### **Streszczenie**

Artykuł ma na celu przedstawienie założeń ewaluacji relacyjnej, czyli nowatorskiego podejścia do oceniania uczniów w procesie nauki, opracowanej przez Annę Szulc. Jest to odpowiedź na przestarzały system oceniania, który wciąż dominuje w polskich szkołach. System ten kładzie nadmierny nacisk na pomiar osiągnięć w postaci stopni, co prowadzi do marginalizacji procesu uczenia się oraz zmienia sens edukacji. Szulc, opierając się na wieloletnim doświadczeniu pedagogicznym, proponuje podejście oparte na dialogu i partnerstwie edukacyjnym, w którym uczniowie stają się współodpowiedzialni za swoje uczenie się oraz proces oceniania. Ewaluacja relacyjna integruje założenia konstrukttywizmu, humanizmu, inkluzyjności oraz pedagogiki pozytywnej, stanowiąc alternatywę dla oceny za pomocą stopni. Jest to rozwiązanie zgodne z obowiązującymi w Polsce regulacjami prawa oświatowego, które podkreśla znaczenie indywidualizacji oraz efektywnej i empatycznej relacji nauczyciel – uczeń – rodzic w nowoczesnym modelu szkoły.

**Słowa kluczowe:** ocenianie, edukacja, relacja nauczyciel – uczeń, nowoczesna dydaktyka

### Summary

This article aims to present the principles of relational evaluation developed by Anna Szulc, an innovative approach to student assessment in the learning process. It responds to the outdated grading system that still dominates Polish schools. This system places excessive emphasis on measuring achievements through grades, leading to the marginalization of the learning process and distorting the true purpose of education. Drawing on years of teaching experience, Szulc proposes an approach based on dialogue and educational partnership, where students become co-responsible for their learning and the assessment process. Relational evaluation integrates the principles of constructivism, humanism, inclusivity, and positive pedagogy, offering an alternative to traditional grading. This approach aligns with the current Polish educational regulations, emphasizing the importance of individualization and fostering an effective and empathetic relationship between teachers – students – parents in the process of assessment within a modern school model.

**Keywords:** assessment, education, teacher – student relationship, modern didactics

*Pomiar potrafi zmienić najszlachetniejszą  
ideę w swoją własną karykaturę<sup>1</sup>*

### Wprowadzenie

Niezaprzeczalnym fundamentem, na którym opiera się codzienne funkcjonowanie większości szkół w Polsce są stopnie. Utrwalony wieloletnią tradycją system oceniania wyznacza strukturę i dynamikę procesu edukacyjnego, tworząc specyficzne środowisko kształcenia, w którym uczniowie i nauczyciele koncentrują się na pomiarze i jego wynikach (tzw. ocenach),

---

<sup>1</sup> P. Michoń, *Prawo Goodharta czyli dlaczego nie należy płacić za szczurze ogony?* [online], *Ekonomia szczęścia 2021* [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://ekonomiaszczescia.pl/prawo-goodharta-czyli-dlaczego-nie-nalez-y-placic-za-szczurze-ogony/>. Autor w niezwykle przekonujący sposób wyjaśnia edukacyjne i społeczne konteksty wprowadzania behawioralnych rozwiązań, wskazując, że bodźce, które w zamierzeniu miały przynieść korzyści, często prowadzą do niepożądanych konsekwencji. W tym świetle ukazuje również (bez)sens stawiania stopni.

a kwestia współtworzenia odpowiednich warunków do zdobywania wiedzy i rozwijania umiejętności schodzi na dalszy plan. Jak to możliwe, że cyfry (stopnie) stały się głównym punktem odniesienia i najważniejszym obszarem zainteresowania zarówno uczniów, rodziców, jak i nauczycieli? Czy jako społeczeństwo nie zatraciliśmy się zbyt w ciągłym mierzeniu, ocenianiu, porównywaniu, testach, punktach i rankingach, zamiast skoncentrować się na tym, co powinno być prawdziwym sensem szkoły<sup>2</sup> – efektywnym uczeniu się i rozwoju ludzkiego/społecznego potencjału?

Choć dysponujemy bogatym dorobkiem pedagogicznym w zakresie dydaktyki, wspartym najnowszymi doniesieniami neuronauk, w szkołach XXI wieku wciąż funkcjonują metody oceniania (a także nauczania), które wywodzą się z pruskiego modelu edukacji z początków XIX wieku. To zaskakujące, że mimo znaczącego rozwoju myśli pedagogicznej<sup>3</sup> wciąż powielane są rozwiązania, które już dawno straciły na aktualności. Stoją one nie tylko w sprzeczności z aktualną wiedzą, ale i z obowiązującymi w Polsce przepisami prawa oświatowego – i to od 1999 roku<sup>4</sup>. Trudno więc akceptować przestarzałe metody oceniania, dostrzegając jednocześnie siłę ich destruk-

---

<sup>2</sup> Nawet jeśli deklarujemy, że oceny nie są najważniejsze, a istotne jest to, „co zostaje w głowie”, to *de facto* rozbudowany system oceniania opierający się na mechanizmach kary i nagrody, częste przeprowadzanie kartkówki i sprawdzianów, ciągle nastawienie na ocenę (punkty, tzw. plusy/minusy), nadmierna uwaga poświęcana błędom jako porażkom, brak indywidualizacji, presja, oczekiwanie tego samego od wszystkich w tym samym czasie, pobieżne realizowanie materiału, delegowanie zadań szkoły na czas, który powinien być czasem odpoczynku, rozwijania zainteresowań, dbałości o relacje i zdrowie, wskazują, że ostatecznie w szkole ważniejsze są wyniki niż wsparcie ucznia w procesie uczenia się i jego prawdziwy postęp. To wszystko wpływa na ukryty program szkoły, który prowadzi do uprzedmiotowienia uczniów, przemocy symbolicznej i słownej, pogłębiania nierówności społecznych, chorobliwej rywalizacji, ograniczania czasu na wypoczynek, zainteresowania czy życie rodzinne. Ponadto taki system ogranicza rozwój kompetencji społeczno-emocjonalnych, kreatywności, krytycznego myślenia, które są niezwykle przydatne do aktywnego uczestnictwa w społeczeństwie XXI w. Zob. też: J. Mytnik, *Skuteczność stopni szkolnych z perspektywy badań naukowych. Implikacje dla kształcenia nauczycieli* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2024, s. 31-46.

<sup>3</sup> Począwszy od wielkiego reformatora J.A. Komeńskiego po wielu klasycznych przedstawicieli alternatywy w edukacji, takich jak: J.H. Pestalozzi, F.W. Fröbel, J. Dewey, R. Steiner, M. Montessori, O. Decroly, H. Parkhurst, J. Korczak, A.S. Neill, C. Freinet.

<sup>4</sup> Związana art. 44b Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty oraz art. 12.2 Ustawy z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela. „Nieprzestrzeganie prawa jest czymś, co immanentnie jest związane z polską szkołą”, o czym szczegółowo mowa w publikacji *Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań*, pod red. Ł. Korzeniowskiej, Kraków 2023, s. 15. Wyjątek stanowią szkoły, które świadomie zaczynają pracę nad dostosowaniem warunków edukacyjnych do obowiązującego prawa, lecz jest to długotrwały, nietrywialny proces. Więcej: Stowarzyszenie Umarłych Statutów (2019-2024), <https://umarlestatuty.pl/>.

cyjnego wpływu na jednostki i społeczeństwo<sup>5</sup>, a zarazem mając dostęp do wiedzy, która pozwala zastąpić je nowoczesnymi, bardziej efektywnymi rozwiązaniami. Ocena osiągnięć uczniów i uczennic stanowi kluczowy aspekt kultury i działalności szkoły, dlatego wymaga nieustannej refleksji. System oceniania może nie tylko przyczynić się do poprawy funkcjonowania w zakresie współpracy na linii nauczyciel – uczeń – rodzic, ale również podnieść efektywność wyników kształcenia i poziom dobrostanu całej społeczności szkolnej<sup>6</sup>.

Ewaluacja relacyjna Anny Szulc to autorska propozycja oceniania uczniów, wypracowana na podstawie wieloletniego doświadczenia w zawodzie nauczyciela. Jej uważne i systematyczne obserwacje oraz analiza rezultatów uczenia (się) uczniów na lekcjach matematyki przyczyniły się do zdefiniowania ról uczestników procesu dydaktycznego – ucznia i nauczyciela. Skutkowało to równocześnie stopniowym odejściem od tradycyjnego modelu nauczania, opartego na dominacji nauczyciela, wywołującego strach, odpytującego przy tablicy, przeprowadzającego sprawdziany i regularnie wystawiającego stopnie. Dziś metodyka Anny Szulc opiera się na partnerstwie edukacyjnym, co w praktyce oznacza przede wszystkim autentyczne relacje i empatyczny dialog, włączenie uczniów do (współ)odpowiedzialności za ich proces uczenia się, ale także i proces oceniania. To sprawdzone podejście w polskich warunkach kształcenia systemowego, zgodne z wykład-

---

<sup>5</sup> Skutki społeczne są dalekosiężne, mają wpływ na życie Polek i Polaków, o czym świadczy stan psychofizyczny polskich uczniów i uczennic. Wskazują na to m.in. wyniki badań przeprowadzonych w roku 2019 przez IQS na zlecenie Banku BGŻ BNP Paribas w ramach kampanii #Doceniaj NIEOceniaj (zob.: *Bank BGŻ BNP Paribas ogłasza 5 marca Ogólnopolskim Dniem Doceniania* [online], BNP Paribas 2019 [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [https://media.bnpparibas.pl/pr/425120/bank-bgz-bnp-paribas-oglasza-5-marca-ogolnopolskim-dniem-doceniania#\\_ftn1](https://media.bnpparibas.pl/pr/425120/bank-bgz-bnp-paribas-oglasza-5-marca-ogolnopolskim-dniem-doceniania#_ftn1)). Trafnie interpretuje je R. Masny w materiale: *Czy oceny mają sens?* [online], YouTube [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=gZ5-BosFYzA>. Por. także: M. Dębski, J. Flis, *Zdrowa szkoła. Ocena jakości relacji szkolnych w świetle ogólnopolskich wyników badań uczniów i nauczycieli. Raport z badań – część 1* [online], Fundacja Dbam o Mój Zasięg 2022 [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://dbamomojzasięg.pl/wp-content/uploads/2022/11/Zdrowa-szkola-raport-z-badan.pdf>. – M. Dębski, J. Flis, *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce* [online], Fundacja UNAWEZA 2023 [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [https://mlodegłowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym\\_-Raport-final.pdf](https://mlodegłowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf).

<sup>6</sup> Zob.: M. Ostrowska, S. Żmijewska-Kwiręg, *Jeśli nie stopnie, to co? Różne pomysły na ocenianie w szkole [w:] Czas na szkołę doceniania. Praktycznie o ocenianiu jako uczeniu się*, pod red. S. Żmijewskiej-Kwiręg, Warszawa 2024, s. 161-166.

nią obowiązującego prawa oświatowego. Ponadto warto zaznaczyć, że ewaluacja relacyjna to rozwiązanie edukacyjne, które integruje jednocześnie elementy konstrukttywizmu, humanizmu, inkluzyjności i pedagogiki pozytywnej. I choć wyrosła ona z samodzielnych poszukiwań autorki, wpisuje się w najbardziej pożądane współcześnie naukowe nurty i eksploracje badawcze<sup>7</sup>, potwierdzając tym samym jej ogromną wartość, użyteczność i aktualność.

### **Ocenianie jako efekt przyjętej metodyki pracy nauczyciela**

W praktyce edukacyjnej ocenianie należy do kompetencji nauczycieli. Relacje między ocenianym a ocenianym mają charakter asymetryczny, a stosowanie różnych narzędzi oceny, takich jak sprawdziany, testy czy stopnie, może prowadzić do ryzyka nadużyć<sup>8</sup>. Jak podkreśla Anna Szulc, ocenianie wiąże się z ryzykiem arbitralnej decyzji – subiektywnego osądu, który jest społecznie szkodliwy oraz generuje wiele problemów i trudności. Tego rodzaju ocenianie wynika również z błędnie pojmowanej odpowiedzialności nauczyciela. Nie jest przecież jego rolą pełnienie funkcji kontrolera i detektywa odpowiedzialnego za sprawdzanie, czy ocena egzaminu, pracy domowej, sprawdzianu czy klasówki rzeczywiście odzwierciedla wiedzę i osiągnięcia ucznia. Zdaniem A. Szulc weryfikowanie, czy uczeń rozumie to, co napisał lub co znajduje się w jego zeszytcie – nawet jeśli przepisał od kolegi – stanowi jedno z najmniej efektywnych działań w edukacji. To marnowanie potencjału ucznia, który, odpytywany przy tablicy, marzy o jak najszybszym powrocie na swoje miejsce. Dotyczy to także pozostałych uczniów, którzy z niecierpliwością czekają, czy to oni będą kolejnymi, którzy staną pod tablicą. W rezultacie marnotrawiony jest również czas lekcji, ponieważ zamiast się uczyć uczniowie stają się widzami swoistego edukacyjnego spektaklu.

Anna Szulc przez wiele lat swojej pracy powielala pruskie schematy pracy nauczyciela. Istotnym punktem zmiany była refleksja wynikająca z obserwacji, że kiedy stawiała stopnie, oddając sprawdziany, najczęstszym pytaniem, które jej zadawali uczniowie, było: „Co dostałem/am?”. Zauważyła

---

<sup>7</sup> Na szczególną uwagę zasługują rodzime badania D. Klus-Stańskiej, Z. Kwiecińskiego, T. Szlendaka, analizy M. Kaczmarzyka, osiągnięcia i działalność popularyzatorska J. Mytnik, ale także światowe dokonania takich badaczy i liderów edukacyjnych, jak J. Hattie, C. Dweck, A. Duckworth, D. Perkins, K. Robinson czy S. Covey. Istotną wiedzę wnoszą także ogólnoświatowe analizy badawcze, takie jak Badanie PISA z 2022 (Program for International Student Assessment) czy Raport krajowy z badania TIMSS – trendy, wyzwania, perspektywy (2023).

<sup>8</sup> D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Kraków 2022, s. 23.

również, że oddawanie prac po tygodniu lub dwóch tylko potęgowało to zainteresowanie stopniem, ponieważ wielu uczniów nie pamiętało już treści zadań, które wykonywali. W związku z tym pierwsza zasadnicza zmiana w jej podejściu dotyczyła czasu oddania sprawdzonych prac – odtąd miało to miejsce na następnej lekcji. Dzięki temu uczniowie mogli na bieżąco przeanalizować swoje błędy i potraktować zwrócony sprawdzian jako okazję do pracy nad tym, czego jeszcze nie umieli. Tutaj też rozpoczęła się „praca z błędem” jako okazją do uczenia się – ważny aspekt rozwoju metody Anny Szulc.

Dlaczego w ogóle o tym mowa? Ocenianie nie może być rozpatrywane w oderwaniu od metodyki pracy nauczyciela, postrzegania przez niego roli zawodowej oraz rozumienia sensu szkoły. Ocenianie jest bowiem efektem przyjętych założeń w tych obszarach i ściśle koresponduje z metodami, które nauczyciel stosuje w trakcie lekcji<sup>9</sup>. Cele dydaktyczne, sposób ich realizacji oraz poziom zaangażowania uczniów w proces nauki decydują o tym, na jakie umiejętności i wiedzę nauczyciel kładzie nacisk w procesie oceniania.

Aby skutecznie stawić czoła wyzwaniom związanym z tworzeniem odpowiednich warunków dla rozwoju w szkole, niezbędne jest przystąpienie do właściwego planowania i organizacji procesu uczenia się uczniów<sup>10</sup>. Dziś bowiem wiemy, że efektywne uczenie się zależy od aktywności ucznia, a nie nauczyciela, i wynika z możliwości przetwarzania wiedzy w organizmie osoby uczącej się<sup>11</sup>. Jeśli proces ten nie zachodzi w trakcie lekcji, zmusza to uczniów do przeniesienia „szkoły” do domu, co – jak zaznacza A. Szulc – jest nieludzkim traktowaniem ludzi (uczniów). Gdy dorośli wykonują obowiązki służbowe poza godzinami pracy, zwykle otrzymują dodatkową gratyfikację lub mają możliwość odmowy. Tymczasem uczniowie wykonują ogrom pracy poza murami szkoły głównie dlatego, że w szkołach dominują

---

<sup>9</sup> „Zmiana podejścia do uczenia (się) w szkole to zawsze zmiana oceniania” – zob.: S. Żmijewska-Kwiręg, *Co czyni rodzica sojusznikiem tego, jak uczymy i oceniamy?* [w:] *Czas na szkołę doceniania. Praktycznie o ocenianiu jako uczeniu się*, pod red. S. Żmijewskiej-Kwiręg, Warszawa 2024, s. 141-148. Aby nauczyciele mogli skutecznie wdrażać zmiany w zakresie oceniania, kluczowe jest nie tylko odpowiednie podejście, ale także współpraca z rodzicami. Artykuł zawiera liczne przydatne wskazówki, które pomogą uczynić rodziców sojusznikami, a nie przeszkodą w procesie zmian.

<sup>10</sup> J. Kordziński, *Nowoczesne nauczanie*, Warszawa 2022, s. 41-42.

<sup>11</sup> „Uczenie się powinno mieć charakter aktywny i prowadzić do konstruowania przez uczących się wiedzy deklaratywnej i proceduralnej, przyczyniać się do rozwoju samoregulacji uczenia się oraz służyć nabywaniu umiejętności uczenia się przez całe życie”. Zob.: D. Schwartz, J.M. Tsang, K.P. Blair, *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, przekł. M. Guzowska, Warszawa 2017, s. 7. Por.: J. McTighe, H.F. Silver, *Uczyć (się) głębiej. Jak to zrobić na lekcji*, przeł. A. Dzierżgowska, Warszawa 2021, s. 15-19.

metody transmisyjne, a lekcje są zaprojektowane w sposób ignorujący wiedzę z zakresu neurodydaktyki. Oznacza to, że rola nauczyciela sprowadza się głównie do „przekazywania wiedzy” i sprawdzania poziomu jej opanowania, a najbardziej intensywny proces uczenia się zachodzi w domu czy na korepetycjach. Uczniowie dokonują potężnego wysiłku, by opanować pamięciowo liczne treści, ale tylko na chwilę. Umożliwia to przetrwanie szkoły<sup>12</sup> na zasadzie znanego od pokoleń schematu: „zakuj, zdaj, zapomnij”<sup>13</sup>.

Strategia ta utrzymała się w naszym społeczeństwie z powodu powszechnie stosowanej dydaktyki opartej na pamięci<sup>14</sup>, która kładzie duży nacisk na zapamiętywanie i odtwarzanie przez uczniów informacji, faktów, pojęć czy reguł. Wiele wskazuje na to, że jest to najmniej efektywny model edukacyjny, który uniemożliwia pełny rozwój potencjału ucznia, z jakim trafia on do szkoły. Opiera się bowiem na sprowadzaniu uczniów do roli odbiorców wiedzy, co mocno ogranicza ich aktywność i czyni naukę aktywnością mało atrakcyjną i nieangażującą. W konsekwencji hamuje motywację, czyniąc uczenie się procesem trudnym i nietrwałym<sup>15</sup>.

---

<sup>12</sup> Czy szkoła jest od tego, żeby ją trzeba było przetrwać? Anna Dęboń, liderka oddolnych zmian edukacyjnych, działaczka Stowarzyszenia Dopamina Lab (ale także arteterapeutka, pedagogka, mama dwóch nastolatk), wielokrotnie powtarza, zachęcając i apelując do głębokiej refleksji: „A co jeśli szkoła nie przygotowuje do życia? Czy szkoła (w której nasze dzieci spędzają ok. 12–13 lat życia) ma być czymś, co trzeba przeżyć, przetrwać, zaliczyć, bo prawdziwe życie zaczyna się dopiero po jej ukończeniu? Szkoła jest życiem, jest niezwykle ważnym i kluczowym (z punktu widzenia rozwoju poznawczego, emocjonalnego, społecznego) etapem życia. Niektórzy wychodzą z niego z traumami, które pozostają z nimi do końca życia” (z nieopublikowanego wywiadu przeprowadzonego przez M. Grzeško-Nyczkę w dniu 7 lutego 2025 r.).

<sup>13</sup> Zasada ta nie zawsze ma zastosowanie. Przykładowo na lekcjach wychowania fizycznego czy matematyki nie wystarczą umiejętności przywoływania wiedzy. W przypadku wychowania fizycznego kluczowe jest nabywanie i doskonalenie sprawności fizycznej, natomiast w matematyce – rozumienie i praktyczne wykorzystywanie pojęć. Choć cały szkolny program nauczania ma w konsekwencji doprowadzić do kształtowania szerokiego zestawu umiejętności (wskazanych w preambule ustawy), to najczęściej ocenianiu podlega właśnie to, co w łatwy sposób można odtworzyć, co uznajemy za mierzalne, bazując na pamięciowym opanowaniu materiału. Niemniej nastawienie na reprodukcję wiedzy i odtwarzanie tego, co było na lekcji lub w podręczniku, jest popularną praktyką i dotyczy większości przedmiotów.

<sup>14</sup> Ćwiczenie pamięci jest ważnym elementem procesu uczenia się, ponieważ pozwala na zapamiętanie podstawowych informacji i faktów. Jednak dydaktyka oparta głównie na pamięci ogranicza rozwój umiejętności krytycznego myślenia, analizy oraz zdolności do rozwiązywania problemów. Tego typu podejście nie sprzyja kreatywności ani samodzielnemu poszukiwaniu rozwiązań, gdyż nie bazuje na głębszym zrozumieniu treści i zastosowaniu ich w nowych kontekstach. W rezultacie uczniowie mogą mieć trudności z wykorzystaniem zdobytej wiedzy w praktyce. A czy to nie jest właśnie celem szkoły?

<sup>15</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 17-91.

Ćwiczenie pamięci jest ważnym elementem procesu uczenia się, jednak dydaktyka oparta głównie na „zapisywaniu faktów w pamięci” nie daje przestrzeni na rozwój umiejętności krytycznego myślenia, analizy oraz zdolności do rozwiązywania problemów. Tego typu podejście nie sprzyja kreatywności ani samodzielnemu poszukiwaniu rozwiązań, gdyż nie bazuje na głębszym zrozumieniu treści i zastosowaniu ich w nowych kontekstach. W rezultacie uczniowie mogą mieć trudności z wykorzystaniem zdobytej wiedzy w praktyce. A czy to nie jest właśnie celem szkoły?

### **Kilka słów o metodyce pracy Anny Szulc**

Analizując największe wady systemu edukacji, Bryan Caplan stwierdza, że „typowy uczeń przez tysiące godzin ślęczy nad materiałami, które ani nie podnoszą jego produktywności, ani nie wzbogacają jego życia”<sup>16</sup>. Do podobnych przemyśleń doszła Anna Szulc, dostrzegając, że szkoła w swojej obecnej formie nie odpowiada na naturalne potrzeby człowieka, jakimi są rozwój oraz budowanie wspierających więzi społecznych, ani nie stawia czoła wyzwaniom, które niesie współczesny świat oraz może przynieść przyszłość. Nauczyciele zmagają się z wypaleniem zawodowym, a to zjawisko coraz częściej dotyka również uczniów. Negatywne konsekwencje powszechnie realizowanej edukacji prowadzą do dalekosiężnych skutków społecznych, które mają szeroki i wieloaspektowy charakter. Istnieje szereg powodów<sup>17</sup>, które wskazują na konieczność nowego podejścia do edukacji. Te okoliczności stały się niewątpliwie silnym bodźcem do poszukiwań oddolnych rozwiązań, które zrodziły się z doświadczeń zawodowych nauczycielki systemowej szkoły.

Podejście Anny Szulc do roli nauczycielki, wynikające z jej wieloletniego doświadczenia zawodowego oraz osobistych refleksji jako matki i obserwatorki życia społecznego, zostało zaprezentowane w książce jej autorstwa pt. *Nowa szkoła. Zmianę warto zacząć przy tablicy* (2019), która stała się swego rodzaju spowiedzią „pruskiej” nauczycielki. Opisuje w niej nietławatą drogę własnej transformacji, wskazując, że można efektywnie działać, nie czekając na zmianę systemu. Zaznacza, że „warunkiem niezbędnym do skutecznych zmian jest zacząć od samego siebie”<sup>18</sup>. Dynamiczny samorozwój

<sup>16</sup> B. Caplan, *Edukacja pod lupą. Dlaczego dzisiejszy system szkolnictwa to strata czasu i pieniędzy*, przekł. K. Jopek, Wrocław 2020, s. 14.

<sup>17</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Łódź 2019, s. 47-64.

<sup>18</sup> Tamże, s. 8.

i przekształcanie warsztatu pracy wynikały przede wszystkim z eksploracji dwóch kluczowych obszarów: empatycznej komunikacji i neurobiologii. To właśnie te dziedziny przyczyniły się do zmiany jej podejścia w prowadzeniu lekcji, nowego rozumienia celu edukacji oraz stopniowego wypracowania odpowiednich metod. Dziś można powiedzieć, że porzuciła zdezaktualizowane wzory pruskiego modelu nauczania, tworząc fundamenty nowoczesnej praktyki edukacyjnej, stając się inspiracją i wzorem dla innych.

Wykorzystując zdobytą wiedzę o mózgu oraz podstawach empatycznej komunikacji (NVC – Porozumienie bez Przemocy), Anna Szulc stworzyła warsztat pracy odwołujący się do niniejszych zasad:

- 1) **Zainterесuj ucznia sposobem uczenia, a nie tylko przedmiotem** – angażuj ucznia w proces nauki, aby samodzielnie dostrzegał wartość tego, czego się uczy. Nauka stanie się bardziej interesująca, jeśli pokażesz jej praktyczne znaczenie.
- 2) **„Żeby innych zapalać, samemu trzeba płonąć”** – bądź pasjonatem tego, czego uczysz. Twoje zaangażowanie i entuzjazm będą zaraźliwe i zmotywują uczniów do aktywnego uczestnictwa w lekcjach.
- 3) **Wykorzystaj nowości oraz odniesienia do zdobytej już wiedzy oraz świata rzeczywistego** – zaskakuj oraz łącz teorię z praktyką, odnosząc się do znanych uczniom realiów. Dzięki temu łatwiej zrozumieją materiał i zapamiętają go na dłużej.
- 4) **Wykorzystaj różne zmysły, ruch, skojarzenia** – angażuj uczniów na wielu poziomach. Wykorzystuj wzrok, słuch, dotyk, a także ruch i skojarzenia, aby aktywizować mózg. Wdrażaj elementy gier i zabaw oraz humoru (bez względu na wiek uczniów), gdyż doskonale wspomagają przyswajanie wiedzy<sup>19</sup>.
- 5) **Wspieraj ucznia w jego procesie uczenia się** – dostosuj swoje wsparcie do indywidualnych potrzeb ucznia, pomagając mu na każdym etapie procesu uczenia się tak, by mógł rozwijać się we własnym tempie.
- 6) **Integruj oraz twórz przyjazną atmosferę pracy** – dbaj o atmosferę bezpieczeństwa i akceptacji w klasie. Stwórz przestrzeń, w której uczniowie czują się częścią grupy i chętnie współdziałają, co sprzyja lepszemu uczeniu się.

---

<sup>19</sup> G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przekł. B. Józwiak, Poznań 2003, s. 175.

- 7) **Eliminuj stres** – usuń czynniki wywołujące niepotrzebny stres, oferując zrównoważone i wspierające środowisko, w którym uczniowie mogą skoncentrować się na nauce i rozwijać swoją motywację.
- 8) **Promuj i twórz przestrzeń wzajemnego zaufania** – pomóż uczniom pozbyć się nawyków, które „zniesztalają” obraz ich faktycznego rozumienia i wiedzy w warunkach jej sprawdzania.
- 9) **Doceniaj starania ucznia i wysiłek w pokonywaniu trudności** – motywacja do uczenia się jest jak ognisko, które może ogrzewać cały organizm ucznia. Każdy komunikat nauczyciela ma potencjał, by to ognisko podtrzymywać. Zalanie ogniska wodą gasi płomień, a czas potrzebny na osuszenie i ponowne rozpalenie ognia może być trudny do przewyciężenia. Każda okazja do udzielenia wspierającej informacji zwrotnej na temat aktywności ucznia to doskonała szansa, by dołożyć „szczapkę” i podtrzymać płomień motywacji.
- 10) **Dbaj i pielęgnuj relacje trójstronne** – rodzic może i powinien współtworzyć dobre warunki do nauki i rozwoju swojego dziecka. Tylko wzajemna troska, otwartość na potrzeby i trójstronna współpraca daje takie możliwości<sup>20</sup>.

Te zasady tworzą fundamenty, które sprawiają, że nauka staje się procesem aktywnym, angażującym i efektywnym nie tylko dla uczniów, ale i dla nauczyciela. Anna Szulc jest przykładem nauczycielki edukacji spersonalizowanej – rozumianej jako proces możliwie wszechstronny i oddolny, dostosowany do indywidualnych potrzeb i mocnych stron ucznia. Jej ważnym aspektem jest dbałość o integralny rozwój człowieka, co w praktyce oznacza, że uczniowi nie wystarczy jedynie wiedza i umiejętności, potrzebne jest także zrozumienie celu swoich działań, wartości, jakimi się kieruje, oraz świadomość kierunku, w jakim zmierza. Nauczyciel mistrz, podobnie jak jego uczniowie, popełnia błędy i wyciąga wnioski. Tym, co go wyróżnia, jest nieustanna praca nad sobą oraz wspierająca postawa wobec procesu uczenia się innych. W ten sposób staje się nie tylko inspirującym źródłem rozwoju, ale także motywacji do współdziałania w toku wzajemnego uczenia się<sup>21</sup>.

---

<sup>20</sup> Szerzej o współdziałaniu traidy nauczyciel – uczeń – rodzic oraz organizacji/przebiegu spotkań trójstronnych pisze: A. Szulc, *Nowa szkoła...*, s. 113-126.

<sup>21</sup> B. Master, *Edukacja spersonalizowana. Tutoring, coaching, mentoring, edukacja domowa*, Katowice 2019, s. 25.

### Stopniowe odchodzenie od tradycyjnego modelu oceniania

Anna Szulc, powielając utarte schematy pracy nauczyciela, począwszy od stosowania metod podawczych, poprzez odpytywanie uczniów przy tablicy, po kartkówki i sprawdziany, powielala jednocześnie tradycyjny schemat oceniania<sup>22</sup>. Pracowała tak do momentu, gdy zrozumiała, że realizowany model nauczania i oceniania nie przynosi oczekiwanych rezultatów. Szczególnie istotne stało się dla niej odkrycie, że stopień (ocena sumująca) zamyka etap pracy nad zakresem zaliczanej wiedzy, nie dając możliwości do „pracy z błędem”, a także informacji zwrotnej, która mogłaby stanowić motywację do dalszego rozwoju i pokonywania trudności. Ocenianie sumujące zatrzymuje (zamyka) bowiem proces uczenia się, co w kontekście zadań szkoły świadczy o marnotrawieniu czasu i ludzkiego potencjału.

Paradoksalnie, w realizacji marzeń o rezygnacji z bieżącego oceniania wyrażonego cyfrą (i mimo to możliwości ustalenia stopnia na koniec roku)<sup>23</sup>, wsparciem stał się okres nauki zdalnej podczas pandemii covid-19. W tej nowej edukacyjnej rzeczywistości uczniowie, z dnia na dzień, stali się nauczycielami, a Anna Szulc – uczennicą swoich podopiecznych. Bez ich wsparcia opanowanie platformy Zoom mogłoby stanowić spore wyzwanie. Ponadto uczniowie już od pierwszej lekcji przedstawili gotowe propozycje dotyczące sposobu, w jaki chcieliby się uczyć. To oni stworzyli ośmioosobowe grupy na Messengerze, pozostawiając jedno miejsce dla nauczycielki (w jednej grupie mogło być maksymalnie dziewięć osób). W każdej klasie istniała także specjalna grupa składająca się z liderów, podczas gdy pozostali uczniowie byli przypisani do zespołów z liderem na czele. Nowe treści wpro-

---

<sup>22</sup> W modelu tradycyjnym ocenianie przyjmuje postać stopni wyrażonych cyfrą w określonej skali. W polskich realiach oświatowych tradycyjne ocenianie polega na ocenie osiągnięć ucznia (jego sprawdzianów, kartkówek, testów, wypowiedzi ustnych) za pomocą stopni, najczęściej wyrażonych w skali 1–6. Dominującym kryterium, na podstawie którego wartościuje się wyniki uczniów, jest kryterium opanowania wiedzy. W modelu tym ocena końcowa (roczna) z przedmiotu stawiana jest zazwyczaj na podstawie uzyskanej średniej ocen, także średniej ważonej, wyliczonej przez system komputerowy w ramach elektronicznego dziennika. Zob.: M. Kowalewski, *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły. Edukacja, teoria i praktyka wychowania*, Łódź 2021, s. 114.

<sup>23</sup> Dla wielu osób nierealne wydaje się uzyskanie stopnia przez ucznia na koniec roku, jeśli w ciągu całorocznej nauki nie był oceniany za pomocą cyfr. Naturalne jest ustalenie oceny końcowej poprzez wyciąganie średniej z uzyskanych stopni. A. Szulc swoją metodą pokazuje, że ocenianie bieżące nie musi być wyrażone cyfrą, a mimo to nadal możliwe jest uczciwe i rzetelne określenie stopnia na koniec roku, bazując na innych, bardziej zróżnicowanych formach oceny, a przede wszystkim ustaleniach z uczniem, które są punktem wyjścia do oceniania.

wadzone były przez Annę Szulc w grupie liderów, którzy następnie przekazywali je swoim zespołom. Podobnie odbywało się rozwiązywanie ćwiczeń – przykładowe zadania były omawiane z liderami, którzy potem przekazywali zdobytą wiedzę i wspólnie rozwiązywali podobne zadania w swoich grupach. W przypadku zgłaszanej potrzeby wsparcia nauczycielka włączała się do pracy konkretnej grupy, odpowiadając na pytania, wyjaśniając trudności oraz mobilizując uczniów do nauki. W tym trudnym czasie jej kluczowym zadaniem było otoczenie wsparciem emocjonalnym, podtrzymywanie w uczniach motywacji do pracy oraz ukazywanie sensu podejmowanych działań.

Niezwykle inspirująca i efektywna współpraca w okresie nauczania zdalnego była możliwa tylko dlatego, że już wcześniej Anna Szulc współtworzyła wraz z uczniami odpowiednie warunki do uczenia (się) poprzez: 1) uwzględnianie indywidualnych potrzeb, 2) wzajemne zaufanie i życzliwość, 3) autonomię, 4) pracę w grupach, 5) poczucie bezpieczeństwa, 6) poczucie sprawczości. W tym trudnym czasie przekonała się również, jak bardzo dobre relacje, współodpowiedzialność za rezultaty uczenia się i efektywne wykorzystanie czasu lekcji są wystarczające w procesie dydaktycznym, wypierając potrzebę koncentracji na ocenianiu, a tym bardziej stawianiu stopni. Mimo trudności pracy zdalnej, realizowanie lekcji w 36-osobowych klasach ułatwiało skupianie się na tym, co nie wychodzi, a poprawianie i powracanie do wybranych zadań wypracowało u uczniów nawyk twórczego i efektywnego uczenia się. Uczenia się bazującego na dostrzeganiu sensu w skutecznym pokonywaniu trudności i wyciąganiu konkretnych wniosków z popełnianych błędów. A wszystko to w warunkach zrozumienia, szacunku i wsparcia. Podczas gdy dla wielu nauczycieli i uczniów okres pandemii stał się karykaturą szkoły czy wręcz pozorowaniem edukacji, dla Anny Szulc i jej podopiecznych był to niewątpliwie czas niezwykłych (wspólnych) odkryć, które miały wpływ na jej dalszą praktykę edukacyjną.

Po powrocie do nauki w murach szkoły (wiosną 2021 roku), gdy okres matur i perspektywa nadchodzących wakacji niespecjalnie zachęcały do bardzo aktywnej i twórczej edukacji, uczniowie ze Zduńskiej Woli wraz z Anną Szulc kontynuowali efektywną współpracę w ramach zajęć z matematyki. Wzajemna uważność i otwartość na potrzeby umożliwiły stopniowe wypracowywanie wspierających warunków nauki i pracy bez stopni. Z czasem okazało się, że innowacyjne kroki nauczycielki znajdowały uzasadnienie w wiedzy z zakresu neuronauk, a także miały odzwierciedlenie w przepisach

prawa. Szczegóły dynamicznie rozwijającego się warsztatu pracy na przestrzeni ostatnich pięciu lat Anna Szulc przedstawiła w książce pt. *Ewaluacja relacyjna (2025)*<sup>24</sup>.

Warto dodać, iż wypracowanie warunków efektywnego uczenia (się) wiązało się przede wszystkim z powolnym porzucaniem przyzwyczajzeń dotyczących oceniania. Jak podkreśla Anna Szulc, nie byłoby to możliwe, gdyby nie zmiana jej podejścia do ucznia. Proces ten określa jako „zabicie mentalnej szyby”, za którą zaczęła dostrzegać ucznia, rozpoznawać jego potrzeby i rozumieć je. Zauważa przy tym, że zmiana ta nie byłaby możliwa bez opanowania języka Porozumienia bez Przemocy i zrozumienia zarówno emocji, jak i potrzeb ucznia oraz swoich własnych. Dzięki integracji umiejętności empatycznej komunikacji z wiedzą na temat procesów uczenia się pojęła, co sprzyja tym procesom, a co im nie służy. Wtedy stało się dla niej jasne, jak szkodliwy był sposób oceniania, jaki do tej pory stosowała.

### **Co zamiast stopni? Zainteresuj, Doceń i Wesprzyj (ZDW<sup>25</sup>)**

W centrum zainteresowania szkoły powinno znaleźć się przede wszystkim tworzenie najlepszych warunków do rozwoju uczniów<sup>26</sup> (jak i całej społeczności szkolnej), gdzie ocenianie nie zamyka procesu uczenia się, tylko jest barometrem obserwacji tego procesu. Wymaga to rezygnacji ze stawiania stopni, odejścia od oceniania jako celu samego w sobie (a także narzędzia dyscypliny, behawioralnej zachęty do nauki, strategii na karanie czy motywowanie strachem) i przyjęcia założenia, że nadrzędnym celem oceniania jest wspieranie ucznia w rozwoju<sup>27</sup>.

Fundamentem do tworzenia najbardziej efektywnego środowiska uczenia się jest poczucie bezpieczeństwa, zaufanie, wspierająca komunikacja oraz budujące relacje. Na początku nauki w szkole średniej Anna Szulc z każdą

<sup>24</sup> Zob.: A. Szulc, *Ewaluacja relacyjna*, Stary Toruń 2025.

<sup>25</sup> ZDW – skrótowiec ten pochodzi od nazwy miasta, tj. Zduńskiej Woli, gdzie A. Szulc całe swoje zawodowe życie pracowała jako nauczycielka, najpierw w Zespole Szkół Elektronicznych, a następnie (i nadal) w I Liceum Ogólnokształcącym.

<sup>26</sup> Oznacza to odejście od modelu behawiorystycznego i przerwienie uwagi z nauczania (czynności nauczyciela) na rzecz modelu konstruktywistycznego, który w centrum stawia samodzielną aktywność ucznia (nauczyciel bardziej koncentruje się na obserwacji, analizie i wsparciu tych aktywności oraz tworzeniu warunków do jej uaktywnienia). Zob.: D. Klus-Stańska, *Wiedza w szkole [w:] Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, pod red. D. Klus-Stańskiej, Warszawa 2024, s. 14.

<sup>27</sup> Tym bardziej że ocenianie, zamiast wspierać rozwój uczniów, stało się powodem rozwoju biznesu edukacyjnego: korepetycji, nagradzania zniżką za zakupy, tworzenia rankingów czy płatnych plebiscytów na najlepszą szkołę, nauczyciela itd.

klasą przez co najmniej pierwsze dwa tygodnie września przeprowadza zajęcia integracyjne. Pominięcie tego ważnego etapu, szczególnie po ośmiu latach doświadczenia wynikającego z funkcjonowania w typowej szkole, może zaprzepaścić szanse na skuteczne wdrożenie innowacyjnego podejścia. Uczniowie, przyzwyczajeni do stosowania strategii osiągania zamierzonego celu, posuwają się do różnych sposobów uzyskania go. Nie można się dziwić, że tak jest, bo każdy człowiek potrzebuje widzieć sens w tym, co robi, oraz chciałby czerpać z tego radość. W dobie powszechnie panującej testozy i presji oceniania uczniowie próbują sobie radzić na różne sposoby. Jeśli wypracowane strategie przynosiły oczekiwany skutek, to naturalne jest, że chętnie z nich korzystają i niełatwo się od nich odzwyczajają. A o to, jak kreatywne strategie stosują, jeśli są oceniani sumująco, a nie kognitywnie, wystarczy zapytać absolwentów na zjazdach koleżeńskich.

Celem integracji jest stworzenie przestrzeni do wzajemnego poznania, budowania pozytywnych relacji oraz wspólnego wypracowania zasad efektywnej nauki opartej na życzliwości i otwartości. To proces tworzenia więzi i wzajemnego zrozumienia, który stanowi fundament umożliwiający maksymalizację efektywności nauki podczas każdej lekcji. Współpraca między uczniami stwarza również możliwość indywidualnego podejścia zarówno do tych, którzy napotykają trudności, jak i do tych, dla których matematyka jest pasją i obszarem głębszego zainteresowania. Każdy, kto skorzystał z możliwości obserwacji lekcji Anny Szulc<sup>28</sup>, dostrzegł wyraźną różnicę w zachowaniu uczniów. Są oni zaangażowani, chętni do współpracy i wzajemnej pomocy, co tworzy atmosferę wzajemnego szacunku i wsparcia. Tworzenie i modyfikowanie czteroosobowych grup roboczych odbywa się płynnie, bez oporu, co świadczy o elastyczności i zaufaniu uczniów do tego procesu. Taka dynamika sprzyja uczeniu się, umożliwiając uczniom rozwój umiejętności pracy zespołowej oraz rozwiązywania problemów w grupach.

Drugim, równie istotnym aspektem metodyki Anny Szulc jest współtworzenie indywidualnych warunków pracy z uczniem na podstawie odpowiedzi zawartych w krótkich ankietach, które nauczycielka przesyła do wypełnienia na początku każdego roku szkolnego. Specjalnie opracowany zestaw pytań

---

<sup>28</sup> A. Szulc chętnie dzieli(ła) się swoim warsztatem pracy, a że zasadniczo różni się on od popularnych schematów pracy nauczyciela, to najlepiej można go zrozumieć, uczestnicząc w jej lekcjach. Przez wiele lat, raz w miesiącu, przyjeżdżały do niej delegacje ze szkół (nauczyciele, dyrektorzy) z całej Polski, aby z bliska przyglądać się jej metodom pracy.

pn. IPUS i IPRO<sup>29</sup> ma na celu dokładne rozpoznanie podejścia ucznia do lekcji matematyki, jego sposobu uczenia się oraz poziomu motywacji. Ponadto pozwala na zgłębienie planów edukacyjnych ucznia, jego oczekiwań względem przedmiotu, a także kwestii związanych z potrzebnym wsparciem ze strony nauczycielki. W ankiecie znajduje się również przestrzeń na wyrażenie obaw, nazwanie trudności, które uczeń napotyka podczas nauki, a także przedstawienie sugestii dotyczących ewentualnych metod i form pomocy, które mogłyby okazać się dla niego najbardziej efektywne. Takie podejście pozwala na stworzenie spersonalizowanego planu pracy, który uwzględnia zarówno mocne strony ucznia, jak i obszary wymagające szczególnej uwagi i wsparcia. Współpraca w tym procesie nie polega tylko na dostosowywaniu metod pracy przez nauczycielkę, ale także na zaangażowaniu ucznia, który podejmuje odpowiedzialność za swoje uczenie się. Dzięki temu obie strony wspólnie pracują nad realizacją celów edukacyjnych, co sprzyja budowaniu poczucia bezpieczeństwa, zaufania oraz wzajemnego szacunku w relacji nauczyciel – uczeń.

Stosowanie autorskich narzędzi IPUS i IPRO stanowi podstawę indywidualizacji i warunek realizacji założeń oceny bieżącej. Punktem wyjścia dla oceniania w procesie edukacyjnym jest ocena planowana przez ucznia. Natomiast rolą nauczycielki jest ocenianie, które zgodnie z przepisami prawa oświatowego ma na celu: 1) informowanie ucznia o poziomie jego osiągnięć edukacyjnych, 2) udzielanie uczniowi pomocy w nauce poprzez przekazanie informacji o tym, co zrobił dobrze i jak powinien się dalej uczyć, 3) udzielanie wskazówek do samodzielnego planowania własnego rozwoju, 4) motywowanie ucznia do dalszych postępów w nauce i zachowaniu, 5) dostarczanie rodzicom i nauczycielom informacji o postępach i trudnościach oraz szczególnych uzdolnieniach ucznia, 6) umożliwienie nauczycielom doskonalenia organizacji i metod pracy dydaktyczno-wychowawczej<sup>30</sup>. Mówi o tym wprost art. 44b Ustawy o systemie oświaty. Poza tym z rozporządzenia w sprawie oceniania jasno wynika, że „ocenianie bieżące z zajęć edukacyjnych ma na celu monitorowanie pracy ucznia oraz przekazywanie uczniowi informacji o jego osiągnięciach edukacyjnych, pomagających w uczeniu

---

<sup>29</sup> IPUS – Indywidualny Plan Uczenia Sie, IPRO – Indywidualny Plan Rozwoju Osobistego. Zob.: *Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem*, wyd. 2 popr. i uzup., pod red. Ł. Korzeniowskiego, Kraków 2023, s. 99-102 i 153-154. Do pobrania: <https://statut.umarlestatuty.pl/>.

<sup>30</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), art. 44b, s. 59-60.

się, poprzez wskazanie, co uczeń robi dobrze, co i jak wymaga poprawy oraz jak powinien dalej się uczyć”<sup>31</sup>. Istotne zdaje się podjęcie dyskusji nad tym, na ile ocenianie szkolne realizuje wszystkie wymienione w prawie założenia<sup>32</sup>. Pomimo powszechnego przekonania, że szkoła ma obowiązek wystawiania stopni, zgodnie z przepisami prawa stopień obowiązkowo ma pojawić się jedynie na świadectwie, stanowiąc roczną i końcową ocenę kwalifikacyjną<sup>33</sup>.

Wreszcie metodykę Anny Szulc wyróżnia „praca z błędem”. Błąd zarówno w szkole, jak i w życiu, często prowadzi do krytyki, porównań, kar oraz innych bolesnych doświadczeń, takich jak ośmieszanie czy etykietowanie. Takie podejście do błędu odbiera sens uczeniu się, podejmowaniu ryzyka i motywowaniu się do dalszego działania. Zamiast stanowić okazję do nauki i rozwoju, może negatywnie wpłynąć na poczucie wartości jednostki. Dlatego „praca z błędem” w metodyce Anny Szulc polega na traktowaniu go jako szansy do rozwoju zarówno dla ucznia, jak i nauczyciela. Dzięki temu nauczyciel otrzymuje cenne informacje zwrotne na temat obszarów, w których uczeń potrzebuje wsparcia lub wyjaśnienia.

Uczniowie w „kolorowych chmurkach” oraz w innych dogodnych dla siebie formach opisują swoje błędy w zeszytach, analizując i dociekając, co było ich przyczyną. Robią to bez wstydu i poczucia porażki, ponieważ błąd traktowany jest jako naturalny etap procesu uczenia się. W ten sposób kształtuje się w nich postawa „nastawienia na rozwój”<sup>34</sup>, która odgrywa kluczową rolę w budowaniu wytrwałości oraz determinacji w pokonywaniu trudności (nie tylko szkolnych).

Elementem „kultury błędu” w pracy Anny Szulc jest również koncentracja na sukcesach – dostrzeganie każdego progresu i docenianie wysiłku ucznia włożonego w proces nauki. Polega to również na „przylapywaniu” ucznia na tym, co już potrafi (zamiast na tym, czego jeszcze nie umie). Podejście to dotyczy wszystkich uczniów, ale jest szczególnie istotne w przypadku tych, którym nauka przedmiotu nie przychodzi łatwo.

---

<sup>31</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2019, poz. 373), § 12, s. 3.

<sup>32</sup> Zob.: S. Jaskulska, A. Dopierała, M. Mruczyk, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania. Jak to robić lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem*, Poznań 2023, s. 8.

<sup>33</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019..., § 7, s. 2.

<sup>34</sup> C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, wyd. 3, przekł. A. Czajkowska, Muza, Warszawa 2024, s. 12-19.

## **Ewaluacja Relacyjna Anny Szulc – ERAS**

ERAS to autorska metoda oceniania wypracowana przez Annę Szulc w wyniku jej wieloletnich poszukiwań i prób tworzenia jak najbardziej efektywnych warunków do uczenia (się) w szkole. Metoda ta opiera się na interakcyjnej informacji zwrotnej, w pełni realizując wymogi obowiązującego prawa oświatowego, a jednocześnie wpisując się w dorobek psychologii rozwojowej i nauk wyjaśniających procesy uczenia się.

Ewaluacja relacyjna, której zasady oceniania postępów ucznia realizowane są zgodnie z zatwierdzonym programem innowacji pedagogicznej, polega na kognitywnej<sup>35</sup> ocenie bieżącej, wyrażonej przez: 1) interakcyjną informację zwrotną, 2) ocenę wspierającą i 3) ocenę kształtującą. Model ten opiera się na ocenianiu formatywnym, które ma na celu ewaluację osiągnięć tego, co uczeń w danym momencie wie i umie, aby dalej planować i doskonalić jego proces rozwoju. Ten rodzaj oceniania wspiera proces pogłębionego uczenia się<sup>36</sup>.

ERAS składa się z takich elementów, jak:

1. **Interakcyjna informacja zwrotna**, indywidualna lub zbiorowa, stanowi otwartą komunikację pomiędzy nauczycielem a uczniami, co umożliwi lepsze ich zrozumienie, zidentyfikowanie mocnych stron oraz obszarów do poprawy. Pozwala to budować zasoby wiedzy i umiejętności w kognitywnej formule, w spersonalizowanym podejściu do każdego ucznia. W interakcyjnej informacji zwrotnej nie tylko osoba udzielająca informacji przekazuje swoje spostrzeżenia, ale także daje przestrzeń do autorefleksji, dyskusji i wymiany poglądów wśród uczniów, co prowadzi do efektywniejszej nauki. Na podstawie tej oceny uczeń ma możliwość „pracy z błędem” oraz doskonalenia swoich umiejętności.
2. **Ocena wspierająca** – komunikat służący indywidualizacji procesu uczenia się oraz wsparciu ucznia w trudnościach. Zastępuje ona ocenę sumującą. Odgrywa kluczową rolę w dostosowywaniu wyma-

---

<sup>35</sup> Ocena kognitywna dotyczy tego, jak uczeń przetwarza informacje, jak rozwiązuje problemy, jak myśli o zadaniach i jakie strategie poznawcze stosuje. Może obejmować obserwacje umiejętności analizy, krytycznego myślenia czy rozumienia materiału. Jest to holistyczne podejście, które koncentruje się na postępach ucznia w rozwijaniu zdolności umysłowych i intelektualnych. Zatem kognitywna ocena nie może występować w formie stopnia, procentu czy innej skali, a stanowi informację zwrotną, odwołującą się do aktualnego postępu w procesie uczenia się, również w odniesieniu do założonych celów.

<sup>36</sup> D. Pauluk, *Model oceniania...*, s. 21.

gań do indywidualnych potrzeb ucznia. Daje wskazówki, przestrzeń do nadrobienia zaległości, motywuje do działania, dając możliwość odroczenia czasu zaliczenia wiedzy, stwarza warunki do pokonywania barier i osiągnięcia sukcesów w sposób adekwatny do własnych możliwości dziecka. Przykładem jej zastosowania jest pomoc uczniowi w szkole średniej w nauczaniu się przez niego działań na ułamkach bez oczekiwania, że powinien już to umieć.

3. **Ocena kształtująca** – bieżący komentarz do aktywności ucznia i jego osiągnięć w odniesieniu do indywidualnego planu/celu<sup>37</sup> (zawartego w IPUS-ie). Stanowi wskaźnik postępów ucznia, umożliwia monitorowanie jego aktualnego stanu rozwoju. Dzięki tej ocenie uczeń ma możliwość refleksji nad swoimi działaniami i wyciągania wniosków, co pozwala na identyfikację mocnych stron oraz obszarów do poprawy. Ocena kształtująca wspiera ucznia w rozwiązywaniu problemów, wyrównywaniu braków edukacyjnych oraz osiąganiu sukcesów, sprzyjając ciągłemu rozwojowi i motywując go do dalszego wysiłku.

W pracy dydaktycznej Anny Szulc ocenę postępów uczenia się odnosi się do:

- stopnia opanowania materiału teoretycznego i umiejętności zastosowania go w praktyce;
- umiejętności integrowania wiedzy, również międzyprzedmiotowej;
- umiejętności planowania, organizacji pracy i współodpowiedzialności za efekty uczenia się;
- oceny dokumentacji pracy własnej, w tym sposobu jej prezentowania;
- stopnia opanowania umiejętności uczenia się w oparciu o informację zwrotną;
- stopnia opanowania umiejętności uczenia się „na błędzie”, traktowanych jako wartościową okazję do nauki;
- stopnia zaangażowania i aktywności na lekcji;
- umiejętności współpracy, również koleżeńskej;
- oceny realizacji Indywidualnego Planu Uczenia Się (IPUS), ze szczególnym uwzględnieniem postępów w procesie uczenia się i rozwoju.

---

<sup>37</sup> Efektywne uczenie się polega na dążeniu do osiągnięcia określonych celów. To sprawa, że nauka jest bardziej wydajna. Zob.: G. Olszowska, *O!Cena w szkole. Nieodrobione lekcje (od przepisów do sztuki oceniania)*, Kraków 2023, s. 29-32.

### **Co stoi na przeszkodzie, by wdrażać ewaluację relacyjną?**

System? To nie system stanowi przeszkodę w skutecznym wprowadzaniu zmian ani w odejściu od tradycyjnego oceniania, lecz sposób interpretacji tego systemu. Problem leży w braku aktualnej wiedzy i powielaniu wypracowanych przez lata metod pracy, utrwalonych przyzwyczajęń, stereotypów oraz odraczaniu zmian w środowiskach szkolnych w przekonaniu, że rodzice mają prawo wywierać presję, by edukacja XXI wieku opierała się o ich własne doświadczenia związane ze szkołą. Poza tym nauczyciele, zamiast adaptować się do nowych realiów, oczekują, że uczniowie będą dostosowywać się do tradycyjnych, analogowych metod pracy, mimo nieograniczonego dostępu do wiedzy w czasach współistnienia świata realnego i sztucznej inteligencji. Prawdziwy problem tkwi w tym, że ci, którzy uczą innych, sami powinni nieustannie się uczyć, by sprostać wymaganiom współczesnej edukacji, ale też spełniać warunki obowiązującego prawa, które nakazuje uczenie się i stosowanie metod pracy w oparciu o nowoczesne osiągnięcia nauki. Jak zauważa Gabriela Olszowska, czasami można odnieść wrażenie, że nauczyciele jako grupa zawodowa mają tendencję do mitologizowania. Jednocześnie zachęca, by od czasu do czasu poddawać rewizji świadomość tradycji oświatowej w nauczaniu (bez jej wartościowania) z uwagą na potrzebę świeżości, nowości oraz rozwoju zgodnego z potrzebami XXI wieku. Konieczność doskonalenia się powinna być również poddawana nieustannej refleksji. Małopolska nauczycielka zadaje pytania skłaniające do przemyśleń: „Nauczycielu, czy zastanawiałeś się, jakiej koncepcji pedagogicznej hołdujesz? Jak się ona nazywa?”<sup>38</sup>.

Kolejną barierą w odejściu od tradycyjnego oceniania jest w dużej mierze niechęć nauczycieli do zmiany dotychczasowego sposobu pracy. Choć teoretycznie każdy nauczyciel, niezależnie od poziomu edukacyjnego i przedmiotu, może wdrożyć proponowane formy oceniania odpowiednio do wieku uczniów, w praktyce nie każdy jest gotów na taką zmianę. Pytanie, które się nasuwa, brzmi: co miałby do zaoferowania nauczyciel, który od jutra nie mógłby stawiać stopni, robić sprawdzianów i klasówek oraz pytać pod tablicą? Odpowiedź na to pytanie wskazuje na stopień przydatności metod empatycznej edukacji. Jednak bez odpowiedniej gotowości do zmiany trudno o skuteczne wdrażanie nowego modelu oceniania, który wymaga otwartości, dobrych umiejętności komunikacyjnych i partnerskiej współpracy z uczniem.

---

<sup>38</sup> Tamże, s. 5-6.

Skoro nie istnieją przeszkody formalne, skuteczne wdrożenie metod ewaluacji relacyjnej zależy przede wszystkim od indywidualnych decyzji oraz możliwości nauczycieli. Niemniej jednak, rozpatrując tę kwestię w szerszej skali, wprowadzenie nowych metod oceniania wymaga, aby szkoły i nauczyciele przeszli proces edukacji, który umożliwi im zapoznanie się z nowoczesnymi teoriami i narzędziami. Oznacza to konieczność dokonania zmiany w podejściu do samego procesu kształcenia oraz redefiniowania roli nauczyciela i ucznia, w tym dostosowania oceniania do indywidualnych potrzeb uczniów, uznania różnorodności podmiotów edukacyjnych oraz pełnego przestrzegania przepisów prawa. Dodatkowo utrudnieniem mogą być takie praktyki, jak porównywanie osiągnięć uczniów, tworzenie rankingów czy wywieranie presji czasowej, które nie sprzyjają efektywnej nauce. Aby skutecznie przejść na nowy system oceniania, niezbędne jest stworzenie przestrzeni do nauki na miarę XXI wieku, co wymaga zarówno czasu, jak i gotowości do zmian po stronie nauczycieli, uczniów oraz rodziców.

### **Podsumowanie**

Jak może czuć się osoba, która jest stale testowana i sprawdzana ze wszystkiego – od wyglądu i ubioru, poprzez aktywność i pracę na lekcji, posiadaną wiedzę i kompetencje, sposób bycia i zachowania, dodatkowe projekty, sposób spędzania czasu wolnego, po zaangażowanie w działalność społeczną i zainteresowania? Ocenianie i szkolne oceny szczególnie w dzieciństwie i okresie dorastania mają ogromny wpływ na to, jak postrzegamy samych siebie. Skupianie się na błędach i ich piętnowanie, presja, wartościujące komentarze, stopnie traktowane i stosowane jako kary i nagrody, ciągła kontrola są przyczyną przewlekłego stresu i powodują, że młodzi ludzie przestają czerpać radość z nauki. A przecież szkoła powinna budzić entuzjazm, rozwijać pasję, wspierać, inspirować, wzbogacać życie – nie je rujnować. Co czeka na mecie tak rozumianego i organizowanego szkolnego ultramaratonu z przeszkodami? Pewny sukces, szczęście i spełnione marzenia? Czy koniecznie trzeba tam (i gdzie to jest?) być pierwszym? Jaki jest tego koszt i kto go ponosi? Co możemy zmienić i jaki mamy na to wpływ? Dlaczego miałoby nam zależeć?<sup>39</sup>

---

<sup>39</sup> A. Dęboń – z nieopublikowanego wywiadu przeprowadzonego przez M. Grzeško-Nyczkę w dniu 7 lutego 2025 r.

Jednym z najczęstszych uproszczeń w edukacji jest utożsamianie oceniania z wystawianiem stopni<sup>40</sup>. Doświadczanie wstydu w wyniku ocen i porównań w szkole może skutkować negatywnym wpływem na indywidualny rozwój uczniów. Dobitnie wyartykułowała to Brene Brown: „wstyd grodzi nam drogę do poczucia własnej wartości”<sup>41</sup>. Kiedy dzieci i młodzież są nieustannie oceniane w sposób porównawczy, zaczynają postrzegać siebie przez pryzmat wyników, a nie swoich unikalnych talentów i umiejętności. Taki proces podważa ich pewność siebie, prowadząc do unikania wyzwań, co utrudnia im pełny rozwój i realizację potencjału zarówno w szkole, jak i w ich przyszłym życiu.

Choć dla wielu osób wizja szkoły bez ocen (a więc bez tradycyjnych stopni) jest trudna do wyobrażenia, to właśnie taka edukacja, oparta na współczesnych badaniach naukowych, światowych trendach oraz obowiązujących regulacjach prawnych, jest potrzebna. Jak podkreśla Gabriela Olszowska, nauczyciel ma obowiązek oceniać, jednak ocenianie można przeprowadzać lepiej, ważne tylko, aby odbywało się zgodnie z obowiązującymi przepisami prawa. Poza tym należy korzystać z takich osiągnięć nauki, jak konstrukttywizm, neurodydaktyka i diagnostyka edukacyjna, które są ściśle powiązane z tymi przepisami. Olszowska promuje oddolne zmiany wśród nauczycieli i swoją książką oferuje merytoryczne wsparcie, dostarczając nie tylko impuls do wprowadzenia zmian, ale także dając szereg praktycznych wskazówek<sup>42</sup>.

Anna Szulc swoim dorobkiem inspirowała do tworzenia nowoczesnej, empatycznej szkoły, w której ewaluacja relacyjna staje się fundamentem do osiągnięcia satysfakcji – zarówno przez uczniów, nauczycieli, jak i rodziców. Jej metodyka, kompleksowa i holistyczna, zakłada, że edukacja to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale przede wszystkim wsparcie w rozwoju osobistym i społecznym uczniów. Ponadto rozwiązania edukacyjne wypracowane przez Annę Szulc doskonale wpisują się w koncepcję „szkoły jako przestrzeni uznania” Mirosławy Nowak-Dziemianowicz, otwierając szansę na stworzenie wspólnotowej społeczności (nie tylko szkolnej), w której edukacja oparta na uważności, szacunku, empatii oraz świadomości potrzeb,

---

<sup>40</sup> G. Szyling, *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów* [w:] *Dydaktyka i jej paradygmaty...*, s. 213.

<sup>41</sup> B. Brown, *Dary niedoskonałości. Jak przestać się przejmować tym, kim powinniśmy być, i zaakceptować to, kim jesteśmy*, przekł. M. Witkowska, Warszawa 2024, s. 105.

<sup>42</sup> G. Olszowska, *O!Cena w szkole...*, s. 6 i nast.

praw i indywidualnych różnic stanowi fundament relacji uznania<sup>43</sup> pomiędzy nauczycielem, uczniem a rodzicem. To jej ogromny wkład w budowanie lepszej przyszłości.

Ponadto ewaluacja relacyjna, wypracowana przez Annę Szulc, odpowiada na postulaty „pedagogiki radykalnie krytycznej i edukacji radykalnie humanistycznej” sformułowane przez Zbigniewa Kwiecińskiego w latach 90. XX wieku. Jej działania, mimo napotykaných rozmaitych trudności, konsekwentnie zmierzają ku maksymalizacji potencjału jednostek, przekraczając ustalone granice, konwencje oraz przypisane role. Celem tego podejścia jest rozwój kompetencji w zakresie współpracy, skutecznej komunikacji oraz kreatywnego rozwiązywania problemów (kompetencje przyszłości), nawet w obliczu rozbieżnych celów, potrzeb i oczekiwań stron. Prowadzi to do emancypacji jednostki, a w długofalowej perspektywie może przyczynić się do emancypacji zbiorowej, umożliwiając uczestnikom procesu edukacyjnego osiągnięcie pełni swoich możliwości<sup>44</sup>.

### **Bibliografia i netografia**

1. Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela (Dz. U. 1982 nr 3, poz. 19).
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425).
3. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 22 lutego 2019 r. w sprawie oceniania, klasyfikowania i promowania uczniów i słuchaczy w szkołach publicznych (Dz. U. 2019, poz. 373).
4. *Bank BGŻ BNP Paribas ogłasza 5 marca Ogólnopolskim Dniem Doceniania* [online], BNP Paribas 2019 [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [https://media.bnpparibas.pl/pr/425120/bank-bgz-bnp-paribas-oglasza-5-marca-ogolnopolskim-dniem-doceniania#\\_ftn1](https://media.bnpparibas.pl/pr/425120/bank-bgz-bnp-paribas-oglasza-5-marca-ogolnopolskim-dniem-doceniania#_ftn1).
5. Brown Brené, *Dary niedoskonałości. Jak przestać się przejmować tym, kim powinniśmy być, i zaakceptować to, kim jesteśmy*, przekł. M. Witkowska, Laurum, Warszawa 2024.
6. Caplan Bryan, *Edukacja pod lupą. Dlaczego dzisiejszy system szkolnictwa to strata czasu i pieniędzy*, przekł. K. Jopek, Fijorr Publishing, Wrocław 2020.
7. Dębski Maciej, Flis Joanna, *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej war-*

<sup>43</sup> M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Warszawa 2020, s. 236-237.

<sup>44</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Olecko 1995, s. 28-29.

- tości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce* [online], Fundacja UNAWE-ZA 2023 [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym\\_-Raport-final.pdf](https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/04/MLODE-GLOWY.-Otwarcie-o-zdrowiu-psychicznym_-Raport-final.pdf).
8. Dębski Maciej, Flis Joanna, *Zdrowa szkoła. Ocena jakości relacji szkolnych w świetle ogólnopolskich wyników badań uczniów i nauczycieli. Raport z badań – część 1* [online], Fundacja Dbam o Mój Zasięg 2022 [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://dbamomojzasieg.pl/wp-content/uploads/2022/11/Zdrowa-szkola-raport-z-badan.pdf>.
  9. Dryden Gordon, Vos Jeannette, *Rewolucja w uczeniu*, przekł. B. Józwiak, Zysk i S-ka, Poznań 2003.
  10. Dweck Carol, *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, wyd. 3, przekł. A. Czajkowska, Muza, Warszawa 2024.
  11. Jaskulska Sylwia, Dopierała Aleksandra, Mruczyk Michalina, Racinowska Renata, Staszczuk Alicja, *Ocenianie zachowania. Jak to robić lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2023.
  12. Klus-Stańska Dorota, *Wiedza w szkole [w:] Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, pod red. D. Klus-Stańskiej, PWN, Warszawa 2024, s. 1-66.
  13. Kordziński Jarosław, *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
  14. Kowalewski Michał, *Ocenianie wspierające w budowaniu jakości praktyki edukacyjnej szkoły. Edukacja, teoria i praktyka wychowania*, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
  15. Kwieciński Zbigniew, *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Mazurska Wszechnica Nauczycielska – Trans Humana, Olecko 1995.
  16. Masny Rafał, *Czy oceny mają sens?* [online], YouTube [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.youtube.com/watch?v=gZ5-BosFYZA>.
  17. Master Beata, *Edukacja spersonalizowana. Tutoring, coaching, mentoring, edukacja domowa*, Wydaw. Be-Master, Katowice 2019.
  18. McTighe Jay, Silver Harvey F., *Uczyć (się) głębiej. Jak to zrobić na lekcji*, przeł. A. Dzierzgowska, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2021.
  19. Michoń Piotr, *Prawo Goodharta czyli dlaczego nie należy płacić za szczerze ogony?* [online], Ekonomia szczęścia 2021 [dostęp: 13 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://ekonomiaszczescia.pl/prawo-goodharta-czyli-dlaczego-nie-nalez-y-placic-za-szczerze-ogony/>.
  20. Mytnik Joanna, *Skuteczność stopni szkolnych z perspektywy badań naukowych. Implikacje dla kształcenia nauczycieli* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyż-*

- sza. *Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Wydaw. Akademii Nauk Stosowanych im. J.A. Komeńskiego, Leszno 2024, s. 31-46.
21. Nowak-Dziemianowicz Mirosława, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, PWN, Warszawa 2020.
  22. Olszowska Gabriela, *O!Cena w szkole. Nieodrobione lekcje (od przepisów do sztuki oceniania)*, Fundacja Czerwona Kreska – Ogólnopolskie Stowarzyszenie Kadry Kierowniczej Oświaty, Kraków 2023.
  23. Ostrowska Małgorzata, Żmijewska-Kwirąg Sylwia, *Jeśli nie stopnie, to co? Różne pomysły na ocenianie w szkole [w:] Czas na szkołę doceniania. Praktycznie o ocenianiu jako uczeniu się*, pod red. S. Żmijewskiej-Kwirąg, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej – Fundacja EFC, Warszawa 2024, s. 161-179.
  24. Pauluk Dorota, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.
  25. *Prawa ucznia w Polsce. Raport z badań*, pod red. Ł. Korzeniowskiego, Stowarzyszenie Umarłych Statutów, Kraków 2023.
  26. Schwartz Daniel L., Tsang Jessica M., Blair Kristen P., *Jak się uczymy. 26 naukowo potwierdzonych mechanizmów*, przekł. M. Guzowska, PWN, Warszawa 2017.
  27. *Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem*, wyd. 2 popr. i uzupełn., pod red. Ł. Korzeniowskiego, Stowarzyszenie Umarłych Statutów, Kraków 2023.
  28. Szulc Anna, *Ewaluacja relacyjna*, Edukatorium, Stary Toruń 2025.
  29. Szulc Anna, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli – Michał Dyrda, Łódź 2019.
  30. Szyling Grażyna, *Ocenianie szkolne w granicach i na pograniczach paradygmatów [w:] Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, pod red. D. Klus-Stańskiej, PWN, Warszawa 2024, s. 213-287.
  31. Żmijewska-Kwirąg Sylwia, *Co czyni rodzica sojusznikiem tego, jak uczymy i oceniamy? [w:] Czas na szkołę doceniania. Praktycznie o ocenianiu jako uczeniu się*, pod red. S. Żmijewskiej-Kwirąg, Wydawnictwo Centrum Edukacji Obywatelskiej – Fundacja EFC, Warszawa 2024, s. 140-148.
  32. Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI

## Pasja i inspiracja. Klocki LEGO jako narzędzie pracy nauczyciela akademickiego

Passion and inspiration. LEGO bricks  
as a tool for the work of a university teacher

### **Streszczenie**

Pasja w pracy wykładowcy akademickiego rozumiana jako ustawiczne pragnienie zdobywania nowej wiedzy stanowi jedną z głównych motywacji do uprawiania nauki oraz jest częstym źródłem kreatywności. To inspiracja, energia, poczucie autonomii, pozytywne zaangażowanie i przyczyna inteligentnego entuzjazmu. Zabawka konstrukcyjna, jaką są klocki LEGO, znalazła zastosowanie w metodyce nauczania wielu przedmiotów. Jest to uniwersalne narzędzie wspierające rozwój umiejętności i kreatywności uczniów na różnych poziomach nauczania. LEGO to kreatywność i zabawa oraz stymulacja rozwoju intelektualnego. Klocki te, mając nieograniczony potencjał, pobudzają wyobraźnię dzieci oraz dorosłych. Dzięki swojej wszechstronności klocki LEGO mogą być używane na zajęciach pozalekcyjnych i w projektach interdyscyplinarnych, wspierając edukację tradycyjną i uzupełniając nowoczesne metody nauczania.

**Słowa kluczowe:** klocki, LEGO, zabawka, pasja, edukacja, hobby, pedagogika

### Summary

Passion in the work of an academic lecturer, understood as a constant desire to acquire new knowledge, is one of the main motivations for practicing science and is often a source of creativity. It is inspiration, energy, a sense of autonomy, positive engagement and the cause of intelligent enthusiasm. A construction toy like LEGO bricks has found its way into the teaching methodology of many subjects. It is a versatile tool that supports the development of students' skills and creativity at different levels of education. LEGO means creativity and fun, as well as stimulation of intellectual development. The bricks, having unlimited potential, stimulate the imagination of children and adults. Thanks to their versatility, LEGO bricks can be used in extracurricular activities and interdisciplinary projects supporting traditional education and complementing modern teaching methods.

**Keywords:** bricks, LEGO, toy, passion, education, hobby, pedagogy

### Wstęp

O doniosłej roli uniwersytetów pisano niejednokrotnie. Od wieków są chlubą narodów, które dbają o naukę i w niej upatrują szans na sukcesy w różnych dziedzinach życia<sup>1</sup>. To do uniwersytetów należy misja podtrzymywania dorobku nauki i kultury oraz tworzenie nowej wiedzy i jej upowszechnianie<sup>2</sup>. To również pielęgnowanie tradycji i obyczajowości. Szkoły wyższe mają kształcić nie tylko ludzi posiadających wiedzę i zdolnych do jej przyswajania, ale także otwartych, przedsiębiorczych i nade wszystko kreatywnych<sup>3</sup>. Wielość ról współczesnego wykładowcy akademickiego, od autora po zbieracza<sup>4</sup>, przedstawiła Magdalena Barańska i Konrad Nowak-Kluczyński, zwracając uwagę na rolę inspiratora, czyli dydaktyka, który winien być „animatorem, inicjatorem, modernizatorem, pionierem, pomysłodawcą”<sup>5</sup>,

---

<sup>1</sup> T. Lewowicki, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania* [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, pod red. W. Ambrozika, K. Przyszczypkowskiego, Poznań 2004, s. 43-50.

<sup>2</sup> A. Orczyk, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Warszawa 2008, s. 67-75.

<sup>3</sup> K. Dyrnkowski, M. Popek, *Uwagi o przedsiębiorczości uczelni w modelu uniwersytetu III generacji* [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, pod red. D. Burawskiego, Poznań–Wrocław 2013, s. 61.

<sup>4</sup> M. Barańska, K. Nowak-Kluczyński, *Epizodysta naukowy – o pracy nauczyciela akademickiego. Między dydaktyką a nauką*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 53, s. 173-182.

<sup>5</sup> Tamże, s. 175.

a także „kreatorem przestrzeni edukacyjnej”<sup>6</sup>. Dzielenie się swoją pasją, hobby lub zainteresowaniami podczas zajęć metodycznych i warsztatów może dostarczyć przyszłym absolwentom i absolwentkom pedagogiki inspiracji i narzędzi do zastosowania w pracy zawodowej. To właśnie jest inspirowanie do twórczej pracy, odejście od zajęć podających w stronę efektywnego nauczania, gdzie empiria stanowi dopełnienie teorii. Współczesna szkoła każdego szczebla z założenia ma być innowacyjna i eksperymentalna, a role nauczycieli wychowania przedszkolnego czy szkoły podstawowej często się zazębiają z rolą wykładowcy akademickiego na kierunkach pedagogicznych, gdyż „w edukacyjnych spotkaniach nauczyciel pełni funkcję animatora [...] pomaga odkrywać, wyszukiwać, analizować, interpretować, wnioskować”<sup>7</sup>.

Przykładem kreatywnego narzędzia dydaktycznego są duńskie klocki LEGO, które umożliwiają kreowanie rzeczywistości społecznej (np. kampanie „Rebuild The World”<sup>8</sup> oraz „Dziewczynki mogą wszystko”<sup>9</sup>) czy edukacyjnej, a także czasu wolnego<sup>10</sup>. LEGO reprezentuje wizję znaczenia zabawy w życiu człowieka<sup>11</sup>, przekraczając przy tym podziały społeczne i kulturowe, zawsze nadążając za rozwojem społeczeństwa. Na przestrzeni ponad czterdziestu lat stało się nie tylko ważnym elementem kultury popularnej, ale także zabawką zaangażowaną terapeutycznie<sup>12</sup>. To narzędzie edukacyjne, które płynnie i konsekwentnie buduje swoją pozycję w edukacji całościowej<sup>13</sup>.

---

<sup>6</sup> Zob.: M. Barańska, K. Nowak-Kluczyński, *Epizodysta naukowy – portret współczesnego nauczyciela akademickiego* [w:] *Edukacja jutra. Wiedza i edukacja w egzystencji współczesnego człowieka*, pod red. A. Kamińskiej, P. Oleśniewicza, Sosnowiec 2018, s. 37-48.

<sup>7</sup> M. Kędra, *Cogito – alternatywa dla edukacji transmisyjnej* [w:] *W drodze do uczniowskiej szkoły Cogito*, pod red. M. Kędry, Poznań 2018, s. 7.

<sup>8</sup> *Rusza kampania LEGO „Rebuild The World”* [online], *Figurkowe Ramki* [dostęp: 17 lutego 2024]. Dostępny w Internecie: <https://figurkoweramki.pl/blog/rusza-kampania-lego-rebuild-the-world/>.

<sup>9</sup> *Dziewczynki mogą wszystko... Marka LEGO inspirowane do zabawy wolnej od stereotypów* [online], *Ad Monkey* [dostęp: 18 lutego 2024]. Dostępny w Internecie: <https://admonkey.pl/dziewczynki-moga-wszystko/>.

<sup>10</sup> M. Barańska, K. Nowak-Kluczyński, *Epizodysta naukowy – portret współczesnego nauczyciela...*, s. 37-48.

<sup>11</sup> J. Andersen, *Historia LEGO. Opowieść o rodzinie, która stworzyła najsłynniejszą zabawkę na świecie*, tłum. J. Haber-Biały, A. Lubowicka, Warszawa 2022, s. 9.

<sup>12</sup> Zob.: D.B. LeGoff, G. Gomez de la Cuesta, G.W. Krauss, S. Baron-Cohen, *Lego w terapii autyzmu*, tłum. K. Sapeta-Czajka, Kraków 2019.

<sup>13</sup> K. Nowak-Kluczyński, *„Adults Welcome” – klocki LEGO 18+* [online], *EPALE* [dostęp: 22 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/adults-welcome-klocki-lego-18>.

Aktywność przybierająca formę zabawy czy uczenia się związana z klockami LEGO wpisuje się w ideę kształcenia ustawicznego na każdym szczeblu edukacji – od przedszkola po szkołę wyższą – by poznawać, powtarzać i utrwalać treści w atmosferze kreatywności i zabawy<sup>14</sup>. Edukacja całościowa jest elastyczna i dostosowana do indywidualnych potrzeb uczącego się, środek ciężkości wyraźnie przesunięty jest na jej wartość aplikacyjną, praktyczną, przeznaczoną do zastosowania w życiu codziennym. Ma motywować do dalszego samokształcenia, zachęcać do współpracy i interakcji społecznej, wykorzystywania posiadanego już doświadczenia, rozwijać tak pożądane w chwili obecnej kompetencje społeczne oraz przygotowywać do życia i funkcjonowania w zmieniającej się rzeczywistości. Klocki LEGO stają się narzędziem edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej. Wykorzystywane są do nauki myślenia przestrzennego, konstruowania czy programowania.

Kreatywnego pedagoga-animatora, a jednocześnie fana klocków LEGO określa się mianem „AFOL” – to akronim oznaczający „adult fan of Lego”, czyli „dorosłego fana Lego”<sup>15</sup>. W literaturze można spotkać także określenia „ALE” („adult Lego enthusiast”) oraz „AFOLB” („adult fan of Lego bricks”). Wspomniane grupy łączy jedno – są fascynatami najpopularniejszych klocków na świecie. Grono afoli to przede wszystkim mężczyźni urodzeni w latach siedemdziesiątych, osiemdziesiątych i dziewięćdziesiątych, którzy z nostalgią wrócili do budowania w myśl zasady „zabawa towarzyszy wszystkim ludziom, niezależnie od wieku ma duże znaczenie rozwojowe, wychowawcze i edukacyjne”<sup>16</sup>. O doniosłej roli duńskich klocków w dorosłym, męskim świecie wspomina Katarzyna Sadowska, ujmując LEGO jako zabawkę konstrukcyjną, która jest towarem dla wszystkich dzieci (tatusiów) i sprawdza się w różnych przedziałach wiekowych<sup>17</sup>.

---

<sup>14</sup> P. Staroń, *LEGO. To nie pierwsze klocki, które stworzyła ludzkość, ale to one podbiły świat*, „Książki” 2022, nr 3, s. 62.

<sup>15</sup> K. Nowak-Kluczyński, *Klocki LEGO – zabawka dla dzieci i afoli. Konteksty edukacyjne oraz pedagogiczne*, „Studia Edukacyjne” 2023, nr 69, s. 77-96.

<sup>16</sup> I. Czaja-Chudyba, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Kraków 2006, s. 22.

<sup>17</sup> K. Sadowska, *Zabawki współczesne – o przemianie materii – realizm i surrealizm* [w:] *Zabawka. Przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, pod red. K. Kabacińskiej-Łuczak, D. Żołądź-Strzelczyk, Poznań 2016, s. 154.

### **Pasja, hobby i zainteresowania w życiu człowieka<sup>18</sup>**

Pasja utożsamiana jest nierzadko z hobby czy zainteresowaniem. Pasję można przyrównać do miłości, która powoduje dreszcze, wzbudza pożądanie, jest ostatnią myślą przed pójściem spać i pierwszą po przebudzeniu. Hobby z kolei podobne jest do przyjaciela, ponieważ powstała więź jest trwała, ale nie ma w niej pożądania, jednostka wie, że nawet po dłuższej przerwie może do niego (przyjaciela, tematu) wrócić. Zainteresowania natomiast są najbardziej luźną formą z przedstawianych aktywności. Porównane do kolegi/koleżanki pojawiają się i znikają, na każdym etapie życia mogą być inne, nowe<sup>19</sup>.

Pasja jest kategorią wieloznaczną i wielozakresową – jak już wspomniano – często utożsamianą z hobby i zainteresowaniami, jednak trudno zamknąć to pojęcie w jednej definicji. Pasja w pracy akademika rozumiana jest jako ustawiczne pragnienie zdobywania nowej wiedzy, stanowi wszak jedną z głównych motywacji do uprawiania nauki oraz jest wyrazem kreatywności. To energia, poczucie autonomii, pozytywne zaangażowanie i źródło inteligentnego entuzjazmu<sup>20</sup>. Pojęcie pasji funkcjonuje w dyskursie publicznym i naukowym. Jest popularnym słowem kluczem, które znaleźć można w hasłach zachęcających do udziału w szkoleniach i kursach czy motywem przewodnim programów edukacyjnych. Pasja jest konieczna do odniesienia sukcesu. Może być nią wszystko i każdy powinien ją w swoim życiu odnaleźć, aby czuć się spełnionym. Wiele cech wyróżniających pasję wymyka się definicjom i opisom, a co bardzo istotne – poszukiwanie jej na zewnątrz jest bezcelowe, ponieważ ona jest tym czymś, „co jest w środku”<sup>21</sup>, płynie od wewnątrz, będąc swego rodzaju siłą napędową. Jest wysiłkiem twórczym, związanym z tworzeniem, a nigdy biernym konsumowaniem. Zauważyć można jej ścisły związek z emocjami, silnym gniewem, furią, uzależnieniem, cierpieniem (z łac. *passio*) czy miłością, co wyraźnie wskazuje na jej energotwórczy i dynamiczny charakter. Pasję należy karmić, poświęcać jej czas, dbać o nią, podsycać żar, z którego się bierze. Pasjonata określa

<sup>18</sup> Szerzej o tym zagadnieniu piszą: M. Barańska, K. Nowak-Kluczyński, *Hobby i edukacja. Lego w życiu dorosłego człowieka*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2023, nr 3, s. 173-188.

<sup>19</sup> M. Tomaszewski, *Co to jest pasja? Nowa definicja pasji i czym się różni od hobby?* [online], Mariusz Tomaszewski [dostęp: 3 sierpnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://mariusztomaszewski.pl/blog/co-to-jest-pasja-hobby-definicja/>.

<sup>20</sup> Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Poznań 2019, s. 14.

<sup>21</sup> M. Tomaszewski, *Co to jest pasja? Nowa definicja...*

słowo „hobbista”; to „człowiek mający zamiłowanie do czegoś, poświęcający każdą wolną chwilę na realizację określonej pasji życiowej”<sup>22</sup>. Pasję można postrzegać w kontekście pozytywnej motywacji, zaangażowania, źródła satysfakcji i poczucia wolności<sup>23</sup>. Jest energią duchową, ale co bardzo istotne, jak podkreśla Robert J. Vallerand, ma dwoistą naturę – harmonijną pasję, która pozostaje pod kontrolą danej osoby, oraz obsesyjną pasję, która kontroluje daną osobę<sup>24</sup>. Podczas gdy pierwsza z nich zazwyczaj prowadzi do zachowań adaptacyjnych, obsesyjna forma pasji prowadzi do mniej adaptacyjnych, a czasem nawet do nieprzystosowawczych zachowań. Nie ma kryteriów, które należy spełnić, aby coś zostało uznane za hobby. Przyjęto, iż jest to aktywność wykonywana w czasie wolnym, sprawiająca radość. Może być wykonywana codziennie (aktywność fizyczna) albo raz w roku (podróż w odległe miejsca). Niewątpliwie jednak pielęgnowanie posiadanej pasji lub hobby jest ważnym aspektem zaspokajania własnych potrzeb.

Zainteresowania mają bardzo duże znaczenie w trakcie życia człowieka, a badacze i badaczki analizują ich znaczenie w kontekście decyzji osobistych i zawodowych. Pojęcia tego używali w swoich dziełach tacy filozofowie i pedagodzy, jak Jan Amos Komeński, John Locke, Jean-Jacques Rousseau, Immanuel Kant, Bogdan Nawroczyński. Za istotny element rozwoju człowieka posiadanie zainteresowań uznawali między innymi: Donald Super, Eli Ginzberg czy Anne Roe. Ich zdaniem różne formy zainteresowań pojawiają się u człowieka około 11. roku życia, determinują dalsze aspiracje i aktywności, stanowią istotny proces zaspakajania przyjemności; w małym stopniu zależą od dziedziczności, raczej determinowane są przez indywidualne doświadczenia życiowe<sup>25</sup>. Wszak praca jest bardziej angażująca, motywująca i notabene pasjonująca, kiedy wynika z osobistych zainteresowań.

Posiadana pasja, hobby czy zainteresowanie czymś lub kimś pozwala kształtować i rozwijać cechy charakteru, umiejętności i kompetencje społeczne, może też pomagać w terapii. Bez względu na to, jakiego określenia będzie się używać, posiadanie obszaru czy też aktywności, która uszczęśliwia i relaksuje jednostkę, może mieć istotne znaczenie dla jej holistycznego

---

<sup>22</sup> *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, oprac. K. Janus, Warszawa 2011, s. 192.

<sup>23</sup> Z. Melosik, *Pasja i tożsamość naukowca...*, s. 11-21.

<sup>24</sup> B. Kunat, *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valleranda*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8, s. 31-41.

<sup>25</sup> A. Paszkowska-Rogacz, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Warszawa 2003, s. 90.

funkcjonowania w sferze zawodowej i osobistej. Aktywny odpoczynek i oddawanie się hobby przekładają się na wyraźnie lepszy nastrój i zmniejszenie stresu<sup>26</sup>.

### **Klocki konstrukcyjne w zarysie historycznym**

Od czasów najdawniejszych w trakcie zabaw wykorzystywano rozmaite przedmioty, określane mianem zabawek. Obok tych przypadkowych (np. naturalnych, takich jak piasek, błoto czy kasztany) występowały zabawki właściwe. To specjalnie przygotowane przedmioty, spreparowane do zabawy przez dorosłych albo przez same dzieci. Zasób zabawek dziecięcych ukształtował się w epoce średniowiecza<sup>27</sup>. W ujęciu pedagogicznym zabawka „to przedmiot (lub zestaw przedmiotów) wykonany w celu pobudzenia zabawowej aktywności dziecka (ruchowej, umysłowej czy emocjonalnej), stwarzający sposobność do poszerzania doświadczeń, gry wyobraźni i stopniowania rzeczywistości”<sup>28</sup>.

Klasyfikacje zabawek są różnorakie, stworzone stosownie do typów zabaw. Podział w ujęciu pedagogicznym opracowany został przez Petera Antonowicza Rudika, który wyodrębnił zabawy: ruchowe, konstrukcyjne, tematyczne oraz dydaktyczne<sup>29</sup>. Klocki sklasyfikowane zostały według Ireny Janowskiej i Jadwigi Smoleńskiej, obok piasku i gliny, do zabawek konstrukcyjnych<sup>30</sup>, gdyż „ćwiczą precyzję ruchów, wpływają na rozwój procesów myślowych [...] kształtują pewne cechy osobowości, np. systematyczność, wytrwałość, umiejętność pokonywania trudności”<sup>31</sup>. Jak twierdzi Małgorzata Cywińska, „klocki mają swój rodowód w starożytności. Wówczas dzieci budowały różne konstrukcje (domy, wieże) z nieforemnych kawałków gliny czy drewna. Natomiast klocki jako zabawkę edukacyjną stworzył z kamienia

<sup>26</sup> A.L. Stewart, A.C. King, *Evaluating the Efficacy of Physical Activity for Influencing Quality-of-Life Outcomes in Older Adults*, „Annals of Behavioral Medicine” 1991, vol. 13, pp. 108-116.

<sup>27</sup> D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codziennosc dziecięca opisana słowem i obrazem. Życie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Warszawa 2012, s. 130.

<sup>28</sup> M. Dunin-Wąsowicz, *O zabawce w ręku dziecka*, wyd. 2, Warszawa 1977, s. 24.

<sup>29</sup> K. Kabacińska-Łuczak, A. Wojewoda, *Zabawy i zabawki dziecięce* [w:] *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, Poznań 2020, s. 79.

<sup>30</sup> Zob.: I. Janowska, J. Smoleńska, *Dobór zabawek dla dzieci do siódmego roku życia*, Warszawa 1982.

<sup>31</sup> K. Kabacińska-Łuczak, A. Wojewoda, *Zabawy i zabawki dziecięce* [w:] *Pedagogika dziecka...*, s. 80.

niemiecki pedagog Stanisław Tillich. Wykazał on, że te niepozorne z wyglądu zabawki rozwijają wyobraźnię przestrzenną, inteligencję i spostrzegawczość dziecka. Do sklepów cegiełki Tillicha – bo tak nazywano klocki stworzone przez wspomnianego pedagoga – trafiły na przełomie XVIII i XIX wieku. Jednak na skalę masową zaczęto je produkować dopiero pod koniec XIX wieku. Były to klocki drewniane. Po drugiej wojnie światowej szczególnie popularne stały się klocki z plastiku o najróżniejszych formach, wśród których prym wiodą klocki LEGO<sup>32</sup>. Klocki jako zabawka służąca do budowania (prócz cegiełek) przeznaczone były w drugiej połowie XIX wieku i na początku XX wieku do „zabawiania chłopca”<sup>33</sup>. Współcześnie firma LEGO walczy ze stereotypami płciowymi w kontekście zabawek, ale i zabawy.

12 października 1932 roku w miejscowości Billund w Danii powstał warsztat stolarski założony przez Ole Kirka Christiansena<sup>34</sup>. W początkowej fazie istnienia firmy nie zajmowano się produkcją zabawek. Jednak z biegiem lat zaczęto je wytwarzać z drewnianych odpadów. W 1957 roku klocki z tworzyw sztucznych zdobyły światowy sukces dzięki udoskonaleniu ich konstrukcji (możliwość ich łączenia oraz stabilność połączeń za pomocą systemu wypustek). 28 stycznia 1958 roku, o godzinie 13:58 przedłożono do Duńskiego Urzędu Patentów i Znaków Towarowych w Kopenhadze wniosek dotyczący unikatowej konstrukcji klocka LEGO<sup>35</sup>.

Wizja LEGO zmieniała się na przestrzeni dekad. Firma przechodziła kryzysy finansowe i nietrafione pomysły na markę. 7 marca 1978 roku Klejdl Kirk Kristiansen przekonywał, iż celem firmy jest uświadomienie najmłodszym i ich rodzicom, że LEGO to coś więcej niż zwykle klocki – w nowej strategii „konsumenci zaczną postrzegać Lego nie tylko jako «zabawki konstrukcyjne», ale jako «kreatywne i edukacyjne zabawki wysokiej jakości przeznaczone dla dzieci w każdym wieku»”<sup>36</sup>.

---

<sup>32</sup> M. Cywińska, *Edukacyjne znaczenie zabawek dziecięcych – ich terapeutyczne i twórcze oddziaływanie* [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, pod red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińskiej, Poznań 2010, s. 239.

<sup>33</sup> M. Nawrot-Borowska, *Zabawki dzieci polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne* [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce...*, s. 180.

<sup>34</sup> Zob.: J. Sandford, *LEGO – 90 years young*, „Business English Magazine” 2023, nr 93, s. 47-51.

<sup>35</sup> K. Ciemcioch, *Klocki LEGO – rozwijanie kreatywności uczniów w cyfrowym świecie*, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne” 2016, nr 2, s. 103.

<sup>36</sup> N. Lunde, *Lego. Jak pokonać kryzys, zawojować świat i zbudować potęgę z klocków*, przeł. A. Świerk, Warszawa 2019, s. 28-29.

LEGO to bez wątpienia najsilniejsza marka zabawek skierowana do rodzin – dzieci i dorosłych. W swej historii klocki związane były z wieloma pokoleniami. Każdy fan LEGO pamięta, że na opakowaniach istniał przedział wiekowy kończący się na 99 latach, którego na współczesnych pudełkach próżno szukać. Pierwsza generacja klocków obejmowała wczesne produkty z lat 50. XX wieku, tworzone w oparciu o prostą konstrukcję i doświadczenie konstrukcyjne. Te z lat 60. XX wieku wzbogacone zostały o ruchome elementy w postaci kół (w tym zębatych). Trzecia generacja opracowana w kolejnej dekadzie bazowała na minifigurkach umożliwiających podział tematyczny oraz zabawę polegającą na odgrywaniu ról. Nowe zestawy to produkty wprowadzające do zabawy inteligencję i elementy behawioralne. Celem strategicznym było i jest sprawienie, by marka LEGO była związana z czymś więcej niż tylko zabawkami. Ma ona być kojarzona z rozwojem człowieka trwającym całe życie<sup>37</sup>, rozwijaniem pasji i zainteresowań, poznawaniem siebie.

### **Klocki LEGO – wybrane konteksty edukacyjne i społeczne**

Klocki LEGO cieszą się coraz większym zainteresowaniem wśród pedagogów. Zabawa i edukacja od zawsze wypełniały znaczną część życia człowieka w każdym wieku. Nie z rzadka przenikały się. Zabawa zawierała elementy edukacyjne, z kolei edukacja dokonywała się poprzez zabawę<sup>38</sup>. Składanie klocków to wszechstronny rozwój, dają one sposobność doskonalenia sprawności manualnych, rozwijania koordynacji spostrzeżeń wzrokowych z ruchem rąk, kształtowania precyzji w konstruowaniu, usprawniania ogólnej koordynacji ruchowej, wykonywania różnych operacji przestrzennych, rozwijania umiejętności szeregowania, poznawania kolejności następujących po sobie czynności, rozwijania kompetencji językowych, rozumienia mowy i ekspresji językowej oraz kształtowania zmysłu racjonalizatorskiego oraz umiejętności szukania nowych, niestereotypowych rozwiązań<sup>39</sup>. 28 stycznia każdego roku obchodzony jest Międzynarodowy Dzień LEGO. Tego dnia, zwłaszcza w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej, klocki stają się głównym budulcem każdej aktywności. Klocki LEGO wykorzystywane są współcześnie na każdym szczeblu edukacji, by poznawać, powtarzać

---

<sup>37</sup> Tamże, s. 113-114.

<sup>38</sup> D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska-Łuczak, *Codziennosc dziecięca...*, s. 124.

<sup>39</sup> M. Cywińska, *Edukacyjne znaczenie zabawek dziecięcych...*, s. 239.

i utrwałać treści w atmosferze kreatywności i zabawy<sup>40</sup>. Francesco Ciccollella, międzynarodowy specjalista ds. brandingu, w lutym 2002 roku, na łamach gazetki zakładowej LEGO napisał: „Zabawa i nauka to podstawowe elementy, składające się na wartości Lego, a jednym z naszych priorytetowych zadań jest uświadomienie tego rodzicom. Muszą oni wiedzieć, że jesteśmy w stanie stymulować rozwój ich dzieci”<sup>41</sup>.

Seria dla najmłodszych fanów, LEGO DUPLO, tworzona jest w myśl zasady „nauka poprzez zabawę”. Seria ta ma na celu wspierać twórczo najmłodszych fanów duńskich klocków. Liczy się przy tym rozwój emocjonalny, społeczny, kreatywny, zdolności poznawczych oraz fizyczny. Główną zasadą rozwoju emocjonalnego jest myśl, iż dzieci, które wcześniej nauczą się, jak radzić sobie z emocjami i jak je wyrażać, będą lepiej przygotowane, by uporać się z trudnymi doświadczeniami w przyszłości. W kwestii rozwoju społecznego zestawy LEGO DUPLO zachęcają dzieci do współpracy i rozmowy, patrzenia na świat z perspektywy innych i budowania pozytywnych relacji w życiu. Na rozwój kreatywny dziecka wpływa budowanie modeli według własnych pomysłów i odgrywanie niekończących się historii w świecie wyobraźni, czego rezultatem jest przygotowanie małych budowniczych do roli innowatorów i praktycznych twórców. Duńskie klocki dla najmłodszych pobudzają rozwój zdolności poznawczych – dziecko myśli, planuje, rozwiązuje problemy, wyobraża sobie, co będzie później, i tworzy wspomnienia, z których może czerpać w przyszłości. Co tyczy się rozwoju fizycznego, klocki i inne elementy LEGO DUPLO pomagają ćwiczyć zręczność i siłę. Zostały zaprojektowane tak, by dziecięce ręce mogły je wygodnie chwytać, układać, łączyć i rozdzielać<sup>42</sup>.

W myśl zasady Glenna Domana „Zabawa jest nauką, nauka jest zabawą. Im więcej zabawy, tym więcej nauki” powstała metoda „6 klocków” (przy wykorzystaniu klocków LEGO DUPLO) przeznaczona dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Metoda ta „opiera się na koncepcji wykorzystania w codziennej praktyce krótkich i przystępnych ćwiczeń mających uatrakcyjnić dzieciom proces zdobywania wiedzy oraz rozwijania umiejętności i postaw cennych w ich dalszym, dorosłym życiu [...]. Dzieci powinny być zaangażowane w różnorodny sposób, z możliwością wykorzystywania

<sup>40</sup> P. Staroń, *LEGO. To nie pierwsze klocki...*, s. 62.

<sup>41</sup> S. Hugo, *Lego. Absolutnie wszystko co trzeba wiedzieć*, tłum. K. Komorowska, Łódź 2018, s. 144.

<sup>42</sup> Katalog LEGO, styczeń-czerwiec 2023, s. 6.

przy tym swojego ciała i zmysłów. Rozbudzając ciekawość atrakcyjnymi zadaniami, proces uczenia staje się skuteczniejszy<sup>43</sup>. Metoda ta rozwija jedną z istotnych funkcji mózgu, a mianowicie umiejętność kontrolowania własnego zachowania w dążeniu do określonego celu. Ponadto zapewnia dziecku możliwość samokontroli, która stanowi podstawę dla innych procesów związanych z uczeniem się.

Zdaniem Małgorzaty Żytko klocki LEGO w edukacji stanowią ciekawy i mający wiele zastosowań materiał do eksperymentowania, tworzenia modeli, pobudzania wyobraźni przestrzennej, rozumienia związków i relacji, analizowania błędów, wyjaśniania, argumentowania, dyskusowania, negocjowania, odnajdywania nowych zastosowań. Wykorzystanie LEGO w projektowaniu zajęć dla dzieci stwarza okazję do motywowania ich do uczenia się, integrowania np. treści matematycznych z innymi obszarami edukacji, budowania intuicyjnego, a potem w pełni rozwiniętego rozumienia matematycznych relacji, związków oraz zależności<sup>44</sup>. Warsztat pracy nauczycieli matematyki w kontekście wykorzystania LEGO w metodyce nauczania ubogacił swoimi innowacjami Michał Szurek. Do zalet klocków zalicza on prostotę rozwijającą wyobraźnię, żywe, różnorodne kolory, rozmaite (proste) kształty oraz fakt, że klocki są ze sobą kompatybilne<sup>45</sup>. Możliwe jest łączenie klocków z serii DUPLO z serią CLASSIC. Klocki LEGO w tej metodzie zostały wykorzystane do nauczania kolorów i kształtów, brył, figur, symetrii, skali, objętości, geometrii, wzorów matematycznych, ciągu Fibonacciego, spirali Archimedesesa czy twierdzenia Pitagorasa. Na poziomie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej LEGO to dobry budulec metodyczny dla dodawania, odejmowania, mnożenia i dzielenia.

Eksplorując daną lekturę, wiersze, motta, przysłowia w szkole podstawowej bądź liceum czy teksty źródłowe w uniwersytecie, pomocną okaże się metoda LEGO-LOGOS autorstwa Jarosława Marka Spychały. Metoda ta opiera się m.in. na pracy z tekstem. Zadaniem jest przeczytanie danej myśli, fragmentu książki i zwizualizowanie go za pomocą klocków LEGO. Konstrukcja z klocków jest interpretacją przeczytanego tekstu w myśl zasady „co autor miał na myśli”. Etap ostatni to dyskusja dotycząca konstrukcji.

---

<sup>43</sup> 6 klocków. *Zbiór zadań dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, wyd. 3 popr., pod red. B. Zalewskiej, J. Piaseckiego, M. Sliwińskiego, Poznań 2020, s. 4.

<sup>44</sup> M. Szurek, *Kształty i kolory matematyki. Wycieczka z klockami Lego*, Opole 2017, s. 7.

<sup>45</sup> Tamże, s. 15.

Każdy z budowniczych przedstawia swoją pracę, ma też możliwość zadawania pytań innym konstruktorom. Jak wskazuje J.M. Spychała, „zadaniem uczniów jest zatem zobrazować przeczytany fragment w formie budowli z tworzywa, tak jak każdy z nich go zrozumiał. Nie mają żadnych ograniczeń ani wskazówek co do sposobu obrazowania, budowania”<sup>46</sup>. Metoda nauczania LEGO-LOGOS to popularna i skuteczna metoda, która opiera się na założeniu, że dzieci najlepiej uczą się poprzez zabawę. Dzięki niej skuteczne jest nauczanie dzieci podstaw matematyki, nauk ścisłych, inżynierii i technologii. Pomaga im również rozwijać kreatywność oraz społeczne umiejętności. To sposób na zaangażowanie uczniów w działania zgodne z ich pasjami i zainteresowaniami. Celem tej metody jest stworzenie środowiska, w którym uczniowie mogą odkrywać i uczyć się na swój sposób, we własnym tempie.

W wielu szkołach, zajęciach pozalekcyjnych czy szkoleniach, LEGO dzięki specjalnie dedykowanym zestawom wykorzystuje się podczas zajęć z robotyki czy programowania<sup>47</sup> (w tym gier i aplikacji). Z pomocą przychodzi platforma „Unity” do tworzenia gier i aplikacji, ale także do nauki. To nie tylko zabawa, ale i nauka budowania obiektów 3D. Jacek Ross zauważył, że „wiele młodszych (czasem starszych) osób ma także sporo doświadczeń w zabawie klockami LEGO, które nie tylko bawią, ale i uczą tworzenia konstrukcji, planowania przestrzennego, inżynierii i kreatywności. Łącząc swe siły Unity i LEGO stworzyły ciekawą kombinację – projekt LEGO Microgame, w ramach którego każdy może stworzyć minigrę opartą na klockach LEGO”<sup>48</sup>. To platforma do tworzenia niezapomnianych światów oraz kreowania zależności pomiędzy elementami tych światów. LEGO jest też obiektem wykorzystywanym do tworzenia animacji<sup>49</sup>. W szkołach wyższych na

<sup>46</sup> J.M. Spychała, *Mali rebelianci*, Toruń 2020, s. 13.

<sup>47</sup> Zob.: Y. Isogawa, *Lego Boost wyzwalczy kreatywności. Jak zbudować 95 robotów o prostej konstrukcji*, przekł. P. Cieślak, Gliwice 2022; Y. Isogawa, *Lego Mindstorms. Wyzwalacz robotów. Księga pomysłów. 128 prostych maszyn i sprytnych urządzeń*, przekł. T. Niesłuchowski, Warszawa 2022; E.J. Park, *Poznajemy Lego Mindstorms EV3. Narzędzia i techniki budowania i programowania robotów*, przekł. M. Chaniewska, Warszawa 2015; H. Brandys, *Lego Mindstorms EV3. Podstawy programowania. Ćwiczenia z rozwiązaniami*, Gliwice 2020; M. Rollins, *Robotyka w Lego Technic. Projektowanie i budowa własnych robotów przy użyciu Lego Technic*, przekł. M. Chaniewska, Warszawa 2013; M. Rollins, *Lego Technic w praktyce. Ożyw swoje kreacje w LEGO*, przekł. W. Sikorski, Warszawa 2013.

<sup>48</sup> J. Ross, *LEGO Microgame. Podstawy programowania gier w Unity*, Gliwice 2021, s. 5.

<sup>49</sup> Zob.: D. Pagano, D. Pickett, *Księga animacji Lego. Zrób własny film z klockami Lego*, przekł. M. Dąbkowska-Kowalik, Warszawa 2017.

kierunku *animacja* klocki LEGO wykorzystywane są do prac zaliczeniowych czy dyplomowych, stając się nieoczywistym ich budulcem. LEGO jako narzędzie świetnie wpisuje się w proces uczenia się dorosłych, może być przydatne i skuteczne na każdym etapie cyklu Kolba<sup>50</sup>. Literatura wskazuje bowiem, że dorośli uczniowie nie zawsze radzą sobie z przejściem z etapu do etapu i niezbędna jest wówczas pomoc trenera. Pomoc dydaktyczna w postaci zabawki, w tym przypadku klocków LEGO, może proces tranzyycji ułatwić i wspomóc.

Słynne klocki znalazły swoje zastosowanie także w nauce geografii (dedykowany zestaw z mapą świata oraz globus), a także historii. W tym drugim przypadku na uwagę zasługuje historia Polski z klocków LEGO (HistoryLand), czyli interaktywna makieta, w której znaleźć można ważniejsze miejsca, wydarzenia, które wpłynęły na bieg historii Polski, np. osada w Biskupinie, bitwa pod Grunwaldem, bitwa morska pod Oliwą, klasztor na Jasnej Górze, bitwa o Monte Casino, obrona Westerplatte, Stocznia Gdańska, katedra wawelska czy rynek główny w Krakowie. Twórcy HistoryLandu, Marcin Tobolski, Marcin Pietrucha i Krzysztof Tobolski, makiety zbudowali z miliona trzystu tysięcy klocków LEGO. W trakcie budowy makiet, twórcy współpracowali z dwunastoma historykami, by dokładnie wszystko odwzorować. HistoryLand mogli już oglądać mieszkańcy Krakowa oraz Poznania. Konstrukcje mogą stać się przyczynkiem do podjęcia dysputy o ważnych momentach dziejowych w historii Polski i związanych z nimi społecznych przemianach<sup>51</sup>.

Klocki LEGO w 2019 roku zostały wykorzystane w nauce alfabetu Braille'a. W tym właśnie roku ukazał się projekt, w którym alfabet opiera się na sześciopunktowym układzie, w którym wypukłości ustawione są po trzy w pionowych rzędach. Każda z liter ma w nim swój odpowiednik, czyli konkretne ustawienie wypukłości. Litery alfabetu Braille'a zostały umieszczone na tradycyjnych klockach LEGO – z ośmioma wypustkami. Klocki skierowane do osób niewidomych nie mają ośmiu wypustek, a jedynie tyle, z ilu składa się dana litera (reszta jest np. spiłowana). Są one rozmieszczone w konkretny sposób. Projekt ten ma stanowić zachętę dla niewidomych

---

<sup>50</sup> K. Mikołajczyk, *Jak uczyć się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia* [online], „E-Mentor” 2011, nr 2 [dostęp: 7 sierpnia 2024]. Dostępny w Internecie: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>.

<sup>51</sup> K. Ciemcioch, *Klocki LEGO...*, s. 112.

dzieci do poznawania alfabetu Braille'a. Zdaniem Ewy Janczak-Cwil w dobie audiobooków i czytników tekstów coraz mniej niewidomych dzieci zna alfabet Braille'a. Co istotne, stwierdzono, że te, które umieją się nim posługiwać, są inteligentniejsze i bardziej samodzielne. Projekt ten skierowany jest do dzieci niewidomych i niedowidzących<sup>52</sup>. Firma LEGO wsłuchuje się w potrzeby odbiorców, gdyż zestaw „Zabawa z alfabetem Braille'a” jest już dostępny i może być wykorzystywany na zajęciach w obszarze pedagogiki specjalnej.

Nauczyciel akademicki ma przekazywać wiedzę, poszerzać horyzonty myślowe osób studiujących, walczyć ze stereotypami, krzewić zasadę tolerancji dla rzeczy i ludzi odmiennych czy uczyć szacunku<sup>53</sup>. Klocki LEGO stały się elementem popkulturowym. Marka stawia na różnorodność, podkreślając we wstępie dołączonej instrukcji do zestawu LEGO „Everyone is Awesome” fakt, iż „każdy jest niesamowity! Ponieważ doceniamy każdego konstruktora LEGO”. Właśnie pod takim hasłem powstał „tęczowy” zestaw: „klienci w zestawie znajdą klocki oraz zupełnie nowe figurki postaci w 11 kolorach, które wspólnie utworzą tęczę. Nie będzie to jednak jedynie symbol tęczy wykorzystywany przez społeczność LGBT+, ale również biel, błękit, róż oraz czerń i brąz [...] dobór kolorów ma bowiem odzwierciedlać nie tylko różnorodność seksualną, ale również pochodzenie osób w społeczności LGBT+. Wszystkie minifigurki z wyjątkiem fioletowej nie mają przypisanej płci, co ma wyrażać indywidualność”. Fioletowa minifigurka jest bowiem ukłonem „w stronę wszystkich fantastycznych dragqueen”. Podobny przekaz znaleźć można w zestawie „Queer Eye – mieszkanie Fab Five” z serii LEGO ICONS, który jest skierowany do fanów serialu *Queer Eye*; odwzorowano w nim apartament bohaterów z Atlanty. Hasłami przewodnimi zestawu stały się słowa „pozytywność i życzliwość”. Stałymi bohaterami programu jest pięciu mężczyzn (osoby homoseksualne i niebinarne), którzy w każdym odcinku pomagają jednemu uczestnikowi w metamorfozie wyglądu, mieszkania oraz zmianie postrzegania siebie i otaczającego świata.

---

<sup>52</sup> E. Janczak-Cwil, *Klocki LEGO dla niewidomych: uczyć alfabetu Braille'a i bawić* [online], Mam To Ja [dostęp: 12 października 2024]. Dostępny w Internecie: <https://mamtoja.pl/przedszkolak/gry-i-zabawy/lego-otwiera-sie-na-niewidomych-28178-r1/>.

<sup>53</sup> P. Kaptur, *Idealny nauczyciel akademicki – mit czy realizm?*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 1, s. 73.

LEGO produkuje rocznie 60 miliardów klocków oraz 340 milionów minifigurek, których prototyp powstał w 1978 roku, a jego twórcą jest Jens Nygaard Knudsen<sup>54</sup>. Przy pomocy minifigurek LEGO walczy ze społecznym wykluczeniem – w świecie stworzonym z klocków jest miejsce na minifigurki (postaci) z niepełnosprawnościami: na wózku (także sportowym), z protezą nogi, z aparatem słuchowym czy implantem ślimakowym, niewidome z psem przewodnikiem. Wśród mieszkańców LEGO City są także paraolimpijczycy. W 2023 roku pojawiła się minilaleczka o imieniu Autumn bez lewego przedramienia z serii LEGO Friends oraz pies z niedowładem tylnych kończyn. Najślynniejsze klocki konstrukcyjne świata mogą stać się tworzywem do skonstruowania protezy ręki oraz przyczynkiem do walki z uprzedzeniami<sup>55</sup>. Bywa, że stają się budulcem w projektach, np. placu zabaw dla osób z niepełnosprawnościami. Od ponad dwóch dekad minifigurki pozwalają na wyrażanie emocji w zabawie<sup>56</sup>. Przełomowym był rok 2001, kiedy na główkach minifigurek pojawiły się podwójne twarze, gdzie dla przykładu z jednej strony twarz wyrażała szczęście i zadowolenie, a z drugiej – przerażenie, zdziwienie czy złość. LEGO nie narzuca emocji bohaterkom i bohaterom zestawów, zwracając uwagę na fakt, że te mogą ulec zmianie podczas zabawy. LEGO propaguje w swych zestawach postawy proekologiczne, które można wykorzystać jako motyw przewodni lekcji. W rozwijającej się w Polsce literaturze dziecięcej, gdzie bohaterami są minifigurki, poruszana jest m.in. tematyka różnorodności zawodów<sup>57</sup>. Firma LEGO w swych zestawach porusza kwestie dotyczące sfery zatrudnienia kobiet. Seria LEGO City może także stać się pretekstem do omówienia zmieniającego się modelu rodziny – jej stylu życia, relacji, zainteresowań, spędzania wolnego czasu<sup>58</sup>.

---

<sup>54</sup> G. Farshtey, D. Lipkowitz, *Minifigurki LEGO. Ilustrowana kronika*, tłum. A. Hikiert, Łódź 2015, s. 6-7.

<sup>55</sup> Zob.: D. Aguilar, F. Aguilar, *Życie z klocków. Opowieść o chłopaku, który zbudował samego siebie*, przeł. M. Skowron, Warszawa 2023.

<sup>56</sup> Zob.: *Many Faces of the Minifigure*, „Newsweek. Special Edition” 2024, s. 16-21. Brak informacji o autorze. Temat numeru: LEGO The Toy That Changed Our Lives.

<sup>57</sup> Zob.: E.S. Perl, *Zawód: piosenkarka*, tłum. K. Kmieć-Krzewniak, Łódź 2022; E.S. Perl, *Zawód: astronauta*, tłum. K. Kmieć-Krzewniak, Łódź 2022.

<sup>58</sup> Zob.: K. Nowak-Kluczyński, *Klocki LEGO – zabawka rodzinie zaangażowana*, „Wychowanie w Rodzinie” 2023, nr 2, s. 205-222; K. Nowak-Kluczyński, *A family involved toy – social faces of LEGO bricks* [w:] *Socialia 2023. Sociálně pedagogická analýza současné rodiny*, ed. M. Knytl, A. Marešová, Hradec Kralove 2023, p. 54-69.

## Zakończenie

Pasja sprzyja kreatywnemu podejściu do pracy i motywuje do większego zaangażowania. Pozwala metodycznie wyróżnić się spośród innych nauczycieli dzięki temu, że ktoś staje się ekspertem w swojej dziedzinie. Zabawka konstrukcyjna, jaką są klocki LEGO, znalazła zastosowanie w metodzie nauczania wielu przedmiotów. To uniwersalne narzędzie wspierające rozwój umiejętności i kreatywności uczniów na różnych poziomach nauczania – od edukacji wczesnoszkolnej, gdzie klocki mogą rozwijać precyzję i koordynację ruchową, być używane do nauki kolorów, liczb czy kształtów, po eksperymenty inżynieryjne, w których budowa mostu uczy zasad mechaniki, fizyki i inżynierii. Wykorzystywane są jako element prac zaliczeniowych na uczelniach artystycznych, gdzie osoby studiujące mogą kształtować zdolności projektowe, artystyczne i sztukę designu. Stanowią inspirację do podjęcia ważnych zagadnień społecznych, takich jak równość i niepełnosprawność. Rozwijają umiejętności społeczne w grupach projektowych. Są doskonałym narzędziem do pracy w zespole, gdzie uczniowie czy studenci muszą współpracować, aby osiągnąć wspólny cel. Grupowa praca przy budowie modeli pomaga w nauce kompromisu i rozwiązywania konfliktów. Przykłady można by mnożyć. Wiele aspektów dydaktycznego wykorzystania LEGO zostało tylko zasygnalizowanych i wymaga odrębnego opracowania. Dzięki swojej wszechstronności klocki LEGO mogą być używane na zajęciach pozalekcyjnych i w projektach interdyscyplinarnych, wspierając edukację tradycyjną i uzupełniając nowoczesne metody nauczania.

## Bibliografia i netografia

1. *6 klocków. Zbiór zadań dla edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, wyd. 3 popr., pod red. B. Zalewskiej, J. Piaseckiego, M. Śliwińskiego, Albus Wydawnictwo, Poznań 2020.
2. Aguilar David, Aguilar Ferran, *Życie z klocków. Opowieść o chłopaku, który zbudował samego siebie*, przeł. M. Skowron, Wydaw. Agora, Warszawa 2023.
3. Andersen Jens, *Historia LEGO. Opowieść o rodzinie, która stworzyła najsłynniejszą zabawkę na świecie*, tłum. J. Haber-Biały, A. Lubowicka, Wydaw. WAB, Warszawa 2022.
4. Barańska Magdalena, Nowak-Kluczyński Konrad, *Epizodysta naukowy – o pracy nauczyciela akademickiego. Między dydaktyką a nauką*, „Studia Edukacyjne” 2019, nr 53, s. 161-185.

5. Barańska Magdalena, Nowak-Kluczyński Konrad, *Epizodysta naukowy – portret współczesnego nauczyciela akademickiego* [w:] *Edukacja jutra. Wiedza i edukacja w egzystencji współczesnego człowieka*, pod red. A. Kamińskiej, P. Oleśniewicza, Oficyna Wydawnicza „Humanitas”, Sosnowiec 2018, s. 37-48.
6. Barańska Magdalena, Nowak-Kluczyński Konrad, *Hobby i edukacja. Lego w życiu dorosłego człowieka*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2023, nr 3, s. 173-188.
7. Brandys Henryk, *Lego Mindstorms EV3. Podstawy programowania. Ćwiczenia z rozwiązaniami*, Helion, Gliwice 2020.
8. Ciemcioch Krzysztof, *Klocki LEGO – rozwijanie kreatywności uczniów w cyfrowym świecie*, „Interdyscyplinarne Studia Społeczne” 2016, nr 2, s. 101-119.
9. Cywińska Małgorzata, *Edukacyjne znaczenie zabawek dziecięcych – ich terapeutyczne i twórcze oddziaływanie* [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, pod red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińskiej, Wydaw. Rys, Poznań 2010, s. 233-243.
10. Czaja-Chudyba Iwona, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela*, Wydaw. Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
11. Dunin-Wąsowicz Maria, *O zabawce w ręku dziecka*, wyd. 2, „Watra”, Warszawa 1977.
12. Dyrtkowski Kamil, Popek Magdalena, *Uwagi o przedsiębiorczości uczelni w modelu uniwersytetu III generacji* [w:] *Uniwersytet trzeciej generacji. Stan i perspektywy rozwoju*, pod red. D. Burawskiego, Europejskie Centrum Wspierania Przedsiębiorczości, Poznań–Wrocław 2013, s. 59-66.
13. *Dziewczynki mogą wszystko... Marka LEGO inspirowuje do zabawy wolnej od stereotypów* [online], Ad Monkey [dostęp: 18 lutego 2024]. Dostępny w Internecie: <https://admonkey.pl/dziewczynki-moga-wszystko/>.
14. Farshtey Gregory, Lipkowitz Daniel, *Minifigurki LEGO. Ilustrowana kronika*, tłum. A. Hikiert, „Ameet”, Łódź 2015.
15. Hugo Simon, *Lego. Absolutnie wszystko co trzeba wiedzieć*, tłum. K. Komorowska, „Ameet”, Łódź 2018.
16. Isogawa Yoshihito, *Lego Boost wyzwalacz kreatywności. Jak zbudować 95 robotów o prostej konstrukcji*, przekł. P. Cieślak, Helion, Gliwice 2022.
17. Isogawa Yoshihito, *Lego Mindstorms. Wynalazca robotów. Księga pomysłów. 128 prostych maszyn i sprytnych urządzeń*, przekł. T. Niesłuchowski, APN Promise, Warszawa 2022.

18. Janczak-Cwil Ewa, *Klocki LEGO dla niewidomych: uczyć alfabetu Braille'a i bawić* [online], Mamo To Ja [dostęp: 12 października 2024]. Dostępny w Internecie: <https://mamotoja.pl/przedszkolak/gry-i-zabawy/lego-otwiera-sie-na-niewidomych-28178-r1/>.
19. Janowska Irena, Smoleńska Jadwiga, *Dobór zabawek dla dzieci do siódmego roku życia*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1982.
20. Kabacińska-Łuczak Katarzyna, Wojewoda Anna, *Zabawy i zabawki dziecięce* [w:] *Pedagogika dziecka. Podręcznik akademicki*, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 63-88.
21. Kapturek Paweł, *Idealny nauczyciel akademicki – mit czy realizm?*, „Forum Oświatowe” 2011, nr 1, s. 71-76.
22. Kędra Marzena, *Cogito – alternatywa dla edukacji transmisyjnej* [w:] *W drodze do uczniowskiej szkoły Cogito*, pod red. M. Kędry, Drukarnia Pokrzywna, Poznań 2018, s. 5-22.
23. Kunat Beata, *Pasja jako kategoria badawcza – w świetle dualistycznego modelu R.J. Valleranda*, „Psychologia Wychowawcza” 2015, nr 8, s. 31-41.
24. LeGoff Daniel B., Gomez de la Cuesta Gina, Krauss G.W., Baron-Cohen Simon, *Lego w terapii autyzmu*, tłum. K. Sapeta-Czajka, Wydaw. UJ, Kraków 2019.
25. Lewowicki Tadeusz, *Kształcenie uniwersyteckie – siła tradycji, presja współczesności, pytania o przyszłość, przesłania* [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, pod red. W. Ambrozika, K. Przyszczypkowskiego, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2004, s. 43-50.
26. Lunde Niels, *Lego. Jak pokonać kryzys, zawojować świat i zbudować potęgę z klocków*, przeł. A. Świerk, Wydaw. Agora, Warszawa 2019.
27. *Many Faces of the Minifigure*, „Newsweek. Special Edition” 2024, s. 16-21.
28. Melosik Zbyszko, *Pasja i tożsamość naukowca. O władzy i wolności umysłu*, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2019.
29. Mikołajczyk Katarzyna, *Jak uczyć się dorośli, czyli co powinien wiedzieć trener o specyfice kształcenia uczestników szkolenia* [online], „E-Mentor” 2011, nr 2 [dostęp: 7 sierpnia 2024]. Dostępny w Internecie: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/39/id/831>.
30. Nawrot-Borowska Monika, *Zabawki dzieci polskich w drugiej połowie XIX i na początku XX wieku – zapatrywania teoretyczne* [w:] *Dawne i współczesne zabawki dziecięce*, pod red. D. Żołędź-Strzelczyk, K. Kabacińskiej, Wydaw. Rys, Poznań 2010, s. 173-190.

31. Nowak-Kluczyński Konrad, *A family involved toy – social faces of LEGO bricks* [w:] *Socialia 2023. Sociálně pedagogická analýza současné rodiny*, ed. M. Knytl, A. Marešová, Gaudeamus, Hradec Kralove 2023, pp. 54-69.
32. Nowak-Kluczyński Konrad, „Adults Welcome” – klocki LEGO 18+ [online], EPALÉ [dostęp: 22 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/adults-welcome-klocki-lego-18>.
33. Nowak-Kluczyński Konrad, *Klocki LEGO – zabawka dla dzieci i afoli. Konteksty edukacyjne oraz pedagogiczne*, „Studia Edukacyjne” 2023, nr 69, s. 77-96.
34. Nowak-Kluczyński Konrad, *Klocki LEGO – zabawka rodzinie zaangażowana*, „Wychowanie w Rodzinie” 2023, nr 2, s. 205-222.
35. Orczyk Adam, *Zarys historii szkolnictwa i myśli pedagogicznej*, Wydaw. Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śnieciński, Warszawa 2008.
36. Pagano David, Pickett David, *Księga animacji Lego. Zrób własny film z klockami Lego*, przekł. M. Dąbkowska-Kowalik, PWN, Warszawa 2017.
37. Park Eun Jung, *Poznajemy Lego Mindstorms EV3. Narzędzia i techniki budowania i programowania robotów*, przekł. M. Chaniewska, APN Promise, Warszawa 2015.
38. Paszkowska-Rogacz Anna, *Psychologiczne podstawy wyboru zawodu. Przegląd koncepcji teoretycznych*, Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2003.
39. Perl Erica S., *Zawód: astronauta*, tłum. K. Kmieć-Krzewniak, „Ameet”, Łódź 2022.
40. Perl Erica S., *Zawód: piosenkarka*, tłum. K. Kmieć-Krzewniak, „Ameet”, Łódź 2022.
41. Rollins Mark, *Lego Technic w praktyce. Ożyw swoje kreacje w LEGO*, przekł. W. Sikorski, APN Promise, Warszawa 2013.
42. Rollins Mark, *Robotyka w Lego Technic. Projektowanie i budowa własnych robotów przy użyciu Lego Technic*, przekł. M. Chaniewska, APN Promise, Warszawa 2013.
43. Ross Jacek, *LEGO Microgame. Podstawy programowania gier w Unity*, Helion Edukacja, Gliwice 2021.
44. *Rusza kampania LEGO „Rebuild The World”* [online], Figurkowe Ramki [dostęp: 17 lutego 2024]. Dostępny w Internecie: <https://figurkoweramki.pl/blog/rusza-kampania-lego-rebuild-the-world/>.
45. Sadowska Katarzyna, *Zabawki współczesne – o przemianie materii – realizm i surrealizm* [w:] *Zabawka. Przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski*, pod

- red. K. Kabacińskiej-Łuczak, D. Żołędź-Strzelczyk, Wydaw. Naukowe UAM, Poznań 2016, s. 147-159.
46. Sandford Janet, *LEGO – 90 years young*, „Business English Magazine” 2023, nr 93, s. 47-51.
47. *Słownik pedagogiki i psychologii. Zagadnienia, pojęcia, terminy*, oprac. K. Janus, Buchmann, Warszawa 2011.
48. Spychała Jarosław M., *Mali rebelianci*, Tako, Toruń 2020.
49. Staroń Piotr, *LEGO. To nie pierwsze klocki, które stworzyła ludzkość, ale to one podbiły świat*, „Książki” 2022, nr 3, s. 62.
50. Stewart Anita L., King Abby C., *Evaluating the Efficacy of Physical Activity for Influencing Quality-of-Life Outcomes in Older Adults*, „Annals of Behavioral Medicine” 1991, vol. 13, pp. 108-116.
51. Szurek Michał, *Kształty i kolory matematyki. Wycieczka z klockami Lego*, Wydaw. Nowik, Opole 2017.
52. Tomaszewski Mariusz, *Co to jest pasja? Nowa definicja pasji i czym się różni od hobby?* [online], Mariusz Tomaszewski [dostęp: 3 sierpnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://mariusztomaszewski.pl/blog/co-to-jest-pasja-hobby-definicja/>.
53. Żołędź-Strzelczyk Dorota, Kabacińska-Łuczak Katarzyna, *Codziennosc dziecka opisana slowem i obrazem. Zycie dziecka na ziemiach polskich od XVI do XVIII wieku*, Wydaw. DiG, Warszawa 2012.

ANNA MAĆKOWIAK

## Słowa nie wystarczą, czyli... kilka refleksji na temat kształcenia na odległość

### Words are not enough – a few reflections on distance learning

#### **Streszczenie**

Artykuł podejmuje temat kształcenia na odległość zarówno w przestrzeni szkolnej, jak i uczelnianej. We wstępie zwrócono uwagę na fakt, iż nauka prowadzona w systemie zdalnym, choć upowszechniona z oczywistych względów w czasie pandemii, już na stałe wpisała się w polski system edukacji. W postpandemicznym świecie – wprawdzie w mniejszym zakresie – nadal jest ona wykorzystywana. Rodzi to pytanie, w jaki sposób prowadzić tego typu zajęcia, by były one jednocześnie efektywne i efektowne. W pierwszej części artykułu zwrócono uwagę na istotę nawiązywania i podtrzymywania kontaktu nie tylko we wstępnej i podsumowującej części zajęć, lecz przez cały czas ich trwania. Następnie podkreślono znaczenie wykładu aktywnego jako formy, którą warto zastępować tradycyjny przekaz wykładowy, gdzie dominantę stanowi metoda podawcza. Ostatnią część artykułu poświęcono przykładom ćwiczeń, które pozwolą zaangażować nie tylko wybranych, lecz wszystkich lub prawie wszystkich uczestników spotkania w formule online. Nie ma, rzecz jasna, jednego złotego środka, niemniej jednak w ramach zajęć odbywających się na odległość warto sięgać po różnorodne rozwiązania, które sprawią, iż prowadzący będzie gospodarzem i moderatorem spotkania, a wszyscy uczestnicy – jego współtwórcami.

**Słowa kluczowe:** zdalne nauczanie, wykład interaktywny, fatyczna funkcja języka

### Summary

The article discusses the topic of distance learning, both in schools and universities. In the introduction, attention was drawn to the fact that distance learning, although popularized for obvious reasons during the pandemic, has already become a permanent part of the Polish education system. In the post-pandemic world – although to a lesser extent – it is still used. This raises the question of how to conduct this type of classes so that they are both effective and spectacular. In the first part of the article, attention was paid to the importance of establishing and maintaining contact, not only in the introductory and summarizing parts of classes, but throughout their duration. Then, the importance of the active lecture was emphasized as a form that should replace the traditional lecture, where the delivery method is the dominant one. The last part is devoted to examples of exercises that will engage not only selected, but all or almost all participants of an online meeting. Of course, there is no single golden mean, but during distance classes it is worth using various solutions that will make the leader the host and moderator of the meeting, and all participants – its co-creators.

**Keywords:** distance learning, interactive lecture, phatic language function

### Wstęp

Pandemia chyba już bezpowrotnie zmieniła model kształcenia zarówno uczniów, jak i studentów. Jeszcze kilka lat temu o możliwości zdobywania wiedzy czy umiejętności szkolnych bądź uczelnianych w formule zdalnej mówiono sporadycznie. Pandemia oraz związana z nią konieczność izolacji sprawiły, że placówki edukacyjne, ale również uczelnie niemal z dnia na dzień musiały dostosować się do nowej rzeczywistości, która w sferze edukacji oznaczała konieczność realizowania zajęć w formule zdalnej. W post-pandemicznym świecie model ten w dużej mierze przestał obowiązywać, co nie oznacza jednak, że zrezygnowano z form kształcenia na odległość. W przestrzeni szkolnej w sposób w pełni zdalny edukację realizuje część uczniów korzystających – ze względu na stan zdrowia – z tak zwanego nau-

czania indywidualnego. Z kolei na poziomie zajęć oferowanych przez uczelnie wyższe nierzadko w formie zdalnej prowadzony jest pewien odsetek zajęć (zwykle tych zakładających formułę wykładową, choć niekiedy również model ten dotyczy zajęć o charakterze praktycznym). Sytuacja ta każe zadać pytanie: w jaki sposób prowadzić zajęcia zdalne, by ich uczestnik ocenił je jako formułę atrakcyjną, w którą angażuje się nie tylko ze względu na konieczność legitymowania się określoną frekwencją, lecz również ze względu na fakt, iż dostrzega w nich ogromną szansę na podniesienie poziomu wiedzy oraz umiejętności? Właściwie prowadzone kształcenie na odległość istotne jest nie tylko ze względu na odpowiedni przekaz wiedzy i kształtowanie umiejętności uczestników zajęć. W przypadku kierunków studiów przygotowujących do pracy nauczycielskiej z dziećmi i młodzieżą odpowiednia forma zajęć w formule online stanowi jednocześnie przykład dobrych praktyk, które przyszli nauczyciele mogą wykorzystać podczas własnej pracy zawodowej, jeżeli zajdzie w ich przypadku konieczność prowadzenia zajęć na odległość. Praktyka ostatnich lat pokazała, że sytuacja taka może zaistnieć niemal z dnia na dzień. Pokazała również, że część pedagogów, zwłaszcza tych, którzy przez lata pracowali w oparciu o ugruntowane w swojej praktyce metody, nie zdecydowała się na kontynuowanie swojej kariery w szkolnictwie z obawy, że nie poradzą sobie z wirtualną rzeczywistością w zakresie kształcenia uczniów czy studentów.

### **Po pierwsze: kontakt**

Nawet w rzeczywistej przestrzeni nawiązywanie i podtrzymywanie kontaktu stanowi sztukę, którą skutecznie wykorzystać wcale nie jest łatwo. Tym bardziej że zawodowi edukatorzy mają do czynienia z pokoleniem żyjącym w świecie, w którym człowiek próbuje w tym samym czasie skupiać się na różnych czynnościach jednocześnie. Jeszcze większym wyzwaniem jest sytuacja, w której nauczyciel albo wykładowca zasiada przed ekranem komputera, a odbiorcy jego wystąpienia znajdują się w mniej lub bardziej odległym miejscu, nierzadko narażeni na mnóstwo dodatkowych impulsów rozpraszających ich uwagę. Podczas bezpośredniego spotkania z uczniami czy studentami nauczyciel może sięgnąć zarówno po werbalne, jak i pozawerbalne metody skupiania uwagi. W kontaktach zdalnych możliwości niewerbalne są mocno ograniczone. Oczywiście, prowadząc zajęcia za pośrednictwem kamery internetowej, nauczyciel może wykorzystać swój wizerunek

oraz gestykulację, ale formy te będą miały mniejszy potencjał w zakresie wpływu na odbiorcę niż w kontaktach bezpośrednich. Cóż zatem można zrobić? Poza wszelkimi sporami pozostaje, rzecz jasna, merytoryczny przekaz, który powinien jednocześnie przybrać formę atrakcyjną dla odbiorcy. Równie istotna jest swego rodzaju gra głosem prowadzona przez gospodarza takiego spotkania. Jeżeli jego uczestnicy będą mieli do czynienia z przekazem monotonnym, a więc takim, w którym w ogóle nie zadbano o modulację głosową, jego efektywność może okazać się zdecydowanie mniejsza niż w przypadku przekazu, w którym zadbano o tę sferę. Aleksandra Kamińska-Rykowska podkreśla:

Osoba operująca głosem w sposób monotony i pozbawiony wyraźnej akcentacji w wypowiedzi sprawia wrażenie niezainteresowanej i znudzonej zagadnieniem. Jeśli zaś dostrzegalne są wyraźne różnice w wysokości głosu, oznacza to przekonanie do głoszonych treści<sup>1</sup>.

Z kolei Ewa Kozicka zaznacza:

Przyjemniejsze w odbiorze są głosy mocne, dobrze osadzone i tworzone swobodnie, bez napięcia. Ludzi z takimi głosami odbieramy jako pewnych siebie, kompetentnych [...]. Z drugiej strony, słuchaczom nie jest łatwo utrzymać uwagę, jeśli mówca mówi głosem słabym, pozbawionym energii albo piskliwym, jakby był przerażony<sup>2</sup>.

Można by pójść dalej i powiedzieć, że tylko człowiek, który podczas wystąpień publicznych (a za takie z pewnością uznać należy wykłady i zajęcia prowadzone w formule online) wciela w życie antyczne zasady *docere, movere* i *delectare*<sup>3</sup>, będzie wiarygodny w swoim przekazie oraz będzie potrafił przy pomocy swojego głosu zaskarbić sobie zainteresowanie ze strony odbiorców.

---

<sup>1</sup> A. Kamińska-Rykowska, *Emisja głosu w mowie, wystąpieniach publicznych oraz jako element kreatywnej edukacji muzycznej*, Poznań 2023, s. 67-68.

<sup>2</sup> E. Kozicka, *Porywający mówca. Jak brzmieć pewnie i przekonująco*, Gliwice 2023, s. 18.

<sup>3</sup> „Uczyć, zachwycać i wzruszać” – antyczny poeta Horacy użył ich w odniesieniu do twórczości, podkreślając, iż powinna ona uczyć, dostarczać wzruszeń, jak również sprawiać przyjemność. Zasady te mogą być cenne także w przypadku wystąpień publicznych, prowadząc do bardziej sugestywnego i efektywnego przekazu.

Jak nauczyciel może przekonać się, czy pracuje głosem w oparciu o wspomniane zasady? Trudnym (wiele osób podkreśla, że nie lubi słuchać własnego głosu), ale skutecznym sprawdzianem może okazać się nagranie choćby fragmentu jednego ze swoich wystąpień wygłaszanych w formule online (dzisiejsze platformy internetowe dedykowane prowadzeniu zajęć edukacyjnych, jak Microsoft Teams czy Google Meet, dopuszczają taką możliwość) i następnie wnikliwe jego odsłuchanie, ze zwróceniem uwagi między innymi na zasygnalizowane w niniejszym artykule aspekty. Jednocześnie istotnym detalem oratorskim jest stałe wykorzystywanie elementów faktycznych języka (akcentujących jednocześnie istotę poruszanych zagadnień); to konstrukcje typu: „Droży Państwo, proszę zwrócić szczególną uwagę na to, co teraz powiem”, „Proszę Państwa, to, co teraz powiem, warto zapamiętać i stosować w codziennej praktyce”. Takie elementy językowe są potrzebne, bowiem odbiorcy bardzo często trudno jest utrzymać uwagę na takim samym poziomie przez okres jednostki czy dwóch jednostek lekcyjnych, a zajęcia uczelniane zazwyczaj podzielone są na bloki trwające 1,5 godziny.

### **Po drugie: wykład interaktywny**

Formuła wykładowa wiąże się zwykle ze schematem, zgodnie z którym prowadzący zajęcia wygłasza dłuższe partie monologowe, natomiast odbiorcy skupiają się na przyswajaniu prezentowanych przez niego informacji. Pojawia się wtedy pytanie: na ile odbiorca jest w stanie skoncentrować swoją uwagę na zamkniętych w taką formę treściach? Wspomniane faktyczne akcenty mogą okazać się niewystarczające, by przekaz skutecznie oddziaływał na odbiorcę. Wówczas warto sięgnąć po rozwiązania charakterystyczne dla wykładu interaktywnego, zachęcając słuchaczy, by zaangażowali się w przebieg zajęć.

Jednym ze sposobów jest wygłaszanie wykładu, w trakcie którego co kilka (lub kilkanaście) minut wykładowca robi krótką (trwającą dwie lub trzy minuty) przerwę, prosząc słuchaczy, by w tym czasie zapisali na czacie spotkania, tablicy albo w dokumencie udostępnionym dla wszystkich uczestników główną myśl/założenie zaprezentowanych przed chwilą treści. Dla urozmaicenia podczas kolejnej przerwy można poprosić o wynotowanie słów kluczowych dla danego fragmentu wykładu bądź (jeśli formuła zajęć zakłada łączenie elementów wykładowych oraz praktycznych) sporządzenie

krótkiej notatki lub schematu – mapy myśli, która zobrazuje, jak uzyskaną wiedzę wykorzystać w praktyce.

Innym sposobem może być przygotowanie towarzyszącej wykładowi prezentacji nie w formie tradycyjnych slajdów wypełnionych treścią, lecz pod postacią notatek szkieletowych, w ramach których prowadzący opracowuje jedynie tak zwane rusztowanie, natomiast uczestnicy spotkania, mając aktywny dostęp do prezentacji, uzupełniają wskazane miejsca własnymi notatkami lub słowami kluczowymi, w oparciu o usłyszane treści. By zadanie nie było dla uczestników zbyt obciążające, można zastosować takie rozwiązanie w przypadku jedynie kilku slajdów w prezentacji, informując słuchaczy w odpowiednim momencie, że teraz nadchodzi czas, w którym to oni powinni wykazać się kreatywnością w zakresie tworzenia – wspólnie z wykładowcą – treści będących kwintesencją poruszanych zagadnień. Tutaj zamieszczono przykład, jak skonstruować taki slajd: w ramach uzupełniania treści zadaniem studentów jest odpowiedź na pytanie, gdzie w wybranych podstawach programowych (odpowiednio: wychowania przedszkolnego dla przedszkoli, oddziałów przedszkolnych w szkołach podstawowych oraz innych form wychowania przedszkolnego; kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej; kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego i pięcioletniego technikum; kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia) znaleźć można odniesienia do edukacji medialnej i konieczności realizowania jej akcentów na poszczególnych etapach edukacyjnych.

### **Po trzecie: ćwiczenia, czyli jak zaangażować wszystkich**

Zdarza się, że istnieje konieczność prowadzenia w formule online nie tylko zajęć o charakterze wykładowym, lecz również ćwiczeniowym. W sytuacji szczególnej, jaką była związana z pandemią izolacja, część studentów nawet praktyki realizowała w systemie zdalnym. Takie sytuacje skłaniają do pogłębionej refleksji na temat tego, jak zaplanować i przeprowadzić zajęcia, by wszyscy uczestnicy aktywnie wzięli w nich udział. Platformy internetowe pozwalają w tym zakresie na szereg możliwości. Jedną z nich jest podział uczestników na pokoje, dzięki czemu można zaprosić uczniów czy studentów do pracy w mniejszych grupach. Uczestnicy, działając w określonym przez prowadzącego czasie, mogą w węższym gronie przedyskutować wskazane zagadnienie, stworzyć stosowne notatki, a następnie – już na forum całej grupy – zreferować zagadnienie i podzielić się wypracowanymi materiałami.

Zdalne zajęcia ćwiczeniowe mogą być również doskonałą okazją, by zachęcić uczestników do wspólnego obejrzenia krótkiego fragmentu audiowizualnego. W tej materii z pomocą przychodzi między innymi serwis Ninateka.pl, oferujący filmy fabularne, dokumentalne oraz animowane, rejestracje konferencji, spotkań z twórcami, wykładów, spektakli i koncertów, audiobooki, jak również słuchowiska. Wiele z wymienionych projektów nazwać możemy z powodzeniem lustrem kultury<sup>4</sup> kształtowanej w czasach, w których powstały dane obrazy filmowe. Ninateka.pl „to ponad 4000 plików audio i wideo, które stanowią zapis polskiej kultury i historii sztuki filmowej. Dostęp do nich nie wymaga logowania. Wszystkie materiały na stronie są bezpłatne i całkowicie wolne od reklam. To właśnie tutaj można obejrzeć zbiory FINA po procesie digitalizacji oraz rekonstrukcji cyfrowej”<sup>5</sup>. Zaletą serwisu jest na przykład to, że dostępne w nim materiały są nie tylko obrazami powstałymi w ostatnich latach, lecz zamieszczono tam również rekonstrukcje cyfrowe filmów czy reportaży sprzed nawet kilkudziesięciu lat. Jako jeden z przykładów wykorzystanych w ostatnim czasie na zajęciach ćwiczeniowych z zakresu pedagogiki specjalnej, realizowanych przez studentów studiów pedagogicznych II stopnia w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, warto przytoczyć reportaż zatytułowany *To jest jajko* w reżyserii Andrzeja Brzozowskiego. 14-minutowy dokument został zrealizowany w 1965 roku. W opisie reportażu na wspomnianej stronie przeczytać można:

W filmie Andrzeja Brzozowskiego kamera towarzyszy niewidomym dzieciom z Zakładu w Laskach podczas jednej z lekcji. Uczniowie dowiadują się tego dnia, jak wygląda jajko. Poznają jego budowę, fakturę, konsystencję w stanie surowym i po ugotowaniu, ucząc się jednocześnie, jak wyrazić to słowami. Zajęcia kończą się obserwacją wylęgających się „na oczach” dzieci pisklaków. Młodzi odkrywcy „oglądają” to wszystko palcami, smakują, wachają, nasłuchują. Nauce towarzyszy ogromna ciekawość, skupienie, namysł i radość. Andrzejowi Brzozowskiemu w niezwykle subtelny sposób udało się pokazać sposób poznawania świata niedostępny ludziom

---

<sup>4</sup> Zjawisko to opisał A. Postawa w tekście *Czy film jest lustrem dla współczesnej kultury?* [w:] *Na tropach psychologii w filmie. Cz. 2: Film w terapii i rozwoju*, pod red. A. Skorupy, M. Broła, P. Paczyńskiej-Jasińskiej, Warszawa 2018, s. 279-291.

<sup>5</sup> *O nas* [online], Ninateka [dostęp: 23 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://ninateka.pl/onas>.

widzącym. Film zdobył wiele nagród w kraju i zagranicą, m.in. na festiwalach filmowych w Oberhausen, Cordobie, Edynburgu i Krakowie<sup>6</sup>.

Jako że obraz powstał w latach 60. XX wieku, nie stanowi zaskoczenia fakt, iż prezentuje nieco inne metody pracy z dziećmi niepełnosprawnymi niż obecnie. Pokłósiem spotkania z filmem podczas zajęć odbywających się w formule zdalnej była burzliwa dyskusja na temat tych metod; rozważano, które z nich można uznać za aktualne, a które dziś już bezwzględnie należałoby zastąpić innymi. Studenci mogli wypowiedzieć się na temat filmu już po jego obejrzeniu, choć istniała także możliwość dzielenia się refleksjami „na gorąco”, w trakcie oglądania, w ramach wpisów na czacie spotkania.

Podczas zajęć organizowanych w czasie pandemii koronawirusa wśród prowadzących stosunkowo powszechną praktyką było testowanie uczestników zajęć w czasie rzeczywistym, czyli sprawdzanie, w jakim stopniu opanowali realizowany materiał. Wprowadzanie takich metod jest jak najbardziej uzasadnione w przypadku sprawdzianów szkolnych czy egzaminów uczelnianych (w sytuacjach, w których nie ma możliwości przeprowadzenia ich w sali szkoły lub uczelni). Niemniej jednak nie powinny być regułą towarzyszącą każdemu spotkaniu nauczyciela/wykładowcy z uczniem/studentem. Trzeba bowiem wziąć pod uwagę fakt, że udział w zajęciach prowadzonych w formule online może wiązać się w pewnym stopniu z czynnikiem stresującym (na przykład obawą, czy w trakcie testu nie dojdzie do zerwania połączenia internetowego). Istotne jest, by prowadzący przygotował rozwiązanie na taką ewentualność i poinformował o nim uczestników, zanim przystąpią oni do wyznaczonej przez nauczyciela czy wykładowcę formy zaliczenia. W takich sytuacjach uczestnicy powinni otrzymać możliwość ponownego przystąpienia do testu. Warto jednocześnie pamiętać, by testowanie nie stanowiło – w przypadku zajęć zdalnych – jedynej formy sprawdzenia wiedzy. Rozwiązaniem godnym uwagi, choć dziś nieco zapomnianym, może być prośba o wyrażenie swoich spostrzeżeń na temat analizowanych zagadnień w ramach eseju. Wymaga on pogłębionej refleksji na temat analizowanych zagadnień, wyrażenia i uzasadnienia własnego stanowiska. Prowadzący natomiast może skorzystać z narzędzi antyplagiato- wych, by przekonać się, czy praca została zredagowana samodzielnie.

---

<sup>6</sup> *To jest jajko* / *Andrzej Brzozowski* [online], Ninateka [dostęp: 23 grudnia 2024]. Dostępny w Internecie: <https://ninateka.pl/movies,1/to-jest-jajko--andrzej-brzozowski,7411>.

Bez względu na to, jaką formę sprawdzenia wiadomości prowadzący wybierze, powinien pamiętać o rzetelnej informacji zwrotnej. Agnieszka Wedeł-Domaradzka i Anita Raczyńska zwracają uwagę na następującą kwestię:

Platformy zdalnego nauczania pozwalają nie tylko na ocenienie zadania, czyli przyznanie określonej oceny czy liczby punktów, ale również pozwalają na jego skomentowanie. Należy korzystać z tej możliwości, gdyż tylko komentarz do zadania pozwoli uczniowi nie popełnić tych samych błędów. Komentarz powinien odnosić się do następujących sfer:

- punktualności wykonania zadania,
- zgodności wykonanego zadania z poleceniem,
- staranności przedstawionych treści,
- nakładu pracy własnej,
- oryginalności wniosków i elementów wskazujących na samodzielne myślenie<sup>7</sup>.

Zatrzymawszy się przy tej kwestii, warto zwrócić uwagę na podział zajęć w formule online na te prowadzone synchronicznie oraz asynchronicznie. Włączenie do procesu edukacji systemu asynchronicznego daje uczestnikom możliwość zapoznania się w dowolnym czasie z materiałem udostępnionym przez prowadzącego, fragmentem filmowym czy publikacją. Agnieszka Wedeł-Domaradzka i Anita Raczyńska wymieniają zalety i wady obu form. Do zalet zajęć synchronicznych zaliczają: szybkość reakcji, łatwość doprecyzowania wypowiedzi oraz szybkość uzyskania dodatkowych wyjaśnień; natomiast wśród wad dostrzegają takie kwestie, jak: większe ryzyko popełnienia błędów językowych czy merytorycznych, wynikające z chęci szybkiej reakcji, możliwość pojawiania się jednocześnie zbyt dużej ilości informacji, trudności w odtworzeniu zaprezentowanych informacji w przyszłości, trudności w zakresie szybkiej i sprawnej obsługi platformy oraz szybkiego pisanie. Do zalet formy asynchronicznej badaczki zaliczają: bardziej przemyślane wypowiedzi, możliwość oceny tego, czy właściwie wyraziliśmy własną opinię, łatwość powrotu do wskazanego rozwiązania; z kolei do wad: wy-

---

<sup>7</sup> A. Wedeł-Domaradzka, A. Raczyńska, *Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej? Poradnik* [online], Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2013 [dostęp: 7 stycznia 2024]. Dostępny w Internecie: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://modm.edu.pl/images/erasmus/tikmoodle/03moodle\\_jako\\_narzedzie/poradnik\\_jak\\_prowadzic.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://modm.edu.pl/images/erasmus/tikmoodle/03moodle_jako_narzedzie/poradnik_jak_prowadzic.pdf), s. 23.

dłużony czas reakcji na problem oraz trudność w bieżącym rozwiązywaniu pojawiających się nieporozumień<sup>8</sup>. Jeśli prowadzący ma w zakresie obowiązków realizowanie zajęć łączących formułę synchroniczną oraz asynchroniczną, warto, by na etapie planowania rozważył, które treści omówić w czasie rzeczywistym z uczestnikami zajęć, a które może zrealizować w trybie asynchronicznym.

Bez względu na to, jakie metody pracy w trybie online wybierze prowadzący, powinien pamiętać o tym, by ich realizacja zakończyła się ewaluacją. Z jednej strony potrzebna jest autorefleksja, z drugiej natomiast informacja zwrotna ze strony uczestników, którzy (najlepszą formą będzie tu anonimowa ankieta) zwrócą uwagę na formy prowadzenia zajęć szczególnie cenne z ich punktu widzenia oraz takie, które nie były w ich opinii przydatne czy atrakcyjne. Dawid Abramowicz, Żaneta Banasiak, Marzena Kędra, Paweł Hoffman i Dorota Pilna przytaczają wyniki badań sondażowych przeprowadzonych wśród uczniów, w ramach których młodzi ludzie wypowiedzieli się między innymi na temat tego, jakie formy prowadzenia zajęć na odległość uważają za szczególnie cenne. Oto konkluzja:

W kontekście stosowanych przez nauczycieli metod kształcenia, uczniowie ocenili, że najbardziej lubią zdobywać wiedzę, kiedy nauczyciel tłumaczy nowy materiał, dokumentując przygotowaną prezentację zdjęciami, wykreślaniami, rysunkami (63,3%), prowadzi pogadankę wyjaśniającą nowy materiał (55,4%), a także oddając głos uczniom (51,8%). Co trzeci uczeń zadeklarował, że lubi uczyć się nowych treści, kiedy nauczyciel na Teams odtwarza film (33,1%) lub przesyła dodatkowe źródła do zapoznania się (32,4%). Najgorzej uczący oceniają sytuację, podczas której nauczyciel prosi ich o zapisanie notatek w zeszycie w czasie lekcji na Teams (10,1%). [...]

Uczniowie ocenili, że najbardziej lubią zdobywać nowe umiejętności w sytuacji, kiedy nauczyciel przedstawia instrukcje w czasie rzeczywistym, jak coś wykonać, a uczniowie wykonują to wspólnie z nauczycielem (53,2%). Niemal połowa uczniów zadeklarowała, że preferują zdobywanie nowych umiejętności podczas nagrywania przez nauczyciela filmu z instrukcją, jak coś wykonać, a uczniowie mogą zrobić to w wolnym czasie (47,5%). Co trzeci uczeń zadeklarował, że w zdobywaniu nowych umiejętności odpowiada mu praca grupowa na Teams (30,9%). Z kolei, tylko 18,1% uczniów uznało,

---

<sup>8</sup> Tamże, s. 9.

że lubi zdobywać nowe umiejętności, wykonując zadane przez nauczyciela ćwiczenia<sup>9</sup>.

Wyniki badań pokazują, że w zakresie zdobywania wiedzy uczestnicy zajęć doceniają wszelkie formy graficzne wykorzystywane podczas zajęć prowadzonych w trybie zdalnym. Nie są natomiast zbyt przychylni łączeniu metod popularnych w przestrzeni wirtualnej z tradycyjnymi, wykorzystywanymi w zwyczajnej szkole czy uczelni, takimi jak na przykład sporządzanie notatek. Z kolei w zakresie kształtowania umiejętności młodzi ludzie preferują wykonywanie poleceń w czasie rzeczywistym, z wykorzystaniem instrukcji ze strony nauczyciela, natomiast najmniej pożądaną przez nich formę stanowi wykonywanie ćwiczenia zadanego przez nauczyciela (a więc w trybie asynchronicznym). Podobne spostrzeżenia można usłyszeć w odniesieniu do zajęć, których adresatami są studenci. Wspomniani uczestnicy studiów pedagogicznych II stopnia w Instytucie Pedagogicznym ANS w Lesznie, w ramach zajęć z zakresu pedagogiki specjalnej, chętnie angażowali się w wykonywanie poleceń w czasie rzeczywistym, zgodnie z instrukcją prowadzącego. Jedno z poleceń wiązało się z wyszukaniem w różnych źródłach medialnych wartościowych materiałów pokazujących heroiczne postawy osób niepełnosprawnych lub treści, które mogą być pomocne dla takich osób w różnych dziedzinach życia. W trakcie zaledwie kilku minut studenci zredagowali na czacie spotkania między innymi następujące, bardzo wartościowe, wypowiedzi:

Przesyłam link do strony Aktywizuj.pl, gdzie osoby medialne również z niepełnosprawnością pokazują jak wygląda ich życie. Może to stanowić inspirację i chęć zmiany jakości życia. Zyskują pomoc dotyczącą rynku pracy, dofinansowań czy wsparcia na płaszczyźnie samodzielnego funkcjonowania.

„SuperLudzie” – codzienne życie osób niepełnosprawnych, które przełamują każdą barierę i z energią poświęcają się swoim pasjom, udowadniając, że niemożliwe nie istnieje.

---

<sup>9</sup> D. Abramowicz, Ż. Banasiak, M. Kędra, P. Hoffman, D. Pilna, *Nauczanie zdalne z perspektywy uczniów i nauczycieli. Przykład zastosowania modelu wirtualnego w nauczaniu zdalnym w klasach starszych w szkole podstawowej Cogito w Poznaniu*, „Studia Edukacyjne” 2021, nr 62, s. 90-91.

„Zobacz we mnie człowieka” – film dokumentalny poświęcony problemowi postrzegania przez młodzież osób z niepełnosprawnościami. Ukazuje, jak ważne jest to, aby doceniać to, co mamy, na co możemy sobie pozwolić. Pokazuje również, jak ważny jest szacunek, który należy się każdemu oraz to, że osoby z niepełnosprawnościami nie są ograniczone, np. w spełnianiu swoich pasji.

Program telewizyjny pt. „Down the Road” był emitowany jakiś czas temu w telewizji [...]. Opowiadał on o losach osób z zespołem Downa, którzy wraz z Przemkiem Kossakowskim wyruszają w podróż. Muszą się mierzyć ze stereotypami, które często określają ich jako osoby niesamodzielne i wymagające opieki. Z jego pomocą próbują odnaleźć się w niby-normalnych, codziennych sytuacjach, ale dla nich są one czymś nowym. Obejrzałam kilka odcinków, ale było to bardzo interesujące, osoby z zespołem Downa były bardzo podekscytowane tym wydarzeniem, ich rodziny jednak czasami odnosiłam wrażenie, że są tym przerażone i obawiały się, że sobie nie poradzą bez nich<sup>10</sup>.

Przywołane polecenie pokazuje również, że dla studentów szczególnie atrakcyjną formą jest możliwość samodzielnego wskazywania czy wyszukiwania materiałów, które ich zdaniem skorelowane są z tematyką zajęć. Uczestnicy zajęć nie tylko w krótkim czasie zadbali o merytoryczne wpisy na czacie spotkania, lecz również chętnie dzielili się swoimi przemyśleniami w ramach bezpośrednich wypowiedzi, na forum grupy. Być może gdyby nie zaproponowano im zajęć w formule online w takim kształcie, nigdy nie zetknęliby się z serwisem Niniateka.pl czy też innymi tego typu źródłami zakorzenionymi w przestrzeni mediów elektronicznych. W tym aspekcie istotna jest rola nauczycieli i wykładowców, bo – jak podkreśla Agnieszka Roguska – „ważne wydaje się szukanie innowacyjnych sposobów upowszechniania kultury, by tym skuteczniej docierać do potencjalnych odbiorców jej dóbr”<sup>11</sup>. Potrzeba takich osób, które pomogą wybrać warte uwagi źródła i treści, bowiem – na co zwraca szczególną uwagę Marta Wrońska – „obec-

---

<sup>10</sup> Wpisy zaczerpnięte z platformy MS Teams – z zajęć z zakresu pedagogiki specjalnej realizowanych przez studentów pedagogiki II stopnia w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych im. J.A. Komeńskiego w Lesznie.

<sup>11</sup> A. Roguska, *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, Kraków 2012, s. 224.

nie ogromna ilość informacji, jakich dostarczają media cyfrowe, powoduje, że użytkownik [...] nie jest w stanie przeczytać, zrozumieć, zapamiętać, przetworzyć i zdecydować, które z nich będą najbardziej przydatne i wartościowe”<sup>12</sup>.

### **Podsumowanie**

Kształcenie zdalne z jednej strony stanowi dogodną dla uczestników zajęć formę, z drugiej rodzi wiele wyzwań oraz pytań. Jest jednak zjawiskiem, które najprawdopodobniej będzie towarzyszyć sferze edukacyjnej w następnych latach, z czym muszą pogodzić się też ci, którzy – jako prowadzący – preferują zajęcia z uczniami czy studentami realizowane w stu procentach w systemie stacjonarnym. Jak podkreśla Józef Bednarek, „rewolucja informatyczna i rodzące się społeczeństwo informacyjne stały się [...] zjawiskiem globalnym, wywierającym wpływ na wszystkie sfery życia społecznego, w tym także na naukę i oświatę”<sup>13</sup>. Jednym z kluczowych elementów kształcenia zdalnego jest utrzymanie uwagi przez dłuższy czas oraz zaangażowanie uczniów czy studentów w proces uczenia się. W świecie, w którym wirtualna przestrzeń stawia przed ludźmi coraz szersze możliwości, ale również rodzi pokusy, wspomniane zadanie z pewnością nie należy do łatwych. Kluczem do sukcesu wydaje się rezygnacja w maksymalnym stopniu z formy podawczej – w myśl przywoływanej przez wielu zasady, że człowiek zapamiętuje jedynie 10% tego, co czyta, i 20% tego, co słyszy, ale aż 90% tego, co robi – na rzecz metod aktywizujących, skłaniających uczestników zajęć do współtworzenia spotkania edukacyjnego. Zadaniem prowadzącego lekcje lub ćwiczenia powinno być stworzenie proponowanego kilka stron wcześniej szkieletu spotkania, jak również przywołanie niepodlegających dyskusji aksjomatów. Cała reszta może być już w gestii nie tylko prowadzącego, lecz również uczestników spotkania, aktywnie biorących udział w tworzeniu przestrzeni edukacyjno-ćwiczeniowej, której nauczyciel czy wykładowca będzie gospodarzem i moderatorem. Należy jednocześnie pamiętać, by stale dążyć do równowagi pomiędzy tym, co wirtualne, a tym, co realne. Zwraca na to uwagę wielu badaczy problemu, między innymi Katarzyna Jagielska, która słusznie podkreśla, że „współczesny uczeń

---

<sup>12</sup> M. Wrońska, *Edukacja szkolna a kultura medialna adolescentów (raport z badań)* [w:] *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, pod red. W. Czerskiego, R. Wawera, Lublin 2015, s. 40.

<sup>13</sup> J. Bednarek, *Multimedia w kształceniu*, Warszawa 2012, s. 72.

żyje i funkcjonuje [...] w równoległej przestrzeni – w cyberprzestrzeni. Nauczyciele, podążając za uczniami i odpowiadając na ich potrzeby, powinni poznać świat ich życia i funkcjonowania i towarzyszyć w zachowaniu odpowiednich proporcji, by wirtualna rzeczywistość nie wyparła tej realnej<sup>14</sup>. Aspekt ten wybrzmiewa również w refleksjach dydaktycznych Danuty Morańskiej, Marty Ciesielki i Mariusza Z. Jędrzejko: „W społeczeństwie wiedzy sama znajomość narzędzi informatycznych i dostęp do informacji cyfrowej są niewystarczające. Współcześnie bardzo istotna stała się kwestia nabycia umiejętności wyboru oraz krytycznej oceny wartości informacji w kontekście już zdobytej wiedzy<sup>15</sup>. Właściwe poruszanie się w świecie mediów jest dziś równie istotne, jak odpowiednie poruszanie się w przestrzeni relacji społecznych w bezpośrednim kontakcie. Joanna Aksman podkreśla, że „żyjemy w [...] czasach, kiedy wychowanie medialne jest nam niezbędnie potrzebne do funkcjonowania, tak jak dawniej wykształconym ludziom potrzebne było wychowanie obywatelskie<sup>16</sup>”.

Nauczyciel/wykładowca powinien mieć jednocześnie na względzie fakt, iż raz wypracowany model zajęć zdalnych, który sprawdzi się w pracy z jedną grupą, wcale nie musi okazać się doskonałym narzędziem w pracy z innymi zespołami. Z tego względu istotna jest ewaluacja zajęć zarówno w oparciu o autorefleksję prowadzącego, jak również ankietę przeprowadzoną wśród uczestników kursu. Stała ewaluacja pozwala na bieżąco modyfikować metody pracy, dostosowywać je do aktualnych możliwości technicznych oraz stale udoskonalanych i poszerzanych rozwiązań oferowanych przez platformy e-learningowe, jak również do preferencji uczestników zajęć. Tylko wtedy, gdy człowiek zrozumie błędy własne i ograniczenia zewnętrzne, i będzie starał się je przezwyciężyć, można mówić o skutecznym prowadzeniu kształcenia na odległość zarówno w aspekcie teoretycznym, jak i praktycznym.

---

<sup>14</sup> K. Jagielska, *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich* [w:] *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, pod red. N.G. Pi-kuły, K. Jagielskiej, J.M. Łukasik, Kraków 2020, s. 96.

<sup>15</sup> D. Morańska, M. Ciesielka, M.Z. Jędrzejko, *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*, Toruń 2020, s. 20.

<sup>16</sup> J. Aksman, *Edukacja medialna w kształceniu nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym (na przykładzie działań w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego)* [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, wyd. 2, pod red. A. Ogonowskiej, G. Ptaszka, Kraków 2016, s. 79.

**Bibliografia i netografia**

1. Abramowicz Dawid, Banasiak Żaneta, Kędra Marzena, Hoffman Paweł, Pilna Dorota, *Nauczanie zdalne z perspektywy uczniów i nauczycieli. Przykład zastosowania modelu wirtualnego w nauczaniu zdalnym w klasach starszych w szkole podstawowej Cogito w Poznaniu*, „Studia Edukacyjne” 2021, nr 62, s. 87-102.
2. Aksman Joanna, *Edukacja medialna w kształceniu nauczycieli dzieci w młodszym wieku szkolnym (na przykładzie działań w Krakowskiej Akademii im. Andrzeja Frycza Modrzewskiego)* [w:] *Edukacja medialna w dobie współczesnych zmian kulturowych, społecznych i technologicznych*, wyd. 2, pod red. A. Ogonowskiej, G. Ptaszka, „Impuls”, Kraków 2016, s. 69-80.
3. Bednarek Józef, *Multimedia w kształceniu*, PWN, Warszawa 2012.
4. Jagielska Katarzyna, *Edukacja zdalna w sytuacji pandemii w doświadczeniach uczniów szkół średnich* [w:] *Wyzwania dla edukacji w sytuacji pandemii COVID-19*, pod red. N.G. Pikuly, K. Jagielskiej, J.M. Łukasik, Wydawnictwo „Scriptum” Tomasz Sekunda, Kraków 2020, s. 95-117.
5. Kamińska-Rykowska Aleksandra, *Emisja głosu w mowie, wystąpieniach publicznych oraz jako element kreatywnej edukacji muzycznej*, Akademia Muzyczna im. I.J. Paderewskiego, Poznań 2023.
6. Kozicka Ewa, *Porywający mówca. Jak brzmieć pewnie i przekonująco*, Onepress, Gliwice 2023.
7. Morańska Danuta, Ciesielka Marta, Jędrzejko Mariusz Z., *Edukacja w cyfrowym świecie. Edukacja 4.0*, Akapit Wydawnictwo Edukacyjne, Toruń 2020.
8. Postawa Andrzej, *Czy film jest lustrem dla współczesnej kultury?* [w:] *Na tropach psychologii w filmie. Cz. 2: Film w terapii i rozwoju*, pod red. A. Skorupy, M. Broła, P. Paczyńskiej-Jasińskiej, Difin, Warszawa 2018, s. 279-291.
9. Roguska Agnieszka, *Media globalne – media lokalne. Zagadnienia z obszaru pedagogiki medialnej i edukacji regionalnej*, „Impuls”, Kraków 2012.
10. Wedeł-Domaradzka Agnieszka, Raczyńska Anita, *Jak skutecznie prowadzić zajęcia na platformie edukacyjnej? Poradnik* [online], Krajowy Ośrodek Wspierania Edukacji Zawodowej i Ustawicznej, Warszawa 2013 [dostęp: 7 stycznia 2024]. Dostępny w Internecie: [chrome-extension://efaidnbmnnnbpcajpgblciefindmkaj/https://modm.edu.pl/images/erasmus/tik/moodle/03moodle\\_jako\\_narzedzie/poradnik\\_jak\\_prowadzic.pdf](chrome-extension://efaidnbmnnnbpcajpgblciefindmkaj/https://modm.edu.pl/images/erasmus/tik/moodle/03moodle_jako_narzedzie/poradnik_jak_prowadzic.pdf).
11. Wrońska Marta, *Edukacja szkolna a kultura medialna adolescentów (raport z badań)* [w:] *Nowoczesne media w przestrzeniach edukacyjnych*, pod red.

W. Czerskiego, R. Wawera, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2015, s. 37-46.

Przy opracowaniu artykułu korzystano z materiałów zawartych na portalu internetowym Ninateka.pl.

JÓZEFINA MATYLA-MAŃKA

## Wybrane aspekty przeciwdziałania traumie rozwojowej dzieci i młodzieży w przedszkolu i szkole

### Selected aspects of addressing developmental trauma in children and adolescents in preschool and school

#### **Streszczenie**

W artykule poświęcono szczególną uwagę zagadnieniu troski o wybrane aspekty przeciwdziałania traumie rozwojowej i tym samym bezpieczeństwu psychicznemu dzieci w przedszkolu i szkole. Ukazano istotne zadania nauczyciela – postaci, która może wejść w rolę wzorca osobowego, inspiratora, obrońcy oraz strażnika stojącego na posterunku bezpieczeństwa dzieci nie tylko w szkole, ale też i w domu. Przedstawiono definicję traumy rozwojowej i jej aspekty. Wyszczególniono zachowania mogące świadczyć o codziennym zwalczaniu skutków przemocy oraz zaproponowano sposoby przeciwdziałania, kierowane do podopiecznych oraz ich rodziców.

**Słowa kluczowe:** przedszkole, szkoła, trauma rozwojowa, komunikacja

#### **Summary**

The article pays special attention to the issue of caring for selected aspects of counteracting developmental trauma and thus the psychological safety of children in kindergarten and school. The essential tasks of the teacher – a character who can step into the role of personal role model, inspirer,

defender and guardian standing guard over the safety of children not only at school but also at home – are shown. The definition of developmental trauma and its aspects are presented. Behaviours that may be indicative of the everyday effects of violence are listed, and countermeasures aimed at pupils and their parents are suggested.

**Keywords:** kindergarten, school, developmental trauma, communication

### **Rola opieki instytucjonalnej w działaniach na rzecz zapobiegania traumie rozwojowej**

W trakcie wielu rozmów przeprowadzonych ze studentami kierunku *pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna* w Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie, w szczególności omawiając zadania wynikające z Karty Nauczyciela, wielokrotnie poruszałam kwestię bezpieczeństwa wychowanków w trakcie pobytu w przedszkolu lub szkole. Niejednokrotnie wspólnie dochodziliśmy do wniosku, że o kwestii tworzenia bezpiecznych placówek decydują ludzie dorośli, którzy w tych placówkach czują się dobrze, ponieważ wiedzą, jakie są ich zadania i obowiązki<sup>1</sup>. Przyjemna atmosfera panująca w przedszkolu i szkole sprzyja uczeniu się nie tylko dzieci, ale i dorosłych. Wsparcie w procesie kształcenia, dostęp do najnowszej wiedzy i gotowość do zmian mogą stać się niezbędne w osiągnięciu założeń całego zespołu. Bezpieczeństwo pracy nauczycieli i dzieci powinno być dla nas – społeczeństwa odpowiedzialnego – sprawą priorytetową, ponieważ to właśnie w przedszkolach i szkołach spędzają oni większość swojego czasu i na podstawie doświadczanych tam sytuacji określają swoje miejsce w świecie. Studenci w trakcie debat wielokrotnie zwracali uwagę na to, że nie do końca mamy wpływ na stopień finansowania naszych placówek bądź też to, w jaki sposób dotychczas pojmowano współpracę międzypokoleniową i jaki był stosunek dorosłych do dzieci i młodzieży na przestrzeni lat, ale możemy starać się **oddolnie** zmieniać swoich podopiecznych, wprowadzając praktyki sprzyjające bezpiecznej komunikacji. Chodzi o wzbudzenie ich zaufania, by nauczyciel mógł stać się wzorem godnym naśladowania. Standardy Ochrony Małolet-

---

<sup>1</sup> Zob.: M. Niedopytalski, *Obowiązki, sankcje karne i dbałość o bezpieczeństwo uczniów „Bezpieczna Szkoła, Bezpieczne Miejsce”* [online], Most Wiedzy [dostęp: 9 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://mostwiedzy.pl/pl/publication/obowiazki-sankcje-karne-i-dbalosc-o-bezpieczenstwo-uczniow-bezpieczna-szkola-bezpieczne-miejsce,202501271147545733251-0>.

nich, które są legislacyjną próbą **odgórnej** zmiany zasad opieki nad dziećmi, próbą wsłuchiwania się w ich głos, zaczęły obowiązywać w placówkach oświatowych od sierpnia 2024 roku. Można je traktować jako mały krok w kierunku nieidealnej, ale formalnej ochrony dzieci w przestrzeni publicznej<sup>2</sup>. Bezpieczeństwo funkcjonowania opieki instytucjonalnej w dużej mierze jest uzależnione od czynników ekonomicznych, społecznych i demograficznych. W ostatnich latach mogliśmy obserwować destabilizację bezpieczeństwa społecznego na wielu płaszczyznach wskutek pandemii covid-19, wybuchu wojny w Ukrainie czy szaleńczego rozwoju sztucznej inteligencji, które zmieniły bezpowrotnie dotychczasowe ramy działalności edukacyjnej<sup>3</sup>.

W niniejszym artykule nie sposób poruszyć wszystkich kwestii, które mają fundamentalne znaczenie dla bezpieczeństwa dzieci, toteż zajmę się tym tematem tylko w perspektywie przeciwdziałania traumie rozwojowej, której źródła znajdują się w sytuacjach problematycznych, rozgrywających się w domach wychowanków, lecz skutki są możliwe do zaobserwowania w trakcie pobytu dziecka w przedszkolu i szkole. To właśnie nauczyciele bardzo często jako pierwsi są w stanie zauważyć, że w domach podopiecznych może dziać się coś złego.

Według raportu Głównego Urzędu Statystycznego pt. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2023/2024* polski system edukacji obejmuje wychowanie przedszkolne oraz szkoły podstawowe i ponadpodstawowe, przeznaczone dla dzieci, młodzieży i dorosłych. W roku szkolnym 2023/2024 na terenie Polski funkcjonowało 22,5 tys. placówek wychowania przedszkolnego, do których uczęszczało 1,5 mln dzieci, oraz 14 tys. szkół podstawowych, do których uczęszczały trzy miliony uczniów<sup>4</sup>. Przedszkola i szkoły to miejsca, w których dzieci i młodzież spędzają średnio trzy czwarte swojego dnia, pięć dni w tygodniu, więc jakość tego czasu istotnie determinuje ich życie. Relacje, które budują w przestrzeni przedszkola i szkoły, można nazwać

---

<sup>2</sup> D. Kuna, *Znaczenie głosu dziecka w procedurze cywilnej – nowe standardy wysłuchania małoletniego w świetle ochrony interesu dziecka*, „Dziecko Krzywdzone” 2024, vol. 23, nr 3 [dostęp: 7 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: file:///C:/Users/jmwy112/Downloads/937-1573-1-SM%20(3).pdf, s. 83-100.

<sup>3</sup> O. Bida, O. Kuczaj, A. Czyczuk, *Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój edukacji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia” 2022, vol. 35, no. 1, s. 39.

<sup>4</sup> *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2023/2024. Informacje statystyczne* [online], Główny Urząd Statystyczny 1995–2025 [dostęp: 7 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20232024,1,19.html>, s.16-18.

„motorem napędowym” ich rozwoju lub „hamulcem bezpieczeństwa” tłumiącym wszelkie zdolności i podejmowane inicjatywy. Mowa w tym przypadku o relacjach nie tylko z rówieśnikami, ale również nauczycielami i pozostałymi pracownikami oświaty.

Podejście ze strony rodziców do kontaktu z pracownikami przedszkola i szkoły jest zróżnicowane. Możemy wyróżnić trzy typy rodziców, którzy są: bardzo zaangażowani, obecni i nieobecni, jednak zgodnie z prawem każdy z nich ma obowiązek wykazywać zainteresowanie swoim dzieckiem i tym samym dać się poznać wychowawcy grupy czy klasy<sup>5</sup>. Jakość relacji, jaka zachodzi pomiędzy nauczycielem a rodzicem, jest osadzona na osobistych przekonaniach, możliwościach przetwarzania, temperamencie i wykorzystywanych sposobach komunikacji. Może być dodatkowo obwarowana oczekiwaniami, aktualnym stanem zdrowia czy stopniem zaangażowania w życie placówki. Warto zwrócić uwagę na zmienną potrzebę bliskiego kontaktu pomiędzy nauczycielami a rodzicami, która jest uzależniona od wieku dziecka czy stopnia, w jakim dziecko radzi sobie z wyzwaniami przedszkolnymi i szkolnymi.

Kontakt pomiędzy nauczycielem prowadzącym a wychowankiem w dużej mierze opiera się na podobnych zasadach, co relacja dziecka z głównym opiekunem. Rodzice i nauczyciele powinni być w stanie powiedzieć, co ich dzieci/wychowankowie lubią, w czym są dobrzy i kto jest ich najlepszym przyjacielem w grupie. Powinni dbać o to, by dzieci i młodzież w trakcie dnia mogły praktykować codzienne aktywności, uczyć się, zjeść posiłki i aktywnie spędzić czas w gronie rówieśników. To, jak dorośli reagują na ich zachowanie, determinuje dzieci do podejmowania ponownych prób i odkrywania swoich mocnych stron. Podopieczni w tych relacjach mogą prezentować cały wachlarz zachowań, ale tam, gdzie czują się bezpieczniej, mogą dawać upust nagromadzonym emocjom<sup>6</sup>. Wypełnianie obowiązków rodzicielskich i nauczycielskich nie kończy się, ale wręcz rozpoczyna na zaspokojeniu potrzeb i nieustannym wspieraniu wychowanków w codziennych czynnościach, odkrywaniu ich potencjału i radzeniu sobie z nieprzewidywalnymi sytuacjami.

---

<sup>5</sup> Zob.: M. Ryś, *Czy szkoła może wspierać dziecko, nie wspierając rodziców i rodziny?* [w:] *Psycholog w szkole. Koncepcje*, pod red. Z.B. Gasia, Lublin 2024, s. 83-100.

<sup>6</sup> S. Shanker, T. Barker, *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie), nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, tłum. N. Fedan, Warszawa 2016, s. 117-119.

Rodzice i nauczyciele bardzo często starają się wypełniać swoje zadania w zgodzie z własnymi przekonaniami i doświadczeniem wyniesionym z domu rodzinnego, studiów czy własnych wspomnień z czasów szkolno-przedszkolnych. Mogą przy tym nieświadomie powielać schematy, które są im bardzo dobrze znane; mogą opierać swoje decyzje na tym, co mówią sentencje w rodzaju „co cię nie zabije, to cię wzmocni”, lub wręcz przeciwnie – wyrażają sprzeciw wobec starych porzekadeł, takich jak „ryby i dzieci głosu nie mają”. Mogą przyświecać im szlachetne cele, ale ugruntowane na fałszywym przekonaniu: „to skutkuje”, „ja wiedziałem, co to jest klaps, i wyszedłem na ludzi”. Zdarza się, że niektórzy rodzice i nauczyciele stosują metody wychowawcze, które „działają”, ale nie zawsze „służą” wychowancom. Być może nie zdają sobie sprawy z konsekwencji swoich komunikatów, stosowania kar, wyśmiewania czy porównywania, tłumacząc swoje wypowiedzi tym, że „przecież to tylko dla żartu”. Mogą też nie zdawać sobie sprawy z tego, jakie skutki przyniesie nieograniczony dostęp do multimedii, brak zdrowego pożywienia czy codziennej porcji czułości. I z drugiej strony – jak wiele może zmienić codzienne praktykowanie rytuałów, dbanie o zdrowie, higienę, sen czy dostęp do wiedzy. Kluczowe jest to, by nic porozumienia pomiędzy rodzicami i pracownikami oświaty pozwalała dzieciom i młodzieży uwierzyć, że świat może być bezpieczny i dobry. Jeśli dorośli, z jakimi młodzi ludzie spędzają czas w szkole czy przedszkolu, są przyjaźnie nastawieni i godni naśladowania, to rodzice darzą ich zaufaniem, a fachowo przygotowani do swej pracy nauczyciele wiedzą, jak ich wspierać w tej misji, i mają zasoby, by to robić z pełnym profesjonalizmem. Studia pedagogiczne były dla nauczycieli czasem przygotowania do tego, by opanować umiejętności: stosowania metod nauczania, motywowania i wyciągania konsekwencji dających uczniom poczucie istnienia reguł. To nauczyciele, w odróżnieniu od rodziców, pozyskiwali wiedzę na temat możliwości rozwojowych dzieci i ich naturalnych predyspozycji w danych momentach rozwoju. Warto, by chcieli korzystać z tej wiedzy i dzielić się nią z rodzicami w procesie pedagogizacji. Ta wiedza może wesprzeć młodych ludzi w procesie uczenia się i pozwoli im ujrzeć cienką granicę pomiędzy wychowywaniem, dyscyplinowaniem i stosowaniem przemocy, które równocześnie mogą się pojawiać w przestrzeni domu, przedszkola i szkoły.

Przemoc wobec dzieci jest problemem o zasięgu globalnym. Według szacunków każdego roku nawet miliard dzieci w wieku 2–17 lat doświadcza

różnych form przemocy, co może prowadzić do negatywnych skutków na całe życie<sup>7</sup>. Elżbieta Zdankiewicz-Ścigała wyróżniła jej trzy rodzaje: fizyczną, psychiczną i w postaci zaniedbania. Dane opisane w książce *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży* pokazują, że osobami, które najczęściej stosują przemoc wobec dzieci są: rodzice, opiekunowie żłobków, nauczyciele przedszkoli i szkół, trenerzy, korepetytorzy, funkcjonariusze służb oraz sędziowie. Przemoc w stosunku do podopiecznych może występować w wielu kontekstach, miejscach i czasie. Najczęściej jednak dochodzi do niej w przestrzeni pojmowanej jako najbezpieczniejsza: zacisku domu rodzinnego, przedszkolu, szkole, kościele, w trakcie wakacji u spokrewnionych osób i w miejscach pracy opiekunów<sup>8</sup>.

### **Trauma rozwojowa**

Analiza literatury prowadzi do wniosku, że trauma rozwojowa, w zależności od kontekstu, bywa określana jako trauma relacyjna, dziecięca, złożona lub drugiego rzędu<sup>9</sup>. Każde z tych rozróżnień opiera się na genecie zjawiska, ponieważ do powstania traumy rozwojowej przyczyniają się osoby, które pełnią względem dzieci funkcje opiekuńczo-wychowawcze lub mają nad nimi moc sprawczą. Zazwyczaj są to osoby z najbliższego otoczenia: rodzice, dziadkowie, rodzeństwo i inni krewni<sup>10</sup>. Dystraktory przyczyniające się do powstania traumy rozwojowej rozkładają się w czasie, a u ich podstaw możemy znaleźć przekraczające dziecięce możliwości dawki stresu. Traumatyczne wydarzenia dzieją się w sposób systematyczny, nie muszą stanowić bezpośredniego zagrożenia życia, ale wprowadzają dziecko w permanentny stan czujności na zagrożenie. Negatywnie kształtują proces rozwoju układu nerwowego, którego kondycja ma duże znaczenie w całym życiu człowieka<sup>11</sup>.

---

<sup>7</sup> S. Hillis, J. Mercy, A. Amobi, H. Kress, *Global Prevalence of Past-year Violence Against Children. A Systematic Review and Minimum Estimates*, „Pediatrics” 2016, vol. 19, no. 3 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/291948887\\_Global\\_Prevalence\\_of\\_Past-year\\_Violence\\_Against\\_Children\\_A\\_Systematic\\_Review\\_and\\_Minimum\\_Estimates](https://www.researchgate.net/publication/291948887_Global_Prevalence_of_Past-year_Violence_Against_Children_A_Systematic_Review_and_Minimum_Estimates).

<sup>8</sup> E. Zdankiewicz-Ścigała, *Zaburzenia związane ze stresorami traumatycznymi i urazami psychicznymi* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, pod red. I. Grzegorzewskiej, L. Cierpiałkowskiej, A. Borkowskiej, Warszawa 2020, s. 454.

<sup>9</sup> Tamże, s. 453.

<sup>10</sup> Tamże, s. 454.

<sup>11</sup> Tamże, s. 459-460.

Kluczowe w zapobieganiu przemocy i traumie rozwojowej w realiach przedszkola i szkoły jest utrzymywanie bliskiej relacji z opiekunami, powstrzymanie się od pochopnego oceniania, a także wyciąganie do rodziców, dzieci i młodzieży pomocnej dłoni. Pozytywny wpływ wywiera także proponowanie działań prewencyjnych oraz rozpowszechnianie pozytywnych wzorów zachowań. Ważne jest wykorzystywanie codziennych sytuacji i różnych form komunikacji do budowania pozytywnego obrazu dziecka w grupie, klarownego wyznaczania granic oraz uświadamiania, które praktyki ocierają się o przemoc lub działają na niekorzyść dziecka. Istotne jest także jednoznaczne przypominanie o konsekwencjach zachowań ryzykownych, przedstawianie całego wachlarza wsparcia ze strony instytucji oraz konsekwentne reagowanie na brak współpracy<sup>12</sup>.

### **Nauczyciele na straży bezpieczeństwa dzieci**

Wykonując swoje obowiązki, nauczyciele powinni szczególnie uważnie reagować na niepokojące sygnały świadczące o zagrożeniach i zaniedbaniach, z którymi mogą mierzyć się dzieci w domach rodzinnych. Możemy do nich zaliczyć:

- **przemoc psychiczną albo fizyczną w domu rodzinnym stosowaną przez jej członków wobec siebie** – dotyczy to sytuacji, w których dzieci i młodzież są biernymi uczestnikami kłótni, libacji alkoholowych opiekunów lub innych członków ich otoczenia. Młodzi ludzie nie są w stanie przewidzieć, jak sytuacja (np. awantura rodziców) będzie się rozwijać i jaki będzie finał eskalacji problemu, co stanowi dla nich zagrożenie. Bez względu na to, czy przemoc dotyczy bezpośrednio ich samych, chroniczny strach destabilizuje systemy regulacyjne dzieci;
- **różne formy obojętności względem dziecka i nastolatka, takie jak zaniedbanie, porzucenie, opuszczenie fizyczne/emocjonalne lub wykluczenie** – ten rodzaj negatywnych dystraktorów jest szczególnie dotkliwy dla rozwoju psychospołecznego. Dziecko, które przez długi czas mierzy się z poczuciem „bycia pro-

---

<sup>12</sup> D. Emerla, *O granicach w relacjach z dzieckiem według Jespera Juula* [online], *Науковий вимір соціальнопедагогічних проблем сьогодення. Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції 21 травня 2024 року, Ніжин 2024* [dostęp: 2 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [http://lib.ndu.edu.ua:8080/dspace/bitstream/123456789/3812/1/187\\_Naukovyy\\_vymir\\_2024.pdf#page=75](http://lib.ndu.edu.ua:8080/dspace/bitstream/123456789/3812/1/187_Naukovyy_vymir_2024.pdf#page=75), s. 74-79.

blemem”, „niechcianym dzieckiem”, „niezauważonym elementem rodziny”, które „musi zasłużyć na uwagę innych”, może mieć w przyszłości trudności na wielu płaszczyznach. Będzie ono wykazywać wycofanie w sytuacji współdziałania w grupie bądź usilnie pragnąć zauważenia;

- **naruszenie nietykalności fizycznej i godności dziecka poprzez przemoc fizyczną lub seksualną** – taka forma nadużycia może być związana np. z wyśmiewaniem miejsc intymnych dzieci, nieadekwatnym do wieku zarzucaniem dziecka treściami o charakterze seksualnym czy obnażaniem się w ich towarzystwie. Dzieci doświadczające tej formy krzywdzenia w przedszkolu i szkole mogą przejawiać brak rozumienia wobec tego, co się wokół nich dzieje. Mogą mieć trudności w rozpoznawaniu stanu emocjonalnego własnego i innych osób. Mogą opowiadać czy też prezentować w zabawie różne sytuacje z życia wzięte, manifestować swoją tożsamość ekscentrycznym, roznegliżowanym ubiorem, prezentować nieadekwatne do wieku zainteresowania seksualnością, oferować siebie lub swoje zdjęcia w zamian lub rozwiązywać problemy przy pomocy siły<sup>13</sup>.

Alexandra Cook i współpracownicy w 2005 roku opublikowali listę siedmiu zaburzonych obszarów, które mogą świadczyć o przebyciu przez wychowanka trudnych zdarzeń o charakterze traumatycznym, utrudniających mu funkcjonowanie w przestrzeni przedszkola i szkoły; są to: **przywiązanie, dysocjacja, poznanie, biologia, regulacja afektu, kontrola zachowania i poczucie tożsamości**<sup>14</sup>.

Dzieci i młodzież, w których życiu dochodzi do traumatycznych wydarzeń, mogą w sposób szczególny mieć trudności w skupieniu uwagi, koncentracji, uczeniu się, budowaniu relacji, zaufaniu nowym osobom, opowiadaniu o sobie, akceptacji siebie, odczuwaniu wstydu za siebie i swoją rodzinę; mogą wykazywać tendencje do izolowania się od grupy, unikania zaangażowania, nieprzestrzegania reguł, przejawiania wyuczonej bezradności, nieradzenia sobie z rozpoznawaniem emocji u siebie i innych, zasypiania w niecodziennych warunkach, napadów paniki, częstych nieobecności, wagarowania,

---

<sup>13</sup> E. Zdankiewicz-Ścigała, *Zaburzenia związane ze stresorami traumatycznymi...*, s. 459-460.

<sup>14</sup> Tamże, s. 462.

prowadzenia intensywnego życia w wyobraźni, reagowania na trudności dolegliwościami bólowymi lub unikania pomocy w momencie pojawienia się złego stanu zdrowia; do tego dochodzą problemy z utrzymywaniem higieny, wybiórczym jedzeniem, potrzebą nadmiernej kontroli nad jedzeniem, chronicznym masturbowaniem się, uciekaniem w świat Internetu czy książek, wybuchami dużych emocji, stosowaniem aktów autoagresji, samookaleczeń, unikaniem wzroku innych lub robieniem wszystkiego dla aprobaty, nadzwyczajną obojętnością, wyparciem złych wspomnień, zaległościami w szkole i wieloma innymi<sup>15</sup>. Nie sposób wymienić tu wszystkich przykładów zachowań, które powinny zwrócić uwagę nauczyciela wychowawcy. Te, które wymieniono wyżej, są jedynie namiastką całej palety czynników wartych obserwacji, co oczywiście nie wyczerpuje tematu. Trzeba z uważnością im się przyglądać, by w razie potrzeby móc wdrożyć dodatkowe, ustrukturyzowane, obowiązujące w placówce elementy weryfikacji sytuacji dziecka lub nastolatka.

### **Sposoby przeciwdziałania traumie rozwojowej w przestrzeni przedszkola i szkoły**

System przeciwdziałania traumie rozwojowej powinien być przemyślany i wdrażany przez kompetentnych dorosłych w sposób bezpieczny dla wychowanków. Istotne jest to, by opiekunowie z jednej strony zdawali sobie sprawę z możliwości rozwojowych swoich dzieci, a z drugiej strony wspierali wychowanków w odkrywaniu własnych potrzeb i realizacji ich w zgodzie ze sobą. W związku z tym można podjąć szereg działań tak w odniesieniu do dziecka, jak i jego rodziców/opiekunów, które będą pełnić funkcje prewencyjne dla sytuacji zagrażających zdrowiu i życiu wychowanków.

Działania w stosunku do dziecka:

- tworzenie okazji do wzajemnego poznania się w grupie rówieśniczej (organizowanie wspólnych wyjść, projektów, zadań, które będą wspierać integrację);
- ukazywanie postaw godnych naśladowania (niestosowanie porównań, reagowanie na zachowania krzywdzące, dbanie o przestrzeganie reguł, unikanie oceniania wyglądu i zachowania, powściągliwość w komentowaniu braku postępów ucznia na forum, stawianie jednako w obronie wszystkich uczniów, docenianie wszystkich uczest-

---

<sup>15</sup> Tamże, s. 462-463.

ników zajęć, branie pod uwagę indywidualnych możliwości podopiecznych, zainteresowanie się dzieckiem/nastolatkiem w momencie, gdy jest przygnębione, zagubione bądź w niespotykanej euforii, zachęcanie do tworzenia planów działania w różnych sytuacjach);

- obserwowanie mikroruchów mogących prowadzić do wykluczenia kogokolwiek z grupy (spojrzenia, chrząknięcia, dobór w pary, izolacja, częste nieobecności itp.) i stosowne reagowanie na różne formy dyskryminacji;
- wzajemna nauka oraz stosowanie mediacji i wsparcia rówieśniczego (ukazanie wartości wzajemnej pomocy i zrozumienia, nauka mówienia i słuchania nie tylko w życiu realnym, ale również online, tworzenie zajęć dostarczających wiedzę z zakresu wzajemnej pomocy i zrozumienia);
- niebagatelizowanie prób nawiązywania kontaktu ze strony dziecka (to bardzo ważne, by nie unikać odpowiedzi na trudne pytania, być ciekawym tego, co dziecko ma do powiedzenia, wykorzystywać szansę na udzielenie pomocy).

Działania w stosunku do rodzica/opiekuna:

- okazywanie szacunku swoją postawą, przygotowaniem do rozmowy i zadbaniem o komfort jej przebiegu (nie należy przyjmować rodziców w korytarzu czy w sali pełnej dzieci; powstrzymywanie się od etykietowania i oskarżania, dawanie szansy na wypowiedź i wyjaśnienie, dbanie o zachowanie poufności, mówienie o konsekwencjach zaniedbań, dążenie do współpracy, oferowanie pomocy);
- tworzenie jasnych komunikatów w stosunku do rodziców (używanie przystępnego języka, unikanie rozmowy z perspektywy „ja wiem lepiej”);
- nawiązywanie kontaktu z rodzicami na różnych płaszczyznach (tworzenie okazji do wzajemnego poznania się i różnych dróg komunikacji na terenie przedszkola lub szkoły, informowanie o różnych formach pomocy publicznej, oferowanie profesjonalnej pomocy i wsparcia w placówce, próby dotarcia do rodziców poprzez kontakt osobisty, e-dziennik, kontakt telefoniczny, SMS albo listowny, docenianie nawet minimalnego zaangażowania rodziców);
- oferowanie krótkich spotkań edukacyjnych z zakresu wspólnego spędzania czasu, radzenia sobie z emocjami, rozwiązywania konfliktów czy przeciwdziałania zachowaniom ryzykownym;

- dbanie o plan ramowy i punktualność spotkań z rodzicami, rozdawanie ulotek z treściami, które mogą wesprzeć kontakt pomiędzy dzieckiem i rodzicami;
- dążenie w sytuacjach wymagających interwencji do bezpośredniego kontaktu z rodzicami, nawet z uwzględnieniem wizyty w domu.

### **Zakończenie**

Świadome zaangażowanie nauczycieli w przeciwdziałanie traumom rozwojowym to szansa na zapewnienie dzieciom i młodzieży zdrowych warunków do rozwoju. Choć wszyscy popełniamy błędy, to właśnie dzięki nim uczymy się i rozwijamy. Kluczowe jest, by kształtować w dzieciach chęć budowania więzi i otwartość na ludzi, ponieważ to właśnie relacje społeczne mogą odegrać istotną rolę w procesie kształtowania ich tożsamości. Dzieci, które mają możliwość rozwijać się w bezpiecznych domach, przedszkolach i szkołach, zapragną budować bezpieczne dla siebie i innych relacje społeczne w życiu dorosłym. Współpraca między dziećmi, rodzicami i nauczycielami może być nie tylko cennym doświadczeniem, ale także wspaniałą przygodą, która łączy ludzi, nawet tych, którzy początkowo są sobie zupełnie obcy. Wspólne działania, oparte na wzajemnym szacunku i otwartości, sprzyjają budowaniu relacji, w których głównymi wartościami są zaufanie i zrozumienie. Obcowanie z ludźmi, którym zależy na naszym bezpieczeństwie, może w przyszłości przerwać kaskadę dziedziczenia traumy z pokolenia na pokolenie i dać szansę dzieciom i młodzieży na przeżywanie życia z pełną świadomością. Warto wierzyć, że każdy na swój sposób pragnie dobrze zarówno dla siebie, jak i dla innych, ze szczególnym uwzględnieniem troski dorosłych o pomyślność dzieci.

### **Bibliografia i netografia**

1. Bida Olena, Kuczaj Oleksandr, Czyczuk Antonina, *Wpływ pandemii COVID-19 na rozwój edukacji*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J: Paedagogia-Psychologia” 2022, vol. 35, no. 1, s. 33-43.
2. Emerla Dorota, *O granicach w relacjach z dzieckiem według Jespera Juula* [online], *Науковий вимір соціальнопедагогічних проблем сьогодення. Збірник матеріалів VIII Міжнародної науково-практичної конференції 21 травня 2024 року, Ніжин 2024* [dostęp: 2 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [http:](http://)

- //lib.ndu.edu.ua:8080/dspace/bitstream/123456789/3812/1/187\_Naukovyy\_vy\_mir\_2024.pdf#page=75, s. 74-79.
3. Hillis Susan, Mercy James, Amobi Adaugo, Kress Howard, *Global Prevalence of Past-year Violence Against Children. A Systematic Review and Minimum Estimates*, „Pediatrics” 2016, vol. 19, no. 3 [dostęp: 20 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.researchgate.net/publication/291948887\\_Global\\_Prevalence\\_of\\_Past-year\\_Violence\\_Against\\_Children\\_A\\_Systematic\\_Review\\_and\\_Minimum\\_Estimates](https://www.researchgate.net/publication/291948887_Global_Prevalence_of_Past-year_Violence_Against_Children_A_Systematic_Review_and_Minimum_Estimates).
  4. Kuna Dominika, *Znaczenie głosu dziecka w procedurze cywilnej – nowe standardy wysłuchania małoletniego w świetle ochrony interesu dziecka*, „Dziecko Krzywdzone” 2024, vol. 23, nr 3 [dostęp: 7 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [file:///C:/Users/jmwy112/Downloads/937-1573-1-SM%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/jmwy112/Downloads/937-1573-1-SM%20(3).pdf), s. 83-100.
  5. Niedopytalski Marcin, *Obowiązki, sankcje karne i dbałość o bezpieczeństwo uczniów „Bezpieczna Szkoła, Bezpieczne Miejsce”* [online], Most Wiedzy [dostęp: 9 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://mostwiedzy.pl/pl/publication/obowiazki-sankcje-karne-i-dbalosc-o-bezpieczenstwo-uczniow-bezpieczna-szkola-bezpieczne-miejsce,202501271147545733251-0>.
  6. *Oświata i wychowanie w roku szkolnym 2023/2024. Informacje statystyczne* [online], Główny Urząd Statystyczny 1995–2025 [dostęp: 7 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: <https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/edukacja/edukacja/oswiata-i-wychowanie-w-roku-szkolnym-20232024,1,19.html>.
  7. Ryś Maria, *Czy szkoła może wspierać dziecko, nie wspierając rodziców i rodziny?* [w:] *Psycholog w szkole. Koncepcje*, pod red. Z.B. Gasia, Innovatio Press Wydawnictwo Naukowe Lubelskiej Akademii WSEI, Lublin 2024, s. 83-100.
  8. Shanker Stuart, Barker Teresa, *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie), nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, tłum. N. Fedan, Mamania, Warszawa 2016.
  9. Zdankiewicz-Ścigała Elżbieta, *Zaburzenia związane ze stresorami traumatycznymi i urazami psychicznymi* [w:] *Psychologia kliniczna dzieci i młodzieży*, pod red. I. Grzegorzewskiej, L. Cierpiałkowskiej, A. Borkowskiej, PWN, Warszawa 2020, s. 453-470.

ŁUKASZ MAĆKOWIAK

## Nauczyciel jako towarzysz w drodze ku dorosłości – mentorstwo i wsparcie w edukacji

### Teacher as a companion on the path to adulthood – mentorship and support in education

#### **Streszczenie**

W artykule przeanalizowano rolę nauczyciela jako mentora i przewodnika wspierającego uczniów w procesie edukacji oraz przejściu w dorosłość. Autor wskazuje na znaczenie relacji opartej na dialogu, refleksji i empatii w rozwijaniu kompetencji akademickich, społecznych i emocjonalnych młodych ludzi. Podkreśla przy tym znaczenie indywidualnego podejścia, które pozwala na odkrywanie potencjału studentów, wzmacnianie ich pewności siebie oraz budowanie umiejętności niezbędnych w dorosłym życiu. Opisuje również praktyczne aspekty mentorstwa oraz jego wpływ na budowanie zaufania, motywacji wewnętrznej i zdolności adaptacyjnych w dynamicznie zmieniającym się środowisku edukacyjnym.

**Słowa kluczowe:** mentorstwo, edukacja, wsparcie emocjonalne, kompetencje społeczne, relacja edukacyjna, rozwój osobisty

#### **Summary**

The article explores the teacher's role as a mentor and guide supporting students in their educational journey and transition into adulthood. The author emphasizes the importance of relationships based on dialogue, re-

flection, and empathy in developing young people's academic, social, and emotional competencies. The significance of a personalized approach is highlighted, enabling students to discover their potential, enhance self-confidence, and build essential life skills. Practical aspects of mentoring are discussed, along with its impact on fostering trust, intrinsic motivation, and adaptability in a dynamically changing educational environment.

**Keywords:** mentoring, education, emotional support, social competencies, educational relationship, personal development

## Wstęp

We współczesnym społeczeństwie proces przechodzenia młodych ludzi ku dorosłości staje się coraz bardziej złożony. Coraz więcej uczniów i studentów zgłasza trudności w radzeniu sobie z presją społeczną, wymaganiami edukacyjnymi, akademickimi oraz wyzwaniem związanym z planowaniem kariery zawodowej. Badania wskazują, że pokolenie Z, czyli osoby urodzone po 1995 roku, jest bardziej świadome problemów psychicznych i emocjonalnych, a jednocześnie bardziej narażone na lęk i niepewność wobec przyszłości<sup>1</sup>. Proces ten nie ogranicza się jedynie do zdobycia wykształcenia czy rozpoczęcia kariery zawodowej, ale obejmuje także rozwój emocjonalny, społeczny i tożsamościowy. Szkoły ponadpodstawowe i uczelnie wyższe jako przestrzenie edukacyjne i społecznościowe odgrywają kluczową rolę w kształtowaniu tych kompetencji. Jednak nie sam system edukacyjny, lecz relacje z ludźmi – nauczycielami, wykładowcami, mentorami i rówieśnikami – stają się istotnym wsparciem w tym procesie.

W tym kontekście edukacja pełni kluczową rolę jako przestrzeń rozwoju nie tylko intelektualnego, ale również emocjonalnego i społecznego. To właśnie w szkole czy uczelni młodzi ludzie spotykają nauczycieli, mentorów, którzy mogą odegrać znaczącą rolę w ich życiu. Nauczyciel jako towarzysz w drodze ku dorosłości nie tylko przekazuje wiedzę, ale także wspiera rozwój osobisty i pomaga budować poczucie własnej wartości. Współcześnie rola nauczyciela szkolnego/akademickiego wykracza daleko poza przekazywanie wiedzy. W erze intensywnych przemian społecznych i technologicznych

---

<sup>1</sup> Zob.: J.M. Twenge, *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości*, przekł. O. Dziedzic, Sopot 2023.

nauczyciel staje się także mentorem, przewodnikiem, a czasem przyjacielem, który wspiera młodego człowieka w wyzwaniach codziennego życia i rozwoju zawodowym. W tym kontekście mentoring nabiera szczególnego wymiaru. Relacja mentor – uczeń może być kluczowym czynnikiem w budowaniu pewności siebie, samodzielności oraz zdolności podejmowania świadomych decyzji.

Celem niniejszego artykułu jest scharakteryzowanie roli nauczyciela, w tym wykładowcy akademickiego, jako towarzysza młodych ludzi w drodze ku dorosłości, z uwzględnieniem różnorodnych wyzwań, przed którymi stają współcześni uczniowie/studenti. Tekst opiera się na analizie literatury oraz przykładach praktycznych, wskazuje przy tym, jak skutecznie łączyć funkcje edukacyjne, opiekuńcze i motywacyjne w pracy dydaktycznej.

### **Rola nauczyciela jako mentora w kontekście edukacyjnym i psychospołecznym**

Rola nauczyciela w XXI wieku ulega znacznym zmianom w porównaniu z wymogami stawianymi im w poprzednich stuleciach. Współczesna edukacja nie opiera się już tylko na przekazaniu wiedzy; coraz bardziej stawia się na rozwój holistyczny ucznia, który obejmuje zarówno aspekt intelektualny, jak i emocjonalny, społeczny oraz moralny. W tym kontekście nauczyciel nie jest już jedynie osobą, która naucza, gdyż pełni także funkcję mentora, przewodnika i doradcy. Koncepcja mentorstwa w edukacji staje się coraz bardziej popularna jako odpowiedź na potrzeby współczesnej młodzieży, która zmagą się z wyzwaniami kryzysu tożsamości, społecznymi napięciami oraz emocjonalnym chaosem. W tym ujęciu nauczyciel-mentor to osoba, która pełni rolę „towarzysza w drodze ku dorosłości”<sup>2</sup>, oferując uczniowi wsparcie w szerokim zakresie, od rozwoju umiejętności życiowych, przez kształtowanie poczucia własnej wartości, aż po pomoc w orientacji w skomplikowanej rzeczywistości dorastania.

Z perspektywy teorii przywiązania nauczyciel odgrywa rolę osoby oferującej uczniowi wsparcie emocjonalne, które sprzyja rozwijaniu się u niego poczucia bezpieczeństwa i stabilności<sup>3</sup>. Teoria przywiązania, opracowana przez Johna Bowlby’ego, jest jedną z najistotniejszych koncepcji teoretycznych,

---

<sup>2</sup> B. Jakimiuk, *Tworzenie relacji interpersonalnych jako podstawa i fundament profesjonalizmu nauczycieli* [w:] *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*, pod red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuły, K. Jagielskiej, Kraków 2016, s. 63.

<sup>3</sup> J. Bowlby, *Przywiązanie*, przetł. M. Polaszewska-Nicke, Warszawa 2007, s. 45.

które mogą wyjaśnić istotę roli nauczyciela-mentora. W podstawowych założeniach tej teorii Bowlby twierdził, że rozwój emocjonalny dziecka, a później młodzieży, jest ściśle związany z relacjami z opiekunami. Dzieci, które doświadczyły silnych, stabilnych więzi z opiekunami, będą rozwijały się w sposób bardziej zrównoważony, a ich zdolność do radzenia sobie z emocjami, a także relacjami interpersonalnymi, będzie na ogół lepsza<sup>4</sup>. W kontekście edukacji nauczyciel pełni rolę tzw. „drugiej bazy przywiązania”. Jest to osoba, która zapewnia uczniowi poczucie bezpieczeństwa zarówno w sferze emocjonalnej, jak i intelektualnej. Mentorstwo nauczyciela wyznacza uczniowi „przestrzeń”, w obrębie której może on eksperymentować, rozwijać swoje umiejętności społeczne i intelektualne, mając pewność, że ma wsparcie i akceptację dorosłego. Podobnie jak teoria przywiązania, relacja nauczyciel – uczeń może stanowić fundament poczucia bezpieczeństwa w trudnym okresie dorastania, umożliwiając uczniowi obdarzenie zaufaniem samego siebie oraz innych osób.

Adolescencja to czas intensywnego poszukiwania własnego „ja” i określania swojej roli w społeczeństwie. Jak zauważył Erik Erikson, okres ten jest kluczowy dla rozwoju młodzieży, gdyż jest to czas, w którym kształtuje się poczucie tożsamości, a także zdolność do budowania trwałych relacji z innymi<sup>5</sup>. Dla młodych ludzi, którzy często borykają się z kryzysem tożsamości, nauczyciel-mentor pełni rolę doradcy i przewodnika, który pomaga uczniowi odkrywać jego mocne strony, pasje oraz potencjalne kierunki rozwoju. Erikson zwrócił uwagę, że młodzież w tym okresie staje przed wyzwaniem zawierającym się w opozycji „tożsamość vs. rozproszenie ról”<sup>6</sup>. Wspierając uczniów w okresie adolescencji, nauczyciel jako mentor nie tylko pomaga w realizacji celów edukacyjnych, ale także odgrywa rolę w kształtowaniu tożsamości młodego człowieka. Daje to uczniowi przestrzeń do wyrażania siebie, eksplorowania nowych możliwości i budowania poczucia własnej wartości<sup>7</sup>.

### **Teorie mentorstwa i rola nauczyciela we współczesnej edukacji**

Mentorstwo w edukacji jest coraz częściej traktowane jako formalna, zaplanowana rola, za sprawą której człowiek wychodzi poza tradycyjny schemat

---

<sup>4</sup> Tamże, s. 47.

<sup>5</sup> E.H. Erikson, *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Poznań 2004, s. 84.

<sup>6</sup> Tamże, s. 87.

<sup>7</sup> Tamże, s. 87-88.

nauczyciela przekazującego wiedzę uczniowi. Współczesne badania podkreślają znaczenie tej roli w rozwijaniu kompetencji społecznych, emocjonalnych i zawodowych studentów, szczególnie w dynamicznie zmieniającym się środowisku edukacyjnym i społecznym<sup>8</sup>. Te same badania wskazują, że nauczyciel pełni funkcję mentora nie tylko w sferze intelektualnej, ale także w obszarze emocjonalnym, społecznym i moralnym<sup>9</sup>. Mentorstwo to nie tylko przekazywanie umiejętności, ale także aktywne zaangażowanie się w życie ucznia: chęć zrozumienia jego problemów, pomaganie w rozwiązywaniu konfliktów, wspieranie w trudnych momentach i dostarczanie emocjonalnej stabilności. Ważnym aspektem współczesnego mentorstwa jest zrozumienie roli nauczyciela jako osoby, która nie tylko odpowiada na pytania uczniów, ale również aktywnie wspiera ich w dążeniu do samodzielności. Nauczyciel-mentor pomaga uczniowi głównie w nauce, jednak jego rola na tym się nie kończy, bo daje mu oparcie w samopoznaniu, w rozwiązywaniu problemów osobistych oraz w podejmowaniu decyzji życiowych. Przykładami takich działań mogą być konsultacje dotyczące wyboru dalszej ścieżki edukacyjnej, pomoc w rozwiązywaniu problemów związanych z relacjami międzyludzkimi czy wspólna praca nad rozwojem emocjonalnym ucznia. Nauczyciel w roli mentora może pełnić funkcję „osoby, która pokazuje drogę”, nie narzucając jednak jednego modelu życia, ale oferując różne perspektywy i wsparcie, które pozwala uczniowi na samodzielne podejmowanie decyzji.

Dla młodzieży współczesnej edukacja staje się jednym z głównych obszarów, w którym konfrontują się z wieloma problemami, zarówno osobistymi, jak i społecznymi. W kontekście socjologicznym młodzież dorastająca w różnych środowiskach może doświadczać problemów takich, jak ubóstwo, przemoc w rodzinie, uzależnienia, marginalizacja czy konflikty tożsamościowe. Tego typu trudności mogą wywołać u uczniów poczucie bezradności i lęk przed przyszłością. Nauczyciel-mentor, rozumiejąc te trudności, odgrywa rolę osoby wspierającej w budowaniu poczucia bezpieczeństwa, a także pomaga uczniowi w radzeniu sobie z trudnymi emocjami i sytuacjami życiowymi. To niewątpliwie trudna rola – często wymaga bliskiego wchodzenia w relacje emocjonalne, które są różnie odbierane przez rodziców, kadrę szkoły czy inne osoby z otoczenia ucznia.

---

<sup>8</sup> Zob.: G. Crisp, I. Cruz, *Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature between 1990 and 2007*, „Research in Higher Education” 2009, vol. 50, no. 6, pp. 525-545.

<sup>9</sup> Tamże, pp. 525-545.

Z perspektywy psychologii rozwoju relacje nauczyciel – wychowanek oparte na zaufaniu i wsparciu umożliwiają uczniowi lepsze radzenie sobie z trudnościami emocjonalnymi. W ostatnich latach ukazały się badania, które dowodzą, że takie relacje stymulują rozwój emocjonalny i społeczny młodzieży oraz sprzyjają budowaniu umiejętności radzenia sobie w sytuacjach stresowych<sup>10</sup>. Pomagają uczniowi w rozwoju kompetencji społecznych, co jest kluczowe w okresie adolescencji, kiedy to młodzi ludzie uczą się, jak radzić sobie w relacjach interpersonalnych, rozwiązywać konflikty i wyrażać swoje emocje w sposób konstruktywny<sup>11</sup>. Aby stworzyć wartościową relację z uczniem, nauczyciel musi zdobyć jego zaufanie. Oznacza to, że powinien być empatyczny, powinien rozumieć jego potrzeby i z szacunkiem podchodzić do jego podmiotowości. Wspólna praca oparta na wzajemnym szacunku z pewnością pomoże wzmocnić relacje między nauczycielem a uczniem<sup>12</sup>.

Współczesne pokolenie dorasta w czasach dynamicznych zmian technologicznych, społecznych i gospodarczych. Zgodnie z raportem UNESCO z 2022 roku, technologie cyfrowe zmieniają zarówno sposób zdobywania wiedzy, jak i komunikacji młodych ludzi<sup>13</sup>. Inne badania wskazują również na zwiększone ryzyko izolacji społecznej i wzrost problemów zdrowia psychicznego wśród młodzieży<sup>14</sup>. Wykorzystanie technologii w edukacji może wspierać rozwój kompetencji cyfrowych, lecz jednocześnie wymaga świadomego kontrolowania przepływu treści. Z jednej strony młodzi ludzie mają niemal nieograniczony dostęp do światowych zasobów wiedzy dzięki nowoczesnym technologiom, z drugiej jednak, jak pokazują badania, odczuwają wyraźny brak wsparcia emocjonalnego i społecznego<sup>15</sup>. Ponadto wyzwaniem dla młodych ludzi jest również radzenie sobie z presją osiągnięć. Jak podaje Raport Eurydice z 2021 roku, ponad 40% uczniów zgłasza, że doświadcza wysokiego poziomu stresu związanego z wymaganiami edu-

---

<sup>10</sup> Zob.: M. McKay, M. Davis, P. Fanning, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, wyd. 3, przekł. A. Błaż, Gdańsk 2017.

<sup>11</sup> A. Śladek, *Kompetencje potrzebne studentom w okresie podwójnej tranzycji: na rynek pracy i w dorosłość*, „Edukacja Dorosłych” 2017, nr 2, s. 169-170.

<sup>12</sup> Tamże, s. 171.

<sup>13</sup> *Re/shaping Policies for Creativity. Addressing Culture as a Global Public Good* [online], UNESCO 2022, [dostęp: 15 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: <https://www.un-ilibrary.org/content/books/9789210015240/read>, s. 25.

<sup>14</sup> M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Kraków 2017, s. 60.

<sup>15</sup> Tamże, s. 62.

kacyjnymi<sup>16</sup>. W takim kontekście nauczyciel może odegrać kluczową rolę w tworzeniu środowiska sprzyjającego rozwojowi i uczeniu się. Mentoring, będący procesem długotrwałego wsparcia, opiera się na budowaniu relacji między mentorem a osobą mentorowaną (ang. *mentee*). Jego głównym celem jest wspieranie *mentee* w rozwoju zawodowym, emocjonalnym i społecznym. Zgodnie z definicją przedstawioną przez Mary Jacobi, mentorstwo to relacja pomiędzy doświadczonym mentorem a mniej doświadczonym *mentee*, charakteryzująca się wzajemnym zaangażowaniem oraz ukierunkowaniem na rozwój kompetencji *mentee*<sup>17</sup>.

Mentoring w edukacji wykracza poza tradycyjne nauczanie. Mentorstwo wymaga pogłębionego kontaktu, opartego na dialogu i partnerstwie<sup>18</sup>. Mentor staje się wzorem do naśladowania, który poprzez swoje doświadczenie zawodowe, wiedzę i umiejętności wspiera *mentee* w osiąganiu sukcesów edukacyjnych, osobistych i zawodowych<sup>19</sup>. Z perspektywy teoretycznej proces mentoringu można analizować w oparciu o trzy kluczowe modele:

1. **model funkcjonalny**<sup>20</sup> – podkreśla dwie główne funkcje mentorstwa: rozwojową, gdzie mentor pełni rolę nauczyciela i doradcy, wspierając rozwój zawodowy *mentee*, oraz psychospołeczną, gdzie mentor działa jako wzór do naśladowania, buduje zaufanie i zapewnia wsparcie emocjonalne;

2. **model systemowy**<sup>21</sup> – zakłada, że mentorstwo jest częścią większego systemu wsparcia (np. uczelnianego), który obejmuje działania dydaktyczne, doradztwo zawodowe i rozwój osobisty studentów;

3. **model transformacyjny**<sup>22</sup> – koncentruje się na zmianie postaw i wartości *mentee* poprzez inspirację i rozwój krytycznego myślenia.

---

<sup>16</sup> Zob.: *Nauczyciele w Europie. Kariera, rozwój zawodowy i ogólne samopoczucie. Raport Eurydice* [online], Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2022 [dostęp: 1 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.frse.org.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2022/11/25/fmzff4/nauczyciele-w-europie-22-pl.pdf](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/11/25/fmzff4/nauczyciele-w-europie-22-pl.pdf).

<sup>17</sup> D. Clutterbuck, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, tł. H. Debatory, Warszawa 2002, s. 15.

<sup>18</sup> Zob.: R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68-78.

<sup>19</sup> *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*, 2 ed., ed. by T.D. Allen, L.T. Eby, Malden 2007, s. 86.

<sup>20</sup> Zob.: K.E. Kram, *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*, Glenview 1985.

<sup>21</sup> Zob.: E.M. Anderson, A.L. Shannon, *Toward a Conceptualization of Mentoring*, „Journal of Teacher Education” 1988, vol. 39, iss. 1, pp. 38-42.

<sup>22</sup> Zob.: J. Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, San Francisco 1991.

Znaczenie mentorstwa, szczególnie w edukacji wyższej, potwierdzają doniesienia naukowe, które mówią o tym, że studenci korzystający z programów mentoringowych wykazują wyższe wskaźniki retencji na uczelniach, lepsze wyniki akademickie oraz większą satysfakcję z życia studenckiego<sup>23</sup>.

### **Rola wsparcia w rozwoju młodego człowieka**

Tradycyjny model edukacji, w którym nauczyciel był jedynie źródłem wiedzy, stopniowo ustępuje miejsca bardziej interaktywnemu i partnerskiemu podejściu. Współczesny nauczyciel, w tym wykładowca akademicki, pełni rolę nie tylko dostarczyciela informacji, ale także mentora i przewodnika w procesie rozwoju intelektualnego i osobistego studentów. W literaturze coraz częściej podkreśla się znaczenie zaangażowania uczniów w proces uczenia się poprzez dialog, wspólne projekty i zadania rozwijające kompetencje kluczowe<sup>24</sup>. Jednym z przykładów takiego podejścia jest tutoring akademicki, w którym wykładowca wspiera studenta w kształtowaniu jego indywidualnych umiejętności i potencjału<sup>25</sup>. Dzięki bardziej spersonalizowanemu modelowi nauczania możliwe jest efektywniejsze dostosowanie procesu edukacyjnego do potrzeb studenta oraz budowanie trwałych relacji opartych na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Okres edukacji w szkole średniej i na studiach wyższych jest kluczowym etapem rozwoju psychospołecznego, bo wtedy młodzi ludzie kształtują swoją tożsamość, niezależność oraz kompetencje społeczne<sup>26</sup>. Niektórzy pedagodzy zwracają uwagę na to, że wsparcie oferowane przez mentorów, w tym wykładowców akademickich, ma ogromny wpływ na rozwój umiejętności adaptacyjnych i emocjonalnych studentów, co jest niezbędne w procesie ich dojrzewania i przygotowania do dorosłego życia<sup>27</sup>.

Wsparcie emocjonalne i rozwój kompetencji miękkich to kluczowe aspekty współczesnego modelu mentorstwa. Badania Petera Salovey'a i Johna Mayera, rozwinięte przez Daniela Golemana w 1997 roku, dotyczące inteligencji emocjonalnej, znalazły swoje praktyczne zastosowanie w edukacji wyższej, gdzie podkreśla się znaczenie rozpoznawania i zarządzania emocjami jako

---

<sup>23</sup> Zob.: J.J. Arnett, *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford–New York–Auckland 2015.

<sup>24</sup> Zob.: E.R. Kahu, *Framing Student Engagement in Higher Education*, „Studies in Higher Education” 2013, vol. 38, iss. 5, pp. 758-773.

<sup>25</sup> Tamże, s. 758-773.

<sup>26</sup> J.J. Arnett, *Emerging Adulthood...*, s. 128-133.

<sup>27</sup> Zob.: G. Crisp, I. Cruz, *Mentoring College Students...*, pp. 525-545.

fundamentu budowania relacji i radzenia sobie z presją<sup>28</sup>. Dodatkowo w książce sprzed kilku lat stwierdzono, że wysoka inteligencja emocjonalna przyczynia się do lepszego funkcjonowania społecznego i zawodowego, co czyni mentorów centralnymi postaciami w rozwijaniu tych kompetencji<sup>29</sup>.

Dzisiejsi uczniowie funkcjonują w coraz bardziej złożonym i dynamicznym środowisku społecznym, które wymaga umiejętności współpracy, komunikacji oraz elastyczności w podejściu do zmieniających się warunków. W tym kontekście rola mentora nabiera nowego wymiaru. Mentor wspiera uczniów w rozwijaniu kompetencji społecznych, które stają się coraz bardziej istotne na rynku pracy oraz w życiu codziennym. Zgodnie z raportem UNESCO edukacja wyższa powinna nie tylko dostarczać wiedzy teoretycznej, ale także pomagać w kształtowaniu praktycznych umiejętności niezbędnych w nowoczesnym środowisku pracy<sup>30</sup>.

### **Kształtowanie relacji mentor – uczeń/student**

Relacja mentor – student opiera się na uniwersalnych wartościach, takich jak wzajemne zaufanie, szacunek, autentyczność oraz indywidualne podejście do człowieka. Jean M. Twenge skonstatowała, że proces budowania tej relacji ma kluczowe znaczenie w kontekście zwiększenia zaangażowania studentów i zapobiegania ich rezygnacji z edukacji wyższej<sup>31</sup>. Zaufanie w tej relacji rozwija się poprawnie, gdy student czuje się wysłuchany i akceptowany, a mentor wykazuje autentyczne zainteresowanie jego rozwojem. Zgodnie z teorią społecznego uczenia się rozwój studenta jest efektem współpracy z „bardziej doświadczonym partnerem”, który pomaga w pokonywaniu barier w nauce, dostosowując trudność zadań do poziomu kompetencji studenta<sup>32</sup>. Mentor dostarcza wsparcia, prowadząc studenta na wyższy poziom poprzez systematyczne zwiększanie trudności zadań, co pozwala na rozwój umiejętności w sposób dostosowany do indywidualnych potrzeb.

---

<sup>28</sup> Zob.: D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Poznań 1997.

<sup>29</sup> Tamże, s. 258.

<sup>30</sup> *Sieć Szkół Stowarzyszonych UNESCO (ASPnet). Strategia 2022–2030 „Budowanie pokojowej i zrównoważonej przyszłości poprzez transformacyjną edukację”* [online], Polski Komitet ds. UNESCO 2022 [dostęp: 12 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.unesco.pl/fileadmin/import24/user\\_upload/pdf/Szkoly\\_stowarzyszone/StrategiaASP2022-2030.pdf](chrome-extension://efaidnbmninnibpcjpcglclefindmkaj/https://www.unesco.pl/fileadmin/import24/user_upload/pdf/Szkoly_stowarzyszone/StrategiaASP2022-2030.pdf).

<sup>31</sup> J.M. Twenge, *iGen...*

<sup>32</sup> Tamże, s. 55.

Również teoria przywiązania Bowlby'ego pozostaje istotna w kontekście relacji mentor – student, gdyż mówi o znaczeniu bezpiecznej bazy dla rozwoju pewności siebie i autonomii studenta<sup>33</sup>. Odnotujmy też kolejne stwierdzenie: mentor, który daje od siebie stabilne wsparcie w trudnych momentach, może pozytywnie wpłynąć na motywację studenta, zwłaszcza w obliczu niepowodzeń akademickich czy problemów osobistych<sup>34</sup>. Na przykład student doświadczający wypalenia zawodowego podczas studiów pedagogicznych może korzystać z konsultacji z mentorem, który pomoże nie tylko zrozumieć źródło problemu, ale również zaproponuje strategię radzenia sobie w jego obliczu, takie jak planowanie czasu czy techniki relaksacyjne<sup>35</sup>.

W kontekście wsparcia mentora w nauce wykładowcy mogą dostosowywać swoje metody nauczania, np. poprzez wprowadzenie warsztatów interaktywnych, które umożliwiają lepsze zrozumienie trudnych tekstów poprzez współpracę z rówieśnikami. Relacja mentor – student może także przyczynić się do rozwoju umiejętności komunikacyjnych. Mentorzy, prowadząc indywidualne spotkania, uczą swoich podopiecznych, jak jasno wyrażać swoje myśli i potrzeby – umiejętność ta jest przydatna zarówno w życiu akademickim, jak i zawodowym.

Mentorzy pełnią także kluczową rolę w definiowaniu, planowaniu i realizacji celów akademickich studentów, biorąc pod uwagę ich indywidualne potrzeby i aspiracje. Współczesne modele mentoringu wskazują na konieczność ścisłego dopasowania indywidualnego podejścia do studenta, tak aby efektywnie wspierać jego rozwój<sup>36</sup>. Przykładowo, wykładowca pedagogiki może doradzić studentowi, jak ma on zaplanować kursy, które umożliwią uzyskanie kwalifikacji do pracy w edukacji specjalnej, uwzględniając dodatkowe szkolenia i staże. Mentor może również zaproponować studentowi udział w badaniach naukowych, co nie tylko zwiększa jego doświadczenie akademickie, ale również poprawia konkurencyjność na rynku pracy<sup>37</sup>. Nauczyciel może zachęcać studentów do uczestnictwa w konferencjach nauko-

---

<sup>33</sup> Zob.: J. Bowlby, *Przywiązanie...*

<sup>34</sup> Tamże, s. 48.

<sup>35</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje komunikacyjne i dydaktyczne nauczyciela w modelu szkoły zarządzającej wiedzą* [w:] *Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, pod red. K. Błaszczyk, M. Drzewowskiego, W.J. Maliszewskiego, Toruń 2009, s. 125-127.

<sup>36</sup> A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, Wrocław 2002, s. 106.

<sup>37</sup> E. Osuch, *Rola mentora we współczesnym kształceniu studentów* [w:] *Wychowanie w środowisku akademickim*, pod red. G. Poloka, Katowice 2010, s. 103-115.

wych, oferując pomoc w przygotowaniu abstraktów i prezentacji, zabierając studentów na różnego rodzaju wydarzenia praktyczne i teoretyczne.

Wsparcie mentora przy osiągnięciu celów akademickich jest szczególnie ważne w kontekście motywacji wewnętrznej studentów. Zgodnie z teorią autodeterminacji uczniowie, którzy otrzymują odpowiednie wsparcie od mentorów, czują się bardziej kompetentni, autonomiczni i związani z grupą akademicką<sup>38</sup>. Takie wsparcie znacząco poprawia ich motywację do nauki i rozwijania kariery. Rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych studentów stanowi równie istotny element procesu edukacyjnego. Umiejętności zarządzania stresem, współpracy w zespole czy rozwiązywania konfliktów są decydujące w kontekście przyszłej kariery zawodowej. Mentorzy mogą organizować projekty zespołowe, które umożliwiają studentom rozwój tych umiejętności, np. w trakcie zajęć z zarządzania projektami, gdzie studenci współpracują przy organizacji wydarzenia<sup>39</sup>. Dodatkowo mentorzy mogą prowadzić warsztaty z komunikacji interpersonalnej, podczas których studenci uczą się aktywnego słuchania i konstruktywnej wymiany opinii, co sprzyja ich rozwojowi zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym<sup>40</sup>. Edukatorzy mogą nauczać technik zarządzania emocjami, takich jak *mindfulness*, co znalazło oddźwięk w wielu badaniach pedagogicznych. Przykładem niech będzie prowadzenie zajęć fakultatywnych, podczas których studenci poznają różne metody relaksacji, takie jak medytacja czy joga<sup>41</sup>. Współczesny wykładowca może wprowadzać elementy autorefleksji do swoich zajęć, np. dyskusję na temat wartości i celów życiowych studentów. W ramach zajęć z etyki/filozofii warto, by studenci zastanowili się nad pytaniami o sens życia i rolę etyki w codziennych wyborach praktycznych<sup>42</sup>. Wykładowca, który organizuje regularne debaty oksfordzkie, pomaga studentom w rozwijaniu umiejętności argumentacji i krytycznego myślenia, a inny nauczyciel, który wprowadza do zajęć elementy symulacji przypadków, uczy studentów nie tylko diagnozowania, ale także empatycznego podejścia do klienta<sup>43</sup>.

---

<sup>38</sup> R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-Determination Theory...*, pp. 68-78.

<sup>39</sup> E. Osuch, *Rola mentora we współczesnym kształceniu...*, s. 103-115.

<sup>40</sup> D. Goleman, *Inteligencja emocjonalna...*, s. 262.

<sup>41</sup> Zob.: D. Gmitrzak, *Trening relaksacji. Jak uwolnić się od stresu, lęku i depresji*, Warszawa 2017.

<sup>42</sup> A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej...*, s. 107.

<sup>43</sup> Tamże, s. 106.

Współczesne podejście do mentoringu na szczycie najważniejszych spraw w relacjach dwustronnych stawia aktywne tworzenie przestrzeni dialogu opartego na równowadze między autorytetem mentora a autonomią ucznia/studenta. Model mentoringu opartego na współpracy zakłada, że zarówno mistrz, jak i uczeń/student wnoszą swoje unikalne doświadczenia i perspektywy, które wzbogacają proces edukacyjny<sup>44</sup>. Budowanie przestrzeni dialogu w relacji mentorskiej to proces, który wymaga zaangażowania, otwartości oraz świadomego kształtowania komunikacji opartej na wzajemnym szacunku i zaufaniu. Relacja dialogiczna jest kluczem do rozwijania krytycznego myślenia i autonomii człowieka uczącego się. Nowoczesny mentoring idzie krok dalej, uwzględniając różnorodność potrzeb studentów oraz wykorzystując nowoczesne technologie do wspierania komunikacji. W praktyce budowanie przestrzeni dialogu obejmuje: stosowanie technik komunikacji niedyrektywnej, takich jak parafraza, pytania otwarte czy podsumowanie, które sprzyjają swobodnemu wyrażaniu myśli przez studentów, a także personalizowanie rozmów poprzez dostosowanie stylu komunikacji do indywidualnych potrzeb i preferencji studenta<sup>45</sup>. Na przykład studenci introwertyczni mogą lepiej wyrażać swoje myśli w formie pisemnych konsultacji online, co zyskuje na znaczeniu w czasach rosnącej roli edukacji hybrydowej. Paulo Freire w swoich badaniach podkreślał, że dialog nie może być jednostronny; wymaga on partnerskiej relacji, w której obie strony uczą się od siebie nawzajem. W kontekście mentoringu dialog staje się więc nie tylko sposobem przekazywania wiedzy, ale również przestrzenią, w której student rozwija swoje kompetencje komunikacyjne, emocjonalne i społeczne.

Organizator zajęć odgrywa kluczową rolę jako inicjator i moderator dialogu. Powinien on aktywnie słuchać, zadawać pytania otwarte i unikać oceniania, aby student mógł swobodnie wyrażać swoje myśli. W praktyce oznacza to: stosowanie komunikacji asertywnej, która pozwala na wyrażanie opinii w sposób jasny i konstruktywny, oraz angażowanie studentów w proces podejmowania decyzji, np. poprzez pytania typu: „Jak myślisz, co moglibyśmy zrobić w tej sytuacji?” lub „Które rozwiązanie najlepiej odpowiada Twoim celom?”<sup>46</sup> Warto również uwzględnić różnice indywidualne

---

<sup>44</sup> *Przyszłość Europy – wyzwania globalne – wybory strategiczne*, pod red. A. Kulińskiego, K. Pawłowskiego, Nowy Sącz 2005, s. 123.

<sup>45</sup> K. Borawska-Kalbarczyk, *Kompetencje komunikacyjne i dydaktyczne...*, s. 102-103.

<sup>46</sup> M.B. Rosenberg, *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, przekł. B. Malarecka, D. Syska, Podkowa Leśna 2022, s. 74.

między studentami – niektórzy preferują bezpośrednie spotkanie twarzą w twarz, inni lepiej czują się w formie pisemnej komunikacji online.

Rekomendowane przez ekspertów przykłady budowania przestrzeni dialogu obejmują zarówno tradycyjne metody pracy indywidualnej, jak i za pośrednictwem nowoczesnych narzędzi technologicznych, skutecznych w ramach indywidualnych sesji mentoringowych, podczas których mentor zachęca studenta do przedstawienia swoich celów, trudności i pomysłów. Przykładowo student planujący rozpoczęcie własnej działalności gospodarczej może przedstawić swoją wizję, a mentor pomoże mu zidentyfikować kluczowe wyzwania i zasoby. Natomiast w ramach projektów grupowych mentor pełni funkcję facylitatora, pomagając studentom w definiowaniu ról, wyznaczaniu celów i rozwiązywaniu konfliktów; przykład: w grupie projektowej mentor może zadać pytania typu: „Jak podzieliliście zadania?”, „Co może być przeszkodą w realizacji projektu?” Na niektórych uczelniach organizuje się regularne warsztaty, podczas których mentorzy i studenci wspólnie rozwiązują *case studies*, co umożliwia wszystkim uczestnikom wniesienie swojego wkładu w dialog. W nowoczesnym podejściu dydaktycznym ważne jest również wykorzystanie technologii w dialogu mentoringowym, tj. użycie platform takich, jak Slack, Microsoft Teams czy Asana, umożliwiających stały kontakt mentora z grupą studentów, co szczególnie sprawdza się w przypadku studentów pracujących zdalnie lub międzynarodowych.

Dialog w środowisku wielokulturowym wymaga od mentora szczególnej wrażliwości na różnice kulturowe. Jak podkreślają Geert Hofstede, Gert Jan Hofstede i Michael Minkov, sposób prowadzenia dialogu może się znacznie różnić w zależności od norm kulturowych, np. student z kraju o wysokim stopniu powściągliwości w nawiązywaniu kontaktów międzyludzkich może potrzebować bardziej strukturalnego podejścia do rozmów<sup>47</sup>. Dialog jest narzędziem, które umożliwia studentowi nie tylko zdobywanie wiedzy, ale także budowanie kompetencji miękkich, takich jak zdolność argumentacji, radzenie sobie z krytyką czy podejmowanie decyzji. Jak zauważa Ella R. Kahu, absorbujący uwagę dialog wzmacnia zaangażowanie studenta w proces edukacyjny i zwiększa jego poczucie przynależności do społeczności akademickiej<sup>48</sup>. Budowanie przestrzeni dialogu to proces wymagający od men-

---

<sup>47</sup> G. Hofstede, G.J. Hofstede, M. Minkov, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, wyd. 3 zm., przekł. M. Durska, Warszawa 2011, s. 38-39.

<sup>48</sup> Zob.: E.R. Kahu, *Framing Student Engagement...*, pp. 758-773.

tora nie tylko zaawansowanych umiejętności komunikacyjnych, ale także empatii, otwartości na różnorodność i umiejętności dostosowywania się do potrzeb studentów. Wprowadzenie elementów dialogu do codziennej praktyki mentoringowej przynosi korzyści tak studentowi, jak i mentorowi, czyniąc proces edukacyjny bardziej efektywnym i satysfakcjonującym.

Zasadniczym elementem procesu mentoringowego, który łączy doświadczenie ze świadomym działaniem, jest refleksja. W kontekście relacji mentor – student refleksja umożliwia analizę przeżyć, zrozumienie mechanizmów decyzyjnych oraz rozwijanie zdolności krytycznego myślenia. Proces ten opiera się na teorii uczenia się transformacyjnego Mezirowa, która zakłada, że refleksja nad doświadczeniami prowadzi do głębokiej zmiany w sposobie postrzegania rzeczywistości. Zgodnie z ujęciem Donalda Schöna, refleksja przyjmuje dwie formy: jedną jest refleksja w działaniu (ang. *reflection-in-action*), czyli analiza sytuacji w trakcie jej trwania, a drugą – refleksja nad działaniem (ang. *reflection-on-action*), będąca analizą doświadczeń już zakończonych<sup>49</sup>.

W mentoringu oba rodzaje refleksji odgrywają istotną rolę. Z jednej strony mentor pomaga studentowi analizować bieżące wyzwania, a z drugiej – retrospektywnie oceniać wcześniejsze decyzje. Dzięki temu rozwijane są kluczowe kompetencje zawodowe, takie jak elastyczność, zdolność adaptacji oraz umiejętność wyciągania wniosków. W omawianym tu układzie mentor pełni rolę przewodnika, który stymuluje refleksję u studenta. Ewa Jarosz i Tomasz Wąsowicz widzą to tak: skuteczny mentor zadaje pytania rozwijające myślenie, np.: „Co sądzisz o swoim podejściu do tego problemu?”, pomaga odkrywać alternatywne perspektywy, poszerzając spojrzenie studenta na daną sprawę, oraz modeluje refleksję, dzieląc się przy tym swoimi doświadczeniami<sup>50</sup>. Wspierać refleksję w relacji mentor – student mogą cyfrowe narzędzia, takie jak platformy e-learningowe czy aplikacje.

Refleksja przynosi korzyści zarówno mentorowi, któremu pomaga dostosować wsparcie do indywidualnych potrzeb swoich podopiecznych, jak i studentowi, który dzięki niej zwiększa samoświadomość, rozwija krytyczne myślenie oraz łatwiej podejmuje trudne decyzje<sup>51</sup>. Refleksja jest nieodłącznym

---

<sup>49</sup> Zob.: D.A. Schön, *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, San Francisco 2016.

<sup>50</sup> Zob.: E. Osuch, *Rola mentora we współczesnym kształceniu...*, s. 103-115.

<sup>51</sup> M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Toruń 1997, s. 68.

elementem skutecznego mentoringu. Mentor, stymulując refleksję, wspiera rozwój intelektualny i emocjonalny studenta, przygotowując go do samodzielnego radzenia sobie z wyzwaniem w życiu zawodowym i osobistym.

Relacja mentorska oparta na dialogu i refleksji ma ogromne znaczenie dla rozwijania kompetencji akademickich, społecznych oraz zawodowych. Regularne angażowanie młodych ludzi w dialog i refleksję przyczynia się do wzrostu ich motywacji wewnętrznej, lepszego rozumienia wyzwań oraz budowania umiejętności interpersonalnych<sup>52</sup>. Dialog między mentorem a studentem umożliwia wymianę doświadczeń, konstruktywne rozwiązywanie problemów oraz rozwijanie zdolności adaptacyjnych. W kontekście rozwoju kompetencji dialog pozwala otworzyć się przede wszystkim na komunikację interpersonalną, ponieważ inteligentne rozmowy uczą studentów formułowania myśli, aktywnego słuchania oraz wyrażania opinii w sposób klarowny i profesjonalny. Dzięki wskazówkom mentora-wykładowcy student pracujący nad prezentacją na konferencję akademicką może poprawić swoje zdolności oratorskie. Dialog pozwala również zarządzać emocjami, daje przestrzeń do analizy trudnych sytuacji emocjonalnych, takich jak porażki egzaminacyjne czy stres związany z terminami egzaminów. Dzięki temu student rozwija odporność emocjonalną i umiejętność radzenia sobie z presją. Jeżeli odczuwał on lęk przed publicznymi wystąpieniami, to poprzez regularne rozmowy z mentorem powinien nauczyć się technik radzenia sobie z treścią, takich jak wizualizacja sukcesu czy kontrola oddechu. Z kolei refleksja prowadzona pod kierunkiem mentora umożliwia studentowi głębsze zrozumienie swoich mocnych i słabych stron. Mentor pomaga studentowi identyfikować jego predyspozycje oraz bariery, co pozwala na świadome planowanie ścieżki rozwoju. Student, który dostrzega trudności w pracy zespołowej, może dzięki refleksji nad wcześniejszymi projektami zrozumieć, że problem tkwi na przykład w braku jasnej komunikacji z innymi członkami zespołu. Konstruktywna refleksja pozwala studentom dostrzegać błędy nie jako porażki, lecz jako cenne lekcje, dodatkowo analiza tych błędów sprzyja rozwijaniu umiejętności krytycznego myślenia oraz większej elastyczności w późniejszym działaniu. Jeżeli student popełnił błędy podczas analizy danych w projekcie badawczym, to po refleksyjnej rozmowie z mentorem zwykle zaczyna rozumieć, że nie poświęcił wystarczającej uwagi weryfikacji źródeł. Wnioski wyciągnięte z tej sytuacji pozwalają mu poprawić

---

<sup>52</sup> A. Szejnberg, *Podstawy komunikacji społecznej...*, s. 89.

swoje metody pracy przy kolejnych badaniach. W środowisku akademickim dialog i refleksja wspierają rozwój myślenia analitycznego, a regularne spotkania z mentorem umożliwiają studentowi doskonalenie umiejętności logicznego rozumowania oraz oceny złożonych sytuacji. Przykładem może być student kierunku pedagogicznego, który dzięki rozmowie z mentorem lepiej rozumie, jak zastosować teoretyczną wiedzę w praktycznych projektach. Dialogiczne podejście do nauki rozwija samodzielność i odpowiedzialność za własny proces uczenia się. Mentor, zamiast narzucać gotowe rozwiązania, kieruje studenta ku samodzielnemu poszukiwaniu odpowiedzi.

Indywidualizacja wsparcia w mentoringu zakłada dostosowanie podejścia do specyficznych potrzeb, doświadczeń i potencjału każdego człowieka z osobna. W literaturze podkreśla się znaczenie personalizacji w procesie edukacji, wskazując przy tym, że podejście zorientowane na studenta zwiększa jego zaangażowanie, motywację oraz efektywność w nauce. Mentor powinien zatem pełnić rolę facylitatora, który identyfikuje mocne strony studenta oraz pomaga mu pokonywać bariery rozwojowe. Ważnym elementem indywidualizacji jest także uwzględnianie różnic wynikających z preferencji uczenia się, np. stylu wzrokowego, słuchowego czy kinestetycznego. Mentor, rozpoznawszy preferencje studenta, może dostosować materiały i strategie dydaktyczne do jego możliwości intelektualnych, co przyczynia się do zwiększenia efektywności nauczania.

Mentoring akademicki jako jedna z kluczowych form wsparcia w środowisku edukacyjnym odgrywa istotną rolę w kształtowaniu przyszłych liderów, profesjonalistów i świadomych obywateli. Na podstawie przeanalizowanych aspektów – od definicji po szczegółowe mechanizmy praktyczne – można stwierdzić, że relacja mentor – student ma wielowymiarowy wpływ na rozwój jednostek. Współczesne podejście do mentoringu wymaga integracji teorii edukacyjnych, doświadczeń praktycznych opartych na dowodach oraz nowoczesnych narzędzi technologicznych. Kluczowe elementy procesu dydaktycznego, takie jak budowanie przestrzeni dialogu, rozwijanie refleksyjności czy wspieranie różnorodności, wzmacniają wiarę w to, że relacje mentoringowe nie są jedynie wsparciem akademickim, ale także ważnym elementem towarzyszącym młodym ludziom w ich drodze ku dorosłości. Mentoring nie może być traktowany jako uniwersalny schemat. Indywidualne podejście do każdego studenta, uwzględniające jego potrzeby i cele, jest nieodzowne dla skuteczności tego procesu. Dialog oparty na wzajemnym

szacunku oraz refleksja nad doświadczeniami pozwalają na budowanie relacji dających poczucie ufności każdej ze stron. Jest to proces dynamiczny, który ewoluuje w odpowiedzi na zmieniające się potrzeby studentów i wymogi współczesnego świata. Jego skuteczność opiera się na relacji, która łączy elementy profesjonalizmu, empatii i dialogu. Wprowadzenie nowoczesnych modeli mentoringowych, opartych na najnowszych badaniach i praktykach, może znacząco przyczynić się do podniesienia jakości edukacji. W związku z tym rozwój mentoringu nie tylko wspiera indywidualne osiągnięcia uczniów/studentów, ale także przyczynia się do kształtowania bardziej otwartych, świadomych i odpowiedzialnych społeczności szkolnych, akademickich oraz zawodowych.

### **Bibliografia i netografia**

1. Anderson Eugene M., Shannon Anne L., *Toward a Conceptualization of Mentoring*, „Journal of Teacher Education” 1988, vol. 39, iss. 1, pp. 38-42.
2. Arnett Jeffrey J., *Emerging Adulthood. The Winding Road from the Late Teens through the Twenties*, Oxford University Press, Oxford–New York–Auckland 2015.
3. *The Blackwell Handbook of Mentoring. A Multiple Perspectives Approach*, 2 ed., ed. by T.D. Allen, L.T. Eby, Blackwell Publishing, Malden 2007.
4. Borawska-Kalbarczyk Katarzyna, *Kompetencje komunikacyjne i dydaktyczne nauczyciela w modelu szkoły zarządzającej wiedzą [w:] Komunikacja społeczna a zarządzanie we współczesnej szkole*, pod red. K. Błaszczyk, M. Drzewowskiego, W.J. Maliszewskiego, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009, s. 118-130.
5. Bowlby John, *Przywiązanie*, przetł. M. Polaszewska-Nicke, PWN, Warszawa 2007.
6. Clutterbuck David, *Każdy potrzebuje mentora. Jak kierować talentami*, tł. H. Debatory, „Petit”, Warszawa 2002.
7. Crisp Gloria, Cruz Irene, *Mentoring College Students: A Critical Review of the Literature between 1990 and 2007*, „Research in Higher Education” 2009, vol. 50, no. 6, pp. 525-545.
8. Czerepaniak-Walczak Maria, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, „Edytor”, Toruń 1997.

9. Erikson Erik H., *Tożsamość a cykl życia*, przeł. M. Żywicki, Zysk i S-ka Wydawnictwo, Poznań 2004.
10. Frania Monika, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, „Impuls”, Kraków 2017.
11. Garrison D. Randy, Anderson Terry, *E-learning in the 21st Century. A Framework for Research and Practice*, RoutledgeFalmer, London 2003.
12. Gmitrzak Dagmara, *Trening relaksacji. Jak uwolnić się od stresu, lęku i depresji*, Edgard, Warszawa 2017.
13. Goleman Daniel, *Inteligencja emocjonalna*, przeł. A. Jankowski, Media Rodzina, Poznań 1997.
14. Gołębiak Bogusława D., *Badania w działaniu w pedagogicznym komponencie kształcenia nauczycieli. Refleksje z praktyki*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2023, nr 2, s. 9-28.
15. Hofstede Geert, Hofstede Gert Jan, Minkov Michael, *Kultury i organizacje. Zaprogramowanie umysłu*, wyd. 3 zm., przekł. M. Durska, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2011.
16. Jacobi Maryann, *Mentoring and Undergraduate Academic Success. A Literature Review*, „Review of Educational Research” 1991, vol. 61, no. 4, pp. 505-532.
17. Kahu Ella R., *Framing Student Engagement in Higher Education*, „Studies in Higher Education” 2013, vol. 38, iss. 5, pp. 758-773.
18. Kram Kathy E., *Mentoring at Work. Developmental Relationships in Organizational Life*, Scott, Foresman and Co., Glenview 1985.
19. McKay Matthew, Davis Martha, Fanning Patrick, *Sztuka skutecznego porozumiewania się*, wyd. 3, przekł. A. Błaż, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2017.
20. Mezirow Jack, *Transformative Dimensions of Adult Learning*, Jossey-Bass, San Francisco 1991.
21. *Nauczyciele w Europie. Kariera, rozwój zawodowy i ogólne samopoczucie. Raport Eurydice* [online], Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji 2022 [dostęp: 1 lutego 2025]. Dostępny w Internecie: [https://www.frse.org.pl/brepo/panel\\_repo\\_files/2022/11/25/fmzff4/nauczyciele-w-europie-22-pl.pdf](https://www.frse.org.pl/brepo/panel_repo_files/2022/11/25/fmzff4/nauczyciele-w-europie-22-pl.pdf).
22. Osuch Emilia, *Rola mentora we współczesnym kształceniu studentów* [w:] *Wychowanie w środowisku akademickim. Wybrane zagadnienia*, pod red. G. Poloka, Wydaw. Akademii Ekonomicznej im. K. Adamieckiego, Katowice 2010, s. 103-115.

23. Perkowska-Klejman Anna, *Poszukiwanie refleksyjności w edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2019.
24. *Przyszłość Europy – wyzwania globalne – wybory strategiczne*, pod red. A. Kukulskiego, K. Pawłowskiego, Wyższa Szkoła Biznesu – National-Louis University, Nowy Sącz 2005.
25. Rosenberg Marshall B., *W świecie porozumienia bez przemocy. Praktyczne narzędzia do budowania więzi i komunikacji*, przekł. B. Malarecka, D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2022.
26. *Rozwój nauczyciela. Od wczesnej do późnej dorosłości*, pod red. J.M. Łukasik, N.G. Pikuly, K. Jagielskiej, „Impuls”, Kraków 2016.
27. Ryan Richard M., Deci Edward L., *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*, „American Psychologist” 2000, vol. 55, no. 1, pp. 68-78.
28. Schön Donald A., *Educating the Reflective Practitioner. Toward a New Design for Teaching and Learning in the Professions*, Jossey-Bass A Wiley Imprint, San Francisco 2016.
29. *Sieć Szkół Stowarzyszonych UNESCO (ASPnet). Strategia 2022–2030 „Budowanie pokojowej i zrównoważonej przyszłości poprzez transformacyjną edukację”* [online], Polski Komitet ds. UNESCO 2022 [dostęp: 12 stycznia 2025]. Dostępny w Internecie: [chrome-extension://efaidnbmnmnibpajpcglefindmkaj/https://www.unesco.pl/fileadmin/import24/user\\_upload/pdf/Szkoly\\_stowarzyszone/StrategiaASP2022-2030.pdf](chrome-extension://efaidnbmnmnibpajpcglefindmkaj/https://www.unesco.pl/fileadmin/import24/user_upload/pdf/Szkoly_stowarzyszone/StrategiaASP2022-2030.pdf).
30. Sladek Anna U., *Kompetencje potrzebne studentom w okresie podwójnej transformacji: na rynek pracy i w dorosłość*, „Edukacja Dorosłych” 2017, nr 2, s. 169-181.
31. Szejnberg Aleksander, *Podstawy komunikacji społecznej w edukacji*, „Astrum”, Wrocław 2002.
32. Twenge Jean M., *iGen. Dlaczego dzieciaki dorastające w sieci są mniej zbuntowane, bardziej tolerancyjne, mniej szczęśliwe – i zupełnie nieprzygotowane do dorosłości. I co to oznacza dla nas wszystkich*, przekł. O. Dziedzic, Smak Słowa, Sopot 2023.



## NOTY BIOGRAFICZNE

ANDRZEJ SZYMON BORKOWSKI – absolwent Wydziału Geodezji i Kartografii Politechniki Warszawskiej. Doktor nauk technicznych w dyscyplinie geodezja i kartografia. Specjalizuje się w technologii BIM i jej holistycznym wykorzystaniu w planowaniu przestrzennym oraz procesie inwestycyjno-budowlanym. Prowadzi badania empiryczne i teoretyczne w zastosowaniach BIM w projektowaniu inżynierskim. Autor blisko osiemdziesięciu publikacji naukowych. Brał udział w sześciu projektach (w tym jeden w charakterze kierownika), czterech grantach (w tym trzy w charakterze kierownika) oraz kierował Zadaniem 41 projektu badawczo-rozwojowego NERW PW. Jest autoryzowanym trenerem Autodesk, akredytowanym egzaminatorem ECDL CAD, koordynatorem produktu EPP GIS w Polsce, specjalistą MA TRIZ pierwszego stopnia, ekspertem zespołu konsultantów i wykładowców Instytutu Budownictwa Optymalnego oraz trenerem zespołu doradców gospodarczych TOR. Jest członkiem Zarządu Naukowego Towarzystwa Rewitalizacji, członkiem zwyczajnym Polskiego Towarzystwa Informatycznego, członkiem Stowarzyszenia BIM i Towarzystwa Rozwoju Obszarów Wiejskich. Trzykrotny laureat nagrody Rektora PW (za osiągnięcia naukowe i osiągnięcia organizacyjne) oraz Najlepszy Egzaminator ECDL w Polsce w roku 2016.

KATARZYNA DWORNICZEK – doktor nauk społecznych, pedagoga, pracownica socjalna, starsza wykładowczyni w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie. Czynn timer uczestniczyła w międzynarodowych i krajowych konferencjach i seminariach naukowych oraz projektach badawczych, jak również licznych formach doskonalenia zawodowego. Jej zainteresowania naukowe obejmują pedagogiczne implikacje koncepcji przywiązania, problematykę opieki, wychowania i rozwoju dziecka, problema-

tykę ubóstwa dzieci w kontekście funkcjonowania środowiskowego systemu wychowawczego, a także pracę z dzieckiem i rodziną w systemie pomocy społecznej oraz w systemie wspierania rodziny i pieczy zastępczej. Doświadczenie praktyczne zdobywała m.in. w szkole, a także pracując w charakterze pedagoga i koordynatora rodzinnej pieczy zastępczej.

MARTA GRZEŚKO-NYCZKA – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Pedagożka, trenerka i nauczycielka akademicka w Instytucie Pedagogicznym Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie. Inicjatorka wielu projektów edukacyjnych o charakterze lokalnym i międzynarodowym. Napędza ją dążenie do tworzenia warunków, w których każdy może rozwijać swój potencjał, a edukacja staje się fundamentem lepiej funkcjonującego, harmonijnego społeczeństwa. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się na rodzinie i szkole jako kluczowych środowiskach wychowawczych oraz ich wielowymiarowych kontekstach. Za klucz do skutecznych zmian społeczno-kulturowych uważa popularyzację Porozumienia bez Przemocy (NVC) i psychologii pozytywnej, a przede wszystkim wdrażanie założeń konstrukttywizmu na każdym szczeblu kształcenia. Łączy pracę naukowo-badawczą z działalnością popularyzatorską i praktyką pedagogiczną, nieustannie balansując między teorią a codziennymi wyzwaniem rodzinnej, szkolnej i akademickiej rzeczywistości.

MONIKA KOŚCIELNIAK – doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Naukowo zainteresowana jest współczesnymi problemami społecznymi i ich rozwiązywaniem, w szczególności w obszarze problematyki rodzinnej. Na co dzień nauczycielka akademicka, prowadząca zajęcia na kierunkach pedagogicznych, dyrektorka Instytutu Pedagogicznego w Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Stara się, w ramach studiów przygotowujących do wykonywania zawodu nauczyciela, uwzględnić 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.

ANNA MAĆKOWIAK – 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 starsza wykładowczyni w Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, jak również nauczycielka 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 górskich wędrówek.

ŁUKASZ MAĆKOWIAK – pedagog z pasją, kierownik Wielkopolskiego Ośrodka Adopcyjnego w Lesznie, wykładowca akademicki, kurator i animator. Absolwent studiów pedagogicznych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej w Lesznie oraz na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Posiada bogate doświadczenie zawodowe w zakresie pomocy społecznej, pedagogiki opiekuńczo-wychowawczej oraz pracy z dzieckiem i rodziną. Specjalizuje się w zagadnieniach pieczy zastępczej i adopcji, a także w pracy z dziećmi i młodzieżą z doświadczeniem traumy. W swojej działalności koncentruje się na budowaniu bezpiecznych relacji, wspieraniu procesów terapeutycznych oraz promowaniu nowoczesnych rozwiązań w obszarze pedagogiki i opieki. Jako wykładowca akademicki inspiruje studentów do zgłębiania wiedzy w duchu mentorstwa i praktycznego podejścia do problemów współczesnej edukacji i wychowania. Trzykrotnie został wyróżniony przez studentów w konkursie „Wykładowca na medal”. Aktywnie angażuje się w życie społeczne, inicjując projekty wspierające rozwój lokalnej społeczności i integrację rodzin zastępczych oraz adopcyjnych. Wierzy, że empatia, wiedza i współpraca to klucz do budowania lepszej przyszłości dla dzieci i młodzieży. Prywatnie szczęśliwy mąż i ojciec, który swoje doświadczenia zawodowe harmonijnie łączy z życiem rodzinnym.

JÓZEFINA MATYLA-MAŃKA – 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 Pedagogów, 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. Była 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.

HELIODOR MUSZYŃSKI – emerytowany profesor pedagogiki; studia psychologiczne ukończył na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, tamże doktorat, habilitacja na Uniwersytecie Warszawskim. Jego zainteresowania naukowe obejmują teorię wychowania, wychowanie społeczno-moralne, metodologię badań pedagogicznych, teleologię wychowania. Był twórcą i wieloletnim dyrektorem Instytutu Pedagogiki UAM, przewodniczącym Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk, nauczycielem akademickim w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, a także w Instytucie Pedagogiki Ministerstwa Oświaty i Wychowania w Warszawie (zastępca dyrektora). Kierował badaniami nad systemem wychowawczym szkoły (tzw. „eksperyment poznański”, nagroda „Drożdży” czasopisma „Polityka”). Miał gościnne wykłady w Niemieckim Instytucie Pedagogiki we Frankfurcie nad Menem oraz w Uniwersytecie w Salzburgu. Utworzył i przez 18 lat kierował Instytutem Nauk Edukacyjnych w Państwowej Wyższej Szkole Zawodowej im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie. Autor licznych prac z zakresu teorii wychowania i metodologii nauk edukacyjnych. Jako nauczyciel i wychowawca kadr naukowych w zakresie pedagogiki wypromował 46 doktorów. Za swoją działalność otrzymał szereg nagród i odznaczeń.

JOANNA MYTNIK – doktor habilitowana, profesor uczelni, dyrektorka Centrum Nowoczesnej Edukacji Politechniki Gdańskiej. Jej pasją jest projek-

towanie ekosystemów uczenia się w oparciu o najnowsze wyniki badań neuronaukowych i w uważności na potrzeby drugiego człowieka. Od ponad 25 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](http://www.cne.pg.edu.pl)). Wartości, które są dla niej (jako wykładowczyni i liderki zespołu) fundamentalne, to zaufanie, szacunek, uważność i docenianie.

KONRAD NOWAK-KLUCZYŃSKI – doktor nauk społecznych, absolwent pedagogiki w zakresie pracy socjalnej i resocjalizacji Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, następnie ukończył studia podyplomowe w zakresie przedsiębiorczości dla nauczycieli na Uniwersytecie Ekonomicznym w Poznaniu. Jest adiunktem w Zakładzie Historii Kultury i Edukacji Wydziału Studiów Edukacyjnych UAM oraz pełnomocnikiem Dziekana WSE ds. Muzeum UAM. Laureat wielu nagród za osiągnięcia dydaktyczne: „Praeceptor Laureatus” (Nagroda Rektora UAM dla najlepszego dydaktyka w roku akademickim 2018/2019), „Złote serce pedagoga” WSE UAM w kategorii „Voice of Teams” 2020/2021 (za angażujące zajęcia w toku edukacji zdalnej), II miejsce w wojewódzkim wielkopolskim Plebiscyfie Edukacyjnym 2022 roku „Głosu Wielkopolskiego” w kategorii nauczyciel akademicki. Członek Zespołu Konsultacyjno-Szkoleniowego ds. Edukacji Polonijnej we Włoszech oraz Towarzystwa Historii Edukacji. Był pomysłodawcą i organizatorem „Seminarium innowacyjnej praktyki w naukach społecznych” w Poznaniu (edycje 2017–2018). Jego zainteresowania naukowe obejmują dzieje pedagogiki na poznańskim Uniwersytecie oraz biografistykę jej twórców. Ponadto naukowe idee oscylują wokół klocków LEGO w przestrzeni edukacyjnej i społecznej; edukacyjnych, wychowawczych i terapeutycznych walorów współczesnej dziecięcej literatury oraz modeli rodziny w niej zawartych; zagadnień dotyczących edukacji alternatywnej; portretu współczesnego wykładowcy akademickiego w kontekście epizodysty naukowego oraz edukacji polonijnej we Włoszech.

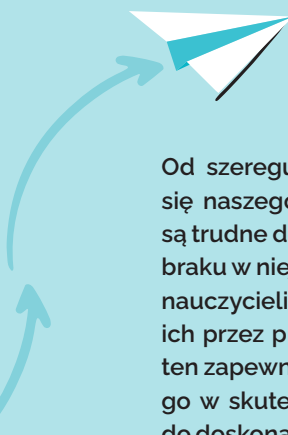
MAGDALENA SZPUNAR – doktor habilitowana nauk społecznych w zakresie socjologii, profesor uczelni, socjolożka. Pracuje w Instytucie Socjologii na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Śląskiego. Jest ekspertką Słowackiej Agencji Badań i Rozwoju (Agentúra na podporu výskumu a vývoja) oraz Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej w programie im. Bekkera oraz Ulam NAWA. Jej zainteresowania naukowe to: socjologia kultury, socjologia i antropologia internetu, socjologia codzienności. Ma w swoim dorobku naukowym recenzję w przewodzie o nadanie tytułu doktora honoris causa, a także recenzje dwunastu postępowań habilitacyjnych oraz piętnastu przewodów doktorskich. Wypromowała trzech doktorów. Jest autorką ponad 190 prac naukowych, m.in. monografii *Kultura algorytmów* (2019), *(Nie)potrzebna wrażliwość* (2018), *Imperializm kulturowy internetu* (2017), *Kultura cyfrowego narcyzmu* (2016). W wolnym czasie pisze wiersze, opublikowała kilka tomików: *Biuro szczęść odnalezionych* (2024), *Tyle jej wszędzie i ciągle tak mało* (2024), *13 pięter ludzkich istnień* (2024), *Mieszkają we mnie słowa* (2023). Jest laureatką krajowych konkursów poetyckich, prowadzi też warsztaty z poezjoterapii.

ANNA SZULC – nauczycielka matematyki w I Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Wielkiego w Zduńskiej Woli. Laureatka Konkursu „Nauczyciel-Mediator” im. Joanny Kubiak (2016), mediatorka społeczna, torka, autorka książek *Ewaluacja relacyjna* (2025) i *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.

ALICJA ZAGRODZKA – 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. Utworzyła i prowadzi studia podyplomowe pn. *edukacja bez przemocy*. Poza uczelnią prowadzi grupę rozwoju osobistego z elementami warsztatowymi i terapeutycznymi oraz warsztaty umiejętności wychowawczych według autorskiego programu, integrującego „Szkołę dla Rodziców i Wychowawców” z NVC i duchowością chrześcijańską. Interesuje się historią, pedagogiką i psychologią, ale niewiele publikuje prac naukowych, gdyż woli żywy kontakt z człowiekiem. Chętniej pisze teksty popularyzujące wiedzę o komunikacji i relacjach międzyludzkich: o empatii, o granicach, o dialogu. Stworzyła serię książek na ten temat pt. *Niebo na Ziemi* (pierwsza część w tej serii już się ukazała, kolejna jest w przygotowaniu).







Od szeregu lat obserwuję stopniowe, coraz bardziej narastające, rozprężanie się naszego systemu kształcenia nauczycieli. Nieuchronnym tego następstwem są trudne do zakwestionowania znamiona kryzysu polskiej szkoły, a w każdym razie braku w niej tak bardzo potrzebnego postępu. [...] Sądzę, że odchodzenie z zawodu nauczycieli, jak również inne niedomogi naszej szkoły, wymagają rozpatrzenia ich przez pryzmat naszego systemu naboru i kształcenia nauczycieli. Czy system ten zapewnia właściwy poziom kompetencji polskiego nauczyciela? Czy wyposaża go w skuteczne i wydajne narzędzia jego wykonywania? Czy stwarza podstawy do doskonalenia się w zawodzie już czynnych nauczycieli? [...] Potrzeba nam pilnych zmian w systemie praktyk zawodowych. Nasz student – kandydat do zawodu nauczycielskiego – musi nabywać niezbędne umiejętności swej pracy i kształtować pożądane postawy właściwe temu zawodowi, odbywając praktykę w szkołach, które już teraz podejmują wyzwania przyszłości. Wiele tu zależy od odpowiednich zmian systemowych, lecz zmiany te może też urzeczywistnić każda szkoła i każdy nauczyciel w swoim własnym zakresie.

*„Zamiast przedmowy. Zawód nauczyciela i problemy kształcenia do niego”*

*prof. dr hab. Heliodor Muszyński*

O wartości książki świadczy zarówno różnorodność poruszanych problemów, związana z tym wielość perspektyw i spojrzeń na problemy polskiej edukacji i szkoły, jak i doświadczenie autorek i autorów zawartych w niej tekstów. Są wśród nich nauczycielki i nauczyciele pracujący w szkołach na różnym poziomie edukacji, są też osoby sprawujące w tym systemie kierownicze funkcje. Ten praktyczny wymiar ich doświadczeń nadaje tekstom wiarygodność, zaciekawia, a nawet porusza. [...]

Czym może być tytułowa nowa szkoła? [...] Składające się na recenzowaną książkę rozdziały dotyczą problemów psychologicznych, pewnych umiejętności społecznych oraz osobowościowych, umożliwiających tej edukacyjnej instytucji prorozwojową zmianę, a także teksty zawierające konkretne propozycje działań. [...] Po jej przeczytaniu nie tylko wiemy, w jakim kierunku trzeba i warto zmieniać szkołę i edukację. Wiemy także, jak bardzo zaangażowani w zmianę są polskie nauczycielki i nauczyciele na każdym etapie edukacji.

*Z recenzji prof. dr hab. Mirosławy Nowak-Dziemianowicz*