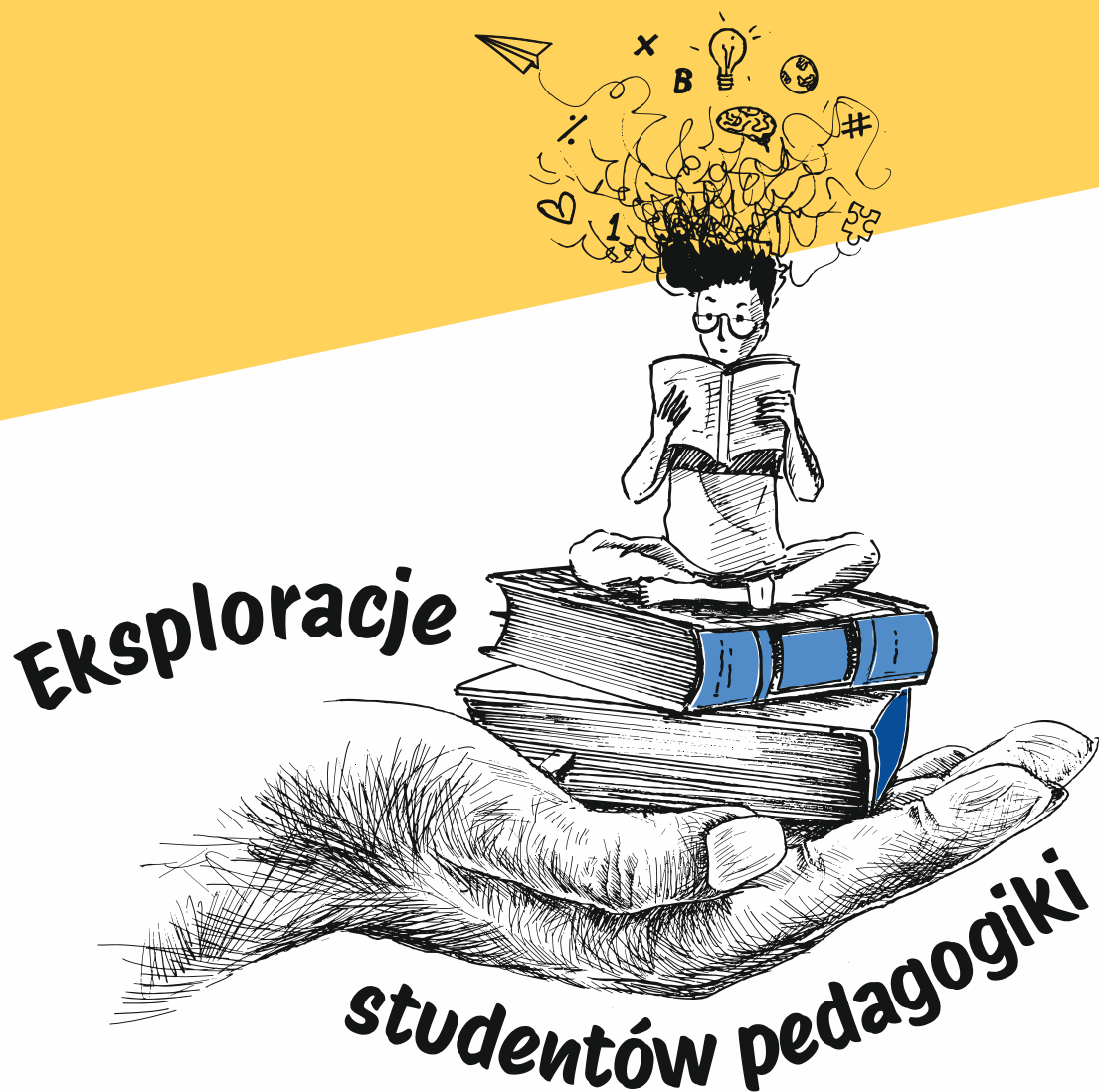


REDAKCJA NAUKOWA  
Marta Grzeško-Nyczka

# NOWA SZKOŁA SZKOŁA WYŻSZA



**Eksploracje**

**studentów pedagogiki**



# Nowa szkoła – szkoła wyższa



# Nowa szkoła – szkoła wyższa

Eksploracje studentów pedagogiki

pod redakcją  
Marty Grzeško-Nyczki

Leszno 2026

TYTUŁ Nowa szkoła – szkoła wyższa. Eksploracje studentów pedagogiki  
© COPYRIGHT Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego  
w Lesznie 2026

RECENZENT dr hab. Sylwia Jaskulska, prof. UAM

REDAKCJA NAUKOWA Marta Grzeško-Nyczka

REDAKCJA WYDAWNICZA Michał Janeczek

KOREKTA Michał Janeczek

SKŁAD I PRZYGOTOWANIE DO DRUKU Alina Mielcarek

PROJEKT OKŁADKI Alina Mielcarek

WYDAWCA Akademia Nauk Stosowanych  
im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie



ISBN 978-83-62746-22-4

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 we wrześniu 2025 roku.

Tekst oddano do składania 25 listopada 2025 roku. Książkę złożono czcionką Georgia.

Na okładce wykorzystano grafikę z Freepik.pl.

Wydrukowano 160 egzemplarzy na papierze offsetowym 90 g/m<sup>2</sup>. Druk cyfrowy.

Objętość: 15 arkuszy wydawniczych, 16,5 arkuszy drukarskich.

Wydanie pierwsze: Leszno 2026

## SPIS TREŚCI

- 7      WSTĘP (Marta Grzeško-Nyczka)
- 13     JUSTYNA SKRZEK-ŚWIĄTEK  
Edukacja wczoraj, dziś i jutro
- 63     HENRYK GAJEWSKI  
Edukacja z perspektywy socjologii,  
psychologii społecznej i pedagogiki
- 105    DOMINIKA CHUDA-KALISZ  
Edukacja to relacja – fundament kultury szkoły
- 147    KATARZYNA JÓRDECZKA  
(D)ocenie w procesie kształcenia
- 177    EMILIA FRĄCKOWIAK  
Edukacyjny potencjał przestrzeni szkoły
- 211    HENRYK GAJEWSKI, JUSTYNA SKRZEK-ŚWIĄTEK  
Nowa szkoła z perspektywy liderów oddolnych zmian  
w edukacji. Analiza wyników badań własnych
- 249    MAGDALENA FRANKA  
Zamiast zakończenia. Zdrowa szkoła – wyzwanie  
dla współczesnych nauczycieli?



## WSTĘP

**N**iniejsza monografia stanowi trzeci tom z serii *Nowa szkoła – szkoła wyższa*, który kontynuuje rozważania nad współczesną dydaktyką oraz sposobami wdrażania pilnych i jakże potrzebnych zmian w edukacji na wszystkich szczeblach kształcenia<sup>1</sup>. Dotychczas autorami tekstów byli badacze, wykładowcy – przedstawiciele różnych ośrodków akademickich – oraz szkoleniowcy, działacze edukacyjni – liderzy zmian, jakie dokonują się za ich pośrednictwem w różnych środowiskach szkolnych i pozaszkolnych. W tym tomie natomiast głos oddajemy studentom Instytutu Pedagogicznego Akademii Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie – w większości już absolwentom studiów dziennych lub wieczorowych, z którymi miałam okazję współpracować w ostatnich latach. Wierzę, że ich perspektywa postrzegania edukacji stanowi ważny wkład w budowanie refleksji nad gruntownymi zmianami w szkole XXI wieku.

Publikacja powstała w efekcie dynamicznej współpracy w ramach seminarium magisterskiego. Wspólne rozmowy i prace koncepcyjne, towarzyszenie w odkryciach oraz analizowanie uzyskanych wyników stanowiły dla mnie jako promotorki nie tylko fascynujące, ale również wysoce rozwijające doświadczenie. Teksty ukazują spójność pomimo różnorodnych punktów odniesienia autorów, zarówno tych, którzy stoją u progu pracy zawodowej w szkołach jako przyszli nauczyciele, wychowawcy i pedagodzy, jak i tych bardziej doświadczonych, którzy świadomie powrócili do akademickiego kształcenia, poszukując nowej drogi rozwoju zawodowego i czerpiąc z bogatych obserwacji życia szkolnego, także od strony rodzicielskiej. To wspólne

---

<sup>1</sup> Pierwszy tom ukazał się w 2023 roku pt. *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, drugi – w 2025 roku pt. *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania*. Obie książki zostały zdigitalizowane i są do pobrania ze strony ANS w Lesznie ([www.ansleszno.pl](http://www.ansleszno.pl)).

spojrzenie różnych studentów pokazuje, że współczesna edukacja może wiele zyskać dzięki nowatorskim ideom, odwadze zadawania pytań oraz umiejętności łączenia praktyki z namysłem naukowym. Wierzę, że wartością tej pozycji są wzajemnie przenikające się głosy autorów, które mogą być inspiracją zarówno dla studentów, jak i dla nauczycieli praktyków, akademików oraz wszystkich, którym bliska jest idea szkoły odpowiadającej na potrzeby dynamicznie zmieniającego się świata.

Celem monografii było zarówno zebranie i uporządkowanie wiedzy, jak i próba twórczego spojrzenia na wyzwania, przed którymi stoi współczesna edukacji. Tytułowa „nowa szkoła” to hasło, które od czasu wydania książki Anny Szulc<sup>2</sup> na nowo ożywiło debatę o potrzebie zmian w polskiej oświacie. Autorka – nauczycielka i innowatorka – udowodniła, że w szkole systemowej można z powodzeniem tworzyć alternatywny wobec głównego nurtu świat empatycznej edukacji, w której uczeń staje się aktywnym podmiotem, współdziałającym i współtworzącym swoją ścieżkę kształcenia. Jej podejście stało się nie tylko urzeczywistnieniem wielu uznanych teorii pedagogicznych omawianych na studiach, ale także potwierdzeniem tego, że system nie musi być przeszkodą we wprowadzaniu oddolnych zmian – zwłaszcza gdy są one zakorzenione w prawie i wartościach humanistycznych. Co więcej, publikacja Anny Szulc pokazała czytelnikom (także moim studentom), że nawet wielkie idee i marzenia o lepszej szkole, często uważane za utopijne, mogą przeobrażać się w realne działania, które dodają odwagi i motywują do dalszego rozwoju warsztatu pracy nowoczesnego nauczyciela.

Warto dodać, że autorzy wszystkich artykułów zamieszczonych w niniejszym tomie uczestniczyli w wizytach studyjnych w I Liceum Ogólnokształcącym im. Kazimierza Wielkiego w Zduńskiej Woli, gdzie mogli osobiście obserwować mistrzostwo oraz sztukę pracy Anny Szulc. Nie był to zamierzony klucz doboru tekstów, ale jestem przekonana, że bezpośredni kontakt z pedagogiką tej nauczycielki poszerzył ich naukowe horyzonty i wzbogacił monografię o wymiar symboliczny, nadając jej wyjątkowego charakteru.

---

<sup>2</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Rybna 2019. Publikacja ta stała się inspiracją i punktem wyjścia do powstania serii monografii zatytułowanych *Nowa szkoła – szkoła wyższa*, o czym szerzej we wstępie do pierwszego tomu, gdzie przedstawiono ramy i uzasadnienie całego przedsięwzięcia. Zob.: M. Grzeško-Nyczka, M. Kościelniak, *Wstęp [w:] Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2023, s. 17-20.

Artykuły zebrane w niniejszym tomie<sup>3</sup> prowadzą czytelnika od rysu historycznego oraz analiz definicyjnych, poprzez socjologiczne i psychologiczne konteksty edukacji, aż po kwestie związane ściśle z praktyką pedagogiczną, w której refleksją obejmowane są takie zagadnienia, jak: relacja nauczyciel – uczeń, sprawa oceniania, organizacja przestrzeni edukacyjnej, oddolne inicjatywy zmian. Każdy z tekstów jest próbą odpowiedzi na pytanie, jakiej szkoły dziś potrzebujemy i jak możemy ją współtworzyć. Opracowania o charakterze przeglądowym uzupełniają studium empiryczne, oparte na jakościowych wywiadach i ankietach z uznanymi liderami oddolnych zmian w Polsce, stanowiący cenną próbę uchwycenia ich doświadczeń i sposobów postrzegania aktualnej rzeczywistości szkolnej, a także pomysłów na jej przekształcanie. Książkę wieńczy podsumowanie<sup>4</sup> ukazujące znaczenie dorobku naukowego pedagogiki – zarówno tego o wiekowej tradycji, jak i najnowszego – będącego fundamentem odpowiedzialnej praktyki edukacyjnej, nastawionej na współtworzenie warunków sprzyjających rozwojowi zdrowych jednostek oraz zdrowego społeczeństwa.

Uwzględnienie tekstów studenckich w serii *Nowa szkoła – szkoła wyższa* ma wiele wymiarów. Po pierwsze, umożliwia wypowiedź osobom, które dopiero wchodzi do zawodu i wnoszą wrażliwość nieskażoną rutyną i edukacyjnym schematem. Patrzą na szkołę z pozycji uczniów sprzed kilku lat, dostrzegając to, co ich ukształtowało, ale także absurd i ograniczenia, których sami doświadczyli, a które w toku studiowania poddali krytycznej, naukowej refleksji. Potrafią z entuzjazmem snuć wizje o edukacji bez kompromisów, a ich zapał przypomina nauczycielom czynnym zawodowo, że ideały nie muszą pozostawać w sferze abstrakcji, lecz mogą być punktem odniesienia i nadawać kierunek praktyce. Po drugie, prace studentów ukazują perspektywę osób, które łączą ugruntowaną już wiedzę i przemyślenia, nierzadko płynące z wieloletniej pracy zawodowej czy rodzicielstwa, z teoretycznym namysłem, nadając mu głębię i realizm. Taka komplementarność odsłania, czym interesują się współcześni pedagodzy: jakie stawiają pytania, co ich

---

<sup>3</sup> Artykuły powstały na bazie prac magisterskich, zrealizowanych w Instytucie Pedagogicznym ANS w Lesznie w latach 2022–2024. Ich obecny kształt jest efektem pracy redakcyjnej, dzięki której zostały dostosowane do charakteru publikacji książkowej.

<sup>4</sup> Tekst Magdaleny Franki na zakończenie tomu powstał na podstawie pracy zaliczeniowej na studiach uzupełniających magisterskich z pedagogiki, we wrześniu 2025. Choć nie był pisany z myślą o publikacji, jego przenikliwość, trafność i syntetyczny, a zarazem wieloaspektowy charakter sprawiły, że został włączony do książki jako podsumowanie całości, uzupełniające jednocześnie narrację o istotne wątki i kierunki myślenia.

niepokoi, co inspiruje, w jaki sposób łączą teorię z praktyką. Ich prace bazują nie tylko na literaturze, ale i na własnych badaniach i uważnej obserwacji. To doskonale wpisuje się w ideę serii, która łączy namysł akademicki z działaniami na rzecz tworzenia nowej szkoły.

Monografia współtworzona ze studentami podkreśla ideę partnerstwa edukacyjnego, opartego na podmiotowym podejściu w kształceniu. Oznacza to nie tylko, że głos studentów jest ważny i słyszalny, ale także że może dostarczać cennych impulsów wykładowcom i współtworzyć szerszy dyskurs naukowy o polskiej oświacie. Studenci nie pozostają jedynie biernymi odbiorcami wiedzy, stają się także współautorami rozważań nad edukacją. Daje im to poczucie sprawstwa i uczestnictwa w debacie, co stanowi istotny element ich profesjonalizacji. To również przypomnienie, że zmiana w szkole zaczyna się od tych, którzy dopiero wchodzą do zawodu, a ich świeże spojrzenie i krytyczna refleksja mogą być równie inspirujące jak głosy uznanych ekspertów.

Niemniej warto zaznaczyć, że rola studentów jako badaczy i autorów w tym projekcie publikacyjnym stanowiła spore wyzwanie. Akademia Nauk Stosowanych jest uczelnią zawodową o profilu praktycznym, gdzie nie prowadzi się studiów doktoranckich. Studenci zazwyczaj postrzegają naukę w naszej uczelni przede wszystkim jako przygotowanie do zawodu, a nie etap ścieżki rozwoju naukowego. W związku z tym nie mają zwykle rozbudowanych doświadczeń w tym zakresie ani ukierunkowania na działalność publikacyjną. Zaproszenie ich do udziału w niniejszym przedsięwzięciu było dla nich zaskoczeniem, a zarazem zostało przyjęte w poczuciu szczególnego wyróżnienia. Jestem dumna z ich zaangażowania i pracy, jaką włożyli w przygotowanie swoich tekstów. Ważne jest dla mnie, by podkreślić wartość ich namysłu intelektualnego oraz prób eksploracji badawczych – nawet jeśli z punktu widzenia doświadczonych pracowników nauki, nie są one jeszcze w pełni „doskonałe”.

Publikacja łączy innowacyjne podejście z ponownym odczytaniem klasycznego dorobku pedagogiki, dotąd słabo wykorzystanego w szkolnictwie powszechnym. W efekcie otwiera ona nowe wątki oraz przywraca do obiegu uznane w środowisku naukowym, lecz wciąż słabo zakorzenione w praktyce, koncepcje istotne dla namysłu nad kondycją polskiej edukacji i możliwościami jej rozwoju. Mam nadzieję, że poruszone kwestie sprowokują do przemyśleń nad utrwalonymi schematami ról szkolnych oraz organizacją pracy

szkoły – niezależnie od perspektywy, z jakiej patrzymy na kształcenie: nauczyciela, ucznia, studenta, rodzica, przedstawiciela instytucji publicznych, organizacji społecznych czy biznesu. Skuteczna zmiana wymaga bowiem przepracowania zakorzenionych w świadomości całego społeczeństwa wzorów kulturowych, wyobrażeń i doświadczeń edukacyjnych. Nowa szkoła będzie możliwa jedynie wówczas, gdy stanie się przedmiotem powszechnego zrozumienia i głębokiego uznania dla jej znaczenia w rozwoju jednostek, rodzin oraz szerszych grup społecznych.

Niech ta monografia będzie świadectwem, że współczesne pokolenie pedagogów ma wiele do powiedzenia. Zebrane tu rozważania teoretyczno-badawcze nie są oderwanymi od rzeczywistości ćwiczeniami akademickimi, lecz stanowią naukową podbudowę oraz zbiór konkretnych propozycji, które mogą wspierać nauczyciel(k)i i realnie zmieniać szkołę. Warto więc się im uważnie przyjrzeć i z cierpliwą odwagą wprowadzać w życie.

Składam słowa wdzięczności i uznania dla autorów tekstów oraz wszystkich czytelników, którzy sięgają po tę lekturę z myślą o własnym rozwoju, a przy tym są motywowani chęcią oraz gotowością do wprowadzania zmian na rzecz edukacji – naszego dobra wspólnego. Zachęcam do (współ)działania!

*Marta Grzeško-Nyczka*



JUSTYNA SKRZEK-ŚWIĄTEK

## Edukacja wczoraj, dziś i jutro

Education: yesterday, today and tomorrow

### **Streszczenie**

Artykuł rozpoczyna się usystematyzowaniem znaczenia kluczowych pojęć związanych z edukacją i kształceniem, a następnie definiuje cele i zadania szkoły jako instytucji wnoszącej istotny wkład w rozwój jednostek i społeczeństwa. W dalszej części zarys dziejów szkolnictwa pokazuje, jak kształtowała się edukacja na przestrzeni wieków, i prowadzi do refleksji nad współczesnymi wyzwaniami oraz kierunkami rozwoju szkoły zdolnej odpowiadać zarówno na potrzeby teraźniejszości, jak i zmieniające się uwarunkowania życia w przyszłości. Autorka przygląda się innowacjom, propozycjom zmian oraz stawianym postulatом wobec edukacji. Wywód skłania do namysłu, jak projektować szkołę, by skutecznie służyła dziś i przygotowywała na jutro.

**Słowa kluczowe:** edukacja, uczenie się, szkoła, szkolnictwo, szkoła przyszłości, kształcenie

### **Summary**

The article begins by clarifying the meanings of key concepts related to education and teaching, and then defines the aims and functions of the school as an institution that makes a significant contribution to the development of individuals and society. It goes on to sketch the history of schooling, showing how education has taken shape over the centuries, and

leads to a reflection on contemporary challenges and on directions for developing a school capable of responding both to present needs and to the changing conditions of life in the future. The author examines innovations, proposals for change, and the demands and recommendations addressed to education. The argument invites reflection on how to design schooling so that it serves effectively today and prepares for tomorrow.

**Keywords:** education, learning, school, schooling, school of the future, teaching

*Edukacja jest naturalną potrzebą człowieka. Uczymy się od pierwszych dni i przez całe życie. Począwszy od potrzeby zaczerpnięcia powietrza, możliwości skomunikowania się najpierw z bliskimi, później z innymi ludźmi, poprzez tworzenie narzędzi ułatwiających życie i pracę, usprawnienie tego, co można usprawnić, by życie stało się łatwiejsze, a skończywszy na rozwoju osobistym. Tak jest, ale też tak było przez setki tysięcy lat istnienia człowieka na ziemi i zapewne tak będzie w przyszłości<sup>1</sup>.*

Anna Szulc

Współczesny system edukacji, jak każdy obszar życia społecznego, podlega dynamicznym zmianom, które są odpowiedzią na wyzwania oraz potrzeby współczesnego świata. Aby zrozumieć, jak daleko zaszliśmy i w jakim kierunku zmierzamy, konieczne jest przyjrzenie się zarówno teraźniejszości, jak i przeszłości edukacji. W artykule podjęto próbę przeanalizowania ewolucji edukacji na przestrzeni wieków oraz zbadania, jak kształtowały się jej cele i metody w odpowiedzi na zmieniające się realia społeczne, gospodarcze i ekonomiczne.

Pierwsza część niniejszej pracy poświęcona jest wyjaśnieniu podstawowych pojęć związanych z edukacją, które stanowią fundament dla dalszych rozważań. Następnie przedstawiony został rys historyczny szkolnictwa, ukazujący kluczowe momenty w rozwoju edukacji. Tekst kończy refleksja nad współczesnymi wyzwaniami, przed którymi stoi polski system szkolny, oraz analiza wybranych kierunków, jakimi podążają obecne przemiany w edukacji.

---

<sup>1</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Rybna 2019, s. 33.

## **Edukacja i pojęcia z nią związane**

Terminologia edukacyjna, dlatego że szeroka i różnorodna, wymaga wyjaśnienia, aby umożliwić głębszą analizę kolejnych zagadnień. Przyjrzymy się zatem czterem pojęciom: edukacja, uczenie się, nauczanie, szkoła. Zrozumienie tych terminów jest nie tylko istotne z perspektywy teoretycznej, ale także praktycznej, jako że stanowią one podstawę dla wielu działań i reform edukacyjnych.

Edukacja jako pojęcie złożone i wieloaspektowe wymaga szczegółowego omówienia, aby zobrazować zmieniające się jej znaczenie oraz wpływ na procesy społeczne i wychowawcze. Wraz z terminami „nauczanie” i „uczenie się”, które są ze sobą ściśle powiązane, tworzy podstawę dla dalszej analizy. Szkoła, będąc instytucją centralną w procesie edukacyjnym, odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu i wychowaniu jednostek oraz całych społeczeństw. Przyglądając się tym pojęciom, można dostrzec, jak różnorodne są podejścia do edukacji oraz jak wpływają one na funkcjonowanie współczesnego systemu szkolnictwa. Ważne jest, aby zrozumieć ich historyczny i teoretyczny kontekst tak, by można było ukazać rolę i znaczenie omawianych zjawisk w dzisiejszym świecie.

Edukacja obejmuje ogół działań edukacyjnych, jest zatem pojęciem najszerszym, często stosowanym dla podkreślenia ich instytucjonalnego charakteru – w rodzinie, szkole, pracy, pod nadzorem Ministerstwa Edukacji Narodowej. Jak zauważa Bolesław Niemierko, termin ten odżył w Polsce w 1973 roku w związku z dwusetną rocznicą działalności Komisji Edukacji Narodowej, w roku 2023 obchodziliśmy 250-lecie jej powstania; przedtem zwykło się mówić o „wychowaniu w szerokim sensie” lub po prostu o „oświacie”<sup>2</sup>. *Słownik języka polskiego z 1960 roku* kojarzy edukację właśnie z wychowaniem, wyróżniając przy tym edukację publiczną i domową<sup>3</sup>. W późniejszym *Słowniku wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych* Władysław Kopaliński wyjaśnia, że termin „edukacja” wywodzi się z języka łacińskiego, w którym *educatio* od słowa *educare* oznacza ‘wychowywać’, ‘kształcić’<sup>4</sup>; są więc te pojęcia tożsame etymologicznie.

---

<sup>2</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Warszawa 2007, s. 36.

<sup>3</sup> *Słownik języka polskiego*. T. 2: D–G, pod red. W. Doroszewskiego, Warszawa 1960, s. 641.

<sup>4</sup> W. Kopaliński, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. 10, Warszawa 1978, s. 253.

Edukacja, jak twierdzi współczesny nam lider oddolnych zmian w edukacji Ken Robinson, jest „pojęciem z istoty spornym”, gdyż ma różne znaczenie dla różnych ludzi w zależności od wartości kulturowych, jakie wyznają, oraz ich poglądów na kwestie związane z oświatą, jak tożsamość etniczna, płeć, ubóstwo czy klasy społeczne<sup>5</sup>. Termin ten, rozumiany jako integracja procesów takich, jak kształcenie, nauczanie, uczenie się i wychowanie, sprawiał trudności późniejszym pedagogom, co przejawiało się w różnorodnych definicjach i zmianach jego znaczenia na przestrzeni lat.

Wincenty Okoń ujmuje edukację jako „zespół procesów oświatowo-wychowawczych obejmujących kształcenie, wychowanie oraz szeroko pojmowaną oświatę, stanowiącą ogół procesów i oddziaływań, których celem jest zmienianie ludzi, przede wszystkim dzieci i młodzieży – stosownie do panujących w danym społeczeństwie ideałów i celów wychowawczych”<sup>6</sup>.

W leksykonie pedagogicznym PWN pod hasłem „edukacja” wybrzmiewa ogół oddziaływań międzygeneracyjnych służących formułowaniu całokształtu zdolności życiowych człowieka (fizycznych, poznawczych, estetycznych, moralnych, religijnych), czyniących z niego istotę dojrzałą, świadomie realizującą się, „zadomowioną” w danej kulturze, zdolną do konstruktywnej krytyki i refleksyjnej afirmacji. Dalej wyjaśnia się, że znaczenia edukacji nie należy ograniczać do transmisji wiadomości, gdyż jest ona dialogiem, w którym obie strony (wychowawca-nauczyciel i wychowanek-uczeń), korzystając z dorobku kulturowego danego społeczeństwa, nie tylko przekazują sobie informacje, lecz również ujawniają i urzeczywistniają wobec siebie wartości etyczne, estetyczne i religijne. Odwołując się do starożytnego rozumienia pojęcia „pedagogika”, redaktorzy zwracają uwagę na holistyczny sposób myślenia o edukacji, odnoszący się do całości zabiegów związanych z formowaniem umysłowym i moralnym, gdzie najbardziej ogólnym celem edukacji jest odnowa (zmiana jakości) życia człowieka<sup>7</sup>.

W *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* Bogusław Śliwerski termin „edukacja” poddaje szczegółowej analizie. Edukacja, należąca do podstawowych pojęć w pedagogice, według autora obejmuje ogół wielowymiarowych działań oraz procesów służących wychowaniu i kształceniu osób czy grup

<sup>5</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015, s. 9.

<sup>6</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i popr., Warszawa 2004, s. 87.

<sup>7</sup> *Pedagogika. Leksykon*, pod red. B. Milerskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2000, s. 54.

społecznych. Zdaniem badacza edukacja spełnia dwie główne funkcje: socjalizacyjną i wyzwalającą; z rozróżnienia tego wyprowadza twierdzenie, że jest ona „z jednej strony czynnikiem kształtowania tożsamości człowieka, z drugiej zaś nieodzownym warunkiem twórczym jego naturalnego rozwoju”<sup>8</sup>.

Zbigniew Kwieciński podkreśla znaczenie podmiotowych i rozwojowych aspektów procesu edukacji. Zaznacza, że celem edukacji jest umożliwienie rozwoju jednostkom i grupom ludzkim, aby stawały się one świadomymi i twórczymi członkami społeczności, kultury i narodu. Pojęcie to według niego oznacza „prowadzenie drugiego człowieka ku wyższym poziomom rozwojowym, z podkreśleniem roli własnej aktywności w osiągnięciu pełnych i swoistych dla niego możliwości. To ogół czynności i procesów sprzyjających rozwojowi oraz stan ich efektów, czyli osiągnięty poziom kompetencji, tożsamości i podmiotowości”<sup>9</sup>.

Z terminem „edukacja” możemy się zetknąć również w *Nowej encyklopedii powszechnej*, według której jest to „działanie, którego celem jest wprowadzenie człowieka w wartościowe życie przez kształcenie i wychowanie zgodne z panującymi w danym społeczeństwie wzorcami i celami, gdzie wyszczególnia się edukację przedszkolną, początkową, integracyjną, permanentną”<sup>10</sup>.

Natomiast w *Słowniku języka polskiego* Bogusława Dunaja pod hasłem „edukacja” czytamy: „proces zdobywania wiedzy, umiejętności, najczęściej przewidzianych programem; kształcenie, nauka, oświata, wychowanie”<sup>11</sup>.

Czesław Kupisiewicz określa edukację jako „ogół procesów i zabiegów oświatowych i wychowawczych – przede wszystkim zamierzonych, lecz również okazjonalnych – których celem jest wyposażenie wychowanka w wiedzę i umiejętności, a także ukształtowanie jego osobowości stosownie do uznawanych w danym społeczeństwie wartości i ideału wychowawczego”<sup>12</sup>. Zaznacza też idealistyczny, jakże upragniony przez wielu, rezultat edukacji, którym ma być wszechstronnie rozwinięty człowiek, czyli „osoba należycie ukształtowana pod względem umysłowym, społeczno-moralnym, zawodowym, kulturalnym i zdrowotno-fizycznym, przystosowana do życia w warunkach szybko zmieniającego się świata [...]”<sup>13</sup>.

<sup>8</sup> *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2003, s. 905-906.

<sup>9</sup> Z. Kwieciński, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o odpowiedzialności szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 88.

<sup>10</sup> *Nowa encyklopedia powszechna A-Z*, pod red. J. Marcinek, Kraków 2003, s. 232.

<sup>11</sup> B. Dunaj, *Słownik języka polskiego*, Poznań 2018, s. 95.

<sup>12</sup> C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 40.

<sup>13</sup> Tamże, s. 40.

W specjalistycznych publikacjach można odnaleźć wyniki analiz prowadzonych na gruncie brytyjskiej andragogiki, z których czerpie wiele polskich prac badawczych. Przykładowo, Marcin Muszyński powołuje się na Penelope Peterson, która bardzo precyzyjnie wyznacza semantyczną granicę pojęcia „edukacja”. Według niej edukacja to zaplanowany proces składający się z czterech kluczowych elementów. Po pierwsze, to program nauczania, czyli starannie dobrane i uporządkowane treści, które należy przyswoić w odpowiednim czasie. Po drugie, są to metody, dzięki którym uczniowie będą zdobywać wiedzę. Po trzecie, jest to osoba, która przeprowadzi zajęcia w sposób zorganizowany. Po czwarte, są to cele, które uczeń ma osiągnąć w trakcie procesu edukacyjnego<sup>14</sup>.

Studiując literaturę przedmiotu, nasuwa się wniosek, że termin „edukacja”, choć różnie definiowany, zawsze obejmował zarówno wychowanie, jak i kształcenie. Oddajmy głos Mieczysławowi Malewskiemu, który ujmuje edukację jako „ogół zabiegów kształcących i odpowiadających im czynności poznawczych zorientowanych na osiągnięcie intencjonalnie przyjętych celów rozwojowych, formułowanych w odniesieniu do jednostek, grup społecznych i całych społeczeństw”<sup>15</sup>.

Roman Schulz, autor publikacji z dziedziny pedagogiki ogólnej, innowatyki pedagogicznej oraz teorii szkoły, w swoich najnowszych dziełach przedstawia własne podejście systemowe do edukacji. Mówi o niej jako o odrębnej całości socjokulturowej, złożonej z określonych części, będącej zarazem nadsystemem dla swych składowych elementów<sup>16</sup>. Wprowadza pojęcie „edusfery” jako holistycznej kategorii pedagogiki ogólnej, obejmującej całokształt kultury materialnej, społecznej, symbolicznej oraz duchowej edukacji<sup>17</sup>.

Kolejne pojęcia, a mianowicie „nauczanie” i „uczenie się”, to dwa zjawiska ściśle ze sobą powiązane, tak więc wielu badaczy ujmuje je w ustawicznym związku. Spotykamy się często w tym przypadku z pojęciem kształcenia. Kształcenie – jak napisał W. Okoń w *Nowym słowniku pedagogicznym* –

---

<sup>14</sup> M. Muszyński, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, t. 21, s. 80.

<sup>15</sup> M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wrocław 2010, s. 46.

<sup>16</sup> R. Schulz, *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*, Kraków 2020, s. 63.

<sup>17</sup> R. Schulz, *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej. Zarys idei*, Kraków 2018, s. 29.

jest jednym z najmniej jasnych pojęć pedagogicznych. Dodaje również, że „próby nadania mu pewnej jednoznaczności natrafiają na przeszkody uwarunkowane przez utrwalenie się poglądów różnych autorów”<sup>18</sup>. Najczęściej uważa się, że w polu semantycznym kształcenia mieszczą się nauczanie i uczenie się, i właśnie takie rozumienie tego pojęcia przyjęto również w niniejszej pracy. W. Okoń opisuje nauczanie jako planową i systematyczną pracę nauczyciela z uczniami, mającą na celu wprowadzenie pożądanych, trwałych zmian w zachowaniu, predyspozycjach i całej osobowości. Proces ten zachodzi w wyniku uczenia się, w trakcie którego na podstawie doświadczenia, zdobytej wiedzy i ćwiczeń powstają nowe wzorce zachowań lub modyfikowane są formy wcześniej nabyte. Nauczanie jest działalnością intencjonalną; znaczy to, że jego intencją jest wywołanie uczenia się jako czynności podmiotowej samych uczniów<sup>19</sup>.

Józef Półturzycki prezentuje podobne podejście do tematu, kiedy wspomina o nauczaniu i uczeniu się jako elementach procesu kształcenia dydaktycznego. Elementy te powiązane wzajemnie warunkują skuteczność kształcenia. Nauczanie określa „zespołem czynności nauczyciela kierującego procesem uczenia się uczniów, działalnością organizującą i ułatwiającą uczniom uczenie się”<sup>20</sup>. Natomiast uczenie się określa jako „samodzielny proces poznawczy, z którego wywodzą się między innymi takie procesy dydaktyczne jak doskonalenie, samokształcenie”<sup>21</sup>. Jest to intelektualna czynność ucznia, zapewniająca mu przyswojenie nowej wiedzy. Na tym polu rodzi się przekonanie, że w owym procesie kształcenia ważna jest równowaga między skutecznym i nowoczesnym nauczaniem oraz efektywnym i świadomym uczeniem się. Spełnienie tego warunku, jak zauważa Półturzycki, zapewnia bowiem właściwą realizację procesu nauczania i uczenia się<sup>22</sup>.

Według Czesława i Małgorzaty Kupisiewiczów nauczanie w znaczeniu najszerszym to „planowa i systematyczna praca nauczyciela zmierzająca do wywołania u uczniów (dzieci, młodzieży oraz dorosłych) pożądanych i względnie trwałych zmian w ich osobowości; w znaczeniu węższym – planowa i systematyczna praca z uczniami, której efektem ma być opanowanie przez nich zalecanych przez program nauczania wiadomości, umiejętności i na-

---

<sup>18</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 190.

<sup>19</sup> Tamże, s. 254.

<sup>20</sup> J. Półturzycki, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Toruń 2012, s. 26.

<sup>21</sup> Tamże, s. 87.

<sup>22</sup> Tamże, s. 97.

wyków”<sup>23</sup>. Głównym zadaniem nauczania, jak przekonują Kupisiewiczowie, jest wdrożenie uczniów do samodzielnego i efektywnego uczenia się jako ich podmiotowej czynności. W związku z tym nauczanie określa się niekiedy jako kierowanie uczeniem się uczniów oraz stymulowanie ich rozwoju. Uczenie się natomiast to proces, w którym w sposób zamierzony nabywa się „określonych wiadomości, umiejętności i nawyków, dokonujący się w toku bezpośredniego lub/i pośredniego poznawania rzeczywistości”, gdzie czynnikami wywołującymi ów proces są: „aktywność własna jednostki, dostatecznie silna motywacja wewnętrzna i zewnętrzna, a także zdolności uczącego się podmiotu”<sup>24</sup>.

B. Niemierko nauczanie i uczenie się również ujmuje łącznie, nazywając je kształceniem<sup>25</sup>. W swoich pracach podkreśla, iż każde działanie edukacyjne ma dwa aspekty: emocjonalno-motywacyjny i poznawczy. Pierwszy dotyczy uczuć, motywów, postaw i wartości, a drugi – wiadomości, umiejętności i sprawności działań ucznia. Nawiązując do powyższego rozróżnienia, nauczanie określa mianem edukacji poznawczej, czyli takich działań edukacyjnych, które zorientowane są (przede wszystkim) na zmiany poznawcze, a pośrednio na zmiany emocjonalne w uczniu. Wynikiem nauczania według warszawskiego pedagoga są wiadomości i umiejętności potrzebne do osiągnięcia celów poznawczych i praktycznych. Z kolei uczenie się, które również obejmuje procesy emocjonalne i poznawcze, polega na zdobywaniu doświadczeń prowadzących do trwałych zmian w zachowaniu uczącego się i jest takim działaniem edukacyjnym, które ma na celu wprowadzanie planowych zmian w uczniu. Autor wyszczególnia:

- zmiany obserwowalne: stan końcowy różni się od stanu początkowego;
- zmiany trwałe: różnica utrzymuje się dostatecznie długo;
- zmiany korzystne: stan końcowy wartościujemy wyżej od początkowego;
- zmiany planowe: zmiana jest świadomie wywołana<sup>26</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że w procesie uczenia się zmiany te są niezwykle pożądane. W książce *Kształcenie szkolne (rozdział „Kierowanie uczeniem się”)* badacz zaznacza, że uczenie się jest czynnością osobistą, indywidualnie zróżnicowaną. Uczeń uczy się dla siebie, a jedynie pośrednio dla rodziców,

<sup>23</sup> C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, s. 110-111.

<sup>24</sup> Tamże, s. 184.

<sup>25</sup> B. Niemierko, *Cele kształcenia [w:] Sztuka nauczania. 1: Czynności nauczyciela*, wyd. 7 zm., pod. red. K. Kruszeńskiego, Warszawa 2004, s. 17-20.

<sup>26</sup> B. Niemierko, *Kształcenie szkolne...*, s. 40.

nauczyciela, szkoły i społeczeństwa. Może mieć ograniczoną świadomość własnych celów uczenia się, ale zawsze są one najważniejsze. Najlepiej byłoby zatem, jak sądzi autor, „gdyby swoim uczeniem się kierował sam uczeń, nie zaś jego nauczyciel”<sup>27</sup>.

Idąc za tokiem rozważań B. Niemierki, można wnioskować, że nauczniu spoczywa wypracowanie ważnej umiejętności, a mianowicie umiejętności uczenia się. Owa umiejętność, pojmowana jako predyspozycja do trwałej zmiany swego zachowania w odpowiedzi na nowe sytuacje, według R. Schulza jest niezwykle ważna, gdyż w związku z tym, że „ludzie w odróżnieniu od zwierząt zdolni są do przekazywania swych doświadczeń innym [...] i w ten sposób do ich utrwalenia przez przekształcenie doświadczeń indywidualnych w zbiorowe, umiejętność uczenia się leży u podstaw narodzin i rozwoju kultury”<sup>28</sup>. Bezsprzecznie w wypracowaniu tej umiejętności jako niezastąpione jawi się efektywne wsparcie nauczycieli na miarę „nowej szkoły”.

Temat ów podejmuje Richard I. Arends, zauważając, że efektywne, czyli skuteczne nauczanie wymaga ludzi biegłych w przedmiocie nauczania, którzy jednocześnie dbają o dobro swoich uczniów; wyznacznikiem są osiągnięcia szkolne i społeczna dojrzałość uczniów, a sam proces nauczania określa on mianem sztuki. W sztuce tej wysoką pozycję zajmują tzw. efektywni nauczyciele, których pożądane postawy i umiejętności wspomniany autor szeroko opisuje. Według niego powinny to być osoby władające szerokim zasobem wiedzy oraz sposobami postępowania pedagogicznego, wykazujący postawy i umiejętności niezbędne do refleksji i rozwiązywania problemów, a także rozumiejący, że nauczanie jest procesem ustawicznym<sup>29</sup>.

Rozważania wokół pojęć nauczania i uczenia się warto uzupełnić wiedzą encyklopedyczną. Uczenie się według internetowej Encyklopedii PWN to „modyfikacja zachowania się jednostki w wyniku jej dotychczasowych doświadczeń”. W ujęciu takim można wyróżnić różne typy uczenia się: „zamiarzone i mimowolne, mechaniczne [...] i ze zrozumieniem, przez rozwiązywanie problemów i przez naśladowanie”<sup>30</sup>.

Według *Nowej encyklopedii powszechnej* pod red. Jadwigi Marcinek nauczanie to ogół zaplanowanych czynności podejmowanych przez nauczyciela,

<sup>27</sup> Tamże, s. 143.

<sup>28</sup> R. Schulz, *Całość i struktura...*, s. 48.

<sup>29</sup> Zob.: R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, Warszawa 1994, s. 35-47.

<sup>30</sup> Hasło *Uczenie się*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/uczenie-sie;3990767.html> [dostęp: 18 sierpnia 2024].

mających na celu przekazanie uczniowi wiedzy o świecie; kierowanie procesem uczenia się<sup>31</sup>. Pojęcie „uczenie się” zostało wyjaśnione przy okazji hasła „szkoła”: to proces przyswajania wiedzy (system szkolny, samokształcenie)<sup>32</sup>.

Z kolei *Encyklopedia powszechna PWN* pod red. Włodzimierza Kryszewskiego zamieszcza wpis o nauczaniu w dwóch znaczeniach, które w dużej mierze są zbieżne z wcześniejszymi definicjami. Po pierwsze jest to planowa praca nauczyciela z uczniami (organizowana zazwyczaj w szkole), umożliwiająca uczniom zdobywanie wiadomości, umiejętności i nawyków oraz rozwijanie zainteresowań; po drugie kierowanie procesem uczenia się, a więc stwarzanie sytuacji, warunków i wykonywanie czynności umożliwiających racjonalny przebieg uczenia się<sup>33</sup>.

Wielu autorów podkreśla zinstytucjonalizowaną formę nauczania i uczenia się, co prowadzi do ostatniego, wybranego pojęcia związanego z edukacją, jakim jest „szkoła”.

Literatura przedmiotu pokazuje, że nie sposób jednoznacznie określić, czym jest szkoła. W języku polskim pojęcie to należy do wyrazów wieloznacznych; pochodzi od starogreckiego rzeczownika oznaczającego ‘spokój’, ‘wolny czas przeznaczony na naukę’, a do polskiego systemu leksykalnego trafiło za pośrednictwem łaciny, w której *schola* oznaczała ‘czas wolny’, ‘odpoczynek’<sup>34</sup>. Tak jak na szkołę można patrzeć z wielu perspektyw, tak też pojęcie to ujmowane jest rozmaicie przez autorów, którzy opisują szkołę jako organizację, instytucję, system i strukturę.

Według autora *Słownika pedagogicznego* szkoła zalicza się do współczesnych form organizacji i jawi się jako celowo powołana struktura społeczna, której członkowie funkcjonują według określonych reguł i zasad oraz współpracują ze sobą, aby osiągnąć wspólny cel<sup>35</sup>. Zdaniem W. Okonia organizacja to inaczej „względnie wyodrębniona z otoczenia społecznego zbiorowość ludzka zjednoczona wspólnym celem i wspólnym programem działania, a zarazem posiadająca taką strukturę, jaka umożliwia ich realizację”<sup>36</sup>. Szkoły podlegają takim samym prawidłowościom, jak inne organizacje. Za-

<sup>31</sup> *Nowa encyklopedia powszechna...*, s. 230.

<sup>32</sup> Tamże, s. 591.

<sup>33</sup> *Encyklopedia powszechna PWN*, t. 3, wyd. 2, pod red. W. Kryszewskiego, R. Marcinkowskiego, Warszawa 1985, s. 230.

<sup>34</sup> D. Buttler, H. Satkiewicz, *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla kl. IV szkół średnich*, Warszawa 1990, s. 35.

<sup>35</sup> C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny...*, s. 126.

<sup>36</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 276.

chodzą w nich procesy kierowania, realizowane są konkretne cele i zadania. R. Schulz zauważa, że szkoła jest taką właśnie organizacją. Praca pedagogiczna w niej ma charakter zespołowy, polega na przekazywaniu elementów nowoczesnej kultury, a jej adresatem jest cała społeczność uczniowska<sup>37</sup>. Ponadto szkoła jest uważana za jedną z odmian organizacji biurokratycznej, którą cechuje formalizacja, bezosobowość, hierarchiczna struktura<sup>38</sup>. Schulz szeroko zajmuje się również zagadnieniem szkoły jako organizacji innowacyjnej, co jest godne podkreślenia ze względu na temat niniejszej pracy. Praktyka innowacyjna organizacji, jak stwierdza autor, to ciągły proces samoodnowy jednostek, grup, organizacji i systemów, a nie jednorazowa interwencja spowodowana kryzysem, winna być więc ustawicznym, systematycznym procesem rozpoznawania i rozwiązywania problemów adaptacyjnych, tak jak ma to miejsce w typowej zdrowej organizacji. Autor wysuwa wniosek, że szkoła jako organizacja innowacyjna w ujęciu modelowym powinna być zdolna zmieniać sama siebie: swe cele, strukturę, metody działania oraz dostosowywać je do wymogów społeczeństwa i do wyników własnych działań<sup>39</sup>.

Anna Perkowska-Klejman i Anna Górka-Strzałkowska podkreślają, że szkołę można rozpatrywać w kategoriach cech organizacji, gdyż jest celowa, złożona i stanowi odrębną od otoczenia strukturę przy jednoczesnym powiązaniu z otoczeniem<sup>40</sup>. W znaczeniu instytucjonalnym szkoła oznacza pewną specyfikę pod względem programu i organizacji oraz formy przekazu realizowaną za pomocą wyspecjalizowanych czynności nauczania – uczenia się. W tym znaczeniu szkoła znaczy tyle, co edukacja szkolna<sup>41</sup>.

W „Raplocie Międzynarodowej Komisji do Spraw Rozwoju Edukacji UNESCO” odnajdujemy szkołę jako instytucję, która, „powołana do systematycznego kształcenia młodych pokoleń, jest i pozostanie czynnikiem decydującym o wychowaniu człowieka zdolnego do wnoszenia wkładu w rozwój

<sup>37</sup> *Antropologiczne podstawy wychowania*, wybór R. Schulz, Warszawa 1996, s. 184-185.

<sup>38</sup> Zob.: R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Warszawa 1980, s. 194-208.

<sup>39</sup> Tamże, s. 130-132.

<sup>40</sup> A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska, *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, ResearchGate, <https://www.researchgate.net/publication/315759731> [dostęp: 12 grudnia 2023].

<sup>41</sup> U. Kozubowska, *Współczesna polska szkoła, placówka opiekuńczo-wychowawcza w okresie transformacji systemowej a oczekiwania dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli-wychowawców. Rzeczywistość i tendencje rozwojowe* [w:] *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, pod red. M. Ochmańskiego, Warszawa–Radom 1997, s. 149.

społeczeństwa i do adekwatnego udziału w życiu przez właściwe przygotowanie do pracy”<sup>42</sup>.

Szkoła, która jako instytucja, poprzez swoje cele i zadania, kształci i wychowuje dzieci, młodzież oraz dorosłych, odgrywa znaczącą rolę w życiu społecznym<sup>43</sup>. Jak zauważa Robert B. Woźniak, szkoła jako instytucja oświatowo-wychowawcza stanowi podstawowy system edukacji, wychowania i opieki zlokalizowany w określonym środowisku<sup>44</sup>. W ujęciu W. Okonia szkoła to „instytucja oświatowo-wychowawcza, zajmująca się kształceniem dzieci, młodzieży i dorosłych, stosownie do przyjętych w danym społeczeństwie celów i zadań oraz koncepcji oświatowo-wychowawczych i programów”<sup>45</sup>.

Z całą pewnością można powiedzieć więc, że szkoła jest instytucją powołaną w celu realizacji ważnych społecznie funkcji poprzez integrowanie różnych ludzi i poddawanie ich określonym i zorganizowanym działaniom. I tak, C. Kupisiewicz definiuje szkołę jako instytucję „powołaną do planowanego i systematycznego kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych zgodnie ze społecznie akceptowanymi planami i programami nauczania”<sup>46</sup>.

Bardzo ciekawie maluje się obraz szkoły przedstawiony przez Ewę Kochanowską, która dzieli się w swej pracy interesującymi badaniami o funkcjach szkoły z perspektywy kandydatów do zawodu nauczyciela. Szkoła jako instytucja, w opinii badanych, z jednej strony przedstawia się przede wszystkim jako przestrzeń określonych możliwości i działań, z drugiej zaś jako forma sprawowania kontroli i formowania społecznie pożądanego zachowań poprzez udostępnianie i ujednolicanie akceptowanych społecznie sposobów myślenia, oceny i działania<sup>47</sup>.

Niektórzy autorzy zwracają też uwagę na szkołę jako system i strukturę, podkreślając znaczącą rolę relacji i kontaktów. Według Jana Szczepańskiego szkoła jest systemem bardzo złożonym, otwartym, pozostającym w stałych stosunkach z szerszym środowiskiem, dlatego nie może istnieć bez tych kon-

<sup>42</sup> J. Kuberski, *Szkoła i społeczeństwo. Problemy reformy*, wyd. 2 rozszerz., Warszawa 1980, s. 32.

<sup>43</sup> M.M. Kapuścińska, *Realizacja funkcji opiekuńczej szkoły jako warunek powodzenia procesu dydaktycznego i wychowawczego w XXI wieku*, „Kultura, Przemiany, Edukacja” 2021, t. 9, s. 171.

<sup>44</sup> R.B. Woźniak, *Zarys socjologii, edukacji i zachowań społecznych*, Koszalin 1998, s. 221.

<sup>45</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 383.

<sup>46</sup> C. Kupisiewicz, *Dydaktyka*, wyd. 13 zm., Kraków 2012, s. 260.

<sup>47</sup> E. Kochanowska, *Po co jest szkoła? Funkcje szkoły z perspektywy kandydatów do zawodu nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2020, z. 21, s. 82.

taktów. One to bowiem – jeśli są prawidłowe – nadają kierunek oraz znaczenie szkolnej pracy<sup>48</sup>.

A. Perkowska-Klejman i A. Górka-Strzałkowska, traktując szkołę jako system społeczny, również nawiązują do szczególnego układu relacji pomiędzy jej członkami<sup>49</sup>. Natomiast Piotr Kowolik zauważa, że szkoła w znaczeniu strukturalnym to grupa społeczna, system społeczny, układ organizacyjny, w obrębie którego i poprzez który dokonuje się nowoczesny proces przekazywania kultury. Jest to forma łączenia dwóch pokoleń – nauczycieli i uczniów<sup>50</sup>.

Warto też pamiętać o tym, że szkoła to budynek pełniący funkcję placówki edukacyjnej oraz wspólnota nauczycieli i uczniów, która przekazuje kulturę poprzez nauczanie. Cele i zadania szkoły są określone w przepisach prawnych oraz w programach nauczania, które są społecznie akceptowane jako pożądane<sup>51</sup>. Na uwagę zasługuje również niezwykle trafna i zwięzła definicja Ireny Szybiak: szkoła jest to cel, wyodrębnione miejsce, obecność nauczyciela i uczniów oraz programy nauczania<sup>52</sup>.

Zamykając te rozważania, zasadne jest wprowadzenie ważnego dla niniejszej pracy pojęcia „nowa szkoła”, szeroko omawianego w literaturze pedagogicznej i edukacyjnej, zwłaszcza w kontekście zmian społecznych, technologicznych i kulturowych. Pojęcie to używane oraz analizowane było i jest przez wielu autorów i badaczy, również przez Annę Szulc, cenioną nauczycielkę matematyki oraz współczesną liderkę oddolnych zmian w edukacji<sup>53</sup>. Nowa szkoła jest koncepcją, która dąży do bardziej elastycznego, zindywidualizowanego i zorientowanego na kompetencje podejścia do edukacji oraz odnosi się do reform edukacyjnych i pedagogicznych, mających na celu przekształcenie tradycyjnych modeli nauczania i uczenia się. W literaturze naukowej podkreśla się, że wdrożenie tego modelu wymaga nie tylko zmiany w programach nauczania, ale także w mentalności nauczycieli, uczniów i społeczeństwa jako całości.

<sup>48</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 38.

<sup>49</sup> A. Perkowska-Klejman, A. Górka-Strzałkowska, *Szkoła jako instytucja...*, s. 10-12.

<sup>50</sup> Zob.: P. Kowolik, *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1-2, s. 91-109.

<sup>51</sup> L. Stankiewicz, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Toruń 1999, s. 138.

<sup>52</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły [w:] Sztuka nauczania. 2: Szkoła*, wyd. 7 zm., pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 2004, s. 12.

<sup>53</sup> Zob.: A. Szulc, *Nowa szkoła...*

Podsumowując rozważania na temat pojęć związanych z kształceniem, warto podkreślić, że każde z nich wnosi istotny wkład w rozumienie całości kształtu procesu edukacyjnego. Edukacja, nauczanie, uczenie się i szkoła, choć różnią się w swoich definicjach i funkcjach, tworzą złożoną sieć wzajemnych oddziaływań i zależności, kształtując i wpływając nie tylko na jednostki, ale i na całe społeczeństwa. Aby w pełni zrozumieć, jak współczesna szkoła ewoluowała do swojej obecnej formy, kolejnym krokiem będzie przyjrzenie się jej historycznemu rozwojowi.

### **„Wczoraj” – rys historyczny szkolnictwa**

Niniejszy fragment ma na celu przedstawienie ewolucji instytucji szkolnych od ich początków aż po czasy współczesne. Śledzenie zmian w sposobach organizacji i funkcjonowania szkół pozwala zrozumieć, w jaki sposób historyczne, społeczne i kulturowe uwarunkowania kształtowały obecną formę edukacji. Analiza umożliwi uchwycenie momentów przełomowych, które wpłynęły na rozwój systemów szkolnych oraz na procesy dydaktyczne. Pozwoli przy tym ujrzeć, jak na przestrzeni lat zmieniała się szkoła, jakie były jej cele oraz jak ewoluowały metody nauczania i wychowania. Poznanie historycznego kontekstu szkoły umożliwi lepsze zrozumienie współczesnych wyzwań i trendów w edukacji, a także ułatwi ocenę, jakie innowacje i zmiany mogą być wprowadzane w przyszłości.

Edukacja nierozzerwalnie łącząca się z procesem kształcenia, oznaczająca celowe oddziaływanie na przebieg i rozwój procesów poznawczych kolejnych pokoleń, była i jest, zdaniem C. Kupisiewicza, gwarantem ich rozwoju. Dzięki temu, że człowiek uczył się i nauczał od zarania dziejów, przetrwał jako gatunek i przeszedł od stanu dzikości – jak to nazywają antropologowie – do stanu oszałamiającego rozwoju cywilizacji, kultury i życia społecznego<sup>54</sup>.

W rezultacie w powszechnych wyobrażeniach i w wielu opracowaniach naukowych utrzymuje się przekonanie, że szkoła istnieje tak długo, jak sama ludzkość. Słusznie stwierdza Jan Amos Komeński (1592–1670) w swoim dziele *Wielka dydaktyka*, że „szkoła jest kuźnią człowieczeństwa”<sup>55</sup>, co doskonale oddaje znaczenie tej instytucji w procesie kształtowania jedno-

---

<sup>54</sup> C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*, Kraków 2010, s. 10.

<sup>55</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 77.

stek i społeczeństw. Stanisław Kowalski zauważa, że prostym określeniem „szkoła” obejmujemy abstrakcyjnie uogólnioną, niezwykle złożoną i zróżnicowaną treść, i przy okazji formułuje ważką tezę, że pojęcie „szkoła” stopniowo wzbogacało się i różnicowało, jak również wzbogaca się i różnicuje nadal, w miarę historycznego rozwoju systemu szkolnictwa<sup>56</sup>.

Jak twierdzą historycy, edukacja początkowo nie była wiązana z konkretnymi osobami, budynkami, systemami czy instytucjami, lecz odbywała się poprzez starożytne obrzędy inicjacyjne, znane pod nazwą wtajemniczenia. Nieprzypadkowo określa się te właśnie obrzędy mianem „szkoły leśnej”, która stanowiła główną instytucję edukacyjną społeczeństwa pierwotnego<sup>57</sup>.

Według Stefana Wołoszyna w społeczeństwach pierwotnych dzieci przyswajały doświadczenia i wzorce zachowań dorosłych poprzez obserwację i naśladowanie w codziennych sytuacjach. W związku z tym początki działań typowo nauczycielskich w rozwoju ludzkości nie są związane z przekazywaniem wiedzy czy kształceniem różnych umiejętności, lecz z procesami wtajemniczenia społecznego i obywatelskiego<sup>58</sup>.

Pierwsze szkoły jako instytucje oświatowo-wychowawcze powstawały w cywilizacjach Dalekiego i Środkowego Wschodu (około III tysiąclecia p.n.e.) – w Chinach, Egipcie, Asyrii i Babilonii<sup>59</sup>.

Literatura przedmiotu pokazuje, że charakter planowego i systematycznego procesu edukacja zyskała w starożytnej Grecji, gdzie powstały pierwsze szkoły państwowe w Sparcie i prywatne w Atenach, których cechą szczególną był indywidualny tryb nauczania, oraz w cesarstwie rzymskim, gdzie powoływano publiczne szkoły elementarne, gramatyczne i retoryczne. Z instytucji wychowawczych starożytnych Greków i Rzymian wyprowadza się tradycję szkoły europejskiej. W tamtych czasach miejscem pracy nauczyciela nie był, jak funkcjonuje to dzisiaj, specjalnie przystosowany do tego budynek. W starożytnym Rzymie lekcje dla dzieci mogły odbywać się na ulicach, pod arkadami chroniącymi przed słońcem i deszczem. W średniowieczu szkoły często mieściły się w klasztorach lub przy parafiach. Typowe budownictwo szkolne pojawiło się w odrodzeniu i następnych epokach<sup>60</sup>.

<sup>56</sup> S. Kowalski, *Socjologia wychowania w zarysie*, Warszawa 1974, s. 207.

<sup>57</sup> C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Warszawa 2006, s. 7.

<sup>58</sup> S. Wołoszyn, *Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2009, s. 79.

<sup>59</sup> *Encyklopedia powszechna PWN*, t. 4, wyd. 2, pod red. W. Kryszewskiego, R. Marcinkowskiego, Warszawa 1987, s. 378.

<sup>60</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 13.

Przez wiele stuleci szkoła była instytucją dostępną dla nielicznych. W średniowiecznej Europie wykształcenie stanowiło przywilej dla elit i władców, a funkcja szkoły ograniczała się do kształcenia określonych grup zawodowych, takich jak duchowieństwo i urzędnicy. Dopiero wraz z reformacją rozpoczął się stopniowy proces upowszechniania edukacji, który na poziomie podstawowym zakończył się na przełomie XIX i XX wieku. Szkoła, początkowo świecka, z czasem stała się obiektem szczególnego zainteresowania Kościoła, w następstwie czego w wiekach IX–XI w prawie całej Europie wykształcił się kościelny system edukacji. Kościół wydawał przepisy regulujące sprawy szkoły i nauczania, finansowo i prawnie podporządkował sobie szkolnictwo i nauczycieli w całej chrześcijańskiej Europie<sup>61</sup>. I chociaż w kolejnych wiekach próbowano naruszyć monopol kościelny w obrębie szkolnictwa, opracowania dotyczące tematu pokazują, że dopiero w XVIII i XIX wieku szkoła zaczęła przechodzić proces laicyzacji, stając się domeną państwa.

Zainteresowanie oświatą i wychowaniem w okresie odrodzenia (XIV–XVI w.) było ogromne. Jak opisuje w swej pracy Leon Zarzecki, większość filozoficznych i społecznych traktatów promujących nowe nurty poruszała kwestię edukacji. W renesansie przed nauczaniem i wychowaniem postawiono nowe wyzwania, które skupiały się zarówno na dziedzictwie kultury antycznej, jak i na człowieku współczesnym, żyjącym w zgodzie z naturą. Renesansowa pedagogika starała się rozwiązać wiele istotnych problemów dydaktycznych, z których za najważniejsze można było uznać dążenie do:

- określenia miejsca i roli szkoły w państwie z jednoczesnym postulowaniem jej upowszechnienia,
- zbliżenia szkoły do życia i unowocześnienia jej systemu dydaktyczno-wychowawczego<sup>62</sup>.

Okres ten był czasem intensywnych zmian w edukacji, kiedy to kształtowały się fundamenty nowoczesnego szkolnictwa. Rozwinął się wtedy system klasowo-lekcyjny, pozwalający zorganizować nauczanie w regularnych klasach i lekcjach, do którego znacząco przyczynili się Johann Sturm (1507–1589) i Jan Amos Komeński, zwany ojcem nowoczesnej pedagogiki i propagatorem uniwersalnej sztuki nauczania wszystkich wszystkiego. System klasowo-lekcyjny do dziś jest stosowany w wielu strukturach edukacyjnych

<sup>61</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania*, Warszawa–Pułtusk 2001, s. 67.

<sup>62</sup> L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Jelenia Góra 2008, s. 9–10.

na całym świecie<sup>63</sup>. W dydaktycznym bilansie tego okresu w obrębie środków nauczania za najważniejszy z nich uznano podręcznik. Stało się tak przede wszystkim właśnie dzięki Komeńskiemu, który sam napisał kilka podręczników i które przez wiele lat były niedościgłym wzorem racjonalnego łączenia słowa z obrazem<sup>64</sup>.

Istnienie szkoły jest nierozzerwalnie związane z istnieniem zawodu nauczyciela. W polskiej literaturze ważność specjalistycznego przygotowania nauczycieli do pracy dostrzegł Szymon Marycki (1516–1574), jeden z najwybitniejszych polskich pisarzy i myślicieli odrodzenia. Jego zdaniem wszyscy nauczyciele powinni posiadać odpowiednie kwalifikacje umysłowe i moralne, a samo zdobycie wiedzy przez nauczyciela nie oznacza zdobycia umiejętności przekazywania jej. Pierwsze szkoły dla nauczycieli powstały we Francji w odpowiedzi na potrzeby katolickiego duszpasterstwa wśród ludności. W miarę jak szkoły stawały się coraz bardziej powszechne, wzrastało także zainteresowanie i rozwój instytucji zajmujących się szkoleniem nauczycieli. Załączki nowoczesnego kształcenia nauczycieli, łączącego treści (czego uczyć) i umiejętności (jak uczyć), pojawiły się na przełomie XVIII i XIX wieku na podbudowie doniesień z zakresu wiedzy psychologicznej i pedagogicznej<sup>65</sup>.

Rozwój szkolnictwa spowodował wzrost zainteresowania zagadnieniami dydaktycznymi wśród nowożytnych myślicieli. W XVII wieku zaczęły rozwijać się różnorodne teorie i systemy dydaktyczne (rozumiane jako zespół zgodnych wewnętrznie twierdzeń, opartych na jednolitym układzie celów, treści i zasad dydaktycznych, a dotyczących sposobów i organizacji pracy nauczycieli i uczniów)<sup>66</sup>, a także po raz pierwszy pojawiło się samo pojęcie „dydaktyka”. Od połowy XVII do końca XVIII wieku europejska myśl pedagogiczna wykrystalizowała się w trzech głównych nurtach. Pierwszy nurt – demokratyczny – reprezentowany był przez Jana Amosa Komeńskiego, który domagał się powszechnej i bezpłatnej oświaty dla wszystkich dzieci bez względu na pochodzenie i płeć. Drugi nurt zapoczątkowany został przez Johna Locke’a (1632–1704), który reprezentował interesy zwycięskiej arystokracji angielskiej i którego istotą pedagogicznych poglądów było twierdzenie, że wychowanie tworzy ludzi. Nurt trzeci, okreśłany mianem naturalizmu pedagogicznego, wyrastał z idei walki z feudalnym porządkiem świata.

---

<sup>63</sup> C. Kupisiewicz, *Szkola w XX wieku...*, s. 7.

<sup>64</sup> C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki...*, s. 64.

<sup>65</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 14.

<sup>66</sup> W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 1998, s. 33.

Jego czołowym przedstawicielem był Jean-Jacques Rousseau (1712–1778), który był orędownikiem walki o prawo dziecka do aktywności i swobodnego rozwoju<sup>67</sup>.

Systemy dydaktyczne wywierały i do dziś wywierają znaczący wpływ na podejście do nauczania i wychowania w szkołach wszystkich typów i szczebli.

W XVIII wieku, w epoce oświecenia, nastąpił rozkwit szkół stanowych, w szczególności rycerskich, które przygotowywały świecką elitę do obejmowania stanowisk państwowych i wojskowych, oferując jednocześnie ogólne wykształcenie i dworskie maniere. W tym czasie podejmowano również próby stworzenia narodowych systemów edukacyjnych, czego przykładem jest Komisja Edukacji Narodowej w Polsce<sup>68</sup>.

Na drodze rozwoju szkolnictwa istotnym elementem były programy nauczania, które odzwierciedlały oczekiwania społeczne danej epoki i porządkowały pracę nauczycieli oraz uczniów. W epoce oświecenia zaczęto dostosowywać programy do nowych realiów społecznych i intelektualnych. I. Szybiak zauważa, że historia programów nauczania pokazuje, jak zmieniały się priorytety społeczne i kulturowe oraz jak różne idee na temat natury człowieka i roli edukacji kształtowały to, czego uczono w szkołach na przestrzeni wieków. Początkowo programy tworzone były przez nauczycieli, ale z czasem proces ten przeniósł się poza mury szkoły. Programy mogły być szczegółowe lub ogólne, dawały nauczycielom różny stopień swobody, co było szczególnie widoczne w szkołach eksperymentalnych na przełomie XIX i XX wieku<sup>69</sup>.

W oświeceniu podjęto pierwsze próby zbudowania systemu szkolnego oraz wprowadzenia obowiązku szkolnego, co stało się kluczowym elementem reform edukacyjnych. Przyniosło idee dotyczące edukacji publicznej i obowiązkowej, które zaczęły się rozwijać w wielu krajach europejskich. Przykładem są Prusy, gdzie pod rządami Fryderyka II Wielkiego (1712–1786), w 1763 roku, wprowadzono obowiązek szkolny, mający na celu zapewnienie podstawowego wykształcenia wszystkim dzieciom. Rozwój pruskiego systemu edukacji nie był oderwany od innych wpływów, zwłaszcza od pruskiego drylu<sup>70</sup>, czyli rygorystycznego i systematycznego modelu szkolenia wojskowego, który przeniknął do struktur szkolnictwa.

---

<sup>67</sup> L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki...*, s. 13.

<sup>68</sup> C. Kupisiewicz, *Szkola w XX wieku...*, s. 7.

<sup>69</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 15.

<sup>70</sup> Pruski dryl – nazwa potoczna odnoszona do metody szkolenia (w tym musztry) żołnierzy, wprowadzonej w latach dwudziestych i trzydziestych XVIII w. w Prusach przez

Pruski model edukacji oparty na dyscyplinie i organizacji, stał się wzorem dla wielu krajów, w tym tych z Ameryki i Dalekiego Wschodu. Wprowadził standaryzacje i reformy, aby poprawić jakość oświaty i przygotować obywateli do pełnienia ról społecznych i zawodowych, szczególnie w kontekście rewolucji przemysłowej. W rezultacie, mimo że współczesne systemy edukacyjne różnią się od pruskiego drylu z XVIII i XIX wieku, niektóre jego elementy wciąż są widoczne, szkoły nadal kładą duży nacisk na organizację, systematyczność, regulaminy i dyscyplinę. Anna Nitecka-Walerych, zastanawiając się nad stawianym przez wielu praktyków szkolnych pytaniem odnośnie do wciąż funkcjonujących w polskiej edukacji założeń systemu pruskiego, w swojej pracy stwierdza:

Obecnie żyjemy w zupełnie innej rzeczywistości ze zdecydowanie innymi wymaganiem i wyzwaniem. [...] w sferze technicznej przenieśliśmy się od ogniw galwanicznych (1800 r.) do czasów telefonii komórkowej i satelitarnej, do świata wszechobecnego Internetu, badań Kosmosu i rozwoju sztucznej inteligencji. Jednakże nadal mamy obowiązkowe treści programowe i programy nauczania, zestawy obowiązkowych lektur, stały układ dnia szkolnego, tzn. 45-minutowe jednostki lekcyjne i krótkie przerwy sygnalizowane głośnym dzwonkiem, jednorocznikowe zespoły klasowe, 6-stopniowy system oceniania, nauczanie przeważnie w formie frontalnej z dominującą rolą nauczyciela, obowiązkowe podręczniki szkolne, prace domowe, testy i sprawdziany w trakcie nauki i egzaminy po każdym etapie edukacyjnym. Mamy też absolwentów polskiego systemu edukacyjnego, którzy nie zawsze są wystarczająco przygotowani do życia i odnoszenia sukcesów w XXI wieku<sup>71</sup>.

Na przełomie wieków XVIII i XIX działało wiele wybitnych postaci, które miały znaczący wpływ na rozwój edukacji, bowiem kształtowały nowoczesne podejście do nauczania i wychowania. Na uwagę zasługuje Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), „ojciec ogólnokształcącej szkoły ludowej”<sup>72</sup>, którego metody edukacyjne były inspiracją dla wielu późniejszych reformatorów. Ważnym osiągnięciem pedagogiki Pestalozziego była próba łączenia

---

feldmarszałka Leopolda von Anhalt-Dessau. Zob.: Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Pruski\\_dryl](https://pl.wikipedia.org/wiki/Pruski_dryl) [dostęp: 26 sierpnia 2025].

<sup>71</sup> A. Nitecka-Walerych, *Cisza w edukacji wczesnoszkolnej*, „Colloquium” 2021, nr 4, s. 126.

<sup>72</sup> K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania...*, s. 164.

nauczania i wychowania z pracą produkcyjną. Uważał on, że wiedza teoretyczna ma wartość tylko wtedy, kiedy dziecko potrafi ją zastosować i wykorzystać w praktyce. Pestalozzi wychodził z założenia, że szkoła winna być przedłużeniem atmosfery wychowawczej rodziny. Ważną rolę w historii pedagogiki odegrał również Friedrich Fröbel (1782–1852), uczeń Pestalozziego, który stworzył podstawy nowoczesnego wychowania przedszkolnego. Fröbel wierzył, że edukacja zaczyna się już we wczesnym dzieciństwie, a jego metody opierały się na zabawie jako formie nauki. Stworzył tzw. „ogródki dziecięce” – Kindergarden; idea ta szybko rozpowszechniła się w Europie (w tym i w Polsce) m.in. dzięki temu, że tzw. „froebłówki” spełniały nie tylko funkcję opiekuńczą, ale przede wszystkim funkcję dydaktyczno-wychowawczą<sup>73</sup>.

Osobą, która wniosła istotny wkład w rozwój szkolnictwa, był Johann Friedrich Herbart (1776–1841), niemiecki filozof, pedagog i psycholog, który opracował zręby tradycyjnej szkoły oraz realizowanego w niej i przez nią modelu nauczania i wychowania. Stworzył własny system dydaktyczny oparty na zasadach etyki i psychologii, który rozwinęli jego uczniowie, nazwani później herbartystami. Etyka stanowiła podstawę dla formułowania celów wychowania, natomiast psychologia – dla środków osiągania tych celów. Jego podejście miało duży wpływ na dalszy rozwój nauk pedagogicznych<sup>74</sup>. Za główny cel wychowania Niemiec uznał ukształtowanie charakteru moralnego, natomiast środkami do osiągnięcia celu były wyrobienie karności i nauczanie wychowujące. Zapoczątkowany przez niego kierunek dydaktyki, zwany herbartyzmem, został oparty na tzw. stopniach formalnych: jasność, kojarzenie, system, metoda<sup>75</sup>. Szkoła tradycyjna, zbudowana przez Herbartą i jego uczniów w drugiej połowie XIX wieku dobrze zapisała się w dziejach zinstytucjonalizowanej oświaty. Do tego stopnia nastąpiło jej upowszechnienie, że jej główne filary, tzn. system klasowo-lekcyjnego nauczania, kierownicza rola nauczyciela w tym procesie oraz przedmiotowy układ planów i programów nauki szkolnej, przetrwały w zasadzie aż do naszych czasów.

W stuleciu XIX znacznie przyspieszył proces sekularyzacji oświaty: zróżnicowano szkolnictwo średnie, zreformowano szkoły wyższe, czego wyrazem było utrwalenie się trzech jego modeli, a mianowicie pruskiego, francuskie-

---

<sup>73</sup> L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki...*, s. 19-20.

<sup>74</sup> P. Ziółkowski, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Bydgoszcz 2015, s. 17.

<sup>75</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Jelenia Góra 2012, s. 11.

go i angielskiego. Ukształtowano podstawy zinstytucjonalizowanej oświaty i szkolnictwa wyższego, które określa się mianem systemu współczesnego<sup>76</sup>. Szkoła coraz częściej była postrzegana jako niezbędna zarówno dla życia jednostki, jak i funkcjonowania społeczeństwa. Uformowały się trzy typy polityki oświatowej państwa: liberalna, właściwa Anglii i Stanom Zjednoczonym; demokratyczna, którą przyjęło w niektórych okresach XIX wieku francuskie ustawodawstwo szkolne; represyjna, charakterystyczna dla Cesarstwa Niemieckiego. W wielonarodowych państwach szkoła miała za zadanie promować język państwowy i jednolitą kulturę, przeciwdziałając ruchom separatystycznym. Tę funkcję pełniła również wobec Polaków pod zaborami, choć stopień narzucania obcej edukacji różnił się w zależności od sytuacji politycznej zaborców. W odpowiedzi na próby wynarodowienia Polacy tworzyli tajne szkoły, często działające w domach, a także uczniowskie kółka samokształceniowe przy gimnazjach we wszystkich trzech zaborach<sup>77</sup>.

Przez wiele stuleci szkoła otaczała się różnymi instytucjami, formowała się administracja szkolna i system nadzoru pedagogicznego. Rozwijała się szkolna biurokracja, wdrażano sprawozdania, księgi rejestrujące uczniów, dzienniki lekcyjne, notatniki dla nauczycieli oraz zeszyty uczniowskie. W wieku XIX w wielu krajach powstały urzędy do zarządzania oświatą, zwane ministerstwami, które przygotowywały i przeprowadzały ogólnopaństwowe reformy szkolne, nadzorowały działalność szkół, organizowały warunki ich pracy<sup>78</sup>.

W drugiej połowie XIX wieku, wraz z upowszechnieniem szkolnictwa i pojawieniem się jego licznych form, nastąpił rozwój badań nad dzieckiem, wspierany przez osiągnięcia przyrodoznawstwa, psychologii eksperymentalnej i socjologii. U podstaw tego ruchu, znanego pod nazwą nowego wychowania (progresywizm pedagogiczny, pedagogika reformy), leżało przekonanie o konieczności zerwania z tradycyjnym modelem szkoły. Kwestionowano psychologiczną i pedagogiczną słuszność dydaktyki Herbart'a oraz podważano przekonanie, że istnieje uniwersalna metoda nauczania, którą można stosować do każdego dziecka i do każdego przedmiotu. Wyrażając sprzeciw wobec formalizmu dydaktycznego szkół „oderwanych od życia”, reformatorzy zmierzali do odnowy treści kształcenia, wprowadzenia zróżnicowanych

<sup>76</sup> C. Kupisiewicz, *Podstawy dydaktyki*, Warszawa 2005, s. 180.

<sup>77</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 47-49.

<sup>78</sup> Tamże, s. 15.

organizacyjnych form kształcenia, nowych metod, z naciskiem na potrzebę aktywności<sup>79</sup>.

Pierwszą szkołę eksperymentalną, szkołę pracy, założył w 1895 roku w Chicago John Dewey (1859–1952), amerykański filozof, psycholog i pedagog. Propagował on edukację poprzez działanie, kładł nacisk na doświadczenie i rozwijanie umiejętności praktycznych. Chcąc zerwać z tradycją „nauczania przez mówienie”, oparł je na działaniu wynikającym z zainteresowań dziecka. Ponieważ wierzył, że zainteresowania mają charakter praktyczny, jednostką programu nauczania uczynił zajęcie (np. hodowlę roślin i zwierząt, tkactwo, obróbkę metali, gotowanie). Idea wychowania przez działanie, w Europie nazywana „przez pracę”, miała duże poparcie i wielu orędowników<sup>80</sup>.

Powstawało wiele szkół eksperymentalnych. Nowe wychowanie wraz z licznymi koncepcjami dydaktyczno-wychowawczymi współtworzyli między innymi:

- **Georg Kerschensteiner (1854–1932)**, niemiecki pedagog, twórca koncepcji „szkoły pracy”. Pionier edukacji zawodowej, który kładł nacisk na łączenie edukacji ogólnej z przygotowaniem zawodowym.

- **Rudolf Steiner (1861–1925)**, austriacki filozof, pedagog, twórca antropozofii oraz założyciel szkoły waldorfskiej. Jego podejście do edukacji łączyło rozwój duchowy, artystyczny i intelektualny uczniów.

- **Maria Montessori (1870–1952)**, włoska lekarka i pedagożka, jedna z pionerek edukacji dziecięcej. Stworzyła unikalną metodę wychowawczą, szkołę swobodnego wychowania, która rewolucjonizowała podejście do edukacji małych dzieci. Metoda Montessori kładła nacisk na samodzielność dziecka, edukację sensoryczną i odpowiednio zorganizowaną przestrzeń, która wspiera rozwój dziecka. Szkoły Montessori działają w wielu miejscach na całym świecie.

- **William Heard Kilpatrick (1871–1965)**, amerykański pedagog i filozof, uczeń Johna Deweya. Znany z rozwinięcia metody projektów jako sposobu na aktywne i praktyczne podejście do edukacji.

- **Ovide Decroly (1871–1932)**, belgijski lekarz, psycholog i pedagog, znany z koncepcji „szkoły życia przez życie”. Pionier w edukacji dzieci z niepełnosprawnościami oraz twórca metody globalnej w nauczaniu.

---

<sup>79</sup> E. Wolter, *Nowe wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2014, nr 4, s. 37.

<sup>80</sup> I. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 50-51.

- **Édouard Claparède (1873–1940)**, szwajcarski psycholog i pedagog, jeden z czołowych przedstawicieli nowoczesnej psychologii edukacyjnej oraz „szkoły na miarę dziecka”. Założyciel Instytutu Jean-Jacques Rousseau w Genewie.

- **Alexander Sutherland Neill (1883–1973)**, brytyjski pedagog i pisarz, założyciel słynnej Summerhill School, pierwszej szkoły demokratycznej na świecie. Był pionierem w promowaniu wolności w edukacji oraz zwolennikiem szkoły, w której dzieci mają pełną swobodę w podejmowaniu decyzji dotyczących swojego kształcenia bez przymusu i narzuconej dyscypliny.

- **Helen Parkhurst (1887–1973)**, amerykańska pedagożka i twórczyni planu daltońskiego. Była założycielką Dalton School w Nowym Jorku, gdzie wprowadziła swoją innowacyjną metodę edukacyjną, promującą indywidualne podejście do ucznia.

Polscy przedstawiciele ruchu nowego wychowania:

- **Janusz Korczak (właśc. Henryk Goldszmit) (1878–1942)**, lekarz, pedagog, pisarz i działacz społeczny. Gorący zwolennik pedagogiki opartej na poszanowaniu praw dziecka, partnerstwie w edukacji i samorządności. Jego prace miały ogromny wpływ na rozwój pedagogiki humanistycznej.

- **Maria Grzegorzewska (1888–1967)**, pedagożka, psycholożka i działaczka społeczna, jedna z pionierów pedagogiki specjalnej, autorka metody ośrodków pracy. Założyła Instytut Pedagogiki Specjalnej w Warszawie, który stał się wiodącym ośrodkiem badań i edukacji w dziedzinie pedagogiki specjalnej.

- **Henryk Rowid (1889–1944)**, pedagog, teoretyk edukacji, zwolennik szkoły twórczej. Aktywnie działał na rzecz reformy edukacyjnej w Polsce, promując idee rozwijania kreatywności i twórczego myślenia u dzieci<sup>81</sup>.

Na podstawie wspólnych doświadczeń zebranych przez pionierów edukacji opracowano główne zasady szkół progresywizmu pedagogicznego, wśród których wyróżnić można następujące tezy:

---

<sup>81</sup> Zob.: K. Bartnicka, I. Szybiak, *Zarys historii wychowania...*, s. 171-173; C. Kupisiewicz, *Szkice z dziejów dydaktyki...*, s. 127-151; C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku...*, s. 32-44; I. Szybiak, *Z dziejów szkoły...*, s. 50-52; E. Wolter, *Nowe wychowanie...*, s. 36-47; L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki...*, s. 23-27; L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 25.

- wychowanie powinno być dostosowane do naturalnego rozwoju dziecka, które najlepiej uczy się wtedy, gdy poczuje potrzebę zdobywania wiedzy;
- nauczyciel ma stwarzać warunki do rozwoju potrzeb poznawczych i moralnych dzieci oraz nie przywiązywać znaczenia do nagród i kar z zewnątrz, a polegać na wewnętrznej motywacji dziecka;
- nauczanie powinno być zindywidualizowane, a zamiast egzaminów należy promować ocenę prac indywidualnych i zbiorowych oraz testy pomiaru uzdolnień dzieci;
- szkoła ma pobudzać aktywność dziecka, zatem nacisk powinien być położony na kooperację i pracę zespołową oraz twórczą ekspresję, a uczniowie powinni mieć swój udział w planowaniu programu<sup>82</sup>.

L. Zarzecki w opisie rozwoju polskiej dydaktyki do propozycji szkół nurtu nowego wychowania zalicza również powstałą w II połowie XX wieku ideę nauczania problemowego (polegającą na stawianiu uczniów przed konkretnymi problemami, które muszą samodzielnie rozwiązać) oraz kształcenia wielostronnego (zakładającą, że proces edukacyjny powinien uwzględniać różnorodne formy aktywności uczniów w zakresie poznawczym, emocjonalnym oraz praktycznym) opracowane przez Wincentego Okonia; ideę nauczania programowanego (opierającą się na ścisłym planowaniu i sekwencjonowaniu materiału dydaktycznego) autorstwa C. Kupisiewicza oraz koncepcję pracy grupowej (polegającą na tym, że uczniowie współpracują w małych grupach nad zadaniami edukacyjnymi) zainicjowaną przez amerykańskiego psychologa edukacyjnego Benjamina Blooma (1913–1999)<sup>83</sup>.

Proces nauczania i wychowania w szkołach, w miarę rozwoju programów nauczania i postępu cywilizacyjnego, zrodził potrzebę wprowadzenia odpowiednich środków dydaktycznych oraz dostosowanego do nich wyposażenia, a wraz z rozpowszechnieniem szkolnictwa kształtował się także przemysł produkujący odpowiednie urządzenia szkolne. Doniosłą rolę zaczęła odgrywać potrzeba odpowiedniej przestrzeni szkolnej oraz jej zorganizowania zgodnie z potrzebami uczniów i nauczycieli, zarówno wewnątrz szkoły (sale lekcyjne, sale gimnastyczne), jak i na zewnątrz (boiska, tereny zielone). Jednym z dobrych przykładów odnośnie do tematu przestrzeni jest szkoła Célestina Freineta (1896–1966), w której ważną rolę odgrywało odpowiednie wyposażenie szkoły. W wielkiej sali, pełniącej funkcję klasy szkolnej,

---

<sup>82</sup> L. Zarzecki, *Teoretyczne podstawy wychowania...*, s. 25–26.

<sup>83</sup> L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki...*, s. 107.

znajdowały się ruchome stoliki i wielkie stoły na różnorodny sprzęt i narzędzia. Było tam radio, magnetofon, aparat projekcyjny, drukarka, powielarnia tekstów i rysunków. Na ściennych półkach znajdowała się bogata literatura piękna i fachowe encyklopedie, słowniki, druki różnych tematycznych tekstów, pełniące m.in. funkcję podręczników. Można było zobaczyć wystawy plastyczne, artystyczne oraz gazetkę uczniowską<sup>84</sup>.

Wiek XX nazywany jest okresem „eksplozji szkolnej” z uwagi na rozwój szkolnictwa różnych typów i poziomów kształcenia. Dokonując próby bilansu ubiegłego stulecia, trzeba zaznaczyć, że miało ono być wiekiem dziecka, co postulowało wielu pedagogów, działaczy oświaty i społecznych, szczególnie z nurtu nowego wychowania. Nie udało się zrealizować w pełni tego hasła, ale podejmowano wiele różnych przedsięwzięć, które miały temu służyć. W tym czasie tendencją rozwojową szkolnictwa było umożliwienie kształcenia się wciąż liczniejszym zastępom uczniów<sup>85</sup>. Mierzalnym rezultatem stosowania zasady powszechności kształcenia była likwidacja analfabetyzmu w wielu krajach Europy i innych kontynentów, co, jak wskazuje większość autorów, jest bezsprzecznie niekwestionowanym dorobkiem XX wieku. Stulecie to zyskało jeszcze kilka innych określeń w kontekście wzrostu znaczenia oświaty: raportów edukacyjnych, paradoksów oświatowych, szczytnych i równocześnie trudnych do zrealizowania haseł pedagogicznych, a także wielu kontrowersyjnych dyskusji pedagogicznych<sup>86</sup>.

Wiek XX to również okres ostrej krytyki szkoły jako instytucji wymagającej gruntownej przebudowy<sup>87</sup>, uznawanej za przestarzałą, a nawet szkodliwą pod wieloma względami. Krytyka ta miała powszechny charakter, podważała podstawowe założenia szkoły, łącznie z realizowanymi przez nią celami oraz stosowanymi metodami i środkami pracy. Kulminacyjnym punktem tej krytyki było postawienie postulatu descholaryzacji społeczeństwa<sup>88</sup>,

---

<sup>84</sup> Tamże, s. 26-27.

<sup>85</sup> R.I. Arends, *Uczymy się nauczać...*, s. 32.

<sup>86</sup> C. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, s. 327.

<sup>87</sup> C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku...*, s. 7-9.

<sup>88</sup> Zwolennicy koncepcji twierdzą, że uczenie się jest tą aktywnością człowieka, która nie tyle wymaga kierowania przez inne osoby, ile przede wszystkim zapewnienia dobrovolności i swobodnego dostępu do źródeł informacji; w zdescholaryzowanym świecie powinno się realizować 3 cele edukacyjne: zapewnić wszystkim, którzy chcą się uczyć, prawo do korzystania z zasobów informacji w każdym momencie ich życia; upoważnić wszystkich, którzy chcą się dzielić swymi wiadomościami, do wyszukania tych, którzy chcą się od nich uczyć; i wreszcie stwarzać wszystkim, którzy chcą przedstawić jakąś kwestię ogółowi, okazję, by mogli ją podać do wiadomości. Zob.: Encyklopedia PWN, <https://>

który stał się istotnym nurtem we współczesnej pedagogice humanistycznej; przybrał on formę walki o prawa dzieci do wolności uczenia się oraz nadawał prymarne prawo rodzicom do decydowania o kierunku rozwoju osobowego ich dzieci. Termin ten został spopularyzowany przez austriackiego filozofa i teoretyka edukacji Ivana Illicha (1926–2002), który w swojej książce *Spoleczeństwo bez szkoły* (1971) krytykował formalne systemy edukacyjne jako zbyt hierarchiczne, biurokratyczne i odseparowane od realnych potrzeb uczących się. Zwolennicy „odszkolnienia” głoszą, iż alternatywą dla dotychczasowych instytucji edukacyjnych nie są nowe, lepsze szkoły, ale ich całkowita likwidacja; idea ta opiera się na ryzykownym założeniu antropologicznym, zgodnie z którym każdy człowiek, bez względu na wiek, stopień dojrzałości i cechy osobowościowe, jest w stanie sam ponosić odpowiedzialność za własny rozwój i uczyć się zgodnie z własnymi potrzebami i możliwościami. Dla C. Kupisiewicza idea descholaryzacji społeczeństwa jest w swojej warstwie postulatywnej utopijna i sprzeczna z interesem ogółu, któremu ma służyć. Natomiast jeśli chodzi o jej warstwę krytyczną, która choć ukazuje, zdaniem badacza, szkołę w sposób jednostronny i ocenia ją zbyt surowo, może się jednak okazać pomocna przy jej naprawie<sup>89</sup>.

Podsumowując historyczny rozwój szkół, można stwierdzić, że instytucja ta przeszła długą i złożoną ewolucję od starożytnych korzeni, przez średniowieczne szkoły religijne i masowe szkolnictwo epoki przemysłowej, aż po rozwój szkół nowego wychowania w XIX i XX wieku. Szkolnictwo nieustannie adaptowało się do zmieniających się potrzeb społeczeństwa i oczekiwań współczesnego świata. Historia oświaty, jak wnioskować można z literatury przedmiotu, to w znacznym stopniu historia krytyki tej instytucji. Nurt descholaryzacji, który pojawił się w drugiej połowie XX wieku, odrzucający tradycyjne (konwencjonalne) modele edukacji, zainicjował nową refleksję nad rolą, funkcją i zasadnością istnienia szkoły w nowoczesnym świecie. Ta krytyczna refleksja stanowi ważny punkt zwrotny, który prowadzi do przemyślenia podstawowych założeń edukacyjnych. Jakkolwiek z jednej strony napotykamy na pozycje o groźnie brzmiących tytułach w stylu *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*<sup>90</sup>, to z drugiej wi-

---

encyklopedia.pwn.pl/haslo/descholaryzacja-spoleczenstw;3891988.html [dostęp: 29 sierpnia 2024].

<sup>89</sup> C. Kupisiewicz, *Dydaktyka...*, s. 7.

<sup>90</sup> Zob.: M. Marcela, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Kraków 2021.

dzimy, że instytucja jednak przetrwała turbulencje i istnieje nadal, nie wzbudzając u dużej części społeczeństwa szczególnego niepokoju i niepewności względem jej efektywności i sensu funkcjonowania. Czy to znaczy, że jest aprobatą dla takiego stanu rzeczy? Działania liderów oddolnych zmian w edukacji pokazują, że nie ma zgody na „bylejakość” i bierność. W gąszczu obojętności można spotkać osoby z odwagą kształtujące nowe oblicze edukacji. W następnym podrozdziale przyjrzymy się oczekiwaniom i wyzwaniom współczesnego świata wobec szeroko pojmowanej oświaty oraz wybranym kierunkom przemian w dążeniu do „nowej szkoły”.

### **„Dziś i jutro” – kierunki przemian w edukacji**

Współczesny świat stawia przed oświatą szereg wyzwań, wynikających z dynamicznych przemian społecznych, technologicznych i kulturowych. Innowacje w edukacji wynikają przede wszystkim z konieczności nadążania za zmianami w otaczającej rzeczywistości. Globalizacja i postęp technologiczny to dwie kluczowe siły, które wpływają na kształt współczesnego świata. Jak pokazał „Rys historyczny szkolnictwa”, tradycyjne modele edukacji były i nadal są kwestionowane przez zwolenników nowatorskiego podejścia do nauczania i wychowania. Aby sprostać wymaganiom XXI wieku, pojawiła się nagła potrzeba, by system edukacyjny wraz z intensywnym rozwojem wiedzy ewoluował i aktywnie odpowiadał na wciąż zmieniające się realia. W niniejszym fragmencie analizie poddane zostaną oczekiwania współczesnego świata wobec placówek oświatowych oraz kierunki przemian edukacyjnych z uwzględnieniem perspektyw i wniosków zawartych w literaturze przedmiotu.

Jakie zatem są współczesne oczekiwania świata wobec szkoły i w jakim kierunku zmierzają przemiany w edukacji? Jedną z możliwych odpowiedzi na to pytanie prezentuje „Plan dla edukacji”<sup>91</sup>, który powstał w ramach inicjatywy „Projektujemy przyszłość. Edukacja”. Program opracowano dzięki połączeniu potencjałów środowisk biznesowych, edukacyjnych i akademickich, które, jak się okazuje, mają wiele punktów stykowych. W jego stworzenie zostali zaangażowani eksperci z różnych branż, bezpośrednio i pośrednio związanych z edukacją. W ramach jego przygotowywania odbył się szereg konsultacji społecznych, badanie ankietowe, liczne studia przypad-

---

<sup>91</sup> Zob.: *Plan dla edukacji. Praktyczny plan dla polskiej szkoły*, Wrocław 2023, [www.plandlaedukacji.pl](http://www.plandlaedukacji.pl) [dostęp: 3 września 2024].

ków oraz proces recenzowania przez kilkunastu ambasadorów projektu; jak podkreślają autorzy projektu, dzięki temu nabyli pewności, że wyznacza on kluczowe kierunki dla rozwoju edukacji. Plan zawiera 10 obszarów działań, które oprócz celu głównego mają swoje cele szczegółowe i wyznaczone zadania. Obszary te wraz z celami przedstawiają się następująco:

Obszar I – Środowisko edukacyjne. Cel główny: Wsparcie i rozwój środowisk związanych z edukacją;

Obszar II – Rodzice i szkoła. Cel główny: Rozwój partnerskich relacji rodzice – szkoła;

Obszar III – Biznes i edukacja. Cel główny: Integracja biznesu i edukacji;

Obszar IV – Kompetencje przyszłości. Cel główny: Wspieranie rozwoju kompetencji przyszłości;

Obszar V – Kondycja psychiczna. Cel główny: Troska o kondycję psychiczną środowiska edukacyjnego;

Obszar VI – Szkoła jako przyjazna przestrzeń. Cel główny: Promowanie postrzegania szkół jako przyjaznych przestrzeni;

Obszar VII – Podstawa programowa. Cel główny: Zmiana postrzegania sposobu realizacji podstawy programowej;

Obszar VIII – Oceny, egzaminy, zestawienia. Cel główny: Promowanie nowego podejścia do narzędzi, które są obecne w szkolnym systemie;

Obszar IX – Edukacja dla przyszłości. Cel główny: Budowa świadomości roli edukacji dla przyszłości (rozwoju nauki, gospodarki, społeczeństwa);

Obszar X – Rozwój i wspieranie talentów. Cel główny: Promowanie roli interdyscyplinarnego rozwoju uczniów.

„Plan dla edukacji” jest przedstawiany jako swego rodzaju drogowskaz do zmiany polskiej szkoły, a jego podstawą są realnie wyznaczone kierunki działań i określone sposoby ich realizacji, które opierają się na współpracy i otwartości na nowe idee. Warto podkreślić, że są to tematy bardzo szerokie, pojemne i wielopłaszczyznowe, zawierające wiele wyzwań, idei, koncepcji, strategii, reform, pomysłów i hipotez. Pytania o przyszłość szkolnictwa w obliczu wyzwań współczesnego świata oraz ich wnikliwe analizy wypełniają setki stron książek, publikacji, czasopism, artykułów, forów i blogów internetowych. Nie sposób ująć wszystkiego w tak krótkich rozważaniach. Biorąc pod uwagę fakt, że każdy z tych obszarów, koncepcji czy idei zasługuje na oddzielną rozprawę, trzeba doprecyzować, że w niniejszym tekście, o ile w ogóle się pojawiają, będą rozpatrywane jedynie na poziomie ogólnym.

Konstruktywnym efektem sporu o szkołę, o jej „być albo nie być”, było opracowanie różnych strategii do zmiany sytuacji w szeroko pojętej edukacji – niektórzy pedagodzy dążyli do naprawy systemu, inni do jego modernizacji, natomiast większość opowiadała się za koniecznością przeprowadzenia reformy szkolnictwa. To dzięki „descholersom” pojawiły się na światowym rynku wydawniczym publikacje, które zainspirowały w wielu krajach ruch alternatywnej edukacji i związane z nim powstawanie zarówno szkół wolnych, jak i edukacji domowej. John Holt (1923–1985), amerykański pedagog, pisarz i działacz na rzecz reformy edukacji, powołał do życia w USA ruch edukacji domowej (Home Schooling Association), który od 1980 roku skupia rodziców przeciwstawiających się przymusowi uczenia się ich dzieci w szkole. Badacz wskazuje na negatywne konsekwencje realizowania obowiązku szkolnego w instytucjach szkolnych, mając na uwadze m.in. brak osiągnięć szkolnych i sukcesów życiowych dzieci. Poglądy Holta pojawiły się w Polsce dopiero na przełomie lat 80. i 90. XX w. dzięki staraniom B. Śliwerskiego i jego analizom antypedagogiki na świecie<sup>92</sup>. Dziś niepaństwową placówką, która wspiera rodziców i uczniów w edukacji domowej w Polsce, jest powszechnie znana Szkoła w Chmurze. To nowoczesna, niepubliczna szkoła podstawowa i liceum, w której, jak mówią jej twórcy, „spakowano” podstawę programową do platformy online, by można było korzystać z niej w dowolnym miejscu na świecie<sup>93</sup>.

O tym, że każda zmiana zaczyna się od niezgody na zastany porządek rzeczy – a ta niezgoda to wynik dostrzeżenia, że szkoła w dotychczasowym kształcie nie tylko nie działa, lecz wręcz szkodzi dzieciom – głosi odważnie w swojej książce *Zróbmy sobie szkołę* Mikołaj Marcela. Autor publikacji apeluje, by nie bać się katastrof i kryzysów, gdyż to one stają się najlepszą okazją do tworzenia alternatywnych światów edukacyjnych („oświat równoległych”) i to od nich tak naprawę zaczynają się właściwe zmiany<sup>94</sup>. One to bowiem, jak postuluje K. Robinson, wymagają trzech form zrozumienia: „krytyki obecnego stanu, wizji nowej edukacji oraz koncepcji zmiany, która jest łącznikiem między krytyką a wizją”<sup>95</sup>.

<sup>92</sup> Zob.: B. Śliwerski, *Descholersi wobec praw dziecka do wolności uczenia się*, „Forum Oświatowe” 2021, vol. 33, no. 2, s. 11-26.

<sup>93</sup> Szkoła w chmurze, <https://szkolawchmurze.org/> [dostęp: 1 września 2024].

<sup>94</sup> Zob.: M. Marcela, *Zróbmy sobie szkołę. O tych, którzy rozkręcają edukację po swojemu*, Warszawa 2024.

<sup>95</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły...*, s. 89.

Zwolennicy szkoły alternatywnej w swej negacji szkoły istniejącej do-tychczas nie domagali się likwidacji instytucji jako takiej, lecz poszukiwali wobec niej alternatywnych rozwiązań. Jak definiuje C. Kupisiewicz, szkoły alternatywne stanowią te placówki edukacyjne, w których wszystkie lub wybrane elementy planowego i systematycznego kształcenia są realizowane w odmienny sposób, niż w szkołach funkcjonujących według założeń charakterystycznych głównie dla szkoły tradycyjnej. W związku z powyższym stwierdzeniem, alternatywność szkół może być całkowita lub tylko częściowa. Przykładem szkoły alternatywnej, popularnej w latach 80. i 90. XX wieku, jest amerykański Educational Park w Syracuse, w stanie Nowy Jork<sup>96</sup>.

Wśród kierunków przemian w edukacji pojawiła się również strategia ustawicznego doskonalenia (ulepszania) szkoły. Zadaniem edukacji permanentnej jest zapobieganie zagrożeniom współczesnego świata, jak również ciągle dotrzymywanie tempa przyspieszającym procesom cywilizacyjnym. Utrzymanie, a nawet wzmocnienie obecnej pozycji szkoły wśród innych placówek oświatowych, jest głównym celem programu naprawy tej instytucji. Nie jest to idea nowa. Miano prekursora idei kształcenia permanentnego zyskał J.A. Komeński. W *Pampedii* opowiedział się za kształceniem przez całe życie. Stawiając tezę, że każdy jest zdolny do ustawicznej edukacji, doszedł do przekonania, że całe życie jest szkołą, każdy wiek jest odpowiedni do uczenia się, a życie ludzkie nie ma innego celu jak nauka. Uczony zbudował koncepcję edukacji przez całe życie na racjonalnych podstawach, przewidując trafnie kierunek rozwoju historycznych wydarzeń oraz potrzebę wprowadzenia nowego podejścia do wychowania<sup>97</sup>.

Wielu badaczy uważa ideę ustawicznego doskonalenia się za ogromnie ważną, będącą nie tylko szansą i wyzwaniem, ale i wymogiem cywilizacyjnym edukacji XXI wieku. Jak twierdzi Beata Boczukowa, koncepcja ta nie tylko jest ideą i zasadą, lecz także systemem powiązanych ze sobą różnorodnych instytucji i organizacji, realizujących teoretyczne założenia w praktyce. Istota systemu opiera się na racjonalnej współpracy w takim programowaniu i prowadzeniu działalności oświatowej, które umożliwią dzieciom, młodzieży i dorosłym rozwój zgodny z kierunkiem przemian społeczno-gospodarczych, kulturowych i cywilizacyjnych. Celem jest osiągnięcie coraz

---

<sup>96</sup> Zob.: C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku...*, s. 85-99.

<sup>97</sup> Zob.: J.A. Komeński, *Pampaedia*, przeł. K. Remerowa, wstęp B. Suchodolski, Wrocław 1973.

wyższego poziomu wiedzy i umiejętności potrzebnych do racjonalnego i humanistycznego pełnienia ról rodzinnych, pracowniczych, obywatelskich i społecznych<sup>98</sup>.

Edukacja permanentna na miarę XXI wieku jest ściśle powiązana z oczekiwaniami współczesnego rynku pracy. Trudno przewidzieć, jakie kompetencje będą wymagane od pracowników oraz jak się będzie zmieniało zapotrzebowanie na nich w poszczególnych branżach. Pisze o tym Katarzyna Jagielska w czasopiśmie „Edukacja Ustawiczna Dorosłych”, podając, iż obecne raporty (artykuł z 2023 r.) wskazują, że tylko 10% osób wykonuje zawód, który nie ulegnie zmianie, 20% osób wykonuje zawód, który zniknie, natomiast 70% osób będzie musiało się przekwalifikować. W dynamicznie zmieniającym się świecie nie ma gwarancji zatrudnienia po ukończeniu edukacji, a także nie wiadomo, czy zawód, do którego przygotowuje się młodość, nadal będzie istniał lub czy nie ulegnie istotnej transformacji. Jesteśmy, jak twierdzi autorka, „świadkami czwartej rewolucji przemysłowej, która rozpoczęła się na początku tego stulecia i oparta jest mocno na technologiach cyfrowych, sztucznej inteligencji, uczeniu maszynowym, badaniach naukowych i inteligentnych rozwiązaniach. Jest to czas, w którym innowacje i nowe technologie rozprzestrzeniają się szybciej niż w poprzednich latach”<sup>99</sup>. Przykładowo, w edukacji dla innowacyjnej gospodarki coraz bardziej popularne stają się mikropoświadczenia, które zyskują na znaczeniu, ponieważ odpowiadają na rosnące zapotrzebowanie pracowników oraz pracodawców na elastyczne, spersonalizowane i łatwo dostępne formy uczenia się przez całe życie. Jako krótkie, formalnie uznane certyfikaty lub odznaki, potwierdzające zdobycie konkretnych umiejętności, wiedzy lub kompetencji w danej dziedzinie, mogą być zdobywane poprzez udział w kursach online, warsztatach, szkoleniach lub innych formach kształcenia, które zwykle trwają kilka tygodni lub miesięcy. Rynek pracy stawia przed młodymi ludźmi nowe wyzwania. Specjaliści B+R jako osoby zajmujące się działalnością badawczo-rozwojową odgrywają kluczową rolę w technologicznym i innowacyjnym rozwoju gospodarki, ponieważ ich praca prowadzi do opracowywania nowych, udoskonalonych rozwiązań, które mają potencjał zre-

---

<sup>98</sup> B. Boczukowa, *Zarys rozwoju myśli o wychowaniu i samowychowaniu człowieka dorosłego – wokół problematyki edukacji ustawicznej* [w:] *Edukacja w XXI wieku. Teoria i metody badawcze*, pod red. M. Śliwy, E. Chodźko, Lublin 2020, s. 73.

<sup>99</sup> K. Jagielska, *Kompetencje kluczowe w rozwoju przyszłej kariery zawodowej pokolenia Z a edukacją*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2023, nr 2, s. 25-26.

wolucjonizowania różnych gałęzi przemysłu oraz wprowadzania innowacji w wielu dziedzinach, takich jak medycyna, IT, energetyka i inne<sup>100</sup>. Pracodawcy poszukują pracowników o określonym profilu kompetencji.

Temat kompetencji XXI wieku, przypisanych szczególnie szkołom, nauczycielom i uczniom, jest bardzo szeroko omawiany w literaturze przedmiotu. W materiałach OECD<sup>101</sup>, zatytułowanych „Transformative Competencies for 2030”<sup>102</sup>, przedstawiony został „edukacyjny kompas”, który określa trzy kompetencje transformacyjne: tworzenie nowej wartości, godzenie napięć i dylematów oraz odpowiedzialność. Cechy te wskazuje się jako nieodzowne dla uczniów, którzy mają przyczynić się do budowania lepszej przyszłości. W „Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030”, opracowanej przez Ministerstwo Edukacji Narodowej w 2019 roku, na pierwszy plan wysuwają się umiejętności przekrojowe, w tym umiejętności cyfrowe w zakresie gotowości do uczenia się, myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów, pracy zespołowej czy adaptacji do nowych warunków<sup>103</sup>. W wyniku porównania ze sobą wiodących opracowań na temat kompetencji przyszłości wyodrębnione zostały cztery wyzwania dla edukacji przyszłości, jakimi są: kreatywność, myślenie krytyczne, komunikacja i kooperacja (współpraca). Model 4K jest jedną z najbardziej znanych i promowanych koncepcji zestawu pożądanых umiejętności w XXI wieku. Jednym z badaczy, który szeroko opisuje tę ideę, jest Jérémy Lamri, autor książki *Kompetencje XXI wieku*<sup>104</sup>, współtwórca Le Lab RH – laboratorium innowacji w obszarze HR. Myślenie o kompetencjach przyszłości ma głęboki sens edukacyjny – pozwala odpowiednio projektować proces kształcenia, a także uzmysławia potrzebę

---

<sup>100</sup> Zob.: I. Woźniak, *Model cyfrowego potwierdzania umiejętności i kompetencji zawodowych specjalistów B+R*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2023, nr 2, s. 53-68.

<sup>101</sup> Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (Organisation for Economic Co-operation and Development – OECD) jest organizacją międzyrządową, której podstawowym celem jest promowanie polityk poprawiających dobrobyt ekonomiczny i społeczny ludzi na całym świecie. Powstała w 1961 r. Edukacja jest jednym z obszarów jej zainteresowań. Zob.: Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <https://www.gov.pl/web/nauka/oecd-organizacja-wspolpracy-gospodarczej-i-rozwoju2/> [dostęp: 3 września 2024].

<sup>102</sup> *Transformative Competencies for 2030*, OECD, [www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html/](http://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html/) [dostęp: 28 sierpnia 2024].

<sup>103</sup> *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> [dostęp: 3 września 2024].

<sup>104</sup> Zob.: J. Lamri, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, tł. A. Zręda, Warszawa 2021.

ciągłego uczenia się, autonomicznego i odpowiedzialnego reagowania na dynamicznie zmieniającą się sytuację.

Strategię ustawicznego doskonalenia szkoły, łagodniejszą od strategii alternatywnej i cieszącą się niemal powszechną aprobatą, przyjęto za podstawę planów przebudowy szkolnictwa, których opracowanie powierzano zespołom ekspertów oświatowych różnej wielkości. Tak było między innymi w Polsce, gdzie powstawały ekspertyzy, raporty oraz gotowe projekty reform szkolnych, mające na celu unowocześnienie szkół. Przedstawił je i wnikliwie przeanalizował w swojej książce *Projekty reform edukacyjnych* C. Kupisiewicz<sup>105</sup>. Z kolei B. Śliwerski, przedstawiając swoją analizę reform oświatowych w III RP, wyróżnił:

a) ze względu na istotę, zakres i jakość reform:

- reformy naprawcze, reformy modernizacyjne, reformy strukturalne oraz reformy systemowe;

b) ze względu na inicjatora reform:

- reformy odgórne jako planowane i sterowane przez centralne władze państwowe (Ministerstwo Edukacji Narodowej) często bywają narzucone i służą nie edukacyjnym, a gospodarczym, ideologicznym czy politycznym interesom państwa. Jak ostro ocenia B. Śliwerski, nierzadko przyjmują one charakter epidemii sterowanej, z udziałem ekspertów czy oświeconych przez władzę nauczycieli; są próbą „zainfekowania” zmianami zarówno społeczeństwa, jak i jego bezpośrednich uczestników – nauczycieli, uczniów i ich rodziców<sup>106</sup>.

- reformy oddolne jako efekt innowacyjności pedagogicznej pojedynczych nowatorów, transformacyjnych liderów, naukowców, społeczników; wdrażane są w systemie szkolnym na zasadzie indukcji (wzbudzenie oddolne) i dyfuzji (przenikanie)<sup>107</sup>.

Sprawą dyskusyjną jest oczywiście miarodajna ocena podejmowanych reform, ich zasadność i efektywność oraz poszukiwanie odpowiedzi na pytanie, czy kierunki przemian w nich podjętych odpowiadają oczekiwaniom współczesnego świata wobec szkoły. Mirosław J. Szymański, opisując przejawy chaosu w edukacji, których było wystarczająco dużo w III RP, wskazuje

<sup>105</sup> C. Kupisiewicz, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, Warszawa 2007.

<sup>106</sup> B. Śliwerski, *Reformowanie oświaty w Polsce* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2003, s. 384.

<sup>107</sup> Tamże, s. 387-392.

koronny przykład: najpierw słabo uzasadnione wprowadzenie gimnazjów, potem, jeszcze bardziej szkodliwe, ich zamknięcie<sup>108</sup>.

W kontekście niniejszej pracy warto podkreślić, że to właśnie liderzy oddolnych reform w edukacji są często kluczowymi inicjatorami zmian. Ich praca nie tylko przyczynia się do poprawy jakości kształcenia, ale także inspiruje innych do podejmowania inicjatyw i wdrażania innowacji. Działając często poza głównym nurtem, liderzy ci łączą teorię z praktyką, co pozwala na tworzenie bardziej elastycznych i dostosowanych do rzeczywistości rozwiązań edukacyjnych. To właśnie ich zaangażowanie i innowacyjne podejście stanowią fundament nowej szkoły, w której edukacja jest bardziej dostosowana do potrzeb współczesnego społeczeństwa i uczniów. Marta Grzeško-Nyczka, nauczycielka akademicka i pasjonatka edukacji pozaformalnej, słusznie stwierdza, że choć niewątpliwie potrzebujemy zmian na poziomie instytucjonalnym i systemowym, to co można dziś zrobić, to podjąć działanie na poziomie jednostkowym. „Każdy, nawet najmniejszy progres zainicjowany przez jednostkę, wart jest podjęcia wysiłku i zaangażowania”<sup>109</sup>.

Organizacja szkolna bowiem, jak twierdzi Roman Schulz, podobnie jak cały system oświatowy, może zmieniać się w trojaki sposób. „Po pierwsze, może ulegać zmianom w toku swego rozwoju, głównie w procesie swej historycznej ewolucji. Po drugie, może być poddawana planowym zabiegom modernizacyjnym, których program i sposoby realizacji ustalone są na ogół poza szkołą i bez jej udziału. Po trzecie, szkoła może próbować planowo zmieniać sama siebie, w odpowiedzi na wyłaniające się przed nią lub antycypowane problemy przystosowawcze”<sup>110</sup>.

Potraktowanie szkoły jako instytucji (organizacji) „uczącej się”, której funkcjonowanie można ulepszać nie tylko poprzez odgórne zmiany, jest jedną z koncepcji szkół przyszłości, która stanowi swoistą odpowiedź na wyzwania dynamicznie zmieniającego się świata. To koncepcja zarządzania, mająca za zadanie zwiększenie efektywności i sprawności działania organizacji. Bogusława D. Gołębiak zauważa, że zwolennicy myślenia o szkole jako organizacji uczącej się wskazują na możliwość transgresji, czyli prze-

<sup>108</sup> M.J. Szymański, *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem* [w:] *Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, pod red. M.J. Szymańskiego, B. Walaśka-Jarosz, Z. Zbróg, Warszawa 2016, s. 34.

<sup>109</sup> M. Grzeško-Nyczka, *Dialog pedagogiczny w kształceniu nauczycieli. O potrzebie budowania nowej jakości relacji* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2023, s. 87.

<sup>110</sup> R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy...*, s. 228.

kraczania siebie, wychodzenia poza dotychczasowe granice działania. Podkreślają przy tym, że szkoły dzięki rozpoznaniu wewnętrznego potencjału mogą uczyć się same siebie, a tworząc społeczności dydaktyczne, mogą wnikać w szersze środowisko, by w aktywny sposób włączyć się w kształtowanie przyszłości. Szkoła ucząca się jest nie tylko wizją, ale również celem i praktyką. Podstawowe wyznaczniki kultury szkoły kreatywnej, jakimi są inicjatywa, kreatywność i postęp, mogą zostać uruchomione jedynie wtedy, gdy szkoła uwierzy, że sama jest kluczową jednostką doskonalenia edukacyjnego, a siłą napędową w jej rozwoju są sami nauczyciele<sup>111</sup>.

Istotne znaczenie dla współczesnej myśli pedagogicznej mają historyczne raporty, takie jak:

1. Raport Edgara Faure'a – „Uczyć się, aby być” – UNESCO (1972): idea uczenia się przez całe życie jako warunek ludzkiej egzystencji (uczyć się, aby być); zasady demokratyczności (powszechności);

2. Raport Klubu Rzymskiego – „Uczyć się bez granic” (1979): idea uczenia się antycypującego, innowacyjnego, uczestniczącego, edukacja bez granic;

3. Raport Jacques'a Delorsa – „Edukacja: Jest w niej ukryty skarb” – UNESCO (1996): cztery aspekty kształcenia (filary): uczyć się, aby wiedzieć; uczyć się, aby działać; uczyć się, aby żyć wspólnie; uczyć się, aby być.

We wszystkich tych raportach wskazuje się na priorytet uczenia się przez całe życie oraz na edukację, która nie zna żadnych granic. Wywarły one istotny wpływ na rozwój światowej myśli pedagogicznej oraz na działalność praktyczną wielu szkół i instytucji oświatowych w różnych państwach, w tym i w Polsce<sup>112</sup>.

Wojciech Błażejowski w swojej pracy o kryzysie w edukacji zauważa, że obecnie priorytetem jest wychowanie do prawidłowego rozumienia wolności, które obejmuje życie w zróżnicowanej, solidarnej wspólnotcie, opartej na odpowiedzialności zarówno za siebie, jak i za innych. Z obserwacji wydarzeń społeczno-ekonomicznych zachodzących w świecie można wyciągnąć wniosek, że żyjemy w czasach chronicznego kryzysu człowieczeństwa, w którym szerzą się nierówności, nędza, wyzysk, pogarda dla życia, pogoń za władzą i bogactwem, obojętność na krzywdę oraz nieustannie rosnące cierpienie<sup>113</sup>.

<sup>111</sup> Zob.: B.D. Gołębniak, *Szkoła wspomagająca rozwój* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2003, s. 118-121.

<sup>112</sup> L. Zarzecki, *Wybrane problemy dydaktyki...*, s. 108.

<sup>113</sup> W. Błażejowski, *Kryzys edukacji – edukacja w kryzysie*, „Edukacja, Terapia, Opieka” 2021, vol. 3, s. 17.

W takich warunkach funkcjonuje współczesna szkoła. W kontekście tych rozważań istotne miejsce zajmują idea edukacji równych szans, rozumiana jako wyrównanie startu szkolnego oraz szans edukacyjnych dzieci i młodzieży, oraz pochodne w stosunku do niej koncepcje: edukacja demokratyczna (do demokracji) oraz edukacja włączająca (inkluzywna).

Współcześnie idee edukacji dla demokracji koncentrują się na kształtowaniu „wolnego”, a zatem otwartego, poszukującego umysłu<sup>114</sup> oraz na zasadach wolnego wyboru, samookreślenia, partnerstwa, równych praw, samorządności, na postulacie włączenia uczniów w proces decydowania o sprawach szkolnej wspólnoty<sup>115</sup>.

Edukacja inkluzywna natomiast jest uznawana za jeden z kluczowych paradygmatów w nowoczesnych systemach edukacyjnych na całym świecie, w tym także w Polsce. Jako bardziej zaawansowana forma integracji stawia sobie za cel przygotowanie uczniów do stworzenia w przyszłości włączającego społeczeństwa, w którym każdy, niezależnie od różnic wynikających ze stanu zdrowia, sprawności, pochodzenia, wyznania, jest pełnoprawnym członkiem wspólnoty, a różnorodność uznawana jest za wartościowy zasób w rozwoju społecznym i cywilizacyjnym. Przy okazji tej koncepcji ukuto pojęcie szkoły ogólnodostępnej, czyli takiej, która jest otwarta dla każdego ucznia, otwarta na jego potrzeby i możliwości, która zapewnia wszystkim warunki do rozwoju i pełnego uczestnictwa w procesie kształcenia i wychowania oraz w życiu społecznym szkoły<sup>116</sup>. Widzimy tu rozwijającą się i pogłębianą ideę zmiany kierunku kształcenia oraz dostępu do szkoły z elitarnego na rzecz egalitarnego.

Warto w tym miejscu przytoczyć trzy główne założenia sformułowane w „Strategii na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. Europa 2020”, która zakłada, że inteligentny rozwój oznacza zwiększenie roli wiedzy i innowacji jako sił napędowych przyszłego rozwoju. Dokument obejmuje trzy istotne i wzajemnie powiązane priorytety:

---

<sup>114</sup> A. Męczkowska-Christiansen, *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji: wokół podstawowych pojęć* [w:] *Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, pod red. K. Gawlicz, P. Rudnickiego, M. Starnawskiego, T. Tokarza, Wrocław 2014, s. 15.

<sup>115</sup> T. Tokarz, *Konserwatyzm a edukacja demokratyczna* [w:] *Demokracja i edukacja...*, s. 87.

<sup>116</sup> *Edukacja włączająca*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca/> [dostęp: 23 sierpnia 2024].

- rozwój gospodarki opartej na wiedzy i innowacji;
- rozwój zrównoważony, zakładający wspieranie gospodarki efektywniej wykorzystującej zasoby, bardziej przyjaznej środowisku i bardziej konkurencyjnej;
- rozwój włączający, sprzyjający gospodarce o wysokim poziomie zatrudnienia, zapewniającej spójność społeczną i terytorialną<sup>117</sup>.

Jednym ze szczególnych obszarów dotyczących kierunków przemian w oświacie jest bardzo szeroko opisywana tematyka medialno-cyfrowa, stanowiącą ogromne wyzwanie dla edukacji. Monika Frania, prowadząc rozważania o „edukacji jutra”, opisuje, w jaki sposób dotychczasowe i nowe trendy edukacyjne – behawiorystyczny, konstruktywistyczny, kognitywistyczny, konektywistyczny – odpowiadają na oczekiwania współczesnego świata wobec szkoły w XXI wieku. Na szczególną uwagę w kontekście omawianego tematu zasługuje konektywizm, najnowszy nurt, który bywa również nazwany „konceptją uczenia się epoki cyfrowej”<sup>118</sup>. Konceptcja ta zakłada, że wiedza nie jest statyczna, lecz dostępna w wielu miejscach, jest rozproszona, także w sieci internetowej, zaś uczenie się jest procesem, w którym korzysta się z różnych źródeł informacji. Zmienia się bowiem perspektywa z „wiedzieć co” na „wiedzieć gdzie”, a zatem pewien rodzaj metawiedzy, jak stwierdza autorka, jest cenniejszy niż sama wiedza. Fundamentalnym zagadnieniem staje się to, gdzie znaleźć informację ważną lub przydatną, a idąc krok dalej – w jaki sposób w gąszczu informacji wyłonić treści wartościowe oraz jak scalić posiadane informacje z wcześniejszego źródła z nowymi<sup>119</sup>. W odniesieniu do tego tematu spotykamy się z pojęciem alfabetyzacji cyfrowej<sup>120</sup>.

Andreas Schleicher, dyrektor ds. edukacji i umiejętności w Organizacji Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD), który zainicjował i nadzoruje Program Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA), trafnie zauważa w swojej książce: „Dzisiejszym dylematem dla osób zajmujących

<sup>117</sup> M. Christoph, *Zmieniająca się szkoła wobec wymagań rynku pracy, i nie tylko*, „Forum Pedagogiczne” 2021, nr 1, s. 171.

<sup>118</sup> M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, Kraków 2017, s. 26.

<sup>119</sup> Tamże, s. 27.

<sup>120</sup> Alfabetyzm cyfrowy, piśmienność cyfrowa (ang. *digital literacy*) – ogół wiedzy, umiejętności i zachowań odnoszących się do użytkowania szerokiego grona urządzeń cyfrowych takich jak smartfony, tablety, laptopy oraz komputery stacjonarne. Zob.: Wikipedia, [https://pl.wikipedia.org/wiki/Alfabetyzm\\_cyfrowy](https://pl.wikipedia.org/wiki/Alfabetyzm_cyfrowy) [dostęp: 2 września 2024].

się edukacją jest to, że rutynowe zdolności poznawcze – najłatwiejsze do nauczenia i sprawdzenia – najszybciej podlegają cyfryzacji, automatyzacji i outsourcingowi. Bez wątpienia najnowsza wiedza i umiejętności w danej dyscyplinie zawsze będą cenione. Osoby innowacyjne i kreatywne zazwyczaj mają specjalistyczne umiejętności teoretyczne lub praktyczne. Tak długo, jak umiejętność «uczenia się, jak się uczyć» będzie ważna, zawsze będziemy się uczyć, ucząc się czegoś. Jednak dziś sukces w edukacji nie polega na odtwarzaniu treści nauczania, ale na wykorzystywaniu tego, co już wiemy, i stosowaniu tej wiedzy w nowych sytuacjach, a także na myśleniu ponad granicami dyscyplin. Każdy potrafi wyszukać – i zazwyczaj odnaleźć – informacje w internecie, ale sukces osiągną ci, którzy wiedzą, do czego mogą je wykorzystać<sup>121</sup>.

Jakże ważna staje się w tym „smogu informacyjnym” rola nauczyciela, który transformuje się obecnie z głównego źródła wiedzy w osobę wspierającą uczniów w poruszaniu się po złożonym ekosystemie wiedzy dostępnej online. W literaturze przedmiotu poruszającej temat nauczyciela przyszłości możemy spotkać się z określeniem edukatora jutra. „To bardziej «nauczyciel interpretacji» niż «nauczyciel transmisji», który łącząc elementy tradycyjnej edukacji z opartymi na nowoczesnych technologiach, nadal będzie potrafił: tworzyć szkolne środowisko informacyjne, gdzie promowana jest [...] podmiotowa relacja nauczyciel – uczeń; wspierać rozwój ucznia przy respektowaniu jego praw i wyborów; w sposób innowacyjny realizować cele edukacyjne szkoły<sup>122</sup>. Krokiem w kierunku szkoły nowoczesnej i nowego modelu edukacji, który proponuje M. Frania, jest edukacja hybrydowa (model mieszany). Jak zauważa autorka, „należy znaleźć balans między tym, co nowe i pożyteczne, a tym, co tradycyjne i skuteczne<sup>123</sup>. Nasuwają się słowa Jezusa z Nazaretu, centralnej postaci chrześcijaństwa: „A on im powiedział: Dlatego każdy nauczyciel w Piśmie, który stał się uczniem królestwa niebieskiego, podobny jest do gospodarza, który ze swego skarbcza wydobywa rzeczy nowe i stare” (Mt 13,52)<sup>124</sup>.

<sup>121</sup> A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, tł. K. Kwiatosz, Warszawa 2019, s. 243-244.

<sup>122</sup> E. Kochanowska, *Szkoła jako przestrzeń dialogu w relacjach nauczyciel – uczeń w praktyce edukacyjnej*, „Konteksty Pedagogiczne” 2015, nr 1, s. 53 – powt. za: M. Frania, *Nowe media, technologie...*, s. 143.

<sup>123</sup> M. Frania, *Nowe media, technologie...*, s. 137-138.

<sup>124</sup> *Pismo Święte. Stary i Nowy Testament*, Fundacja Wrota Nadziei, Toruń 2017, s. 1039.

Edukacja medialna, jak stwierdza Anna Maćkowiak, stanowi we współczesnym świecie zagadnienie, którego pominąć nie można<sup>125</sup> i które w sposób oczywisty wiąże się z odpowiednio wykształconą kadrą. Potrzebę włączenia w zakres przedmiotów obowiązkowych zajęć związanych z mediami oraz nowymi technologiami dostrzega między innymi Akademia Nauk Stosowanych im. Jana Amosa Komeńskiego w Lesznie, która ujmuje w planie studiów pedagogicznych zarówno edukację medialną, jak i TIK (technologie informacyjno-komunikacyjne).

Jak przewiduje Andreas Schleicher, w przyszłości praca będzie prawdopodobnie polegała na łączeniu sztucznej inteligencji, komputerów z ludzkimi kompetencjami społecznymi i emocjonalnymi, postawami oraz wartościami. W ten sposób zdobycze nowoczesności będzie można wykorzystać do zmieniania świata na lepsze. Niemiecki profesor zwraca uwagę również na to, że takie działania przypominają przedsiębiorczość w najszerszym tego słowa znaczeniu, toteż ujmuje je jako „gotowość do podjęcia próby bez obawy przed niepowodzeniem”<sup>126</sup>.

Choć z jednej strony powinno się pamiętać o zagrożeniach medialno-cyfrowych, bezpieczeństwie w sieci wśród dzieci i młodzieży, które coraz częściej potrzebują szeroko pojmowanego wsparcia psychicznego z powodu uzależnień od Internetu i mediów oraz przeciążenia informacyjnego, to z drugiej strony trzeba zwrócić uwagę na niezwykle cenne spostrzeżenie, które uczynił Jesper Juul: „Przede wszystkim warto sobie uświadomić, że dzieci i młodzież dużo bardziej cierpią z powodu szkoły niż przez rzekomo tak niebezpieczne media. Po drugie, podobny alarm sto lat temu podnoszono z obawy przed słuchaniem radia”<sup>127</sup>. Autor podkreśla też, że podstawowym środkiem zaradczym na wszelkie zagrożenia jest konstruktywny dialog z dzieckiem.

Kolejnym ważnym wyzwaniem XXI wieku poruszonym w literaturze przedmiotu jest interdyscyplinarność edukacji oraz powiązany z tą koncepcją interdyscyplinarny przedmiot szkolny (IDS), rozumiany jako dostosowujący się do rzeczywistości system wytycznych, dotyczących nauczania wszystkich

---

<sup>125</sup> A. Maćkowiak, *Współczesny nauczyciel wobec wyzwań edukacji medialnej* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2023, s. 167.

<sup>126</sup> A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 245.

<sup>127</sup> J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, tł. D. Syska, Podkowa Leśna 2014, s. 45.

przedmiotów szkolnych. To założenie ściśle powiązane jest z działaniami podjętymi przez Holistic Think Tank (HTT), organizacją pozarządową, która promuje nowoczesne podejście do edukacji, zakotwiczone w wartościach humanistycznych, stawiające ucznia i jego potrzeby w centrum procesu edukacyjnego. W koncepcji IDS chodzi o spowodowanie istotnej zmiany sposobu nauczania poprzez wprowadzenie holistycznego (kompleksowego) podejścia<sup>128</sup>, które kładzie nacisk na całościowy rozwój jednostki, uwzględniający rozwój intelektualny, emocjonalny i społeczny uczniów.

Na interdyscyplinarność jako atrybut nauk o wychowaniu, w której ukazana jest wieloaspektowość edukacji oraz konieczność czerpania z zasobów innych dziedzin naukowych, zwraca uwagę M.J. Szymański. Choć interdyscyplinarność jest wyzwaniem dla wszystkich dziedzin nauki, wydaje się szczególnie silna w pedagogice, która nie jest oderwana od życia i pozostaje w stałym związku z różnymi naukami. W procesie wychowania, który obejmuje różne aspekty, nie wystarczy wiedza zawarta w jednej tylko dyscyplinie nauki. Nauczyciele powinni częściej sięgać do prac naukowych z innych dziedzin niż pedagogika, gdyż można tam odnaleźć wiedzę i inspiracje, które obecnie są im szczególnie potrzebne<sup>129</sup>.

Nowoczesne, interdyscyplinarne podejście do edukacji prezentuje w swoich książkach Marek Kaczmarzyk, nauczyciel i neurodydaktyk. Proponuje on kształcenie oparte na neurobiologii oraz teorii memów<sup>130</sup>, zgodnie z którymi informacje kulturowe rozprzestrzeniają się podobnie do genów, poprzez procesy selekcji i replikacji. Postuluje również konieczność przekształcenia edukacji w kierunku bardziej zindywidualizowanego i neurobiologicznie świadomego procesu, który bierze pod uwagę zarówno mechanizmy memetyczne, jak i neurobiologiczne. „Nauczanie i wychowanie to procesy wpisane w biologię gatunku, naturalne zjawiska oparte na osobistych doświadczeniach i wzajemnych relacjach. Nie trzeba nam tworzyć edukacji. [...] Musimy ją sobie jedynie przypomnieć”<sup>131</sup>. Zdaniem Kaczmarzyka w błyskawicznie przeobrażającym się świecie zmiana w edukacji jest jednym z najbardziej

---

<sup>128</sup> J. Kordziński, *Kompas edukacyjny OECD ma wskazać kierunek zmian w edukacji. Dokąd pójdą szkoły?*, Holistic, <https://holistic.news/kompas-edukacyjny-oecd-ma-wskazac-kierunek-zmian-w-edukacji-dokad-pojda-szkoly/> [dostęp: 3 września 2024].

<sup>129</sup> M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności*, wyd. 2, Kraków 2014, s. 269.

<sup>130</sup> Zob.: M. Kaczmarzyk, *Szkoła memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Gliwice 2018.

<sup>131</sup> Zob.: M. Kaczmarzyk, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, wyd. 2, Słupsk 2018, s. 14-19.

aktualnych wyzwań, a proces edukacji powinien uwzględnić działania, których celem będzie zachowanie równowagi pomiędzy dążeniem do przekraczania samych siebie a świadomością i zrozumieniem tego, czym jesteśmy z natury biologicznej<sup>132</sup>. Podobne stwierdzenia formułuje Anna Szulc, pisząc, że potrzeba uczenia się jest naturalną potrzebą człowieka, więc istotne jest, aby wykorzystać to należycie w pracy z uczniem. Ważna jest wiedza o pracy mózgu, o tym, co wspomaga proces uczenia się, a co mu nie służy. Dzieląc się swym doświadczeniem z pracy zawodowej, nauczycielka podkreśla, że wspierająco działa motywacja wewnętrzna, wewnętrzny „układ nagrody”, poczucie sensu zdobywanej wiedzy, a także odpowiednie warunki pracy w sprzyjającej uczeniu się atmosferze<sup>133</sup>. W Polsce termin „neurodydaktyka” staje się coraz popularniejszy i funkcjonuje zarówno w literaturze fachowej, jak i popularnonaukowej<sup>134</sup>.

W XXI wieku świat zmienia się w niespotykanym wcześniej tempie, a rozwój technologii przyspiesza, wpływając na środowisko, ludzkie życie i jego naturę. Jak zauważa Barbara Sitarska, dzięki nauce my, współcześni ludzie, mamy szansę osiągnąć o wiele więcej niż którekolwiek z wcześniejszych pokoleń. Nauka oferuje ogromne możliwości, ale też niesie ryzyko poważnych konsekwencji. To nasze indywidualne i wspólne decyzje wpłyną na to, czy wynalazki naukowe XXI wieku przyniosą nam dobroczynne, czy też destrukcyjne skutki<sup>135</sup>. Szkoła stoi przed trudnym zadaniem przygotowania młodzieży do szybko zmieniającego się świata. Współczesna cywilizacja wydaje się pogrążyć w chaosie. W czasach kryzysu wartości i autorytetów, narastających problemów społecznych, w których funkcjonuje współczesna szkoła, edukacja aksjologiczna i wychowanie do wartości stają się szczególnie istotne w kształtowaniu świadomych i odpowiedzialnych osób, zdolnych do podejmowania mądrych decyzji. Andreas Schleicher w swojej książce pt. *Światowej klasy edukacja* pyta, w jaki sposób uwzględnić wartości w nauczaniu. Odpowiadając na to zagadnienie, zaznacza: „Nie od dziś mają one kluczowe znaczenie dla edukacji i czas najwyższy, aby przekształciły się z ukrytych aspiracji w jasno określone cele i praktyki dydaktycz-

<sup>132</sup> Tamże, s. 14-19.

<sup>133</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła...*, s. 25.

<sup>134</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/6latek/neurodydaktyka.pdf> [dostęp: 2 września 2024].

<sup>135</sup> B. Sitarska, *Edukacja szkolna w kontekście edukacji całożyciowej w perspektywie autobiograficznej*, Siedlce 2022, s. 214.

ne”<sup>136</sup>. Świat człowieka różni się od świata wszelkich innych istot żyjących posiadaniem rozbudowanej sfery duchowej, gdzie centralnym w niej miejscem, jak z przekonaniem zaznacza M.J. Szymański, są bez wątpienia wartości, które wyrażają to, co ludzie traktują jako cenne, godne pożądania<sup>137</sup>. Wychowanie do wartości staje się niezbędne, aby przygotować uczniów do zmierzenia się z wyzwaniem globalizacji, takimi jak przenikanie kultur czy zanikanie granic. W tym kontekście warto zastanowić się, jak zachować swoją tożsamość, jednocześnie wchodząc w świat ponadnarodowy.

Podobnie zapewne myśleli autorzy raportu dla UNESCO, członkowie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI Wieku, działającej pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa, którzy nieprzypadkowo nadali mu tytuł „Edukacja – jest w niej ukryty skarb”<sup>138</sup>. Tytuł tego dokumentu wskazuje na edukację jako wartość, która wciąż nie traci na znaczeniu<sup>139</sup>, ale zakłada też poszukiwanie tego „skarbu”, gdyż, jak tajemniczo sugeruje, jest on gdzieś ukryty... Jaki zatem skarb możemy w niej odkryć? Przede wszystkim jest nim sam człowiek postrzegany jako podmiot edukacji.

Prawda o człowieku jest szczególnie ważna dla działań wychowawczych opartych na humanistycznych podstawach. Człowiek jest najwyższą, bezwarunkową wartością, bowiem posiada godność osoby ludzkiej. Personalizm chrześcijański jako stanowisko filozoficzne, opierające się na takim właśnie postrzeganiu człowieka, ma bogatą tradycję<sup>140</sup>. Człowiek jako osoba świadoma własnego powołania, powinien całe życie tworzyć siebie, urzeczywistniać swoje potencjalne możliwości w zgodzie ze swoją ludzką naturą. W jednej ze swoich książek M. Kaczmarzyk dzieli się z czytelnikiem spostrzeżeniami odnośnie do „unikatowości” człowieka jako jednostki. Odwołuje się przy tym do biologii, która pokazuje wyjątkowość i bezcenneść każdego człowieka już na samym początku jego istnienia. Mierzenie wszystkich jedną miarą autor postrzega jako stratę nie do odrobienia oraz możliwą przyczynę porażki w przyszłości, kiedy to zabraknie ludzi myślących w nietypowy sposób,

<sup>136</sup> A. Schleicher, *Edukacja światowej klasy...*, s. 258.

<sup>137</sup> M.J. Szymański, *Edukacyjne problemy współczesności...*, s. 51-52.

<sup>138</sup> *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delorsa*, przeł. W. Rabczuk, Warszawa 1998, s. 9 – powt. za: *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin*, pod. red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Poznań 2016, s. 172.

<sup>139</sup> Tamże, s. 69.

<sup>140</sup> K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Katowice 2019, s. 205.

zdolnych rozwiązać problemy, których dzisiaj nie jesteśmy w stanie przewidzieć. Edukacja w takim ujęciu, jak ją definiuje autor, jest „procesem ujarzmania różnorodności”<sup>141</sup>.

Z tej perspektywy wszelkie działania pedagogiczne i edukacyjne koncentrują się na rozwijaniu unikatowego potencjału ucznia, dlatego zadaniem edukacji przyszłości powinno być odkrywanie i wspieranie jego osobistych zasobów, talentów i mocnych stron, umożliwiając mu ich lepsze wykorzystanie w świecie. Według Tatiany Krawczyńskiej-Zauchy filozofia człowieka stanowiąca podstawę edukacji XXI wieku musi wyznaczać coraz to nowsze, lecz elastyczne granice, mając przy tym na uwadze, że umiejętności i pasje ucznia, które wcześniej były pomijane, wkrótce mogą się okazać kluczowe. Należy wskazywać wartości, nie tylko ucząc o nich, ale egzemplifikując ich praktyczne zastosowanie w codziennym życiu. Dziś młode pokolenia podważają wartości nie ze względu na nie same, lecz dlatego, że zazwyczaj pozostają one wartościami jedynie w teorii<sup>142</sup>.

Bardzo ważne w tym zakresie jest uświadamianie hierarchii wartości potrzebnych do refleksyjnego traktowania swoich decyzji, podejmowanych na co dzień rozmaitych wyborów. Kluczowym zasobem jest wrażliwość na wartości, postrzegana jako zdolność do ich dostrzegania w świecie, a także umiejętność adekwatnego na nie odpowiadania<sup>143</sup>. Jednak najważniejszą drogą przyswajania wartości jest kontakt z ludźmi prezentującymi swoją postawą wybrane wartości, wiernymi swoim ideałom. Tu kłania się rola nauczyciela przyszłości jako tego, który, żyjąc danymi wartościami na co dzień, staje się wiarygodnym wzorem dla swoich uczniów.

Z lektury niniejszego podrozdziału można wysnuć wniosek, że oczekiwania współczesnego świata wobec szkoły bazują na swoistym połączeniu i przenikaniu się idei ustawicznego doskonalenia się, interdyscyplinarności oraz wychowania do wartości, gdzie głównym podmiotem jest człowiek – otwarty i gotowy na wyzwania „płynnej nowoczesności”. Człowiek posiadający głęboką świadomość swojej tożsamości oraz mocny fundament osadzony na duchowych wartościach. Człowiek odważny, sięgający poza granice widzialnego świata, realizujący swoje unikatowe powołanie, aktywnie uczestniczący w nie-

---

<sup>141</sup> Zob.: M. Kaczmarzyk, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Słupsk–Warszawa 2018, s. 15-18.

<sup>142</sup> T. Krawczyńska-Zauchy, *Jakiej filozofii potrzebuje edukacja w świecie XXI wieku?*, „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja” 2020, nr 2, s. 456.

<sup>143</sup> Zob.: K. Olbrycht, *Edukacja kulturalna...*, s. 200-203.

uniknionej globalnej i lokalnej zmianie w świecie, w którym przyszło mu żyć. A jakie mogłoby być przesłanie dla uczniów i nauczycieli „jutra” oraz wszystkich zaangażowanych na rzecz idei nowej szkoły? Patrząc z uznaniem na rolę i odwagę liderów oddolnych zmian w edukacji, często osamotnionych czy wręcz atakowanych na polu walki o lepsze jutro szkoły, jako wskazówkę i zachętę przytoczę słowa biblijnego mędrca: **„Najczujniej ze wszystkiego strzeż swojego serca<sup>144</sup>, bo z niego tryska źródło życia!”** (Prz 4,23)<sup>145</sup>.

### **Bibliografia**

1. *Antropologiczne podstawy wychowania*, wybór R. Schulz, Wydaw. Edukacyjne „Żak”, Warszawa 1996.
2. Arends Richard I., *Uczymy się nauczać*, tł. K. Kruszewski, WSiP, Warszawa 1994.
3. Bartnicka Kalina, Szybiak Irena, *Zarys historii wychowania*, Wydaw. Akademickie „Żak” – Wyższa Szkoła Humanistyczna, Warszawa–Pułtusk 2001.
4. Błażejowski Wojciech, *Kryzys edukacji – edukacja w kryzysie*, „Edukacja, Terapia, Opieka” 2021, vol. 3, s. 153-173.
5. Boczukowa Beata, *Zarys rozwoju myśli o wychowaniu i samowychowaniu człowieka dorosłego – wokół problematyki edukacji ustawicznej* [w:] *Edukacja w XXI wieku. Teoria i metody badawcze*, pod red. M. Śliwy, E. Chodźko, Wydaw. Naukowe Tygiel, Lublin 2020, s. 67-75.
6. Bourdieu Pierre, Passeron Jean-Claude, *Reprodukcja. Elementy teorii systemu nauczania*, przeł. E. Neyman, PWN, Warszawa 1990.
7. Buttler Danuta, Satkiewicz Halina, *Język i my. Podręcznik do języka polskiego dla kl. IV szkół średnich*, WSiP, Warszawa 1990.
8. Christoph Monika, *Zmieniająca się szkoła wobec wymagań rynku pracy, i nie tylko*, „Forum Pedagogiczne” 2021, nr 1, s. 159-177.
9. Dunaj Bogusław, *Słownik języka polskiego*, Wiedza, Poznań 2018.
10. Dzida Grażyna, *Zasady nauczania Jana Amosa Komeńskiego* [w:] *O Janie Amosie Komeńskim i jego poglądach na edukację*, pod red. B. Sitarskiej, Wydaw. Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2014, s. 259-279.
11. *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji ds. Edukacji dla XXI Wieku pod przewodnictwem Jacques’a Delor*

---

<sup>144</sup> Serce w znaczeniu biblijnym rozumiane jest jako ośrodek myśli, uczuć i woli (decyzji) – zob. *Serce człowieka* [w:] *FireBible. Biblia dla charyzmatyków*, Springfield 2022, s. 863.

<sup>145</sup> Tamże, s. 862.

- sa, przeł. W. Rabczuk, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
12. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 1, pod red. T. Pilcha, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2003.
  13. *Encyklopedia powszechna PWN*, t. 3–4, wyd. 2, pod red. W. Kryszewskiego, R. Marcinkowskiego, PWN, Warszawa 1985, 1987.
  14. *FireBible. Biblia dla charyzmatyków*, Life Publishers International, Springfield 2022.
  15. Frania Monika, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i kształcenia hybrydowego*, „Impuls”, Kraków 2017.
  16. Gołębiak Bogusława D., *Szkola wspomagająca rozwój [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2003, s. 98-122.
  17. Goźlińska Elżbieta, Szlosek Franciszek, *Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego*, Instytut Technologii Eksploatacji, Radom 1997.
  18. Grzeško-Nyczka Marta, *Dialog pedagogiczny w kształceniu nauczycieli. O potrzebie budowania nowej jakości relacji [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. 75-90.
  19. Jagielska Katarzyna, *Kompetencje kluczowe w rozwoju przyszłej kariery zawodowej pokolenia Z a edukacją*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2023, nr 2, s. 25-35.
  20. Juul Jesper, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców?*, tł. D. Syska, Wydaw. MiND, Podkowa Leśna 2014.
  21. Kaczmarzyk Marek, *Szkola memów. W stronę dydaktyki ewolucyjnej*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2018.
  22. Kaczmarzyk Marek, *Szkola neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, wyd. 2, Dobra Literatura, Słupsk 2018.
  23. Kaczmarzyk Marek, *Unikat. Biologia wyjątkowości*, Dobra Literatura – Grupa Wydawnicza Literatura Inspiruje, Słupsk–Warszawa 2018.
  24. Kapuścińska Monika M., *Realizacja funkcji opiekuńczej szkoły jako warunek powodzenia procesu dydaktycznego i wychowawczego w XXI wieku*, „Kultura, Przemiany, Edukacja” 2021, t. 9, s. 170-181.
  25. Kochanowska Ewa, *Po co jest szkoła? Funkcje szkoły z perspektywy kandydatów do zawodu nauczyciela*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika” 2020, z. 21, s. 79-94.

26. Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, przeł. K. Remerowa, wstęp B. Suchodolski, Ossolineum – PAN, Wrocław 1973.
27. Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, przeł. K. Remerowa, wstęp B. Suchodolski, Ossolineum – PAN, Wrocław 1956.
28. Kopaliński Władysław, *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, wyd. 10, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1978.
29. Kowalski Stanisław, *Socjologia wychowania w zarysie*, PWN, Warszawa 1974.
30. Kowolik Piotr, *Szkoła jako miejsce edukacji uczniów*, „Nauczyciel i Szkoła” 2003, nr 1-2, s. 91-109.
31. Kozubowska Urszula, *Współczesna polska szkoła, placówka opiekuńczo-wychowawcza w okresie transformacji systemowej a oczekiwania dzieci i młodzieży, rodziców i nauczycieli-wychowawców. Rzeczywistość i tendencje rozwojowe* [w:] *Możliwości i zagrożenia reform edukacyjnych*, pod red. M. Ochmańskiego, Instytut Technologii Eksploatacji, Warszawa–Radom 1997.
32. Krawczyńska-Zauchta Tatiana, *Jakiej filozofii potrzebuje edukacja w świecie XXI wieku?*, „Kultura, Społeczeństwo, Edukacja” 2020, nr 2, s. 455-466.
33. Kuberski Jerzy, *Szkoła i społeczeństwo. Problemy reformy*, wyd. 2 rozszerz., „Książka i Wiedza”, Warszawa 1980.
34. Kupisiewicz Czesław, *Dydaktyka*, wyd. 13 zm., „Impuls”, Kraków 2012.
35. Kupisiewicz Czesław, *Podstawy dydaktyki*, WSiP, Warszawa 2005.
36. Kupisiewicz Czesław, *Podstawy dydaktyki ogólnej*, wyd. 5, PWN, Warszawa 1978.
37. Kupisiewicz Czesław, *Projekty reform edukacyjnych w Polsce. Główne tezy i wpływ na funkcjonowanie szkolnictwa*, PWN – Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2007.
38. Kupisiewicz Czesław, *Szkice z dziejów dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*, „Impuls”, Kraków 2010.
39. Kupisiewicz Czesław, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, PWN, Warszawa 2006.
40. Kupisiewicz Czesław, Kupisiewicz Małgorzata, *Słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2009.
41. Kwieciński Zbigniew, *Edukacja jako wartość odzyskiwana wspólnie (Głos w dyskusji o uspołecznieniu szkoły)*, „Edukacja” 1991, nr 1, s. 88-98.
42. Lamri Jérémy, *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, tł. A. Zręda, Wolters Kluwer, Warszawa 2021.
43. Maćkowiak Anna, *Współczesny nauczyciel wobec wyzwań edukacji medialnej* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red.

- M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, *Akademia Nauk Stosowanych im. J.A. Ko-meńskiego*, Leszno 2023, s. 165-184.
44. Malewski Mieczysław, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.
  45. *Mały słownik języka polskiego*, wyd. 4, pod red. S. Skorupki, H. Auderskiej, Z. Łempickiej, PWN, Warszawa 1969.
  46. Marcela Mikołaj, *Selekcje. Jak szkoła niszczy ludzi, społeczeństwa i świat*, Wydaw. Znak, Kraków 2021.
  47. Marcela Mikołaj, *Zróbmy sobie szkołę. O tych, którzy rozkręcają edukację po swojemu*, Wydawnictwo WAB, Warszawa 2024.
  48. Męczkowska-Christiansen Astrid, *Edukacja dla demokracji jako demokracja w edukacji: wokół podstawowych pojęć [w:] Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, pod red. K. Gawlicz, P. Rudnickiego, M. Starnawskiego, T. Tokarza, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 13-25.
  49. Muszyński Marcin, *Edukacja i uczenie się – wokół pojęć*, „Rocznik Andragogiczny” 2014, t. 21, s. 77-88.
  50. Niemierko Bolesław, *Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2007.
  51. Nitecka-Walerych Anna, *Cisza w edukacji wczesnoszkolnej*, „Colloquium” 2021, nr 4, s. 123-143.
  52. *Nowa encyklopedia powszechna A–Z*, pod red. J. Marcinek, „Zielona Sowa”, Kraków 2003.
  53. Okoń Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4 uzup. i popr., Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
  54. Okoń Wincenty, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 2, PWN, Warszawa 1981.
  55. Okoń Wincenty, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Wydaw. Akademickie „Żak”, Warszawa 1998.
  56. Olbrycht Katarzyna, *Edukacja kulturalna jako edukacja do wzrastania w człowieczeństwie*, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2019.
  57. *Pedagogika. Leksykon*, pod red. B. Milerskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2000.
  58. *Pedagogika w społeczeństwie – społeczeństwo w pedagogice. Księga jubileuszowa poświęcona Profesorowi Jerzemu Modrzewskiemu w 70. rocznicę urodzin*, pod. red. A. Matysiak-Błaszczyk, E. Włodarczyk, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2016.

59. *Pismo Święte. Stary i Nowy Testament*, Fundacja Wrota Nadziei, Toruń 2017. [tzw. Uspółcześnia Biblia Gdańska (UBG)]
60. Półturzycki Józef, *Dydaktyka dla nauczycieli*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
61. Robinson Ken, Aronica Lou, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
62. Schleicher Andreas, *Edukacja światowej klasy. Jak kształtować systemy szkolne na miarę XXI wieku*, tł. K. Kwiatosz, ZNP, Warszawa 2019.
63. Schulz Roman, *Całość i struktura jako kategorie systemowego oglądu edukacji*, „Impuls”, Kraków 2020.
64. Schulz Roman, *Edusfera jako holistyczna kategoria pedagogiki ogólnej. Zarys idei*, „Impuls”, Kraków 2018.
65. Schulz Roman, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, PWN, Warszawa 1980.
66. Sitarska Barbara, *Edukacja szkolna w kontekście edukacji całościowej w perspektywie autobiograficznej*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Przyrodniczo-Humanistycznego, Siedlce 2022.
67. *Słownik języka polskiego*. T. 2: D–G, pod red. W. Doroszewskiego, „Wiedza Powszechna”, Warszawa 1960.
68. Stankiewicz Leszek, *Słownik organizacji i kierowania w oświacie*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 1999.
69. Szczepański Jan, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963.
70. *Sztuka nauczania*. 1: *Czynności nauczyciela*, wyd. 7 zm., pod. red. K. Kruszewskiego, PWN, Warszawa 2004.
71. *Sztuka nauczania*. 2: *Szkoła*, wyd. 7 zm., pod red. K. Konarzewskiego, PWN, Warszawa 2004.
72. Szulc Aleksander, *Słownik dydaktyki języków obcych*, PWN, Warszawa 1994.
73. Szulc Anna, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli – Michał Dyrda, Rybna 2019.
74. Szymański Mirosław J., *Edukacyjne problemy współczesności*, wyd. 2, „Impuls”, Kraków 2014.
75. Szymański Mirosław J., *Szkoła – między tradycją, dążeniem do nowoczesności i chaosem [w:] Zrozumieć szkołę. Konteksty zmiany*, pod red. M.J. Szymańskiego, B. Walasek-Jarosz, Z. Zbróg, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2016, s. 25-35.

76. Śliwerski Bogusław, *Descholversi wobec praw dziecka do wolności uczenia się*, „Forum Oświatowe” 2021, vol. 33, no. 2, s. 11-26.
77. Śliwerski Bogusław, *Reformowanie oświaty w Polsce [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2003, s. 383-396.
78. Tokarz Tomasz, *Konserwatyzm a edukacja demokratyczna [w:] Demokracja i edukacja. Dylematy, diagnozy, doświadczenia*, pod red. K. Gawlicz, P. Rudnickiego, M. Starnawskiego, T. Tokarza, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2014, s. 85-107.
79. Wolter Edyta, *Nowe wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio” 2014, nr 4, s. 36-49.
80. Wołoszyn Stefan, *Kultura umysłowa i reformy szkolne w epoce oświecenia [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2009, s. 115-130.
81. Wołoszyn Stefan, *Wychowanie w społeczeństwach pierwotnych [w:] Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, PWN, Warszawa 2009, s. 77-80.
82. Woźniak Ireneusz, *Model cyfrowego potwierdzania umiejętności i kompetencji zawodowych specjalistów B+R*, „Edukacja Ustawiczna Dorosłych” 2023, nr 2, s. 53-67.
83. Woźniak Robert B., *Zarys socjologii, edukacji i zachowań społecznych*, „Miscellanea” – Wydawnictwa Uczelniane BWSH, Koszalin 1998.
84. Zarzecki Leon, *Teoretyczne podstawy wychowania. Teoria i praktyka w zarysie*, Karkonoska Państwowa Szkoła Wyższa, Jelenia Góra 2012.
85. Zarzecki Leon, *Wybrane problemy dydaktyki ogólnej*, Kolegium Karkonoskie, Jelenia Góra 2008.
86. Ziółkowski Przemysław, *Teoretyczne podstawy kształcenia*, Wydaw. Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2015.

### **Netografia**

1. *Edukacja włączająca*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/edukacja-wlaczajaca/> [dostęp: 23 sierpnia 2024].
2. Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/> [dostęp: 18 sierpnia 2024].
3. Kordziński Jarosław, *Kompas edukacyjnyjny OECD ma wskazać kierunek zmian w edukacji. Dokąd pójdą szkoły?*, Holistic, [https://holistic.news/\\_kompas-edukacyjnyjny](https://holistic.news/_kompas-edukacyjnyjny)

- oecd-ma-wskazac-kierunek-zmian-w-edukacji-dokad-pojda-szkoly/ [dostęp: 3 września 2024].
4. Morbitzer Janusz, *W poszukiwaniu nowych (meta)modeli edukacji XXI wieku*, Adam Mickiewicz University Repository, <https://repozytorium.amu.edu.pl/items/68311b70-fbe7-4d9a-8609-542dd82705f1> [dostęp: 28 sierpnia 2024].
  5. *OECD – Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju*, Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego, <https://www.gov.pl/web/nauka/oecd-organizacja-wspolpracy-gospodarczej-i-rozwoju2/> [dostęp: 3 września 2024].
  6. Perkowska-Klejman Anna, Górka-Strzałkowska Anna, *Szkoła jako instytucja, system społeczny i organizacja*, ResearchGate, <https://www.researchgate.net/publication/315759731/> [dostęp: 12 grudnia 2023].
  7. *Plan dla edukacji. Praktyczny plan dla polskiej szkoły*, Wrocław 2023, [www.plandlaedukacji.pl](http://www.plandlaedukacji.pl) [dostęp: 3 września 2024].
  8. *Przygotowanie dydaktyczne kadry do kształcenia w warunkach symulowanych, kurs wstępny, dydaktyczno-metodyczny: 4. Metody nauczania*, Pomorski Uniwersytet Medyczny w Szczecinie, [https://www.pum.edu.pl/uploads/uczelnia/csm/4\\_Metody\\_nauczania\\_pdf](https://www.pum.edu.pl/uploads/uczelnia/csm/4_Metody_nauczania_pdf) [dostęp: 30 sierpnia 2024].
  9. *Szkoła w chmurze*, <https://szkolawchmurze.org/> [dostęp: 1 września 2024].
  10. *Transformative Competencies for 2030*, OECD, [www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html/](http://www.oecd.org/en/about/directorates/directorate-for-education-and-skills.html/) [dostęp: 28 sierpnia 2024].
  11. *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, Ministerstwo Edukacji Narodowej, <https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejtnosci-2030-czesc-szczegolowa--dokument-przyjety-przez-rade-ministrow> [dostęp: 3 września 2024].
  12. Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/6latek/neurodydaktyka.pdf> [dostęp: 2 września 2024].

HENRYK GAJEWSKI

## Edukacja z perspektywy socjologii, psychologii społecznej i pedagogiki

Education from the perspectives of sociology,  
social psychology, and pedagogy

### Streszczenie

Artykuł przedstawia edukację w trzech uzupełniających się perspektywach: socjologicznej, psychologii społecznej oraz pedagogicznej. Kompozycja tekstu – od teorii do praktyki – uwypukla silne powiązania między poziomami analizy. Zarysowano w nim koncepcję anomii, pokazując, jak oddziałuje ona na ład szkolny i zachowania adaptacyjne uczniów oraz nauczycieli, a zarazem jakie otwiera możliwości dla odnowy szkoły i edukacji. Odwołując się do wybranych eksperymentów psychologii społecznej, autor interpretuje zjawiska szkolne, zwłaszcza w relacji nauczyciel – uczeń, podkreślając rolę autorytetu i wpływu społecznego. W części pedagogicznej koncentruje się na trzech aspektach: relacji, dialogu i przestrzeni, by przedstawić praktyczne ujęcie edukacji, ze szczególnym akcentem na postawę dialogową.

**Słowa kluczowe:** edukacja, nowa szkoła, nauczyciel, uczeń, dialog, oddolne zmiany

### Summary

The article presents education through three complementary lenses: sociological, social-psychological, and pedagogical. Its composition – from theory to practice – highlights strong linkages across levels of analysis. It

outlines the concept of anomie, showing how it affects school order and the adaptive behaviors of students and teachers, while also indicating openings for renewing schooling and education. Drawing on selected experiments in social psychology, the author interprets school phenomena, especially within the teacher–student relationship, emphasizing the roles of authority and social influence. In the pedagogical section – focused on three aspects: relationship, dialogue, and space – the article offers a practical framing of education, with particular emphasis on a dialogic stance.

Keywords: education, new school, teacher, student, dialogue, grassrootschange

*NASZEJ DYDAKTYKI alfą i omegą ma być:  
badanie i znalezienie sposobu, który by pozwalał, ażeby nauczyciele mniej  
nauczali, a uczniowie więcej się uczyli, ażeby w szkołach było mniej hałasu, nudy  
i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, przyjemności i gruntownych postępów  
w pracy, w państwie zaś aby mniej było ciemnoty, zamieszania i niezgody,  
a więcej światła, porządku, pokoju i ciszy*  
Jan Amos Komeński

Niniejszy tekst jest próbą spojrzenia na współczesną edukację z trzech perspektyw: począwszy od socjologicznej, przez ujęcie psychologii społecznej, na pedagogicznej skończywszy. Inspiracją dla takiej struktury rozważań jest wstęp do *Wielkiej dydaktyki*, w którym Jan Amos Komeński wskazuje kluczowe aspekty edukacji, zarysowując ich wzajemne zależności<sup>1</sup>. Przechodzi od skali mikro, obejmującej nauczycieli i uczniów oraz ich relację we współpracy, do wyższego poziomu zorganizowania, czyli instytucji szkoły i państwa, w którym ta funkcjonuje. Czeski autor podkreśla bardzo istotne znaczenie szkolnictwa w szerokim kontekście społecznym oraz niezaprzeczalny, wzajemny wpływ wskazanych elementów. W innym miejscu przytacza zdanie Diogenesa uwydatniające tę myśl: „Cóż jest podstawą całego państwa? Wychowanie młodzieży. Nigdy bowiem dobrych owoców nie wyda latorośl źle hodowana”<sup>2</sup>. Według Comeniusa nauczyciel powinien szukać sposobów na

<sup>1</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, Wrocław 1956, s. 4.

<sup>2</sup> Tamże, s. 27.

aktywizację i usamodzielnienie się uczniów, czyli stworzenie odpowiednich warunków kształcenia i wychowania, co sprawi, że szkoły staną się miejscem efektywnej, przyjemnej, rzeczywistej nauki, a w państwie zapanuje porządek i pokój, zamiast zamieszania i niezgody. Należy zauważyć, że te oddziaływania mogą przebiegać wielokierunkowo. Trudności w aplikowaniu takiej wizji do teorii i praktyki edukacyjnej nie przeminęły: „Wielkie zaiste zapowiadamy rzeczy i gorąco pożądane, lecz – jak łatwo przewiduję – niejednemu wydadzą się one raczej sennymi marzeniami niż opowiadaniem rzeczy realnej”<sup>3</sup>. Na uwagę zasługuje fakt, że dzieło Komeńskiego powstało w XVII wieku, a mimo to przemyślenia i wnioski są nadal aktualne, stanowiąc podstawy nowoczesnej pedagogiki, a także dobry punkt wyjścia do reinterpretacji poglądów na wychowanie. Pewność jego wywodu wzbudza nadzieję i zachęca do owego badania i szukania sposobów na lepsze nauczanie i uczenie się.

### **Szkoła (w) społecznej anomii – koncepcja socjologiczna**

Edukacja to materia bardzo złożona i wielowymiarowa, nie można jej badać bez umiejscowienia w szerszym kontekście społecznym, kulturowym, gospodarczym, historycznym, a także politycznym. Mirosław J. Szymański formułuje to w następujący sposób, włączając do refleksji dodatkowo wymiar globalny: „Współczesne przemiany społeczne i gospodarcze nieustannie poszerzają zakres obiektywnie istniejących oraz postrzeganych subiektywnie zadań i potrzeb edukacyjnych. [...] Obecnie głównymi siłami sprawczymi zdają się: globalizacja, integracja społeczności różnych krajów, rozwój gospodarki rynkowej, bardzo szybki rozwój cywilizacji naukowo-technicznej, przemiany kultury oraz postępująca demokratyzacja życia społecznego”<sup>4</sup>. Funkcjonowanie szkoły, czyli miejsca, w którym dokonuje się edukacja, w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości generuje zarówno problemy, jak i szanse. Radykalne i wciąż aktualne pytania, korespondujące z przytoczonym na początku artykułu fragmentem *Wielkiej dydaktyki*, stawia Zbigniew Kwieciński:

Czy zatem szkoła jest miejscem, gdzie wre intensywna praca umysłowa, gdzie pełne napiętego wysiłku są wszystkie godziny i minuty spędzonego tam czasu? Czy trwa tam zróżnicowany wewnętrznie i nierównomierny proces nauczania

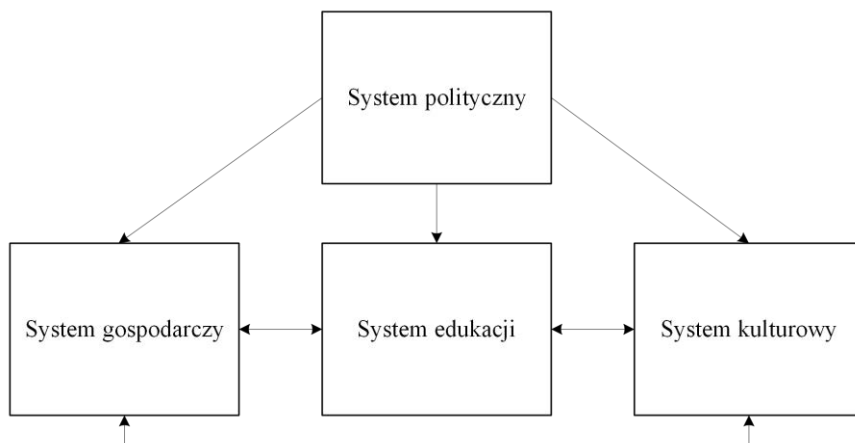
<sup>3</sup> Tamże, s. 5.

<sup>4</sup> M.J. Szymański, *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, Kraków 2013, s. 9.

i uczenia się, obliczony na zróżnicowany poziom klasy szkolnej, ze zmiennym rytmem nasilenia pracy, zabawy, wspomaganie rozwoju? Czy może, co wydaje się mało prawdopodobne, w szkole nie dzieje się nic ważnego dla rozwoju dzieci i młodzieży, trwa z godziny na godzinę marnowanie ich możliwości intelektualnych, motywacji do uczenia się i zabijania zainteresowań? Jeśli tak, to dlaczego? Czy są to przyczyny wewnątrzszkolne, czy zewnętrzne, społeczne?<sup>5</sup>

Wydaje się, że szkoła może stać się siłą inicjującą rozwój całych społeczności, grup i poszczególnych jednostek. Może być także miejscem stagnacji, powielającym i utrwalającym istniejący, nie zawsze pozytywny, stan rzeczy.

Rysunek nr 1. Zależność systemu edukacji od innych systemów społecznych



Źródło: M. Niezgoda, *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce* [w:] *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, pod red. M. Niezgody, Kraków 2011, s. 26

Jest szkoła emanacją systemu, będąc w nim usytuowana, a jednocześnie w pewnym zakresie wpływając na jego funkcjonowanie – następuje tu swoiste sprzężenie zwrotne. Marian Niezgoda, badając skutki przemian w polskiej edukacji, używa przedstawionego na rysunku 1 modelu zależności, w którym systemy oświaty, gospodarczy i kulturowy, pozostające pod wpływem systemu politycznego, oddziałują na siebie wzajemnie<sup>6</sup>. Szkoła nie istnieje także

<sup>5</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, Olecko 1995, s. 98-99.

<sup>6</sup> M. Niezgoda, *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce* [w:] *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, pod red. M. Niezgody, Kraków 2011, s. 26.

w oderwaniu od szerszego, społecznego układu odniesień jednostki. Piotr Mikiewicz umieszcza ją „w dwojakiej roli – z jednej strony musi zmagać się z efektami socjalizacji pozaszkolnej, z drugiej – jest elementem świata życia jednostek, zatem stanowi kontekst i dostarcza ważne treści socjalizacyjne”<sup>7</sup>.

Dla zobrazowania wieloaspektowości edukacji warto przywołać model stworzony przez Z. Kwiecińskiego, składający się z dziesięciu procesów, wyodrębnionych ze względu na treści, przedmioty celów oraz skutków edukacyjnych<sup>8</sup>; oto one: 1) globalizacja – przygotowanie do skutecznego funkcjonowania w społeczeństwie, które jest coraz ściślej powiązane na poziomie globalnym; 2) etatyzacja – przygotowanie do pełnienia roli obywatela państwa; 3) nacjonalizacja – przygotowanie do funkcjonowania we wspólnocie narodowej, kształtowanie więzi z kulturą, tradycją w obrębie narodu; 4) kolektywizacja (socjalizacja wtórna) – przygotowanie do funkcjonowania w określonej grupie społecznej, zgodnie z jej interesem, etosem, pozycją; 5) polityzacja, biurokratyzacja, profesjonalizacja – przygotowanie do funkcjonowania w systemach społecznych obejmujące: kształtowanie rozumienia instytucji biurokratycznych, przekonanie o słuszności społecznego porządku oraz przygotowanie do wykonywania zawodu; 6) socjalizacja – przygotowanie do funkcjonowania w określonych normach i wartościach właściwych dla danego systemu społecznego; 7) inkulturacja i personalizacja – kształtowanie do funkcjonowania w obrębie danej kultury, rozwój tożsamości społecznej; 8) jurydyfikacja – wprowadzenie do pełnienia ról obywatelskich w zgodzie z systemem prawnym; 9) humanizacja – kształtowanie jednostki ludzkiej w duchu antropocentrycznym dotyczące: wiedzy, światopoglądu, nawyków, umiejętności, kompetencji społecznych; 10) hominizacja – formowanie cech gatunkowych człowieka związanych z higieną, zdrowiem, seksualnością<sup>9</sup>. Wyznaczony w ten sposób dziesięciościan ukazuje zespół oddziaływań, które kształtują osobowość znajdującą się w jego centrum jednostki. Harmonię tych procesów wyznacza regularność i równomierność kształtu bryły, gdzie pole ścian oddaje symbolicznie intensywność oddziaływań. Wszelkie asymetrie w poszczególnych wymiarach stanowią przyczynę patologii. Taka zrównoważona i spójna edukacja umożliwi wychowanie człowieka wszechstronnie rozwiniętego, wykorzystującego w pełni swój potencjał, znającego i rozumie-

<sup>7</sup> P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Warszawa 2016, s. 12.

<sup>8</sup> Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji...*, s. 14-15.

<sup>9</sup> Por.: P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji...*, s. 10. Autor publikacji przywołuje model Z. Kwiecińskiego.

jącego siebie i świat, odpowiedzialnego, aktywnego, pozostającego w procesie stałego rozwoju oraz gotowego do celowego zmieniania otaczającej rzeczywistości, zgodnie z przyjętymi przez siebie wartościami<sup>10</sup>.

Użytecznym narzędziem dla oglądu wspomnianych powyżej zależności i procesów społecznych może być teoria anomii. Etymologia tego słowa wskazuje na związek z brakiem prawa, postępowaniem niezgodnym z prawem, działaniem pozbawionym dobrych reguł<sup>11</sup>. Twórcą tej koncepcji socjologicznej jest Émile Durkheim. W jego rozumieniu anomia to: „chaos normatywny, zanik drogowskazów moralnych, rozmycie kategorii dobra i zła. Ludzie ulegają dezorientacji, czują się wykorzeni i zagubieni”<sup>12</sup>. Powstawaniu i utrzymywaniu się stanu anomii sprzyjają gwałtowne zmiany społeczne, którym towarzyszy upadek tradycyjnych norm, stylów życia, moralności i religii; w ich miejscu często powstają nowe reguły światopoglądowe. Taka sytuacja sprawia, że więzi społeczne słabną, a jednostki doświadczają alienacji. Najbardziej skrajnym przejawem anomii są według É. Durkheima samobójstwa, zwane przez niego anomicznymi. Jednostka, nie potrafiąc poradzić sobie z poczuciem bezsensu, podejmuje radykalną decyzję odebrania sobie życia. Warunkami sprzyjającymi zwiększonej liczbie samobójstw są wzrastająca dezintegracja społeczna i poczucie wyobcowania jednostki<sup>13</sup>. Autor koncepcji wyraża swoje obserwacje w następujący sposób: „Jeżeli więź jednostek z życiem ulega osłabieniu, to dlatego, że słabnie jej więź ze społeczeństwem. Jeżeli jednostki załamują się przed najslabszym naporem okoliczności, świadczy to, że stan społeczeństwa przygotował je do samobójstwa”<sup>14</sup>.

Pojęcie anomii w interesujący sposób rozwinął Robert K. Merton. Anomia to w jego ujęciu „nie każdy chaos normatywny, lecz raczej specyficzna rozbieżność między afirmowanymi w danym społeczeństwie wartościami a postulowanymi w nim normami mającymi służyć osiągnięciu tych wartości”<sup>15</sup>. Merton badał społeczeństwo amerykańskie, skupiając się na osiągnięciach materialnych jako kulturowym wyznaczniku sukcesu, któremu nadana została wysoka wartość społeczna. W tym kontekście wymienia trzy kulturowe zasady: „pierwsza, wszyscy winni zdążać do tych samych, istotnych, celów,

<sup>10</sup> Z. Kwiecieński, *Socjopatologia edukacji...*, s. 15.

<sup>11</sup> *Encyklopedia socjologii*. T. 1: A–J, pod red. A. Kojdera, Warszawa 1998, s. 32.

<sup>12</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*, Kraków 2021, s. 752.

<sup>13</sup> Zob.: A. Woźniak-Krakowian, A. Tarnopolski, *Anomia i człowiek postmodernizmu*, Częstochowa 2003, s. 18-25.

<sup>14</sup> Tamże, s. 22-23. Myśl została zaczerpnięta od É. Durkheima.

<sup>15</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Wykłady...*, s. 512. Autor powołuje się na badania R.K. Mertona.

gdyż są dostępne dla wszystkich, druga, obecne, widoczne niepowodzenie jest tylko przystankiem na drodze do ostatecznego sukcesu, i trzecia, autentyczną porażką jest wyłącznie ograniczenie lub wyzbycie się ambicji”<sup>16</sup>. Rozdźwięk między uznanymi celami a sposobami ich realizacji wymusza na jednostkach **specyficzne formy przystosowania się do sytuacji**. Kiedy jednostki zachowują się zgodnie z ustalonymi regułami osiągnięcia przyjętych wartości, mamy do czynienia z konformizmem, pozostałe sposoby to zachowania dewiacyjne. **Należy zaznaczyć, że pojęcia te nie są nacechowane aksjologicznie i nie dotyczą osobowości, ale są terminami obiektywnymi i opisowymi**<sup>17</sup>. Odnoszą się „do ról społecznych pełnionych w określonych rodzajach sytuacji”<sup>18</sup>.

Typy adaptacji zostały przedstawione w tabeli 1, ukazującej stosunek do celów kulturowych oraz zinstytucjonalizowanych środków ich osiągnięcia w perspektywie **działań** podejmowanych przez jednostki.

Tabela nr 1. Typy indywidualnego przystosowania do stanu anomii wg R.K. Mertona

| Sposoby przystosowania | Cele kulturowe | Zinstytucjonalizowane środki |
|------------------------|----------------|------------------------------|
| Konformizm             | +              | +                            |
| Innowacja              | +              | -                            |
| Rytualizm              | -              | +                            |
| Wycofanie              | -              | -                            |
| Bunt                   | -/+            | -/+                          |

Źródło: R.K. Merton, *Struktura społeczna i anomia* [w:] *Socjologia. Lektury*, pod red. P. Sztompki, M. Kuci, Kraków 2005, s. 588

Najbardziej powszechną, typową reakcją jest konformizm, podtrzymujący **struktury danego społeczeństwa**; charakteryzuje się **akceptacją** zarówno celów, jak i repertuaru **środków społecznie aprobowanych do ich osiągnięcia**. Innowacja to odmiana dewiacji, polegająca na zgodzie z wyznaczonymi wartościami, celami przy braku akceptacji dla **środków ich osiągnięcia**. Mamy tu często do czynienia z nieakceptowalnymi działaniami z punktu widzenia etyki,

<sup>16</sup> R.K. Merton, *Struktura społeczna i anomia* [w:] *Socjologia. Lektury*, pod red. P. Sztompki, M. Kuci, Kraków 2005, s. 588.

<sup>17</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, Kraków 2002, s. 280.

<sup>18</sup> R.K. Merton, *Struktura społeczna i anomia...*, s. 589.

moralności czy prawa; mogą to być zachowania przestępcze czy różnego typu oszustwa. Warto jednak zwrócić uwagę, że w tej kategorii dewiacji mieszczą się także zachowania, które mogą stanowić innowację *sensu stricto*; mogą to być na przykład odkrycia naukowe, wprowadzanie pozytywnych zmian społecznych, przełamywanie utartych schematów myślenia. Kiedy cele społeczne są odrzucane, ponieważ są zbyt abstrakcyjne bądź ambitne, a przestrzeganie norm zostaje zachowane, mamy do czynienia z rytualizmem. Ten rodzaj przystosowania charakteryzuje jednostki podejmujące działania zgodne z oczekiwaniami społecznymi, które nie prowadzą jednak do osiągnięcia społecznie cenionych celów. Ilustracją takiej postawy może być urzędnik skrupulatnie wypełniający swoje obowiązki, jednak nie dążący do zdobycia wyższego stanowiska z powodu lęku i frustracji, ponieważ ustalenie łatwiejszych celów zapewnia mu spokój: jego działania stają się celem samym w sobie. Pozytywną funkcją rytualizmu może być utrzymywanie spójności społecznej opartej na wspólnych wartościach. Z kolei wycofanie jako niezwykle rzadki typ dewiacji polega tak na odrzuceniu obowiązujących celów, jak i środków ich osiągnięcia. R.K. Merton, analizując wycofanie, pisze: „Defetyzm, kwietyzm i rezygnacja znajdują wyraz w mechanizmach eskapistycznych, które prowadzą w ostateczności do «ucieczki» od wymogów stawianych przez społeczeństwo [...] ten typ zachowania dewiacyjnego jest w życiu publicznym i obrzędowym jak najusilniej potępiany przez konwencjonalnych przedstawicieli społeczeństwa”<sup>19</sup>. Przykładem mogą być jednostki pozostające poza obrębem społeczności, odrzucające ogólnie przyjęte sposoby funkcjonowania: kloszardzi, pariasi, alkoholicy, narkomani, a także uczeni rezygnujący z osiągnięć naukowych na rzecz pracy administracyjnej lub dydaktyki<sup>20</sup>. W odróżnieniu od wycofania, które ma charakter indywidualny, opisany przez Mertona bunt to zachowanie zbiorowe. Przejawia się odrzuceniem zarówno celów, jak i instytucjonalnych środków, przy czym na ich miejsce ustanawiane są nowe wartości, normy i cele. Badacz konstatuje: „Kiedy system instytucjonalny postrzegany jest jako przeszkoda w realizowaniu uznawanych społecznie celów, sytuacja dojrzała jest do buntu jako reakcji adaptacyjnej”<sup>21</sup>.

Wydaje się, że w świetle refleksji zawartych w niniejszym fragmencie tekstu postawienie następującej tezy jest uprawnione: edukacja, będąc pochodną

<sup>19</sup> Tamże, s. 589.

<sup>20</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Wykłady...*, s. 517-518.

<sup>21</sup> R.K. Merton, *Struktura społeczna i anomia...*, s. 595.

szerszego systemu społecznego, w którym występuje zjawisko anomii, także musi podlegać, podobnym jak on, procesom. Zatem dzisiejsza szkoła jest odbiciem współczesnej kultury z jej „zmiennością, rozziębieniem międzypokoleniowym, niepewnością, pozorami”<sup>22</sup>. Dorota Klus-Stańska widzi w zrozumieniu wymienionych przymiotów współczesności kluczowy warunek dla rozpoznania nowych uwarunkowań działania szkoły, a zmienność jako najbardziej charakterystyczną cechę kultury, która wymusza adaptację dotychczasowych strategii edukacyjnych do wymogów rzeczywistości<sup>23</sup>. Młodzi ludzie traktują aktualną kulturę jako swoje naturalne środowisko, chociaż niekoniecznie akceptowane, natomiast starsze pokolenia nie umieją się w niej poruszać równie sprawnie i swobodnie. Ten rozdźwięk międzypokoleniowy w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości prowadzi często do wzajemnego niezrozumienia<sup>24</sup>. Niepewność, która wzmaga poczucie lęku, związana jest z gwałtownymi zmianami społecznymi. Wynika ona z utraty dotychczasowych punktów odniesienia i szerszej wizji na przyszłość; problem dotyczy różnych dziedzin życia, w tym oświaty. W ostatnich latach zostało to zwielenokrotnione doświadczeniem pandemii Covid 19 wywołanej przez SARS-CoV-2<sup>25</sup>. Trafną refleksję w kwestii owej zmienności i niepewności zaprezentował Z. Kwieciński: „Świat wokół nas gwałtownie się zmienia. W pewnej mądrej powieści przeczytałem, że świat pędzi z tak wielką szybkością i w tak wielu kierunkach naraz, że trudno jest go zrozumieć, a co dopiero zapanować nad nim”<sup>26</sup>. Podobnie kultura pozoru osiągnęła współcześnie niewyobrażalne rozmiary, przybiera nowe formy i dotyczy praktycznie każdej dziedziny życia. Na opisanie tego stanu rzeczy D. Klus-Stańska używa takich określeń, jak: „projekt społeczny”, „styl życia”, „profesjonalizacja mistyfikacji”<sup>27</sup>. Tak widziana rzeczywistość znacząco determinuje sposób funkcjonowania edukacji i podmiotów w niej uczestniczących. W związku z tym autorka formułuje odpowiednie postulaty w obszarze edukacji: 1) nauka selekcjonowania, oceniania i filtrowania informacji zamiast zapamięty-

---

<sup>22</sup> D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, pod red. J. Surzykiewicza, M. Kuleszy, Łódź 2010, s. 38.

<sup>23</sup> Tamże, s. 38.

<sup>24</sup> Tamże, s. 38-39.

<sup>25</sup> M.J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2021, s. 47-50.

<sup>26</sup> Z. Kwieciński – cyt. za: M.J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się...*, s. 50-51.

<sup>27</sup> D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana...*, s. 40.

wania i magazynowania; 2) budzenie kreatywności zamiast prostego odtwarzania; 3) nacisk na budowanie rezyliencji, przedsiębiorczości i kompetencji społecznych; 4) dociekliwość, sceptycyzm, dystans intelektualny zamiast bezrefleksyjnego akceptowania podawanych treści, interpretacji i wniosków<sup>28</sup>.

Warto zatem zastanowić się nad celami edukacji, wartościami preferowanymi przez szkoły, formami przystosowania się uczniów i nauczycieli w kontekście omawianego zjawiska anomii. Istnieje ogromna liczba klasyfikacji wspomnianych celów. W tej perspektywie Roland Meighan wymienia dążenia, które mogą obejmować: 1) przygotowanie do akceptacji społeczeństwa takim, jakim jest ono obecnie; 2) przygotowanie do utrwalania sposobu, w jaki społeczeństwo jest obecnie zorganizowane; 3) przygotowanie do zmiany społeczeństwa przez badania i innowacje; 4) przygotowanie do zmian, które nastąpią w niepewnej przyszłości; 5) przygotowanie do rozwoju osobistego; 6) przygotowanie pracownika do potrzeb gospodarki; 7) przygotowanie do życia konsumenckiego; 8) przygotowanie do spędzania wolnego czasu<sup>29</sup>. Nie istnieje konsensus co do hierarchii wymienionych dążeń, stąd między innymi bierze się trudność jednoznacznego ustalenia celów szkoły. Może być im nadawana różna ranga nie tylko w kontekście teoretycznym, ustawodawczym, ale także w praktyce pedagogicznej. Cele edukacji wyrastają na gruncie ideologii edukacyjnej, którą R. Meighan określa jako „zbiór idei i przekonań wyznawanych przez grupę ludzi na temat formalnych ram edukacji, zwłaszcza szkolnictwa, i często – przez rozszerzanie tego terminu lub przez implikację – także na temat nieformalnych aspektów edukacji, np. nauki w domu”<sup>30</sup>. Autor wymienia szereg dychotomii opartych zarówno na rozważaniach teoretycznych, jak i badaniach: 1) orientacja na nauczyciela – orientacja na dziecko; 2) nauczanie otwarte – nauczanie zamknięte; 3) przyjmowanie znaczeń – tworzenie znaczeń; 4) system autorytarny – system autonomiczny; 5) model tradycyjny – model postępowy; 6) przekaz – interpretacja; 7) szkoły otwarte – szkoły zamknięte; 8) nauka zależna – nauka autonomiczna<sup>31</sup>. Powyższa lista daje pewne wyobrażenie o różnorodności ideologii leżących u podstaw myślenia o celach edukacji. Polityka oświatowa, dyrekcja szkoły, kadra nauczycielska, uczniowie oraz rodzice mogą mieć

<sup>28</sup> Tamże, s. 38-41.

<sup>29</sup> R. Meighan, *Socjologia edukacji*, tł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Toruń 1993, s. 50.

<sup>30</sup> Tamże, s. 200.

<sup>31</sup> Tamże, s. 200.

w tym obszarze różne priorytety, oczekiwania i potrzeby, co prowadzi do napięć uruchamiających opisywane przez R.K. Mertona procesy adaptacyjne.

Zjawisko anomii można obserwować na każdym poziomie tego hierarchicznego układu – od władz centralnych do poziomu szkoły. P. Mikiewicz wylicza przejawy kultury konformizmu wśród uczniów w kontraście do kultury oporu, którą badał Paul Willis: 1) podporządkowanie autorytetowi i konformizm wobec zasad panujących w szkole; 2) instytucja szkoły i nauczyciele jako funkcjonariusze instytucji i jako podstawowa grupa odniesienia; 3) podtrzymywanie poprzez rytuały, prawa i wartości, na których wznosi się instytucja; 4) „uczenie się” jako podstawowa aktywność uczniów w szkole; 5) naczelné znaczenie wiedzy i wykształcenia jako wartości – odrzucenie siły fizycznej jako sposobu na określanie hierarchii w grupie nieformalnej; 6) uzależnienie oceny własnej od wyrażonej przez instytucję – czyli im lepsze wyniki szkolne, tym większy szacunek ze strony rówieśników i wyższa samoocena<sup>32</sup>. Mamy tu do czynienia z akceptacją norm i wartości panujących w szkole, jak i sposobów osiągnięcia wyznaczonych celów. Takie utożsamienie może mieć pewne pozytywne strony, o ile szkoła jest nośnikiem zasad adekwatnych do rzeczywistości, które mają dodatni wpływ na funkcjonowanie i przyszłość wychowanków, dzięki wyposażeniu ich w odpowiednie kompetencje oraz ukształtowaniu właściwych postaw. Zarysowują się jednak pewne niebezpieczeństwa: bezrefleksyjność wyrastająca na nierzadko anachronicznych, nieskutecznych, totalnych systemach wychowujących jednostki niesamodzielne, brak krytycznego myślenia, kreatywności, brak sprawczości, podległość, budowanie poczucia wartości na podstawie zewnętrznej oceny. Doskonale podsumowuje to Jesper Juul: „Badacze zajmujący się szkołą doszli do wniosku, że jest ona znakomitą instytucją dla mniej więcej piętnastu procent uczniów. To są ci mili, dobrze wychowani chłopcy i dziewczęta z pierwszej ławki [...]. Szkoły lubią ich najbardziej, ponieważ nie robią hałasu i nie sprawiają kłopotów”<sup>33</sup>.

Ten sam autor napisał: „Nauczyciele, uczniowie i rodzice powinni razem wyjść na ulicę i zaprotestować przeciwko obecnemu systemowi szkolnemu”<sup>34</sup>. Z badań P. Willisa wyłania się obraz kultury oporu wśród uczniów: 1) opozycja wobec autorytetu i całkowite odrzucenie konformizmu wobec

<sup>32</sup> Zob.: P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji...*, s. 258-263.

<sup>33</sup> J. Juul, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tł. D. Syska, Podkowa Leśna 2014, s. 32.

<sup>34</sup> Tamże, s. 5.

zasad panujących w szkole; 2) centralne znaczenie uczniowskiej grupy **rówieśniczej jako nośnika kultury oporu i jako grupy odniesienia dla poszczególnych jednostek**; 3) **ośmieszanie i podważanie powagi rytuałów, praw i wartości, na których wznosi się instytucja szkoły**; 4) „nuda” i „podniecenie” jako podstawowe „**formy aktywności**” uczniów; 5) naczelne znaczenie **siły fizycznej jako wartości**; 6) „logika cierpienia” – czyli im gorsze wyniki szkolne, tym **większy szacunek ze strony rówieśników jako nagroda za opór wobec instytucji**<sup>35</sup>. **Opór w opisanych badaniach wyrażał się zastępowaniem kultury szkoły inną, tworzeniem swoistej kontrkultury, co wypełnia Mertonowskie rozumienie buntu jako odrzucenia zarówno wartości, jak i usankcjonowanych form ich osiągania, a w dalszej kolejności zastąpienia ich innymi.** Uczniowie, buntując się, tworzą nieformalną grupę, gdyż szkoła kojarzy się z opresją i narzuconymi formalnie zasadami. Należy podkreślić, że R.K. Merton jako specyficzną cechę tej formy adaptacji wskazywał właśnie na jej kolektywny, zbiorowy charakter. Adresatami buntowniczych zachowań najczęściej są nauczyciele jako przedstawiciele instytucji.

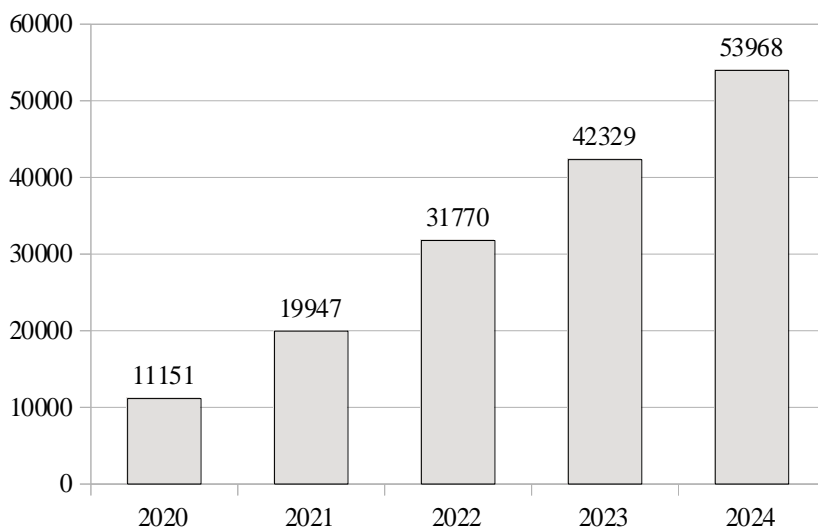
Znaczącym symptomem adaptacji o charakterze buntu w rozumieniu R.K. Mertona jest **wzrastająca w Polsce liczba uczniów spełniających obowiązki szkolny poza szkołą.** Wykres 1 przedstawia gwałtowny przyrost ilościowy: **od 11151 uczniów w nauczaniu pozaszkolnym w 2020 roku, poprzez 19947 w 2021, 31770 w 2022, 42329 w 2023, aż do 53968 w 2024 roku.**

Raport Koła Nauk Psychologicznych PRAGMA pt. *Dlaczego Polacy coraz częściej wybierają edukację domową?*<sup>36</sup>, przygotowany dla Fundacji Edukacji Domowej w 2024 roku, **ukazuje motywacje rodziców do zmiany trybu nauczania.** Jako bardzo istotne respondenci wskazali niezadowolenie z tradycyjnego systemu nauczania, a jako raczej istotne – indywidualne potrzeby dziecka. Natomiast problemy edukacji w trybie stacjonarnym, **które najbardziej zaważyły na decyzji** wyboru nauczania domowego, to nadmierne skupienie się na ocenach, **brak indywidualnego podejścia oraz konflikty rówieśnicze.** Zatem obserwujemy nie tylko bardzo dynamiczny wzrost liczby **dzieci i młodzieży w edukacji domowej, co samo w sobie może być sygnałem anomii, ale także zakwestionowanie wartości powszechnego systemu edukacji.**

<sup>35</sup> P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji...*, s. 261.

<sup>36</sup> *Dlaczego Polacy coraz częściej wybierają edukację...*

Wykres nr 1. Liczba uczniów w edukacji domowej w latach 2020–2024



Źródło: raporty Fundacji Edukacji Domowej<sup>37</sup>

W tym miejscu warto wspomnieć o poglądach Bogusława Śliwerskiego, który dostrzega ścisły związek systemu politycznego i edukacji, krytycznie oceniającego dotychczasowe działania, próby reform oraz założenia konstytuujące polską szkołę. Kwestionowany jest przede wszystkim centralistyczny, jego zdaniem totalny, system zarządzania edukacją. Wyraża to zdecydowanie i bezkompromisowo, wskazując na negatywne efekty w obszarze wartości: „Každy system totalny, a takim jest także centralistyczny system szkolny, a w nim system klasowo-lekcyjny, ma charakter toksyczny, bowiem toczy go choroba moralna, zarażając podmioty edukacyjne czynnikami wyniszczającymi ich zdolność do akceptowania i realizowania norm społeczno-etycznych oraz do autonomicznego rozwoju osobowego”<sup>38</sup>. Bunt jako adaptacja do stanu anomii dotyczy więc nie tylko postaw i zachowań uczniów, ale tak-

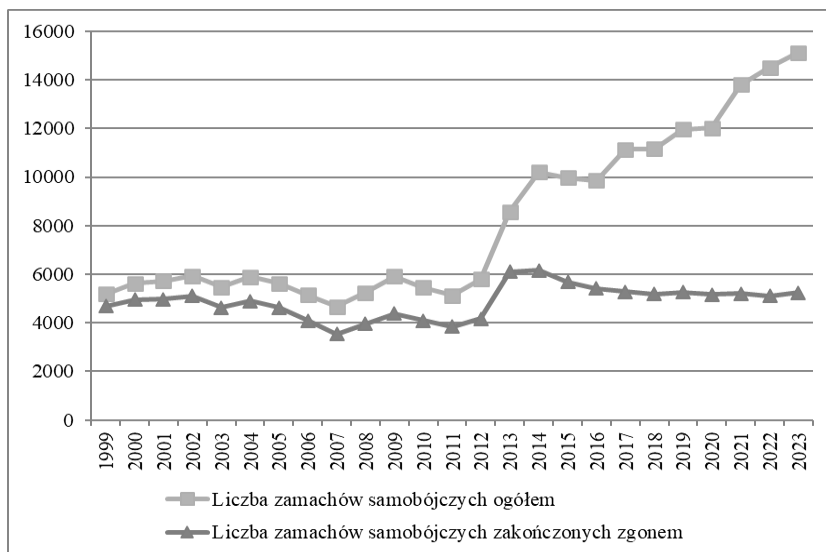
<sup>37</sup> Zob.: *Dlaczego Polacy coraz częściej wybierają edukację domową? – raport Fundacji Edukacji Domowej*, <https://domowa.edu.pl/dlaczego-polacy-coraz-czesciej-wybieraja-edukacje-domowa-raport-fundacji-edukacji-domowej/> [dostęp: 6 września 2024]; *Nowa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce. Raport Fundacji Edukacji Domowej, Kraków 2023*, <https://domowa.edu.pl/wp-content/uploads/2023/08/Nowa-jakosc-czy-patologia-Raport-FED.pdf> [dostęp: 6 września 2024].

<sup>38</sup> B. Śliwerski, *Polityczne uwarunkowania trwania systemu klasowo-lekcyjnego w szkolnictwie publicznym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. 1, s. 127.

że działań reformatorów edukacji. Dostrzegają oni negatywne zjawiska, widzą konieczność zmian i podejmują próby ich wprowadzania. W rozumieniu B. Śliwerskiego odgórne reformy nie tylko są nieskuteczne, ale wręcz szkodliwe, ponieważ są sprzeczne z oczekiwaniami uczniów i rodziców<sup>39</sup>. Jego zdaniem system klasowo-lekcyjny powinien być usunięty, a w jego miejsce powinna pojawić się „edukacja otwarta, konstruktywistyczna, która będzie bazować na dydaktyce i psychologii różnic indywidualnych”<sup>40</sup>. Reakcją na zastany, niespójny aksjologicznie, bardzo często sprzeczny układ norm, wymagań i wartości jest tworzenie edukacji alternatywnej.

Idąc tropem Durkheimowskiego ujęcia zjawiska anomii, należy przyrzeć się, zgodnie ze stosowaną przez badacza metodą, statystykom samobójstw. Wykres 2 przedstawia wyraźny przyrost liczby zamachów na własne życie w Polsce w latach od 1999 do 2023, przy jednoczesnym względnym utrzymaniu się liczby tych zakończonych śmiercią.

Wykres nr 2. Liczba zamachów samobójczych w Polsce w latach 1999–2023



Źródło: opracowanie własne na podstawie statystyk Komendy Głównej Policji<sup>41</sup>

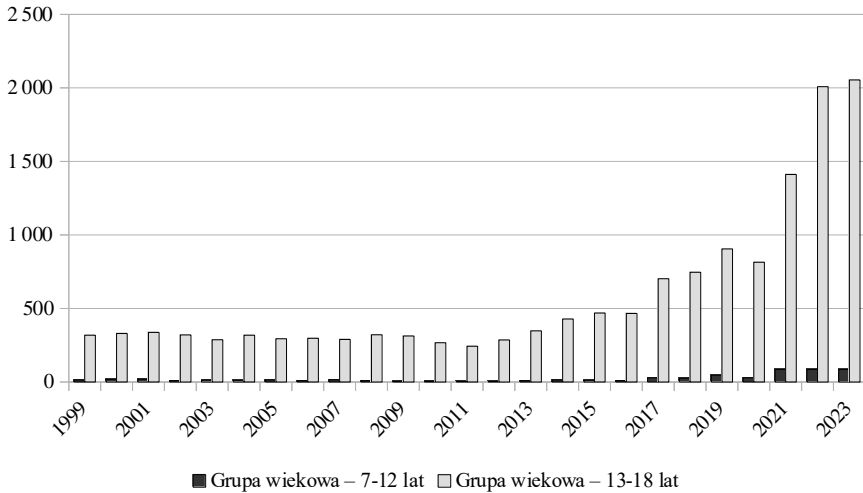
<sup>39</sup> Tamże, s. 128.

<sup>40</sup> Tamże, s. 131.

<sup>41</sup> *Zamachy samobójcze*, Komenda Główna Policji, <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze> [dostęp: 3 września 2024].

Analizy zjawisk suicydalnych w latach 1999–2019 podjął się w swoim artykule Andrzej Kawecki<sup>42</sup>. Autor następująco podsumowuje swoje rozważania, odwołując się do pracy Marii Jarosz: „Skoro człowiek jest częścią określonego społeczeństwa, to źródeł samobójstw należy szukać w zakłóceniach funkcjonowania tego społeczeństwa, a samobójstwo należy badać jako efekt dezintegracji społeczeństwa, a nie jako przejaw dezintegracji osobowości samobójcy”<sup>43</sup>. Warte zastanowienia, dalszych badań i dogłębnych analiz są statystyki zachowań samobójczych wśród dzieci i młodzieży. Wykres 3 przedstawia nasilenie zjawiska między 1999 a 2023 rokiem. Należy zauważyć, że w latach 2021–2023 mamy do czynienia z alarmującym spotęgowaniem się tego problemu.

Wykres nr 3. Liczba zamachów samobójczych w Polsce w latach 1999–2023 w grupach wiekowych 7–12 i 13–18 lat (razem – zamachy samobójcze i zamachy zakończone śmiercią)



Źródło: opracowanie własne na podstawie danych statystycznych Komendy Głównej Policji

Zamykając rozważania na temat szkoły i edukacji w kontekście anomii, warto zauważyć, że „zgodnie z wielowiekowymi obserwacjami zjawisk społecznych, nowe czasy poprzedzone są zawsze okresem chaosu, zagubienia,

<sup>42</sup> Zob.: A. Kawecki, *Etiologia i skala samobójstw w Polsce w latach 1999–2019*, „Edukacja Humanistyczna” 2020, nr 2, s. 87-120.

<sup>43</sup> Tamże, s. 116.

niepewności. W wymiarze społecznym odznaczają się upadkiem starych zasad i zanikiem sprawdzonych wartości i wzorów<sup>44</sup>. Obserwowane procesy są zapowiedzią nadchodzących jeszcze głębszych przemian; to rodzi dla edukacji zarówno szanse, jak i zagrożenia. Towarzyszy temu zamieszanie, poczucie braku kierunku, dlatego ogromnej wagi nabiera w tym czasie rozumienie nowej rzeczywistości przez ludzi odpowiedzialnych za edukację<sup>45</sup>, co D. Klus-Stańska określa jako warunek niezbędny do przeprowadzania zmian<sup>46</sup>, by powstała nowa jakość.

Nauczyciele i uczniowie w (inter)akcji –

### **ujęcie psychologii społecznej**

W poprzedniej części edukacja prezentowana była z pozycji socjologicznej z uwzględnieniem perspektywy globalnej oraz gwałtownych zmian kulturowych. Narzędziem, które zostało użyte do ujęcia tej materii, była teoria anomii. Niniejszy fragment dotyczy szkoły jako mikrosystemu społecznego z jego strukturą i wzajemnymi interakcjami podmiotów w niej funkcjonujących oraz efektami owych oddziaływań. Wybrane eksperymenty psychologii społecznej stanowią metodę przybliżenia interesującej nas problematyki.

Robert B. Woźniak przytacza definicję systemu szkoły za Julianem Radziewiczem: „System społeczny szkoły stanowi sieć stosunków międzyludzkich – formalnych i nieformalnych. Elementem systemu jest tu jednostka ludzka i rola, jaką pełni ona w całości systemu. Strukturę tego systemu stanowią relacje między jednostkami (elementami systemu społecznego), a także między grupami jednostek (podsystemami wytworzonymi wewnątrz systemu)”<sup>47</sup>. Owe relacje są oparte na interakcjach rozumianych jako działania społeczne ukierunkowane na innych, będące jednocześnie reakcją na ich działania i zachowania<sup>48</sup>. Nadają one dynamiki przestrzeni społecznej.

<sup>44</sup> A. Woźniak-Krakowian, A. Tarnopolski, *Anomia i człowiek...*, s. 13.

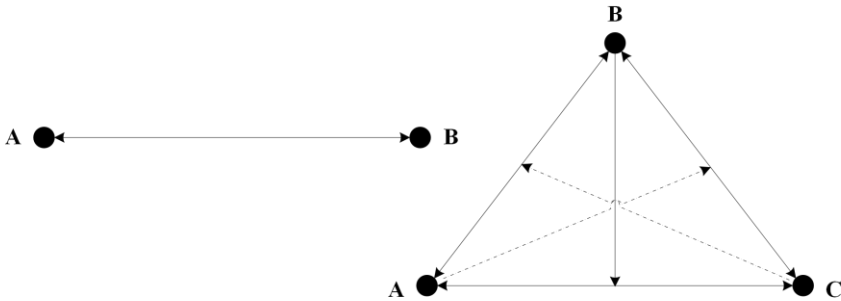
<sup>45</sup> D. Klus-Stańska wskazuje tu kadry nauczycielskie, można jedną rozszerzyć ową potrzebę rozumienia na wszystkich, którzy za edukację są odpowiedzialni i zależy im na przyszłych pokoleniach.

<sup>46</sup> D. Klus-Stańska, *Ciągłość i zmiana...*, s. 41.

<sup>47</sup> J. Radziewicz, *Działalność wychowawcza szkoły*, Warszawa 1983 – cyt. za: R.B. Woźniak, *Mikrosocjologia edukacji w zarysie*, Toruń 2012, s. 257.

<sup>48</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii*, wyd. 2 popr. i uzupełn., Warszawa 2008, s. 126.

Rysunek nr 2. Różnica między zbiorowością dwu- i trzyosobową



Źródło: J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 124

Jan Szczepański, wyprowadzając definicję grupy społecznej, zauważył, że obejmuje ona co najmniej trzy osoby, co zostało przedstawione na rysunku 2; wskazał przy tym, że powiązania członków grupy odnoszą się nie tylko do siebie nawzajem, ale także do tego, co dzieje się w relacjach między innymi uczestnikami grupy<sup>49</sup>. Erving Goffman uważa, że „u podłoża wszelkiej interakcji znajduje się chęć każdego z uczestników do kierowania reakcjami innych obecnych i kontrolowania ich”<sup>50</sup>. Należy zauważyć, że na wspomniane wzajemne oddziaływania istotny wpływ mają generowane przez strukturę systemu szkolnego role właściwe zajmowanym pozycjom, czyli sposobom „usytuowania człowieka w zbiorowości”<sup>51</sup>. Barbara Szacka nazywa uczestników interakcji aktorami społecznymi<sup>52</sup>, tym samym wpisuje się w „perspektywę dramaturgiczną” E. Goffmana, który używał metafory teatru do opisywania rzeczywistości interakcji społecznych. U podstaw jego spojrzenia leżało założenie, że „obecność innych ludzi nieuchronnie przekształca zachowanie się ludzkie w występ [...], jednostka zachowuje się inaczej niż zachowywałaby się w samotności”<sup>53</sup>. Takie spojrzenie harmonizuje z podejściem psychologów społecznych, którzy potwierdzają, że „głównym czynnikiem determinującym zachowanie jednostki jest charakter sytuacji

<sup>49</sup> J. Szczepański, *Elementarne pojęcia socjologii*, Warszawa 1963, s. 124.

<sup>50</sup> E. Goffman, *Człowiek w teatrze życia codziennego*, Warszawa 2000, s. 33-34 – cyt. za: B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii...*, s. 126.

<sup>51</sup> Por.: P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 30. – B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii...*, s. 148.

<sup>52</sup> B. Szacka, *Wprowadzenie do socjologii...*, s. 126.

<sup>53</sup> J. Szacki, *Historia myśli socjologicznej*, Warszawa 2002, s. 847.

społecznej, w której to zachowanie występuje”<sup>54</sup>. Zatem w centrum zainteresowania niniejszych rozważań znajdują się główni aktorzy występujący w systemie szkolnym: nauczyciele i uczniowie.

Aby scharakteryzować ową „scenę”, należy uwzględnić biurokratyczny charakter **organizacji szkoły**. Anthony Giddens za Maksem Weberem podaje następujące jej cechy: 1) istnieje wyraźna hierarchia władzy; 2) urzędnicy na każdym poziomie organizacji działają według skodyfikowanych reguł postępowania; 3) urzędnicy pracują w pełnym wymiarze godzin i otrzymują stałe wynagrodzenie; 4) praca urzędnika w organizacji jest oddzielona od jego życia poza organizacją; 5) żaden członek organizacji nie jest właścicielem środków materialnych, z których korzysta<sup>55</sup>. Jak wynika z podanej listy, ustrój szkoły doskonale wypełnia definicję organizacji biurokratycznej. Dla potrzeb niniejszych rozważań warto przyrzeć się hierarchii władzy, pamiętając o regułach postępowania wyznaczających przestrzeń funkcjonowania nauczycieli i uczniów w systemie. Należy pokreślić, że nauczyciel wobec uczniów występuje w tym kontekście z jednej strony jako urzędnik posiadający władzę, z drugiej zaś jako uczestnik interakcji, co często może prowadzić do zakłóceń we wzajemnych relacjach i pełnionych rolach. Nauczyciele są tymi, którzy sprawują władzę, a uczniowie zaś jej podlegają.

Piotr Sztompka za M. Weberem stwierdza, że władza jest to „taka relacja między jednostkami, w której istnieje prawdopodobieństwo, że jedna z nich przeprowadzi swoją wolę nawet mimo oporu drugiej”<sup>56</sup>. Zauważa także, że relacja władzy cechuje się z perspektywy sprawującego: niezależnością, kontrolowaniem, narzucaniem swojej woli, arbitralnością. Jeżeli jej wykonywanie realizuje się bez akceptacji i za pomocą siły, mamy do czynienia z przemocą. Natomiast jeśli istnieje przyzwolenie i akceptacja z drugiej strony, mamy do czynienia z autorytetem. W przypadku władzy urzędowej brak akceptacji wiąże się z przymusem z jej strony<sup>57</sup>.

Tabela 2 przedstawia matrycę form wpływu i władzy z uwzględnieniem aspektów działań i postaw w interakcjach oraz stosunkach społecznych. Legitymizacja, czyli umocowanie władzy, może mieć trzy formy: 1) legalną, opartą na przepisach prawa z konkretnymi zasadami jej wyłaniania i spr-

<sup>54</sup> P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie*, przekł. E. Czerniawska, J. Łuczyński, J. Radzicki, J. Suhecki, Warszawa 1999, s. 586.

<sup>55</sup> A. Giddens, *Socjologia*, wyd. 2 uzup., tł. A. Szulżycka, Warszawa 2008, s. 369-370.

<sup>56</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 386.

<sup>57</sup> Tamże, s. 374.

wowania (np.: urzędnik państwowy, policjant, minister, nauczyciel); 2) tradycyjną, zasadzającą się na powszechnie uznawanych regułach (np.: władza ojca w rodzinie, starszyny w plemieniu); 3) charyzmatyczną, opartą na uznaniu przez podporządkowanych szczególnych cech, walorów osoby ją sprawującej (np.: przywódca nieformalnego ruchu, sekty)<sup>58</sup>.

Tabela nr 2. Formy władzy i wpływu

| Aspekt postaw \ Aspekt działań | Interakcje                 | Stosunki społeczne                       |
|--------------------------------|----------------------------|--|
| Akceptacja                     | Wpływ (autorytet osobisty) | Władza legitymizowana (autorytet urzędu) |
| Brak akceptacji                | Przemoc                    | Przymus                                  |

Źródło: P. Szacki, *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*, Kraków 2021, s. 391

Badania nad wpływem społecznym prowadził amerykański psycholog Stanley Milgram. Inspiracją ich rozpoczęcia były przemyślenia nad „ślepyim posłuszeństwem” w wykonywaniu okrutnych rozkazów przez żołnierzy niemieckich w czasie II wojny światowej. Milgram przeprowadził doświadczenia, w trakcie których analizował wpływ autorytetu na podejmowanie decyzji w sytuacjach, gdy wydawane polecenia mogły być sprzeczne z wartościami i przekonaniami osób biorących w nich udział. Należy podkreślić, że eksperyment ten uznaje się współcześnie za wysoce kontrowersyjny i nieetyczny. Jednak jest on źródłem znaczących wniosków i dalszych studiów. Uczestnicy – „nauczyciele” mieli na polecenie prowadzącego razić prądem elektrycznym „uczniów”, którymi byli wynajęci aktorzy, *de facto* współpracownicy naukowca, symulujący cierpienie z powodu wymierzonej kary. Badany nie miał świadomości, że w rzeczywistości „uczniowie” nie dzieje się żadna krzywda. Obie grupy, „nauczyciele” i „uczniowie”, znajdowały się w osobnych pomieszczeniach, nie widząc się wzajemnie, a jedynie słysząc. Animator badania wydawał instrukcje karania za błędne odpowiedzi przy wciąż zwiększającym napięciu elektrycznym, którego zakres kończył się na poziomie 450V z ostrzeżeniem o zagrożeniu silnym porażeniem. Uczestnicy byli

<sup>58</sup> Tamże, s. 376-379.

nakłanianii do kontynuowania zadawania wstrząsów. Pomimo powiększającego się dyskomfortu, związanego z przebiegiem eksperymentu, osoby testowane, poddając się poleceniom człowieka wcielającego się w naukowy autorytet, nie przestawały zadawać bólu „uczniowi”, mimo coraz bardziej zdecydowanego sprzeciwu z jego strony, przeraźliwych krzyków wyrażających ogromne cierpienie, a nawet kiedy zapadała cisza, mogąca wskazywać na utratę przytomności. Znacząca część, bo aż 65% uczestników badania, była skłonna podporządkować się autorytetowi, mimo zagrożenia zdrowia i życia innej osoby, dochodząc do końca skali, czyli 450V<sup>59</sup>. Na podstawie eksperymentu S. Milgram wyodrębnił trzy czynniki posłuszeństwa, które spowodowały, że uczestnicy posuwali się do czynów wątpliwych moralnie, a nawet zagrażających życiu innych ludzi: 1) kulturowa norma wypełniania woli ludzi, którzy mają władzę – zwykle związana z nagrodą oraz postrzeganiem autorytetów jako osób godnych zaufania; 2) stopniowanie poleceń – następowało w sekwencji od mniej „podejrzanych moralnie” do bardziej kontrowersyjnych; 3) zmiana sprawstwa – badani przenosili odpowiedzialność za swoje czyny na autorytet<sup>60</sup>. Wnioski S. Milgrama współgrają z przekonaniem M. Webera, który pisał: „Posłuszeństwo oznacza, że działanie osoby posłusznej przebiega w zasadzie tak, jakby uczyniła ona treść rozkazu, dlatego, że jest to rozkaz, maksymą swojego zachowania, i to wyłącznie przez wzgląd na formalny stosunek posłuszeństwa, bez zważania na własną ocenę wartości samego rozkazu jako takiego”<sup>61</sup>.

Zasadnym jest, w kontekście powyższego eksperymentu i wyciągniętych wniosków, przyjrzeć się roli nauczyciela jako autorytetu. *Nowy słownik pedagogiczny* Wincentego Okonia wyjaśnia, że jest to „(łac. *auctoritas* – powaga, znaczenie) wpływ osoby lub organizacji cieszącej się ogólnym uznaniem na określonej sferę życia społecznego”<sup>62</sup>. Nauczyciel dysponuje autorytetem formalnym, ze względu na pełnioną rolę w systemie, oraz osobistym, wynikającym z cech indywidualnych. W idealnej sytuacji autorytety formalny i osobisty, nakładając się na siebie wzajemnie, wzmacniają wpływ nauczycie-

<sup>59</sup> Por.: P.G. Zimbardo, *Psychologia i życie...*, s. 595-597. – D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna*, przekł. A. Nowak, O. Waśkiewicz, M. Trzebiatowska, M. Orski, Gdańsk 2002, s. 292-295. – R.J. Crisp, R.N. Turner, *Psychologia społeczna*, tłum. M. Gocłowska, A. Gruszka, J. Kowalczevska, J. Olszewska, M. Sekerdej, Warszawa 2020, s. 170-172.

<sup>60</sup> R.J. Crisp, R.N. Turner, *Psychologia społeczna...*, s. 172.

<sup>61</sup> M. Weber, *Typy panowania* [w:] *Socjologia. Lektury...*, s. 471-472.

<sup>62</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3 popr., Warszawa 2001, s. 32-33.

la, natomiast kiedy góruje formalny, możemy mieć do czynienia z różnego typu nadużyciami. Jak zauważa R.B. Woźniak: „Liczne badania i obserwacje potwierdzają, że w wychowaniu współczesnego pokolenia, oprócz środków masowego przekazu i grup rówieśniczych, duże znaczenie ma osobowość nauczyciela”<sup>63</sup>. Zatem świadomość nauczycieli w tym zakresie jest kluczowa, zgodnie z tym, czego dowodzi eksperyment S. Milgrama; wpływ autorytetu może być niszczący, ale nietrudno wyobrazić sobie pozytywne efekty jego działania. Istotną kwestią jest także rozpoznanie, że autorytet jest nadawany przez uczniów i nie można żądać jego honorowania, można jednak świadomie go budować. Zatem nauczyciel, który chce mieć autentyczny wpływ na uczniów, powinien „umieć uczyć innych, czyli mieć umiejętności metodyczne, lubić swych uczniów i pracę z nimi, a ponadto [...] w tym miejscu pojawi się cały szereg właściwości etycznych: sprawiedliwość, prawdomówność, ofiarność, zdolności empatyczne, dyskrecja i wiele innych”<sup>64</sup>. R.B. Woźniak podkreśla: „Ważne jest, by nauczyciele zrozumieli, jak wielki wpływ mogą mieć na uczniów w rezultacie zdobytego autorytetu i jak muszą być ostrożni, by autorytet ten nie wykraczał poza granice ich rzeczywistych umiejętności”<sup>65</sup>. Na wyjątkowe znaczenie roli autorytetu w edukacji zwracał uwagę filozof Bogusław Wolniewicz: „Wychowanie stoi i upada wraz z autorytetem wychowawcy, a wychowanie szkolne – z autorytetem nauczyciela”<sup>66</sup>.

Innym ciekawym eksperymentem, dotyczącym wpływu społecznego, przez pryzmat którego można oglądać rzeczywistość szkoły, było przeprowadzone w 1951 roku przez Solomona Ascha badanie wpływu nacisku grupy na podejmowanie decyzji w bardzo prostych, oczywistych zadaniach. Chodziło o wybór spośród trzech zaprezentowanych linii o różnych długościach takiej, która miała długość identyczną z uprzednio oglądanym wzorcem, i zakomunikowanie tego na głos. Wcześniejsze badanie kontrolne polegało na udzieleniu odpowiedzi bez obecności grupy, która składała się ze współpracowników eksperymentatora, o czym osoby badane nie wiedziały. Grupa asystentów działała według scenariusza, udzielając wprowadzających w błąd, ewidentnie nieprawdziwych, lecz niemalże jednomyślnych odpowiedzi, co, jak się okazało, miało mierzalny wpływ na wybory uczestników eksperymentu. Statystyka wyników wyglądała następująco: aż 76% osób

<sup>63</sup> R.B. Woźniak, *Mikrosocjologia edukacji...*, s. 336.

<sup>64</sup> M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, s. 108.

<sup>65</sup> R.B. Woźniak, *Mikrosocjologia edukacji...*, s. 348.

<sup>66</sup> B. Wolniewicz, *Filozofia i wartości*, t. 2, Warszawa 1998, s. 266.

odpowiedziało nieprawidłowo co najmniej raz, natomiast w 37% prób stale dopasowywano odpowiedzi do udzielanych przez resztę grupy. Należy podkreślić, że zadanie było bardzo łatwe, co potwierdzają wyniki kontrolne, gdzie bez obecności grupy jedynie 1% badanych mylił się w odpowiedziach<sup>67</sup>. Mamy tu do czynienia ze zjawiskiem konformizmu, który „oznacza zmienianie naszego zachowania w taki sposób, aby było ono zgodne z reakcjami lub działaniami innych osób”<sup>68</sup>. W eksperymencie S. Ascha zderzenie z konsensusem społecznym wymuszało na uczestnikach podejmowanie decyzji nierzadko sprzecznych z własną oceną sytuacji. Komplementarnej definicji tego pojęcia dostarcza W. Okoń w swoim słowniku: „(łac. *conformo* – nadając kształt) postępowanie wg obowiązujących wzorów lub norm. Zachowanie konformistyczne odpowiada normom narzuconym przez grupę społeczną, jego wartość zależy więc od społecznej wartości tych norm”<sup>69</sup>. Jednostki poddają się temu fenomenowi ze względu na trzy główne powody: 1) dokonanie właściwego wyboru; 2) bycie zaakceptowanym w grupie; 3) pokazanie się z jak najlepszej strony<sup>70</sup>.

Skoro eksperyment S. Ascha wykazał tak istotny wpływ obecności innych osób na decyzje i zachowania jednostki, stosownym będzie przyjrzenie się grupom tworzonej przez uczniów w kontekście funkcjonowania szkoły. P. Sztompka zauważa, że z grupą społeczną mamy do czynienia, kiedy „obiektywna wspólnota pewnych cech doniosłych dla członków zbiorowości wyraża się w tożsamości zbiorowej i towarzyszą temu kontakty, interakcje i stosunki społeczne w jej obrębie”<sup>71</sup>. Socjolog jako istotną cechę określa istniejące w niej więzi obiektywne, subiektywne i behawioralne<sup>72</sup>. Jednak pewne właściwości różnicują tę grupę od innych: 1) przynależność do zespołu jest przymusowa – cele są narzucone zewnątrz; 2) sposób działania zespołu jest uwarunkowany zasadami i regułami szkoły czy systemu oświaty; 3) istnieje duże, niekontrolowane zewnątrz, pole możliwości tworzenia wewnętrznej struktury; 4) normy porządkujące i dotyczące wychowania są egzekwowane priorytetowo, inne mogą powstawać samorzutnie; 5) powstają tu mniejsze grupy ułatwiające komunikację<sup>73</sup>. Klasa szkolna nie od razu jest

<sup>67</sup> R.J. Crisp, R.N. Turner, *Psychologia społeczna...*, s. 155-157.

<sup>68</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna...*, s. 285.

<sup>69</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny...*, s. 179.

<sup>70</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna...*, s. 296.

<sup>71</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Analiza...*, s. 190.

<sup>72</sup> Tamże, s. 190.

<sup>73</sup> Tamże, s. 322.

grupą społeczną w ścisłym rozumieniu. Na początku to zbiorowość istniejąca na zasadzie jedynie formalnej. Co prawda jednostki tworzące ją posiadają pewne wspólne cechy, takie jak podobny wiek, znajdują się na porównywalnym etapie rozwoju fizycznego, psychicznego, intelektualnego, mogą występować tu zbliżone potrzeby, oczekiwania, zainteresowania<sup>74</sup>, jednak brakuje ważnego elementu – więzi. Przekształcanie klasy w grupę to proces, w którym między uczniami zawiązują się relacje, zacieśniają więzi, pojawia się koleżeństwo, przyjaźnie, ale także konflikty, spory, nieporozumienia. W pewnym momencie członkowie klasy zaczynają ją postrzegać w specyficzny, odrębny sposób<sup>75</sup>.

Nie bez znaczenia dla funkcjonowania szkoły jako społeczności i klasy w tym względzie jest fakt, że uczniowie przynależą do różnych grup w szkole i poza nią. Tabela 3 obrazuje różne typy identyfikacji z grupą. Biorąc pod uwagę subiektywne kryteria postrzegania, mamy do czynienia z grupami pozytywnego odniesienia, czyli takimi, do których aspirujemy, oraz negatywnego odniesienia, które tworzą antywzorzec i kojarzą się z jakimś zagrożeniem, często opartym na stereotypie<sup>76</sup>.

Tabela nr 3. Typy identyfikacji z grupą

| Obiektywne członkostwo<br>Subiektywne odniesienie  | Przynależność                       | Brak przynależności               |                                     |
|--|-------------------------------------|-----------------------------------|-------------------------------------|
| <b>Identyfikacja<br/>Solidarność<br/>Lojalność</b> | Akceptowana<br>grupa<br>członkowska | Pozytywna<br>grupa<br>odniesienia | } Sojalizacja<br>} Kontrasoalizacja |
| <b>Repulsja<br/>Dystans<br/>Wrogość</b>            | Odrzucana<br>grupa<br>członkowska   | Negatywna<br>grupa<br>odniesienia |                                     |
|  | } Sojalizacja realna                |                                   | } Sojalizacja wirtualna             |

Źródło: P. Szacki, *Socjologia. Wykłady...*, s. 347

<sup>74</sup> Należy zauważyć, że mowa jest tu jedynie o pewnych ogólnych założeniach systemu edukacji. Uczniowie, zwłaszcza w młodszych klasach, mogą wykazywać duże zróżnicowanie w rozwoju fizycznym, psychicznym i intelektualnym, mimo przynależności do tego samego rocznika. Nauczyciele powinni brać to pod uwagę. Wielu badaczy krytykuje istnienie homogenicznego systemu klasowo-lekcyjnego. Warto przyjrzeć się m.in. badaniom B. Śliwerskiego.

<sup>75</sup> R.B. Woźniak, *Mikrosocjologia edukacji...*, s. 319-321.

<sup>76</sup> P. Sztompka, *Socjologia. Wykłady...*, s. 339-347.

Należy zaznaczyć, że użyte powyżej słowa opisujące podejście do grupy nie noszą znamion wartościowania obiektywnego, nie mówimy tu bowiem o pozytywnej czy negatywnej grupie *sensu stricto*, lecz o tym, jak dana jednostka ją postrzega. Może się zdarzyć, że uczeń będzie pozytywnie się odnosił do grupy destruktywnej, a negatywnie do będącej nośnikiem wartości obiektywnie uznawanych za właściwe. Takie zależności zdarzają się w szkolnej przestrzeni społecznej, kiedy na przykład pojawiają się odniesienia do różnych subkultur. Efektem takiego stanu rzeczy są nierzadko tarcia, konflikty, animozje oparte na wrogości, dystansie i repulsji.

Uwzględniając wyniki eksperymentu S. Ascha oraz zarysowaną siatkę pojęciową dotyczącą problematyki grup społecznych w przestrzeni szkoły, należy zauważyć, że nauczyciel ma do wykonania niebagatelne zadanie w procesie przekształcania zespołu klasowego w grupę społeczną, a nawet wytworzenia swoistej wspólnoty, będąc niejako moderatorem jej powstawania. Zatem bardzo ważną kwestią jest integracja klasy. Nauczyciel powinien znać i stosować metody służące temu celowi. Pomocnym może okazać się tu użycie metafory z dziedziny sportu, gdzie nauczyciel jest trenerem prowadzącym zespół, dbającym o jego spójność, balansującym elementy zarówno indywidualne, jak i wspólnotowe. Tadeusz Huciński uznaje za fundament spójności zespołu „silne więzi emocjonalne o charakterze społecznym, takie jak empatia, tolerancja, szacunek i przyjaźń”<sup>77</sup>. Wydaje się, że dbanie o dobry klimat w szkole i grupie klasowej stwarza możliwości pozytywnego wpływu i neutralizacji negatywnych konsekwencji konformizmu, któremu obiektywnie podlegamy. Wzmacnianie integracji grupy powinno stwarzać bezpieczną, komfortową atmosferę sprzyjającą rozwojowi tożsamości jednostki. Jako podsumowanie powyższych rozważań warto przytoczyć za M.J. Szymańskim słowa Joanny Danilewskiej: „[...] idealna wspólnota edukacyjna to wspólnota ludzi połączonych więzią interpersonalną, posiadających poczucie tożsamości grupowej oraz świadomość wspólnego edukacyjnego celu: ludzi uczących się i wspierających edukację innych, którzy uczyć się pragną. Wspólnota edukacyjna jest i być może jedyną wspólnotą posiadającą moc łączenia ludzi w «poprzek» wszystkich innych podziałów, moc integrującą wokół autentycznych edukacyjnych celów”<sup>78</sup>.

---

<sup>77</sup> T. Huciński, *Imopeksis. Psychopedagogiczna metoda zarządzania sobą, grupą i sytuacją stresową*, Wrocław 2023, s. 150.

<sup>78</sup> J. Danilewska – cyt. za: M.J. Szymański, *Socjologia edukacji...*, s. 143.

Dwa poprzednio przywołane eksperymenty psychologii społecznej składają do refleksji na temat znaczenia roli nauczyciela. Nie inaczej będzie z ostatnim już przykładem. Podstawą rozważań uczyniono eksperyment przeprowadzony w 1968 roku przez Roberta Rosenthala i Lenore Jacobson, badających wpływ oczekiwań nauczyciela na wyniki uczniów. Najpierw określono poziom inteligencji wszystkich dzieci w wybranej szkole podstawowej i jedynie prowadzący badania wiedzieli, że podzielono je na trzy grupy: powyżej przeciętne, przeciętne i poniżej przeciętne. W kolejnym kroku w każdej klasie wybrano losowo 20% uczniów, tworząc grupę eksperymentalną, natomiast pozostali uczniowie stanowili grupę kontrolną. Nauczyciele dowiedzieli się od badaczy o szczególnych zdolnościach intelektualnych tak wyselekcjonowanej grupy oraz przewidywanych niezwykłych możliwościach rozwojowych. Z tego powodu nauczyciele poczytywali wybranych uczniów jako bardziej inteligentnych i ponadprzeciętnie uzdolnionych. W rzeczywistości nie było różnicy między obu grupami. Po ośmiu miesiącach jeszcze raz zbadano poziom inteligencji dzieci i okazało się, że te, które znajdowały się wśród uznawanych przez nauczycieli za predestynowane do lepszych wyników, faktycznie je osiągnęły. Przyrost inteligencji był wyższy o cztery punkty procentowe w porównaniu do dzieci z grupy kontrolnej, bez względu na to, jaki poziom uzyskały w początkowych testach<sup>79</sup>. Na podkreślenie zasługuje fakt, że zmienną w badaniu było jedynie nastawienie nauczyciela, a co za tym idzie – jego oczekiwania wobec uczniów. Tam, gdzie oczekiwania były wyższe, uczniowie uzyskiwali autentycznie lepsze rezultaty.

Opisane zjawisko jest odmianą samospełniającego się proroctwa, o którym R.K. Merton pisał w następujący sposób: „[...] to fałszywa definicja sytuacji, wywołująca nowe zachowanie, które powoduje, iż początkowo nieprawdziwa koncepcja staje się koncepcją prawdziwą. Pozorna trafność samospełniającego się proroctwa utrwała błąd”<sup>80</sup>. Chodzi o to, że fałszywa antycypacja doprowadza do zachowań, których efektem jest spełnienie wcześniejszych przewidywań. Warunki sprzyjające zaistnieniu samospełniającego się proroctwa, wyodrębnione przez badaczy, to: 1) kontrolowanie danej sytuacji społecznej przez osoby mające błędne oczekiwanie; 2) poddawanie się kontroli osób wyekspozowanych na owe oczekiwania. Ważnym determinantem urze-

<sup>79</sup> P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji...*, s. 233.

<sup>80</sup> R.K. Merton, *Samospełniające się proroctwo* [w:] *Socjologia. Lektury...*, s. 363.

czywistnienia się samospełniającego się proroctwa jest posiadanie władzy przez osoby o określonych oczekiwaniach<sup>81</sup>.

Badacze zauważyli, że w szkole zjawisko to zachodzi w następujących kolejno etapach: 1) u nauczycieli pojawiają się pewne oczekiwania (pozytywne bądź negatywne), 2) nauczyciele na ich podstawie różnicują uczniów i zaczynają ich traktować zgodnie ze swoimi przewidywaniami, 3) uczniowie dostosowują zachowanie do tego, jak są traktowani. Należy zauważyć, że samospełniające się proroctwo nie przebiega w szkole w sposób automatyczny, nauczyciele nabywają pewnej wiedzy na temat uczniów, często opierając się na faktach. Zatem nie może być ono prostym wyjaśnieniem wszystkich szkolnych porażek<sup>82</sup>. Z drugiej strony pomijanie znaczenia nastawienia i oczekiwań nauczycieli wobec uczniów również nie jest uzasadnione, co wynika z omawianego wyżej eksperymentu. P. Mikiewicz stwierdza, podsumowując badania R. Rosenthala i L. Jacobson, że „nauczyciele uczą więcej tych, których uznają za zdolnych, a mniej tych, których uznają za nieinteligentnych”<sup>83</sup>. Kiedy pozytywne oczekiwania, a także wynikające z nich nastawienie i działania nauczycieli wywołują korzystne skutki, mamy do czynienia z efektem Pigmaliona. Istnieje także zjawisko przeciwne – negatywne oczekiwania prowadzące do niekorzystnych konsekwencji nosi miano efektu Golema. Wydaje się, że współcześnie nie docenia się owego, często nieuświadomionego i trudno uchwytnego czynnika, jakim jest wpływ intencji w pracy nauczyciela. Okazuje się jednak, że skuteczność działań edukacyjnych może być kształtowana nie tylko dzięki niezbędnym kompetencjom merytorycznym, ale także przez właściwe nastawienie i wiarę w możliwości wychowanków.

Z rozważań tych wyłania się niezwykle inspirujący obraz nauczyciela w interakcji z uczniami. Przytoczone doświadczenia i koncepcje psychologiczne podkreślają znaczenie osobistego autorytetu nauczyciela, wskazując iż ten, świadomy swojej roli i posiadanej formalnie władzy, powinien skoncentrować się na budowaniu autentycznych relacji w pracy pedagogicznej. O jego skuteczności decyduje pozytywne nastawienie, dostrzeganie w uczniach potencjału oraz funkcjonowanie w roli trenera-lidera inicjującego zmianę zbioru uczniów we wspólnotę edukacyjną. Warto dodać, iż

<sup>81</sup> D.T. Kenrick, S.L. Neuberg, R.B. Cialdini, *Psychologia społeczna...*, s. 131-132.

<sup>82</sup> T. Tyszka, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańsk 1999, s. 206-208.

<sup>83</sup> P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji...*, s. 235.

wszelkie wartościowe oddziaływania nauczycielskie wspierające rozwój uczniów i ich indywidualność będą przynosić korzyści nie tylko w szkole, ale i poza nią.

### Edukacja (w) relacji – **podejście pedagogiczne**

„Natura nie stwarza niczego, czego zastosowanie nie byłoby od razu oczywiste. [...] Zatem ułatwisz uczniowi sprawę, jeśli ucząc go czegokolwiek wskażesz mu zastosowanie, jakie mieć to będzie dla niego w codziennym życiu. [...] nie powinno się uczyć niczego, jak tylko tego, co posiada oczywiście zastosowanie praktyczne”<sup>84</sup>.

Perspektywa psychologiczna może zostać uznana za utopijną wizję szkoły i relacji w niej panujących. Choć opiera się na badaniach naukowych, wprowadzenie jej w życie napotyka wiele trudności. Wiedza nie jest tym samym, co zrozumienie, a nawet rozumienie nie zapewnia sukcesu. Kluczowe znaczenie ma efektywne działanie, oparte na solidnych podstawach teoretycznych oraz głębokim zrozumieniu kontekstu. Wzorem takiej postawy może być autor *Wielkiej dydaktyki*, który roztaczał śmiałą wizję wychowania, zbudowaną na fundamencie gruntownej wiedzy, i skutecznie przekuwał ją w praktyczne działanie. Nie ograniczał się do teoretycznych rozważań o dydaktyce, ale wprowadzał w życie nowatorskie metody wyrastające z jego innowacyjnych koncepcji, tworząc nowoczesne szkoły. Zatem przechodząc od wiedzy socjologicznej, przez zrozumienie, które umożliwiła psychologia społeczna, do pedagogiki, czyli nauki stosowanej, można dostrzec logiczną sekwencję: od wiedzy, przez zrozumienie, do działania. Dlatego też w niniejszym podrozdziale zostaną przedstawione wybrane aspekty praktycznych działań pedagogicznych w tematyce relacji, dialogu i przestrzemi edukacyjnej.

Ken Robinson zauważa: „Kluczem do poprawienia osiągnięć jest dostrzeżenie, że nauczanie i uczenie się to relacja. Uczniowie potrzebują nauczycieli, którzy nawiążą z nimi kontakt. A przede wszystkim potrzebują nauczycieli, którzy w nich wierzą”<sup>85</sup>. Analogiczne stanowisko przyjmuje Thomas Gordon, twierdząc, że jakość zbudowanej relacji nauczyciel – uczeń jest podstawą efektywnego procesu pedagogicznego i jest istotniejsza niż

<sup>84</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka...*, s. 151.

<sup>85</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Gliwice 2020, s. 146.

przedmiot, podmiot i metody nauczania<sup>86</sup>. Zatem zgodnie z wprowadzającym fragmentem *Wielkiej dydaktyki*, akcentującym użyteczność wiedzy, należy podkreślić, że nie ma nic bardziej praktycznego w pracy nauczyciela niż budowanie wartościowych relacji z uczniami, dzięki czemu wszystkie inne jego działania staną się możliwe i efektywne.

Podstawą dobrych relacji według T. Gordona są: 1) otwartość i przejrzystość, 2) wzajemna troska, 3) wzajemna zależność, 4) poszanowanie odrębności, 5) wzajemne uwzględnianie potrzeb<sup>87</sup>. Wymienione cechy wskazują na konieczność podmiotowego traktowania ucznia, zobaczenia w nim osoby, z przypisanymi jej naturalnie prawami: do samodzielności, niezależności, poszanowania godności, kierowania własnym rozwojem, a jednocześnie gotowej do ponoszenia odpowiedzialności za swoje wybory<sup>88</sup>. Ideę upodmiotowienia ucznia J.A. Komeński wyraża w następujący sposób: „Oto my, dorośli, którzy siebie tylko uważamy za ludzi, was zaś za małpeczki, siebie tylko za mądrych, was zaś za bezrozumnych, siebie tylko za wymownych, was za niemowlęta, oto my powinniśmy pójść do waszej szkoły. Wyście dani nam za nauczycieli, a czyny wasze za ideał i wzór dla naszych czynów”<sup>89</sup>. Jego spostrzeżenia o uczeniu się od dzieci istotnie dopełnia myśl Arthura Brühlmeiera relacjonowana przez B. Śliwerskiego: „Żyją marzeniami, wyobrażeniami, rozproszonymi często uczuciami i pojęciami, a ich pytania dotyczą w zasadniczy sposób sensu zjawisk, a nie ich przyczyny, dlatego trzeba znów stać się troszkę dzieckiem, aby móc z nim rozmawiać i wprowadzać we własny sposób postrzegania świata”<sup>90</sup>. Myśli te odnajdujemy w pedagogice personalistycznej z jej kluczowymi pojęciami: 1) osoby, 2) wspólnoty, 3) zaangażowania, 4) spotkania, 5) personalizmu, 6) personalizmu pedagogicznego<sup>91</sup>. Zatem początkiem wszelkich refleksji na temat nauczania jest godność człowieka jako osoby. Perspektywa personalistyczna odróżnia pojęcie społeczności, u powstania której leżą pobudki rozumowe oraz osią-

<sup>86</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, wyd. 12, tł. D. Szafrąńska-Poniewierska, Warszawa 2017, s. 14.

<sup>87</sup> Tamże, s. 36.

<sup>88</sup> I. Wagner, *Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących podmiotowości ucznia w szkole (respektowanie praw ucznia)* [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, pod red. J. Piekarskiego, B. Śliwerskiego, Kraków 2000, s. 364-365.

<sup>89</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka...*, s. 18.

<sup>90</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. 9 zm., Kraków 2015, s. 120.

<sup>91</sup> M. Nowak, *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2019, s. 489-490.

gnięcie określonego zamiaru, celu, od wspólnoty, która zawiązuje się jako „fenomen relacji międzyludzkich – «z serca do serca», «od osoby do osoby» – w których nie można mówić o organizacji, a nawet byłaby ona czymś niezrozumiałym w tym przypadku”<sup>92</sup>. Natomiast zaangażowanie jest pojmowane jako postawa nastawiona na aktywne zrozumienie sytuacji życiowej ucznia i dawanie przykładu. Z kolei spotkanie jest czymś więcej niż tylko zetknięciem się osób w przestrzeni psychofizycznej, personalizm nadaje mu wymiar duchowy. W końcu personalizm – współcześnie rozumiany jako doktryna, program działań i koncepcja pedagogiczna – w centrum zainteresowań stawia osobę ludzką<sup>93</sup>.

Odnosząc się do powyższych założeń, można wyprowadzić pewne wskazania odnoszące się do pracy nauczyciela w kontekście tworzenia autentycznych relacji z uczniami. Małgorzata Samujło i Teresa Sokołowska-Dzioba wymieniają reguły, które byłyby pomocne do osiągnięcia tego celu: 1) zasada podążania za uczniem – oparta na trafnej ocenie aktualnego stanu i sytuacji ucznia; 2) zasada dzielenia się odpowiedzialnością – polega na uwzględnianiu i dostrzeganiu związku pomiędzy własnym zachowaniem a oceną innych, dotyczy zarówno nauczyciela, jak i uczniów; 3) zasada otwartości – dotyczy wzajemnej postawy przepełnionej szczerością i autentycznością; 4) zasada optymizmu – oparta na pozytywnym stosunku nauczyciela do ucznia, tworzy atmosferę sprzyjającą docenianiu jego zalet; 5) zasada tolerancji i akceptacji – wspiera uznawanie różnorodności poglądów, postaw, unikanie stereotypów; 6) zasada unikania poniżania – zasadza się na poszanowaniu godności i wyjątkowości; 7) zasada dobrej organizacji pracy oraz zarządzania zasobami osobistymi i ludzkimi – umożliwia efektywną, twórczą pracę zespołową i indywidualną; 8) zasada koncentrowania się na terażniejszości – polega na bieżącym reagowaniu na problemy, skutecznie uniemożliwiając eskalowanie trudnych sytuacji; 9) zasada doświadczania sukcesu – stwarza warunki do budowania i wzmacniania poczucia własnej wartości, motywując do dalszych wysiłków; 10) zasada zgodności komunikacji werbalnej i niewerbalnej – wzmacnia wzajemne zrozumienie; 11) zasada uważności – zasadza się na czujności w kontekście zachowań ucznia z uwzględnieniem indywidualnej perspektywy<sup>94</sup>.

<sup>92</sup> Tamże, s. 491.

<sup>93</sup> Tamże, s. 492-494.

<sup>94</sup> M. Kowaluk-Romanek, M. Samujło, T. Sokołowska-Dzioba, *Budowanie relacji w przestrzeni edukacyjnej*, Lublin 2022, s. 24-25.

Dla zobrazowania praktycznej strony takiego podejścia warto przytoczyć relację nauczyciela:

Wśród nauczycieli bardzo często panuje opinia, że jeśli ktoś nie jest surowy i krzykliwy, to znaczy, że jest niezbyt dobrym nauczycielem i na pewno uczniowie wejdą mu na głowę. Kolega skarży mi się, że ma kłopot, bo klasa rozmawia na lekcji. Prosi: «Może pani wejdzie na lekcję i na nich huknie?». I potem jest niezadowolony z tego, że ja przychodzę i, zamiast huknąć, rozmawiam. Albo nie rozmawiam, tylko obserwuję<sup>95</sup>.

Kwestia budowania sprzyjających dobrej atmosferze, wartościowych, solidnych relacji jest bardzo szeroko opisana w literaturze przedmiotu; z jednej strony problem dotyczy fundamentalnej sprawy, jaką jest zmiana postaw, z drugiej zaś wiąże się ze zwykłymi, powszednimi zachowaniami. Przywołane powyżej pojęcia takie, jak: „relacja”, „interakcja”, „godność”, „szacunek”, „otwartość”, „tolerancja”, „akceptacja” wyrażają się w codzienności w zwykłych gestach. Dlatego warto przytoczyć praktyczne wskazówki sprzyjające budowaniu relacji z uczniami: 1) wzajemne witanie się, pozdrawianie, 2) kierowanie do siebie ciepłych komunikatów w różnych miejscach w szkole, przed szkołą oraz poza nią, 3) swobodne rozmowy z pojedynczymi osobami lub grupami na przerwach, prowadzone na korytarzu bądź w innych miejscach, 4) gotowość do prawidłowego odczytywania komunikatów niewerbalnych płynących od uczniów, 5) dostrzeganie problemów uczniów i podejmowanie z nimi dialogu w naturalnych sytuacjach, także pozaszkolnych, 6) poruszanie tematów dotyczących zainteresowań uczniów, aktywności pozaszkolnej<sup>96</sup>.

Nie jest możliwe budowanie takich relacji bez przyjęcia postawy dialogowej. Janusz Tarnowski rozróżnia w tym obszarze trzy sposoby rozumienia dialogu<sup>97</sup>: 1) metoda, czyli sposób komunikacji, której cel jest trojakiemu rodzajowi: poznawczy, emocjonalny lub prakseologiczny; 2) proces, który ma miejsce wtedy, kiedy pojawia się przynajmniej jeden z powyższych celów;

<sup>95</sup> J. Sokolińska, *Nauczyciele. Wielki zawód*, Warszawa 2023, s. 65.

<sup>96</sup> L. Cohen, L. Manion, K. Morrison, *Wprowadzenie do nauczania*, tł. M. Wyrzykowska, Poznań 1999, s. 403.

<sup>97</sup> Zob.: J. Tarnowski, *Współwychowanie: przez postawę dialogu ku przyjaźni* [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1, pod red. B. Śliwerskiego, Kraków 2007, s. 156-166.

3) postawa dialogowa, która wyraża się otwartością na zrozumienie, zbliżenie się, współdziałanie. Cechą charakterystyczną tej ostatniej jest wspólne dążenie do Prawdy, a najwyższym jej przejawem – wymiar egzystencjalny, czyli „gotowość oddania drugiej osobie swego «ja» do dyspozycji aż do poświęcenia własnego życia”<sup>98</sup>. Paulo Freire także podejmuje ten temat i dla zobrazowania problemu używa opozycji dialogu i antydialogu. Ta relacja została przedstawiona w tabeli 4.

Tabela nr 4. Dialog i antydialog wg Paulo Freirego

| Dialog   | Antydialog   |
|--|--|
| relacja horyzontalna (pozioma)   | odniesienie wertykalne (pionowe)   |
| komunikacja  | brak komunikacji   |
| rozmowa  | nadawanie komunikatu   |
| wzajemna empatia   | empatia zerwana  |
| nastawiony na relacje, zawiera cnotę wiary (w człowieka i jego możliwości)             | samowystarczający, beznadziejnie arogancki   |
| ludzie: kochający, skromni, ufni, myślący krytycznie i zachęcający do takiego myślenia | ludzie: pozbawieni miłości, arogancy, nieufni, zniechęcający do krytycznego myślenia |

Źródło: opracowanie własne na podstawie H. Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2019, s. 597

Biegunowe zestawienie tych pojęć wydobywa znaczenie dialogu w życiu społecznym, a co za tym idzie – także i w edukacji. Dialog jest zdaniem P. Freirego wyrazem **miłości** i prowadzi do wyzwolenia, podczas gdy antydialog jest narzędziem opresji, utrwała nierówności. Pozytcje uczestników dialogu są poziome, to znaczy zakładają równość, wspólne poszukiwanie i osobowe traktowanie w atmosferze empatii. Natomiast antydialog to od-

<sup>98</sup> Tamże, s. 158.

niesienie pionowe, z założenia opierające się na dominacji, jest jedynie przekazywaniem komunikatu z pominięciem aspektu osoby i nie ma w nim miejsca na rozumienie drugiej strony<sup>99</sup>.

Wagę kompetencji komunikacyjnych nauczyciela podkreśla Robert Kwaśnica<sup>100</sup>. Jego perspektywa wpisuje się w koncepcje postawy dialogowej J. Tarnowskiego i P. Freirego, akcentując nie wymiar techniczny, czyli zdolność prowadzenia rozmowy, przekazywania informacji o faktach, dyskusji, sporu, przekonywania, skutecznego argumentowania, lecz egzystencjalny, duchowy, właściwie metafizyczny. W takim rozumieniu „zdolności do bycia w dialogu” nie można posiadać, wyuczyć się, stosując jakąś metodę, reguły czy procedury. Jest to coś głębszego, przekraczającego techniczne umiejętności. „Do tych kompetencji należą m.in.: 1) zdolność empatycznego rozumienia i bezwarunkowej akceptacji drugiej osoby, 2) zdolność do krytyki pojętej nie jako deprecjonowanie czegoś, lecz jako poszukiwanie ukrytych przesłanek cudzych i własnych poglądów, przekonań i zachowań, 3) postawa niedyrektywna, nakazująca przedstawiać własny punkt widzenia jako ofertę myślową, jako jedną z możliwych i prowizorycznych odpowiedzi, nie zaś jako odpowiedź gotową (skończoną, zamkniętą)”<sup>101</sup>. R. Kwaśnica zauważa, że dialog należy rozumieć jako zdolność do komunikacji interpersonalnej oraz intrapersonalnej.

Interesujące spostrzeżenie dotyczące tej kwestii przekazują także autorzy książki *Współczesna pedagogika rodziców i nauczycieli w aktywności psychologicznej dziecka*, zauważając, że punktem wyjścia do dialogu nauczyciela z uczniem jest nie tylko dostrzeżenie potrzeb, zrozumienie sposobu myślenia drugiej osoby, ale także rozpoznanie własnych emocji i postaw<sup>102</sup>. Narzędziem do tego jest dialog wewnętrzny. „Żeby rozumieć drugiego człowieka, trzeba poznać siebie, nauczyć się własnych emocji, typowych zachowań, umieć je identyfikować i kontrolować. Umiejętność ta i codzienna praktyka w tym zakresie otwiera drogę do głębokiej i życzliwej relacji z uczniem”<sup>103</sup>. Takie podejście z jednej strony umożliwi nauczycielowi doskonalenie wła-

<sup>99</sup> H. Kostyło, *Pedagogika emancypacyjna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki...*, s. 597.

<sup>100</sup> R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2011, s. 298-301.

<sup>101</sup> Tamże, s. 301.

<sup>102</sup> Zob.: T. Huciński, K. Mikołajec, T. Wilczewski, *Współczesna pedagogika rodziców i nauczycieli w aktywności psychologicznej dziecka*, wyd. 2, Kwidzyn 2019, s. 166-182.

<sup>103</sup> Tamże, s. 182.

nych zdolności interpersonalnych, z drugiej zaś może być wzorem dla ucznia, jak ma słuchać siebie i innych.

Narzędziowe podejście do komunikacji bez przyjęcia wewnętrznej postawy dialogowej może skutkować pewną poprawą, często jednak może być odczytywane jako próba manipulacji. Mimo to warto szukać rozwiązań. Tabela 5 przedstawia listę blokad komunikacyjnych.

Tabela nr 5. Blokada komunikacji interpersonalnej wg Thomasa Gordona

| Blokada   | Opis i przykład komunikatu   | Możliwa reakcja ucznia  |
|---|--|---|
| Nakazywanie, komenderowanie                       | Kontrolowanie sytuacji z pominięciem potrzeb i uczuć ucznia. Przykład: „Nie obchodzi mnie, że chce ci się pić; siedź spokojnie, dopóki nie pozwolę ci wyjść”.      | Złość, frustracja, oburzenie, bunt, lęk, poczucie bycia niekompetentnym   |
| Ostrzeganie, <b>groźenie</b>                      | Wymuszanie określonego zachowania poprzez zastraszanie negatywnymi konsekwencjami. Przykład: „Przestań płakać albo naprawdę będziesz miał ku temu powód”.          | Lęk, podporządkowanie prowadzące do uległości lub unikania, działanie na przekór  |
| Moralizowanie                                     | Narzucanie własnych norm, niebranie pod uwagę punktu widzenia ucznia, pouczanie.   | Opór prowadzący do buntu, wycofanie się, brak zaangażowania   |
| Doradzanie, sugerowanie                           | Okazywanie braku zaufania w czyjeś zdolności podejmowania właściwych decyzji przez podawanie gotowego rozwiązania. Przykład: „Wiem, co jest dla ciebie najlepsze”. | Poczucie niedocenia i niezrozumienia, uzależnienie od nauczyciela, brak samodzielności, irytacja, utrata wiary w swoje możliwości |
| Pouczanie, logiczne argumentowanie, <b>wykład</b> | Nieuwzględnianie emocji i perspektywy ucznia przy użyciu logicznych argumentów. Przykład: „Musisz respektować to, co mówią starsi”.                                | Poczucie bycia niezrozumianym, postawa obronna, defetyzm, dystans wobec nauczyciela   |

|  |   |   |
|--|---|---|
| <b>Osądzanie,</b><br>krytykowanie                                      | Negatywna ocena zachowania <b>bez wzięcia pod uwagę uczuć i oglądu sytuacji ze strony ucznia. Przykład:</b> „Jesteś leniwy, nie starasz się”.   | Poczucie bycia <b>gorszym, obniżenie</b> samooceny, wycofanie lub bunt, gniew               |
| Chwalenie,<br>aprobowanie  | Pozytywna ocena mająca na celu <b>manipulację, nieadekwatna do sytuacji i postrzegania ucznia.</b>  | <b>Uzależnienie od pochwał, poczucie bycia</b> manipulowanym                                |
| Obrzucanie<br>wyzwiskami,<br><b>wyśmiewanie,</b><br><b>ośmieszanie</b> | Krytyczna, negatywna ocena o <b>niszczącym wpływie, ośmieszanie, zawstydzanie, posługiwanie się ironią. Przykład:</b> „Słuchaj, panie przemądrzały”.  | Poczucie upokorzenia, niska samoocena, usprawiedliwianie <b>się</b>                         |
| Interpretowanie,<br>diagnozowanie                                      | Przypisywanie motywacji, psychologizowanie, analizowanie <b>czyjegoś zachowania. Przykład:</b> „Robisz to po to, żeby zwrócić na siebie uwagę”.   | <b>Zażenowanie, zakłopotanie,</b> poczucie bycia <b>oskarżonym, wycofanie się</b> z rozmowy |
| Uspokajanie,<br>pocieszenie  | Powierzchowne zapewnianie, <b>że wszystko jest w porządku, lekceważenie problemów i prawdziwych uczuć. Przykład:</b> „Nie martw się, wszystko się ułoży”.   | Poczucie bycia niezrozumianym, ignorowanym, brak zaufania, poczucie osamotnienia            |
| Wypytywanie,<br>indagowanie  | Zadawanie <b>niewłaściwych, ograniczających pytań w sposób</b> przypominający przesłuchanie, badanie. <b>Przykład:</b> „Jak długo odrabiałaś lekcje? Tylko godzinę? Nie sądzisz, że to za mało?”  | Odczytywane jako atak, poczucie <b>zagrożenia, poczucie bycia w pułapce</b>                 |
| Odwracanie uwagi, sarkazm,<br><b>żartowanie</b>                        | <b>Kierowanie rozmowy w inną stronę, rozweselanie, odwracanie uwagi od problemu, traktowanie sprawy żartobliwie. Przykład:</b> „Już nie myśl o tym”, „porozmawiajmy o przyjemniejszych sprawach”. | Poczucie niezrozumienia, <b>lekceważenia,</b> odrzucenia, dystans, wyobcowanie              |

Źródło: Opracowanie własne na podstawie T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole*, wyd. 12, tł. D. Szafrąńska-Poniewierska, Warszawa 2017, s. 93-101

Listę blokad komunikacyjnych ułożył T. Gordon<sup>104</sup>; stanowi ona swego rodzaju diagnozę stanu relacji nauczyciel – uczeń. Trzeba jednak pamiętać, że punktem wyjścia do jej stosowania jest pedagogika oparta na głębokim szacunku wobec ucznia i budowaniu autentycznych relacji. Małgorzata Rosin przeprowadziła zajęcia warsztatowe dla nauczycieli i wychowawców oparte na pedagogice T. Gordona oraz badania empiryczno-ilościowe i jakościowe, których wyniki potwierdzają, jak istotna jest zmiana postawy wobec wychowanków, znajomość technik komunikacyjnych i umiejętność ich stosowania<sup>105</sup>.

Relacje i dialog mają miejsce w pewnej określonej przestrzeni szkoły, warto więc zastanowić się nad tym, jaki ma ona na nie wpływ, a w związku z tym na proces nauczania. Przestrzeń uwarunkowana jest formalnymi, instytucjonalnymi normami oraz potrzebami uczniów i nauczycieli<sup>106</sup>. Dziedzina nauki, która bada przestrzeń i jej użytkowanie oraz wpływ, szczególnie w komunikacji interpersonalnej, jest proksemika<sup>107</sup>. Jej odmiana, czyli „proksemika klasy szkolnej koncentruje się na badaniu społecznych zależności związanych z wykorzystaniem przestrzeni fizycznej sali lekcyjnej”<sup>108</sup>. Wiesław Sikorski wymienia obszary jej zainteresowania: strefy dystansu fizycznego, zatłoczenie, aranżacja miejsc siedzących, orientacja (kierunek usadowienia) oraz wystój wewnątrz sali lekcyjnej<sup>109</sup>. Każdy z wymienionych elementów istotnie wpływa na samopoczucie uczniów, poziom aktywności podczas zajęć, odczucia estetyczne, rodzaj nawiązywanych interakcji, poczucie bezpieczeństwa, koncentrację, oznaczenie roli i prestiżu osoby. Warto przywrócić się ważnemu aspektowi, którym jest ustawienie ławek w klasie. Jolanta Nowak przytacza wyniki badań, z których wynika, że ponad 71% uczniów wskazuje na tradycyjny układ mebli w klasie jako standardowe ustawienie – jest to układ szeregowo-rzędowy, a zmiana takiej aranżacji występuje najczęściej raz w miesiącu (73% odpowiedzi). Na uwagę zasługuje fakt, że biurko nauczyciela nie zmienia swojego położenia<sup>110</sup>. Inne analizy wykazały, że tradycyjne ustawienie ławki ucznia w klasie determinuje skuteczność ko-

<sup>104</sup> T. Gordon, *Wychowanie bez porażek w szkole...*, s. 93-101.

<sup>105</sup> B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty...*, s. 169.

<sup>106</sup> J. Nowak, *Klasa szkolna przestrzenią uczenia (się)* [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, Poznań 2017, s. 250.

<sup>107</sup> W. Sikorski, *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” 2013, nr 3, s. 92.

<sup>108</sup> Tamże, s. 92.

<sup>109</sup> Tamże, s. 92.

<sup>110</sup> J. Nowak, *Klasa szkolna przestrzenią uczenia (się)...*, s. 253.

munikacji na linii nauczyciel – uczeń; ogólna prawidłowość przedstawia się w następujący sposób: im bliżej biurka nauczyciela, tym aktywność i gotowość do interakcji wzrasta. Zdaniem Roberta Sommera zależność ta jest związana z kontaktem wzrokowym i widocznością ucznia<sup>111</sup>.

Marta Grzeško-Nyczka zwraca uwagę na to, że zmiana ustawienia sali lekcyjnej pociąga za sobą zmianę modelu nauczania. Stwierdza, że tradycyjne, frontalne ułożenie podtrzymuje anachroniczne metody edukacyjne, nieodpowiadające współczesnym wyzwaniom i uniemożliwiające rozwój niezbędnych kompetencji. Autorka przywołuje przykład Anny Szulc, nauczycielki matematyki, która, wprowadzając nowatorskie metody nauczania, postanowiła także dostosować aranżację klasy – stoliki zostały ustawione w taki sposób, aby umożliwić pracę w kilkuosobowych grupach, dzięki czemu uczniowie mogą uczyć się od siebie nawzajem, a nauczyciel, poruszając się pomiędzy nimi, przyjmuje rolę wspierającą<sup>112</sup>. Takie rozwiązanie sprawia, iż uczniowie przejmują odpowiedzialność, stają się bardziej aktywni, mogą współpracować i korzystać z pomocy nauczyciela w razie potrzeby. Wpływ zmian aranżacji klasy w stosunku do potrzeb bada J. Nowak, wskazując na pozytywne znaczenie przestrzeni prywatnej, wkraczającej w formalną przestrzeń szkolną. Dzięki temu wzrasta aktywność i zaangażowanie uczniów, którzy chętniej i skuteczniej uczą się, przyjmując na siebie odpowiedzialność<sup>113</sup>. Niezwykle zastanawiającym jest fakt, że te kwestie poruszane były w podręczniku *Sztuka nauczania* z 1992 roku, a obserwacje, wnioski i oceny stanu rzeczy autora Krzysztofa Konarzewskiego nie odbiegają od współczesnych:

Cała ta scenografia od pierwszego dnia nauki przekonuje dziecko, iż klasa to miejsce, w którym się siedzi, że nawet gdyby można było się poruszać, nie odkryłoby się nic interesującego, że w klasie każdy pracuje z osobna nad tym samym, a o tym, co ma robić, decyduje nauczyciel. [...] Podział przestrzeni na część nauczycielską i część uczniowską podkreśla dystans między tymi dwoma światami, toteż jest często wykorzystywane w celu wzmocnienia dyscypliny<sup>114</sup>.

<sup>111</sup> W. Sikorski, *Proksemika klasy szkolnej...*, s. 94. Badacz przytacza wnioski zebrane przez R. Sommera.

<sup>112</sup> M. Grzeško-Nyczka, *(R)ewolucja w klasie szkolnej. O potrzebie (re)organizacji przestrzeni edukacyjnej* [w:] *Szkola jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, pod red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kuleszy, Łódź 2023, s. 65-67.

<sup>113</sup> J. Nowak, *Klasa szkolna przestrzenią uczenia (się)...*, s. 251-252.

<sup>114</sup> K. Konarzewski, *Uczeń* [w:] *Sztuka nauczania*. T. 2: *Szkola*, pod red. K. Konarzewskiego, Warszawa 1992, s. 129.

Nasuwa się więc pytanie: dlaczego po tylu latach w powszechnej edukacji nie zaszły w tym względzie poważniejsze zmiany? Odpowiedzi na to pytanie udziela W. Sikorski, mówiąc o ukrytym programie, który utwierdza i podtrzymuje status quo; można z niego odczytać przekaz o dominującej roli nauczyciela, szkole bardziej dla nauczycieli niż uczniów, o braku miejsca na przyjemną, przyjazną naukę, gdzie współpraca z innymi nie jest promowana i praktykowana<sup>115</sup>.

Choć rozważania pedagogiczne koncentrują się głównie na układzie stosunków pomiędzy podmiotami kształcenia, to przecież odwołują się do istnienia dwóch równoległych przestrzeni, w których funkcjonują nauczyciele wraz z uczniami. Jedną z nich to niewidzialna przestrzeń relacji, stanowiąca klimat i atmosferę, w której odbywa się proces dydaktyczny. Drugą natomiast to przestrzeń fizyczna, którą stanowi aranżacja klasy, a zwłaszcza ustawienie ławek i krzeseł, będące odzwierciedleniem realizowanej metody nauczania przez nauczyciela. Wzajemne zależności i powiązania tych obszarów są niezwykle silne, dlatego potrzebują dostrojenia i zharmonizowania, by uniknąć pojawiających się od wielu lat dysonansów.

Celem zaprezentowanej refleksji było poszukiwanie odpowiedzi na pytania dotyczące zjawisk wpływających na edukację, kształtujących ją, modelujących jej charakter i formę. Wykorzystanie trzech perspektyw pomogło autorowi w przedstawieniu, jak procesy globalne, zjawiska zachodzące w grupach, interakcje między głównymi podmiotami edukacji wiążą się z funkcjonowaniem szkoły. Nasuwające się wnioski praktyczne wyraźnie akcentują znaczenie roli nauczyciela jako osoby tworzącej i kształtującej relacyjną przestrzeń, której głównym wyznacznikiem jest postawa dialogowa. Nie wydaje się, by skuteczna, twórcza, współczesna edukacja była bez niej możliwa. Jako ideał rysuje się odchodzenie od podawczego, przedmiotowego nauczania na rzecz budowania wspólnot edukacyjnych, w których następowałaby wzajemna wymiana wartości i wiedzy zamiast jednokierunkowego, ściśle hierarchicznego formatowania.

---

<sup>115</sup> W. Sikorski, *Proksemika klasy szkolnej...*, s. 103-104.

## Bibliografia

1. Aronson Elliot, *Człowiek – istota społeczna*, wyd. 9 zm., przeł. J. Radzicki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2000.
2. Cohen Louis, Manion Lawrence, Morrison Keith, *Wprowadzenie do nauczania*, tł. M. Wyrzykowska, Zys i S-ka, Poznań 1999.
3. Crisp Richard J., Turner Rhiannon N., *Psychologia społeczna*, tłum. M. Godłowska, A. Gruszka, J. Kowalczevska, J. Olszewska, M. Sekerdej, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2015.
4. *Encyklopedia socjologii*. T. 1: A–J, pod red. A. Kojdera, Oficyna Naukowa, Warszawa 1998.
5. Giddens Anthony, *Socjologia*, wyd. 2 uzupeł., 4 dodr., tł. A. Szulżycka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2008.
6. Giddens Anthony, Sutton Philip W., *Socjologia. Kluczowe pojęcia*, przeł. O. Siara, P. Tomanek, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
7. Gordon Thomas, *Wychowanie bez porażek w szkole*, wyd. 12, tł. D. Szafrąńska-Poniewierska, Pax, Warszawa 2017.
8. Grzeško-Nyczka Marta, *(R)ewolucja w klasie szkolnej. O potrzebie (re)organizacji przestrzeni edukacyjnej* [w:] *Szkola jutra? Tradycja i (r)ewolucje w edukacji*, pod red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kuleszy, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2023, s. 59-70.
9. Holt John, *Zamiast edukacji. Warunki do uczenia się przez działanie*, przeł. D. Konowrocka, „Impuls”, Kraków 2007.
10. Huciński Tadeusz, *Imopeksis. Psychopedagogiczna metoda zarządzania sobą, grupą i sytuacją stresową*, Wydawnictwo EkstraTrener, Wrocław 2023.
11. Huciński Tadeusz, Mikołajec Kazimierz, Wilczewski Tomasz, *Współczesna pedagogika rodziców i nauczycieli w aktywności psychologicznej dziecka*, wyd. 2, Akademia Edukacji Psychologii i Sportu, Kwidzyn 2019.
12. Juul Jesper, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, tł. D. Syska, Wydawnictwo MiND, Podkowa Leśna 2014.
13. Katra Grażyna, Bilka Anna, *Nauczyciel jako lider. Styl kierowania klasą a efektywność uczenia się uczniów* [w:] *Wybrane problemy psychologiczne współczesnej szkoły*, pod red. A. Burnos, K. Bargiel-Matusiewicz, G. Katry, E. Pisuli, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa 2021, s. 203-224.
14. Kawecki Andrzej, *Etiologia i skala samobójstw w Polsce w latach 1999–2019*, „Edukacja Humanistyczna” 2020, nr 2, s. 87-120.

15. Kenrick Douglas T., Neuberg Steven L., Cialdini Robert B., *Psychologia społeczna*, przekł. A. Nowak, O. Waśkiewicz, M. Trzebiatowska, M. Orski, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 2002.
16. Klus-Stańska Dorota, *Ciągłość i zmiana czy bierność i niekontrolowane odruchy – w którym kierunku zmierza szkoła?* [w:] *Ciągłość i zmiana w edukacji szkolnej – społeczne i wychowawcze obszary napięć*, pod red. J. Surzykiewicza, M. Kuleszy, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 35-49.
17. Komeński Jan Amos, *Pampaedia*, przeł. K. Remerowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydaw. PAN, Wrocław 1973.
18. Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, przeł. K. Remerowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Wydaw. PAN, Wrocław 1956.
19. Konarzewski Krzysztof, *Uczeń* [w:] *Sztuka nauczania*. T. 2: *Szkoła*, pod red. K. Konarzewskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1992, s. 91-147.
20. Kostyło Hanna, *Pedagogika emancypacyjna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 587-601.
21. Kowaluk-Romanek Marzena, Samujło Małgorzata, Sokołowska-Dzioba Teresa, *Budowanie relacji w przestrzeni edukacyjnej*, Wydaw. Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2022.
22. Kwaśnica Robert, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Warszawa 2011, s. 291-323.
23. Kwieciński Zbigniew, *Cztery i pół. Preliminaria, liminaria, varia*, Wydaw. Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2011.
24. Kwieciński Zbigniew, *Socjopatologia edukacji*, Mazurska Wszechnica Nauczycielska – Trans Humana, Olecko 1995.
25. Lipman Matthew, *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka, Wydaw. Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
26. Meighan Roland, *Socjologia edukacji*, tł. E. Kiszkurko-Koziej, Z. Knutsen, P. Kwieciński, Uniwersytet Mikołaja Kopernika, Toruń 1993.
27. Merton Robert K., *Samospelniające się proroctwo* [w:] *Socjologia. Lektury*, pod red. P. Sztompki, M. Kuci, „Znak”, Kraków 2005, s. 361-373.
28. Merton Robert K., *Struktura społeczna i anomia* [w:] *Socjologia. Lektury*, pod red. P. Sztompki, M. Kuci, „Znak”, Kraków 2005, s. 583-596.
29. Mikiewicz Piotr, *Socjologia edukacji. Teorie, koncepcje, pojęcia*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2016.

30. Niezgoda Marian, *Jak patrzeć na zmianę edukacyjną w Polsce* [w:] *Spoleczne skutki zmiany oświatowej w Polsce*, pod red. M. Niezgody, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 19-38.
31. Nowak Jolanta, *Klasa szkolna przestrzeni uczenia (się)* [w:] *Świat małego dziecka. Przestrzeń instytucji, cyberprzestrzeń i inne przestrzenie dzieciństwa*, pod red. H. Krauze-Sikorskiej, M. Klichowskiego, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2017, s. 247-256.
32. Nowak Marian, *Pedagogika personalistyczna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2019, s. 487-508.
33. *Nowe konteksty (dla) edukacji alternatywnej XXI wieku*, pod red. B. Śliwerskiego, „Impuls”, Kraków 2001.
34. Okoń Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 3 popr., „Żak”, Warszawa 2001.
35. Robinson Ken, Aronica Lou, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Wydawnictwo Element, Gliwice 2020.
36. Sikorski Wiesław, *Proksemika klasy szkolnej – ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” 2013, nr 3, s. 91-105.
37. Sikorski Wiesław, *Przestrzeń w kształtowaniu relacji międzyludzkich*, Difin, Warszawa 2023.
38. Sokolińska Joanna, *Nauczyciele. Wielki zawód*, Wydawnictwo RM, Warszawa 2023.
39. Szacka Barbara, *Wprowadzenie do socjologii*, wyd. 2 popr. i uzupełn., Oficyna Naukowa, Warszawa 2008.
40. Szacki Jerzy, *Historia myśli socjologicznej*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
41. Szczepański Jan, *Elementarne pojęcia socjologii*, PWN, Warszawa 1963.
42. Sztompka Piotr, *Socjologia. Analiza społeczeństwa*, „Znak”, Kraków 2002.
43. Sztompka Piotr, *Socjologia. Wykłady o społeczeństwie*, Znak Horyzont, Kraków 2021.
44. Szymański Mirosław J., *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa 2021.
45. Szymański Mirosław J., *Socjologia edukacji. Zarys problematyki*, „Impuls”, Kraków 2013.
46. Śliwerski Bogusław, *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.

47. Śliwerski Bogusław, *Polityczne uwarunkowania trwania systemu klasowo-lekcyjnego w szkolnictwie publicznym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. 1, s. 123-134.
48. Śliwerski Bogusław, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, wyd. 9 zm., „Impuls”, Kraków 2015.
49. Tarnowski Janusz, *Pedagogika egzystencjalna* [w:] *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, pod red. Z. Kwiecińskiego, B. Śliwerskiego, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2011, s. 248-260.
50. Tarnowski Janusz, *Współwychowanie: przez postawę dialogu ku przyjaźni* [w:] *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 1, pod red. B. Śliwerskiego, „Impuls”, Kraków 2007, s. 155-167.
51. *Teoretyczne podstawy edukacji alternatywnej*, pod red. B. Śliwerskiego, „Impuls”, Kraków 2009.
52. Tyszka Tadeusz, *Psychologiczne pułapki oceniania i podejmowania decyzji*, Gdańskie Wydaw. Psychologiczne, Gdańsk 1999.
53. Wagner Iwona, *Między akceptacją a manipulacją – refleksje z badań dotyczących podmiotowości ucznia w szkole (respektowanie praw ucznia)* [w:] *Edukacja alternatywna. Nowe teorie, modele badań i reformy*, pod red. J. Piekarskiego, B. Śliwerskiego, „Impuls”, Kraków 2000, s. 363-375.
54. Weber Max, *Typy panowania* [w:] *Socjologia. Lektury*, pod red. P. Sztompki, M. Kuci, „Znak”, Kraków 2005, s. 470-492.
55. Wolniewicz Bogusław, *Filozofia i wartości*, t. 2, Wydział Filozofii i Socjologii UW, Warszawa 1998.
56. Woźniak Robert B., *Mikrosocjologia edukacji w zarysie*, Wydaw. Adam Marszałek, Toruń 2012.
57. Woźniak-Krakowian Agata, Tarnopolski Andrzej, *Anomia i człowiek postmodernizmu*, Wydaw. Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Częstochowa 2003.
58. Zimbardo Philip G., *Psychologia i życie*, przekł. E. Czerniawska, J. Łuczyński, J. Radzicki, J. Suchecki, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 1999.

#### Netografia

1. *Dlaczego Polacy coraz częściej wybierają edukację domową? – raport Fundacji Edukacji Domowej*, <https://domowa.edu.pl/dlaczego-polacy-coraz-czesciej-wybijeraja-edukacje-domowa-raport-fundacji-edukacji-domowej/> [dostęp: 6 września 2024].

2. *Nowa jakość czy patologia? Edukacja domowa w Polsce. Raport Fundacji Edukacji Domowej*, **Kraków 2023**, <https://domowa.edu.pl/wp-content/uploads/2023/08/Nowa-jakosc-czy-patologia-Raport-FED.pdf> [dostęp: 6 września 2024].
3. *Zamachy samobójcze*, Komenda **Główna Policji**, <https://statystyka.policja.pl/st/wybrane-statystyki/zamachy-samobojcze> [dostęp: 3 września 2024].

DOMINIKA CHUDA-KALISZ

## Edukacja to relacja – fundament kultury szkoły

Education as relationship – the foundation  
of school culture

### Streszczenie

Artykuł rozwija tezę, że relacyjność stanowi fundament funkcjonowania nowoczesnej szkoły. Autorka koncentruje się na szeroko rozumianych relacjach, rozpoczynając od wprowadzenia do neurodydaktyki: omawia budowę i pracę mózgu w procesach uczenia się oraz w sytuacjach interakcji społecznych. Następnie analizuje relacje nauczyciel – uczeń w dwóch porządkach: partnerstwa i dominacji, i pokazuje ich konsekwencje dla motywacji, sprawczości i wyników. W części końcowej podejmuje temat bezpiecznego środowiska edukacyjnego oraz wskazuje komunikację jako podstawowe narzędzie pracy nauczyciela. Całość tworzy praktyczną ramę do oceny i doskonalenia codziennej pracy szkoły.

**Słowa kluczowe:** relacja nauczyciel – uczeń, neurodydaktyka, mózg, uczenie się, partnerstwo, edukacja

### Summary

The article develops the thesis that relationality is the foundation of how a modern school functions. The author focuses on broadly conceived relationships, beginning with an introduction to neurodidactics: she discusses the structure and functioning of the brain in learning processes and in situations of social interaction. She then analyses teacher–student relations

in two modes – partnership and dominance – and shows their consequences for motivation, agency, and outcomes. In the final section, she addresses the safe educational environment and identifies communication as the teacher’s primary tool. Taken together, the article offers a practical framework for assessing and improving the school’s everyday work.

Keywords: teacher–student relationship, neurodidactics, brain, learning, partnership, education

*Poczucie wartości może wzrastać tylko w atmosferze,  
w której indywidualne różnice są doceniane, błędy tolerowane,  
komunikacja jest otwarta, zasady są elastyczne*

Virginia Satir

Dorastanie w środowisku, w którym na szczycie piramidy wartości znajdują się pozytywne relacje pomiędzy członkami danej społeczności, jest nieodłącznym elementem do wytworzenia pewności siebie oraz motywacji do dalszego działania. Nie ulega wątpliwości, że relacje w edukacji odgrywają ważną rolę w procesie uczenia się. Pozwalają na lepsze zdobywanie wiedzy oraz rozwijanie nowych umiejętności. Stwarzają sytuacje problemowe, a następnie pokazują, jak radzić sobie z nimi. Artykuł ten został poświęcony zagadnieniom z zakresu neurodydaktyki, relacjom pomiędzy nauczycielem a uczniem, opierającym się na partnerstwie oraz dominacji, a także bezpieczeństwu w środowisku edukacyjnym. Na zakończenie pochyłono się nad kwestią komunikacji jako podstawowym narzędziem pracy nauczyciela.

Neurodydaktyka – wprowadzenie teoretyczne

Koncentrując się na relacjach w edukacji, warto refleksję rozpocząć od samych podstaw, a mianowicie skupić się na mózgu oraz procesach w nim zachodzących, by lepiej zrozumieć zachowania dzieci i dorosłych, a także przyjrzeć się założeniom dziedziny naukowej – neurodydaktyki, która skupia się na funkcjonowaniu umysłu w procesie uczenia się i podczas podejmowania kontaktów społecznych.

Działanie ludzkiego mózgu przez wiele lat było, a i nadal jest dużą zagadką dla badaczy. W literaturze znajdziemy wiele wyjaśnień na temat pracy

ludzkiego umysłu. Od tych najbardziej naukowych, aż po takie, w których serce układu nerwowego jest określane mianem skomplikowanego<sup>1</sup>. Mimo szerokiej gamy definicji terminu „mózg” w różnych źródłach, warto zacząć od tej najprostszej. Według internetowego słownika języka polskiego PWN to „najważniejsza część układu nerwowego” oraz miejsce ludzkich „myśli [...], pojmowania, rozumowania”<sup>2</sup>. Oznacza to, że jest on centralną częścią układu nerwowego, który odgrywa ważną rolę w trakcie aktywności ludzkiego ciała, oraz miejscem, w którym gromadzą się najróżniejsze myśli człowieka. Inne źródło komunikuje, że mózg jest bardzo interesującym, mocnym, a zarazem tajemniczym narządem, który od setek lat jest zagadką dla naukowców; a przy tym dodaje, że badacze wykonali już mapę ludzkiego mózgu, określili jego elektryczną aktywność, a także przebadali poszczególne jego części<sup>3</sup>. Wynika z tego, że z roku na rok, dzięki nowoczesnym technologiom oraz rozmaitym i nieinwazyjnym badaniom, wiedza na jego temat staje się coraz większa, jednak ciągle niewystarczająca. Naukowcy w obecnych czasach potrafią wyjaśnić, co się dzieje w mózgu podczas procesu uczenia się oraz w momencie nawiązywania relacji. Jednak mimo nowoczesnych i zaawansowanych badań nadal nie potrafią przewidzieć tego, jak organizm człowieka zachowa się w przypadku trwałego uszkodzenia mózgu. Na tym zasadza się odpowiedź na pytanie, dlaczego jego działanie nadal na wielu płaszczyznach pozostaje zagadką<sup>4</sup>.

Chociaż ludzki mózg stał się tematem wielu rozważań, to jego budowa i działanie dla wielu osób jest rzeczą niepojętą. W tym miejscu nasuwa się pytanie: jak zrozumieć pracę mózgu człowieka? Według nauk biologicznych to półtora kilograma „galaretki” produkującej prąd, obłożonej trzema warstwami ochronnymi. Nauki chemiczne ujmują to tak: mózg składa się z półtora litra wody, stu trzydziestu gramów białka, dziewięćdziesięciu pięciu gramów tłuszczów oraz około czterdziestu gramów soli mineralnych; chemicy nie skupiają się na jego pracy<sup>5</sup>. Jak można zauważyć, powyższe opisy

<sup>1</sup> J. Śliwowska, *Zrozumieć mózg – jak działa podczas przetwarzania informacji?*, Nauka. To Lubie, <https://naukatolubie.pl/ak-dziala-mozg/> [dostęp: 14 listopada 2023].

<sup>2</sup> Hasło *Mózg*, Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/mozg:2484903.html> [dostęp: 14 listopada 2023].

<sup>3</sup> E. Petlák, J. Zajacová, *Rola mózgu w uczeniu się*, Kraków 2010, s. 45.

<sup>4</sup> A. Chabowska, K. Holer, *Niezwykłe możliwości ludzkiego mózgu* [w:] *Niezbadany mózg. Możliwości i wyzwania. Materiały z naukowej konferencji uczniowskiej*, pod red. M. Kwaśnik, Pelplin 2020, s. 15.

<sup>5</sup> Tamże, s. 16.

nie wyczerpują zagadnienia. Kolejnym krokiem będzie pochylenie się nad dokładniejszym opisem, który mówi, że mózg człowieka jest stworzony z niezliczonej ilości neuronów, czyli pojedynczych komórek, które biorą udział w pobieraniu, a następnie transportowaniu informacji. Pojedynczy neuron można wizualnie porównać do drzewa, które składa się z rozbudowanych gałęzi, czyli dendrytów, które pobierają informacje. Trafiają one następnie do ciała komórki nerwowej (centrum całego neuronu). Na koniec informacja transportowana jest przez pień, czyli akson do kolejnej komórki. Pomiędzy neuronami znajdują się synapsy. Są to tak zwane klamry, które wytwarzają specjalne substancje chemiczne ułatwiające transport informacji z jednej komórki do drugiej. Przesyłanie informacji między neuronami z jednej części mózgu do drugiej jest procesem długotrwałym, a także bardzo skomplikowanym. W trakcie tej drogi musi zostać wytworzona duża ilość substancji transportujących, zaś informacja musi pokonać wiele synaps, aby cały proces mógł się zakończyć. Poza komórkami nerwowymi (neuronami) mózg człowieka wyposażony jest w komórki glejowe, które zajmują w nim około dziewięćdziesięciu procent miejsca. Pełnią funkcję odżywczą i przede wszystkim obronną, zapobiegając przedostawaniu się szkodliwych substancji do mózgu<sup>6</sup>.

Istnieją teorie mówiące, że mózg jest narządem stałym, ale to stwierdzenie nie jest do końca poprawne. Należy w tym miejscu zaznaczyć, że jest on w ciągłym „ruchu”. Wynika to z tego, że w każdym momencie życia człowieka docierają do niego różne bodźce w postaci dźwięków, obrazów, odczuć czy smaków, które mózg musi odczytać i przeprowadzić ich selekcję na potrzebne i niepotrzebne informacje<sup>7</sup>. Ponadto jest niezwykle elastyczny i potrafi się zmieniać, reagując na otaczające człowieka okoliczności, które kształtują go przez całe życie. Jego zdolność plastyczna jest zauważalna podczas każdej wykonywanej czynności, czy to przez dziecko, czy dorosłego człowieka. W okresie przedszkolnym i szkolnym mózg jest najbardziej plastyczny. W praktyce oznacza to, że w okresie dorastania przyswajanie informacji oraz ich przekazywanie następuje w szybszym tempie niż w późniejszych okresach życia. Howard Gardner uważa, że jeżeli chcemy, aby człowiek uczył się lepiej i bardziej efektywnie, to trzeba zapewnić mu odpowiednie warunki pracy oraz wykorzystać u niego tę inteligencję, która jest jego najmocniejszą

---

<sup>6</sup> J. Śliwowska, *Zrozumieć mózg...* [dostęp: 17 listopada 2023].

<sup>7</sup> A. Chabowska, K. Holer, *Niezwykłe możliwości ludzkiego mózgu...*, s. 16.

stroną<sup>8</sup>. Podczas uczenia się nowych rzeczy w mózgu otwierają się nowe połączenia neuronalne, czyli łączą się ze sobą nowe komórki nerwowe za pomocą synaps, które odpowiadają za tworzenie oraz utrwalanie nowo powstałych zdarzeń, a także zamykają te, które nie będą już potrzebne lub niepotrzebnie zajmowałyby ludzką uwagę. Opisany wyżej niewidoczny proces jest niezwykle ważny, ponieważ decyduje o przyjmowaniu nowych informacji oraz segregowaniu ich tak, aby można było je wydostać w momencie, kiedy mogą przynieść największe korzyści. Dodatkowo usuwane są te, które już danej osobie się nie przydadzą<sup>9</sup>. Mózg potrafi uwzględnić indywidualne potrzeby człowieka i wytworzyć tyle połączeń nerwowych, ile dana jednostka potrzebuje, wykształcając przy tym pewnego rodzaju sieć, w której każda komórka jest za coś odpowiedzialna. Jest przy tym w trakcie swojej pracy narządem bardzo oszczędnym, bo choć mogłoby się wydawać, że pochłania większość energii, jaką produkuje ludzki organizm, w praktyce zużywa energię równającą się energii dostarczanej organizmowi po zjedzeniu dwóch bananów, czyli bardzo mało<sup>10</sup>.

Większość osób zdaje sobie sprawę, że ich mózg składa się z dwóch półkul – prawej i lewej, natomiast nie każda jest w stanie określić, za co odpowiadają. Tymczasem różnice między nimi są dość duże. Prawa zazwyczaj jest określana mianem „artystycznej”, a lewa – „matematycznej”<sup>11</sup>. Wchodząc w temat bardziej szczegółowo, prawa półkula mózgu odpowiada przede wszystkim za rytmy, rymy, muzykę, obrazy, wyobraźnię, intuicję, kolory, postrzeganie przestrzenne, dostrzeganie wzorów oraz przeżywanie stanów emocjonalnych. Lewa zaś wpływa na mowę, logiczne myślenie, liczenie, zdolności matematyczne, cyfry, szeregowanie, czytanie, język, a także umiejętność wnioskowania. U dzieci do szóstego roku życia prawa półkula jest dominującą. Ma to związek z tym, że nabywanie umiejętności czytania oraz kompetencji matematycznych jest dla nich nie lada wyzwaniem i na tym etapie rozwoju potrzebują jeszcze czasu, aby nauczyć się tych czynności. O wiele lepiej radzą sobie ze śpiewem, graniem na instrumentach oraz ry-

---

<sup>8</sup> K. Mateja, *Neuropedagogiczny charakter teorii pięciu umysłów przyszłości Howarda Gardnera* [w:] *Edukacja i/a mózg, mózg a/i edukacja*, pod red. M. Kowalskiego, I. Koszyk, S. Śliwy, Kraków 2016, s. 96.

<sup>9</sup> Tamże, s. 96-97.

<sup>10</sup> Zob.: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 27-30.

<sup>11</sup> W. Sikorski, *Wprowadzenie* [w:] *Neuroedukacja. Praca zbiorowa*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015, s. 11.

sowaniem obrazków. Poza tym małe dzieci posiadają problemy z własnymi emocjami, co wpływa na ich zachowanie i proces uczenia. Wiele lat temu nie pracowano z dziećmi do szóstego roku życia w taki sposób, aby wykształcić brakujące umiejętności w zakresie liczenia i czytania; po prostu czekano, aż staną się rozsądne i mądre, a przede wszystkim gotowe do nauki wyżej wymienionych czynności. Wniosek z tego płynie taki, że nie doceniano faktycznych możliwości prawej półkuli. Nie oznacza to jednak, że lewa część mózgu, zanim dzieci pójdą do szkoły, nie rozwija się wcale. Proces jej kształtowania trwa przez całe dzieciństwo, a dominować zaczyna dopiero w okresie szkolnym. Wtedy dzieci nabywają umiejętności czytania, pisania i liczenia. Dodatkowo na tym etapie życia wykształca się umiejętność kontrolowania emocji. Uczniowie coraz lepiej radzą sobie z ich nazywaniem, a przede wszystkim potrafią je kontrolować. Podsumowując, nie można jednoznacznie stwierdzić, która półkula jest lepsza – prawa czy lewa. Choć każda z nich kształtuje się w określony sposób i w określonym momencie życia człowieka, to obie są tak samo ważne, ponieważ w przyszłości zaowocują tym, że będzie on myślał logicznie, ale i z nutą fantazji<sup>12</sup>.

Mózg dziecka rozwija się w bardzo szybkim tempie, a nabywanie sprawności umysłowej w różnych etapach dorastania wpływa na naukę różnorodnych umiejętności. Należy zaznaczyć, że pamięć zaczyna się tworzyć już w okresie prenatalnym. Jest to okres największego rozwoju organizmu, który już nigdy w takim stopniu nie będzie miał miejsca. Kształtują się wtedy wszystkie narządy, w tym układ nerwowy<sup>13</sup>. Rozwijają się zmysły, które pomagają dziecku odczuwać różne emocje. Rozwija się także samoświadomość i umiejętność reagowania na bodźce. Organogeneza mózgu nienarodzonego dziecka następuje w bardzo szybkim tempie. Już w piątym tygodniu życia dokonuje się podział na prawą i lewą półkulę. W szóstym tygodniu tworzą się połączenia nerwowe, które w przyszłości będą decydować o przekazywaniu informacji motorycznych i sensorycznych. Choć w tym okresie synapsy w mózgu są jeszcze przypadkowe, to jest on już gotowy do zapamiętywania bodźców; mózg stara się odnotować w pamięci jak najwięcej informacji dlatego, że nie wiadomo, która z nich może się przydać w przyszłości. Warto też uściślić, że

---

<sup>12</sup> N. Minge, K. Minge, *Jak kreatywnie wspierać rozwój dziecka? Wspólne gry i twórcze zabawy, dzięki którym rozwiniiesz jego zdolności*, Warszawa 2011, s. 13-14.

<sup>13</sup> Ż. Golańska, *Prenatalny okres życia człowieka*, Medycyna Praktyczna, <https://www.mp.pl/pacjent/ciaza/przebiegciazy/77813.prenatalny-okres-zycia-czlowieka> [dostęp: 27 listopada 2023].

mózg rozwija się stopniowo, a nie całościowo. Najpierw wykształca podstawowe funkcje, aby później przejść do tych bardziej złożonych<sup>14</sup>. Dziecko, które dopiero co przyszło na świat, jest w stu procentach uzależnione od dorosłych, ponieważ nie potrafi funkcjonować samodzielnie. Nie jest w stanie samo zaspokoić swoich własnych, podstawowych potrzeb, przez co wymaga ciągłej opieki, aby móc przeżyć i zachować swój dobrostan psychiczny oraz fizyczny. Amerykański fizjoterapeuta i współtwórca metody pracy z osobami z uszkodzeniami mózgu Glenn Doman twierdzi, że możliwości umysłu noworodka są nieograniczone, gdyż ma on o wiele większy potencjał intelektualny niż sam Leonardo da Vinci, słynny włoski, renesansowy artysta<sup>15</sup>. Dzięki wrodzonej elastyczności mózgu, a zarazem jego niedojrzałości, jest on niezwykle podatny na wszelkie zmiany i kształtowanie nowych umiejętności. Każdy noworodek przychodzi na świat z dużą ilością neuronów, których zasób przez pierwsze lata życia znacznie się zwiększa. Można powiedzieć, że dziecięcy umysł jest maszyną do uczenia się. Kiedy tylko w ciągu kilku dni zaaklimatyzuje się w nowo poznanym świecie, każdorazowa jego aktywność nastawiona jest na rozwój w taki sposób, aby jak najlepiej wykorzystać potencjał mózgu.

Prowadzenie szeroko pojętych badań na temat ludzkiego mózgu doprowadziło do wyodrębnienia się nowych dyscyplin naukowych, takich jak: neurodydaktyka, neuropedagogika oraz nauczanie kompatybilne z możliwościami mózgu. W praktyce powyższe terminy stosowane są w sposób zamienny, jednak można dostrzec różnice pomiędzy nimi.

Nauczanie kompatybilne z możliwościami mózgu dostarcza wiedzę na temat właściwości i funkcji mózgu dla potrzeb działalności dydaktyczno-wychowawczej. Najważniejszym założeniem tej dyscypliny jest ciągle obserwowanie pracy najważniejszej części układu nerwowego, a następnie na tej podstawie wdrażanie odpowiednich metod i form pracy przez nauczycieli<sup>16</sup>.

Neuropedagogika jest definiowana przez Małgorzatę Taraszkiewicz jako dyscyplina zajmująca się działalnością mózgu w obszarach sensoryki oraz funkcjonowania półkul mózgowych. Koncentruje się na stresie, a konkretniej na jego wpływie na proces uczenia się<sup>17</sup>. Krzysztof Wojewodzik zdefiniował

---

<sup>14</sup> Zob.: E. Lichtenberg-Kokoszka, *Rzeźbienie mózgu* [w:] *Neuroedukacja. Praca zbiorowa*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015, s. 21-25.

<sup>15</sup> N. Minge, K. Minge, *Jak kreatywnie wspierać rozwój...*, s. 10.

<sup>16</sup> R. Podruczny, P. Jureczko, *Edukacja polisensoryczna* [w:] *Neuroedukacja. Praca zbiorowa*, pod red. W. Sikorskiego, Słupsk 2015, s. 71.

<sup>17</sup> Tamże, s. 72.

neuropedagogikę jako możliwość rozwiązania problemów pedagogicznych na podstawie znajomości pracy ludzkiego mózgu<sup>18</sup>.

Omawiając temat relacji w odniesieniu do edukacji, warto zapoznać się z badaniami i literaturą opisującą działania neurodydaktyki. Jest to dyscyplina, która bada nasz mózg. Polega na konstruowaniu procesu dydaktycznego w taki sposób, aby był on zgodny z naturalnymi możliwościami pracy mózgu; nauczyciel koncentruje się wówczas na mocnych stronach ucznia<sup>19</sup>. Ważne jest też przekonanie, zgodnie z którym plastyczność umysłu oraz proces uczenia się są ze sobą powiązane. Julian Sawiński w swoich rozważaniach mówi, że neurodydaktyka, opierając się na działaniu mózgu, pozwala wprowadzić w procesie uczenia się zmiany, które uwzględnią naturalne zdolności uczniów, różnice w pracy ich półkul mózgowych oraz indywidualną reakcję na stres<sup>20</sup>. Neuropedagogika jest określana jako nauka interdyscyplinarna. Wynika to z faktu, że aby mogła się rozwijać, potrzebna jest współpraca z jednej strony biologów i neuropsychologów, a z drugiej strony – nauczycieli, wychowawców oraz pedagogów. Bardzo możliwe, że za kilka lub kilkadziesiąt lat w literaturze będzie można spotkać się z neuropedagogami, czyli osobami, które będą miały wypracowane metody uwzględniające pracę mózgu oraz mocne strony uczniów. Większość osób stykająca się z terminem „neurodydaktyka” myśli, że jest to pojęcie nowe, które powstało rok czy dwa lata temu. Prawda jest taka, że zagościło ono w publikacjach już pod koniec lat 80. XX wieku. Wtedy to Gerhard Preiß, niemiecki dydaktyk i matematyk, użył tego pojęcia po raz pierwszy. Gerhard Friedrich w latach dziewięćdziesiątych tak zainteresował się tematem neurodydaktyki, że postanowił poświęcić temu swoją pracę habilitacyjną. Chciał w niej znaleźć odpowiedź na pytanie, jak prowadzenie badań nad ludzkim mózgiem ma pomóc w ustaleniu najlepszych metod wykorzystywanych w edukacji<sup>21</sup>.

W tym momencie warto pochylić się nad celami neurodydaktyki, czyli różnymi działaniami, które mają prowadzić do „osiągnięcia czegoś” ważnego<sup>22</sup>. Marzena Żylińska wskazuje, że najważniejszym zamierzeniem neurodydaktyki jest przekazanie wiedzy zarówno nauczycielom, jak i studentom

<sup>18</sup> K. Mateja, *Neuropedagogiczny charakter teorii...*, s. 94.

<sup>19</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, s. 14.

<sup>20</sup> R. Podruczny, P. Jureczko, *Edukacja polisensoryczna...*, s. 72.

<sup>21</sup> Zob.: M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, s. 16-20.

<sup>22</sup> Hasło *Cel*, *Słownik języka polskiego PWN*, <https://sjp.pwn.pl/sjp/cel;2447324.html> [dostęp: 13 grudnia 2023].

oraz rodzicom na temat procesu zapamiętywania i uczenia się dzieci<sup>23</sup>. Marek Kaczmarzyk w swojej publikacji uważa zaś, że jej celem jest zauważenie możliwości uczniów i poznanie pracy mózgu, aby móc jak najlepiej wykorzystywać ich potencjał. Kluczowe jest stwarzanie możliwości do naturalnego, ale wszechstronnego rozwoju, a także zapewnianie uczniom warunków, w których w sposób komfortowy i przyjazny będą mogli przyswajać nowe wiadomości, a później poszerzać je o kolejne, bardziej interesujące. Ważne jest, aby zawsze pamiętać o uczniach i stwarzać im przyjazną atmosferę do nauki, ponieważ zamknięcie ich w szkołach, w których będą otaczani wieloma bodźcami i stymulowani ze wszystkich stron urządzeniami elektronicznymi, na pewno nie pomoże, a tylko przyniesie szkodę<sup>24</sup>.

Zagłębiając się w temat neurodydaktyki, warto zaznaczyć, że nie ma jednej uniwersalnej metody nauczania oraz sposobu na uczenie się. Każda część ludzkiego mózgu odpowiada za inne działanie. Jedna jest odpowiedzialna za czytanie, inna za matematyczne obliczenia, a jeszcze inna za umiejętność rozumienia definicji. Tych obszarów mózgu oraz funkcji, które pełnią, jest bardzo dużo. Wracając do tematu nauczania i uczenia się, trzeba wspomnieć o momencie zapamiętywania informacji przez mózg. Często duży wpływ na ilość przyswajanych informacji ma motywacja do nauki, poziom zainteresowania danym tematem lub też niechęć do podejmowania jakichkolwiek działań, wreszcie emocje, zarówno pozytywne, jak i negatywne. Nie jest bowiem tak, że różnice w sposobie i poziomie zapamiętywania nowego materiału dotyczą tylko określonych dziedzin bądź przedmiotu. Mają one wpływ na każdą dziedzinę, a mądry nauczyciel powinien zdawać sobie z tego sprawę, ponieważ to od jego wiedzy na temat funkcjonowania dziecięcych umysłów i doboru metod nauczania zależy efekt jego pracy. Wynika z tego, że nauczyciel ma największy wpływ na zaktywizowanie poszczególnych sfer mózgu, a w konsekwencji na prężną pracę ucznia w danym momencie zajęć<sup>25</sup>. Utrudnieniem w całym procesie jest zależność, która mówi, że aby mózg podjął jakąkolwiek aktywność dotyczącą procesu nauczania, musi mieć ku temu solidne podstawy. Musi wiedzieć, że to, czego ma się nauczyć, jest dla niego

<sup>23</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, s. 16.

<sup>24</sup> M. Kaczmarzyk, *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, Doskonalenie w Sieci, <https://doskonaleniewsieci.pl/Upload/Artykuly/neurodydaktyka/Neurodydaktyka%20%20wybrane%20aspekty%20praktyczne%20-%20M.Kaczmarzyk.pdf> [dostęp: 11 stycznia 2024].

<sup>25</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, s. 99.

ciekawe i przydatne. W przeciwnym razie nie podejmie żadnej pracy. Dlatego niezbędna jest rola nauczyciela, który będzie pamiętał o naturalnej ciekawości poznawczej uczniów i otoczy proces nauczania pozytywnym i przyjaznym podejściem tak, aby każdy z jego wychowanków czuł się w pełni doceniony i akceptowany<sup>26</sup>.

Wiedząc już, jak działa mózg człowieka, a przede wszystkim mózg dziecka podczas procesu nauczania, warto skupić się na wpływie ludzkich relacji na proces uczenia się. Jeżeli nauczyciel chce, aby jego uczniowie byli szczęśliwi i o wiele lepiej zapamiętywali nowo poznane wiadomości, to nie powinien opierać swojej pracy jedynie na realizowaniu zapisów podstawy programowej, odhaczaniu kolejnych rozdziałów w podręczniku i opieraniu się wyłącznie na cyfrowych pomocach dydaktycznych<sup>27</sup>. Powinien raczej skupić się na stworzeniu odpowiedniej atmosfery, a przede wszystkim na nawiązaniu odpowiednich relacji ze swoimi uczniami, by czuli, że są dla niego ważni; w ten sposób zapewni im optymalne warunki do rozwoju i nauki. Warto w tym momencie wspomnieć, że odczuwanie strachu i stresu podczas procesu przyswajania wiedzy zatrzymuje ciekawość poznawczą dziecka, przez co uczniowie przestają być kreatywni, a ich motywacja do nauki znacznie spada<sup>28</sup>. Podobnie to wygląda również w relacji rodzic – dziecko. Jeżeli dorośli będą zapewniali swoim pociechom tylko potrzeby fizyczne, takie jak jedzenie, sen i higiena, to nie stworzą im warunków do prawidłowego rozwoju. Niezbędna jest relacja.

Neurodydaktyka często jest określana mianem nauczania przyjaznego mózgowi. W wielu publikacjach te terminy są stosowane zamiennie. Nie ma znaczenia, którego z nich używamy, ponieważ najważniejsze w tym wszystkim jest to, aby zaplanować takie działania dydaktyczne, które lepiej wykorzystają potencjał uczniów, naukę uczynią efektywniejszą i bardziej przyjazną<sup>29</sup>. Można jednoznacznie stwierdzić, że nauczanie przyjazne mózgowi bazuje głównie na ciekawości poznawczej uczniów. Aktywizowane w ten sposób są obie półkule mózgowe. Uczniowie zatem mogą sami poszukiwać odpowiedzi na nurtujące ich pytania, a znalezione informacje łączyć w większe

<sup>26</sup> A. Gołębiowska, *Neurodydaktyka a przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela* [w:] *Edukacja i/a mózg, mózg a/i edukacja*, pod red. M. Kowalskiego, I. Koszyk, S. Śliwy, Kraków 2016, s. 124.

<sup>27</sup> M. Filipiak, *Digitalizacja – czym jest i jakie ma znaczenie w biznesie?*, Semcore, <https://semcore.pl/sloownik/digitalizacja/> [dostęp: 13 grudnia 2023].

<sup>28</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się...*, s. 136.

<sup>29</sup> Tamże, s. 17.

obszary wiedzy. Daje to im **możliwość połączenia najnowszej wiedzy z zakresu wszechstronnego i nowoczesnego rozwoju z emocjami**. Zdobyta wiedza stwarza również **sytuacje do stawiania hipotez przez uczniów i pokazuje ścieżki dotarcia do odpowiedzi**. Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne **mózgowi jako drugi warunek pozytywnej edukacji stawia przyjazną i bezpieczną atmosferę, w której uczniowie będą mogli poszerzać swoje horyzonty**. Dla człowieka wszystko, co nowe i nieznane, jest zarazem ciekawe. Codzienne sytuacje niekoniecznie **bywają** obiektem zainteresowania i impulsem do rozpoczęcia procesu nauczania. Kiedy idziemy ulicą i widzimy pana z psem, nie zwracamy na niego **szczególnej uwagi, ale jeśli będzie on ubrany w fioletowy garnitur, to ludzki umysł od razu zareaguje**. Tak właśnie działa mózg, wybiera informacje potrzebne i stara się **ochronić organizm przed przebudźcowaniem**. Uczeń pracujący w miejscu, gdzie dostarczane są mu najważniejsze impulsy, czyli informacje okraszone ciekawymi materiałami, w którym ma dodatkowo **możliwość podejmowania samodzielnych decyzji, o wiele łatwiej zapamiętuje nowe wiadomości**. Nie może to się odbyć bez przyjaznej atmosfery w klasie, na jaką w największej mierze ma wpływ nauczyciel<sup>30</sup>.

Okazuje się, że studenci, którzy w **przyszłości zamierzają zostać nauczycielami, wiedzą, czym jest neurodydaktyka, i własnymi słowami potrafią podać jej definicję, czego dowodzą przeprowadzone badania**. Dodatkowo wykładowcy na zajęciach coraz częściej omawiają ze studentami **pojęcie neurodydaktyki, przez co zwiększają ich świadomość na temat pozytywnej i przyjaznej edukacji**<sup>31</sup>.

Reasumując, aby w pełni wykorzystać **potencjał umysłu tak dziecka, jak i dorosłego człowieka, trzeba mieć na uwadze budowę mózgu i jego funkcjonowanie w procesie uczenia się, nauczania oraz w kontaktach społecznych**. Pomóc w tym procesie może neurodydaktyka, która wykorzystuje **naturalne predyspozycje mózgu w akcie zdobywania wiedzy lub umiejętności**. Pozytywna atmosfera i budowanie dobrych relacji to klucz do sukcesu w trakcie nauki, **ponieważ czynniki te w dużym stopniu budują autorytet oraz zaufanie, jakim uczniowie darzą swojego nauczyciela**. Jeśli poświęci on swój czas na zbudowanie przyjacielskich stosunków w klasie, to tym samym podniesie **efektywność nauczania**.

---

<sup>30</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/6latek/neurodydaktyka.pdf> [dostęp: 18 grudnia 2023].

<sup>31</sup> A. Gołębiowska, *Neurodydaktyka a przygotowanie studentów...*, s. 129-130.

Relacje nauczyciel – **uczeń**. Partnerstwo vs dominacja

Przedmiotem rozważań w tej części będą relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem. Przegląd literatury pozwolił dostrzec, na jakich płaszczyznach dane zachowania się opierają, a także scharakteryzować obraz relacji opartej z jednej strony na dominacji nauczyciela, a z drugiej na partnerstwie w kontaktach ze swoimi uczniami.

Dziecko uczące się chodzić, nastolatek rozpoczynający naukę w liceum, kobieta pracująca w międzynarodowej korporacji oraz starszy mężczyzna spacerujący w parku – w dobie coraz szybciej rozwijającego się świata zazwyczaj nie jest ważne, ile dany człowiek ma lat. Cenniejsze jest doświadczenie, jakie zebrał w trakcie swojego życia, a także jaki jest jego dobrostan. Każda jednostka w dowolnym miejscu na Ziemi potrzebuje w swoim życiu pozytywnych relacji, które będą dla niej źródłem motywacji i chęci do dalszego rozwoju. Dzięki nim będzie mogła osiągać kolejne sukcesy i w pełni cieszyć się nimi. Tego potrzebuje pani pracująca w sklepie, pan projektujący domy, nauczyciel przekazujący wiedzę uczniom, a także uczniowie przychodzący do szkoły. Relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem jest niezwykle ważna, bez niej procesy nauczania i uczenia się mogą być mocno zaburzone.

Mówiąc o nauczycielu, nie można zapomnieć o jednej z ważniejszych subdyscyplin pedagogicznych – pedeutologii. Według Wincentego Okonia to dziedzina zajmująca się zawodem nauczyciela<sup>32</sup>. Inne źródło wskazuje, że pedeutologia interesuje się życiem osobistym i zawodowym nauczyciela<sup>33</sup>. W istocie jest to dział zajmujący się osobowością i kształceniem nauczycieli, sprawdzaniem predyspozycji potrzebnych do wykonywania zawodu, przygotowaniem do pracy zawodowej oraz dalszym jego doskonaleniem<sup>34</sup>. Z przytoczonych wyżej definicji jasno wynika, że pedeutologia postrzega i zajmuje się osobą nauczyciela, który przez Mariusza Rzeszotkę ujmowany jest jako lider grupy cechujący się pewnością siebie, wzbudzający zaufanie, dający się rozpoznać jako osoba przestrzegająca zasad i jednocześnie będąca dobrym organizatorem<sup>35</sup>. Zofia Żukowska uważa, że bycie nauczycielem to nie tylko zawód, to wrodzona umiejętność i wyuczone zachowania, świadczące o tem-

<sup>32</sup> P. Ziółkowski, *Pedeutologia – zarys problematyki*, Bydgoszcz 2016, s. 7.

<sup>33</sup> J. Macalińska-Michalak, *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa 2021, s. 11.

<sup>34</sup> H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 17.

<sup>35</sup> M. Rzeszotek, *Sukces wychowania. Jak budować dobre relacje w grupie?*, Warszawa 2018, s. 16.

peramencie oraz empatycznych cechach osobowości, które wyróżniają daną jednostkę w społeczeństwie poprzez zaangażowanie i miłość do dzieci. Dodaje również, że zawód nauczyciela to powołanie niezbędne do sprostania licznym wyzwaniom; nauczyciel ma do wypełnienia misję względem uczniów jako grupy i względem ucznia jako odrębnej uczącej się jednostki<sup>36</sup>.

Spróbujmy przyjrzeć się pewnej sytuacji, w której uczestniczą dwie osoby – nauczyciel i uczeń. Siadają one plecami do siebie i mają do wykonania pewne zadanie. Osoba prowadząca ma przed sobą kartkę z rysunkiem i tylko przy użyciu słów może nakierować ucznia, aby namalował jego kopię. Ten zaś nie może zadawać pytań ani potwierdzać zrozumienia komunikatów, może tylko rysować to, co usłyszał. Z pozoru mogłoby się wydawać, że jest to proste zadanie, jednak kiedy przyjrzymy się temu eksperymentowi dogłębnie, zauważymy, że odwzorowanie rysunku jest bardzo trudne, a wręcz niewykonalne. Dlaczego tak jest? Z każdym kolejnym mniej zrozumiałym komunikatem uczeń popada w coraz większą rezygnację, co prowadzi do jego zagubienia i braku wiary w powodzenie zadania. Z całej tej sytuacji można wyciągnąć dwie cenne informacje, które pokazują, jak w banalny sposób nauczanie może zostać skazane na porażkę. Po pierwsze, uczeń nie mógł poprosić nauczyciela o to, aby jeszcze raz wytłumaczył mu rzecz, która była dla niego trudna. Po drugie, osoba prowadząca nie otrzymała informacji zwrotnej, czy dziecko poprawnie zrozumiało komunikat. W tym momencie docieramy do konkluzji: jeśli nauczanie byłoby procesem jednostronnym, opartym tylko na samotnej nauce na podstawie różnych materiałów, to zapewne większość osób uczyłaby się z książek i multimediiów, a nauczyciele nie byłoby potrzebni. Ich obecność tylko irytowałaby uczniów. Tymczasem jest dokładnie odwrotnie: nauczyciel słucha swoich uczniów, sprawdza postępy w nauce, przez co planuje dalsze działania, a one nie byłyby możliwe bez szczegółowej obserwacji, która daje oparcie w procesie komunikacji, a więc i uczenia się. Nauczanie jest ewidentnie procesem dwustronnym, który opiera się na wzajemnej relacji nauczyciel – uczeń<sup>37</sup>.

O przyjaznej edukacji opartej na partnerskich relacjach coraz częściej wspomina się na konferencjach oraz spotkaniach osób, które promują nowatorskie sposoby edukacji i chcą dokonać zmian w polskim systemie oświaty.

<sup>36</sup> R. Muszkiet, *Nauczyciel w reformującej się szkole*, Poznań 2001, s. 7.

<sup>37</sup> G. Petty, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, Sopot 2010, s. 45-46.

Zauważalne jest również to, że takie działania są coraz bardziej rozpowszechnione w środowisku. Niemniej w szkołach pracują też osoby, które szukają rozwiązań systemowych, by dzięki nim przestawić się na nowe tory nauczania. Z kolei obok tych, którzy chcą coś zmienić, funkcjonują nauczyciele, którzy bronią się przed innowacjami i nie chcą pracować na nowych zasadach, opierających się chociażby na wcześniej wspomnianym partnerstwie.

Osoby w „płaszczu” nauczyciela dominującego, które stawiają tylko na przekazywanie wiedzy i sztywne trzymanie się zasad, zazwyczaj kojarzą się uczniom z postawą wywyższającą. Podczas lekcji taki nauczyciel trzyma się z przodu sali i nie chodzi między ławkami, by sprawdzić postępy swoich wychowanków. Nigdy nie pracuje z uczniami twarzą w twarz. Na początku zajęć odpytuje ze znajomości materiału, a w ich trakcie zadaje pytania, dając tylko krótką informację zwrotną (w postaci jednego, dwóch słów), czy dana odpowiedź była dobra czy zła. Ocenia i niekoniecznie potrafi przyznać się do popełnionego błędu, przez co tworzy w uczniach poczucie, że oni też nie mogą się mylić, a każda ich odpowiedź powinna być poparta wieloma argumentami. Jeżeli chodzi o relacje, to te ustala na własnych zasadach. Rozpoczyna i kończy proces komunikacji z własnej inicjatywy. Nigdy nie pozwala uczniom wypowiadać ostatniego słowa. Dodatkowo w trakcie rozmowy mocno i wyraźnie zaznacza swoją opinię. Ton głosu nauczyciela dominującego jest zauważalnie wyższy, wypowiada się on o wiele częściej niż uczeń. Daje jasno do zrozumienia, że uczniowie nie mają w tej relacji prawa do swojego zdania. Na końcu monologu podkreśla słuszność swojej wypowiedzi. Co czuje uczeń, kiedy jest ciągle odpytywany, nie ma prawa do błędu i nie może wyrazić własnego zdania? Na pewno jego motywacja do działania spada, przez co proces uczenia się jest o wiele mniej efektywny<sup>38</sup>.

Nauczyciel dominujący w trakcie wielu lat wypracował własny styl nauczania. Zwykle przekazuje uczniom teorię i podaje gotowe rozwiązania. Bazuje na pracy z podręcznikiem i zeszytami ćwiczeń, rzadko sięgając po inne pomoce dydaktyczne. W relacji z uczniami poprzez formę podającą stwarza dystans, który z czasem jest niemożliwy do pokonania, przez co uczniowie nie wykazują chęci do żadnych działań<sup>39</sup>. Do repertuaru jego metod wychowaw-

<sup>38</sup> J. Kielin, *Dominacja w relacji lub brak dominacji*, Strefa Dobrych Emocji, <https://jacekkielin.pl/dominacja-w-relacji-lub-brak-dominacji/> [dostęp: 28 grudnia 2023].

<sup>39</sup> B. Skalbani, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ponadpodstawowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/07/>

czych dochodzą kary w postaci uwag, złych ocen czy dodatkowych spotkań z rodzicami. To wszystko powoduje coraz większy stres, który jest efektem presji wywieranej przez nauczyciela na uczniu, wynikającej z nadmiaru wiedzy oraz rosnących wymagań. Takie działania nie wpływają dobrze na młodego człowieka, który zaczyna odczuwać niechęć i strach przed pójściem do szkoły; to z kolei może prowadzić do zaburzeń psychicznych i fizycznych. Przeprowadzono badania, z których wynika, że aż siedemdziesiąt trzy procent uczniów w polskich szkołach boryka się z wypaleniem uczniowskim, co objawia się niechęcią uczęszczania na lekcje, poczuciem niedoceny i spadkiem motywacji do nauki<sup>40</sup>. Dominująca postawa nauczyciela może powodować u uczniów bardzo negatywne konsekwencje, np. brak motywacji i chęci do dalszej nauki, zmniejszenie kompetencji lub spowolnienie procesu przyswajania wiedzy. Główną troską uczniów jest uniknięcie kar, przez co nie mogą skupić się na zajęciach. Pojawia się duża dysproporcja w relacjach między uczniami a nauczycielem. Jest oczywiste, że taka postawa nie przyniesie korzyści żadnej ze stron<sup>41</sup>. W tym momencie nasuwa się pytanie: co należałoby zmienić?

Istotną innowacją, która na celu ma polepszenie relacji i podniesienie poziomu efektywności nauczania, może być z pewnością łagodna dyscyplina. Możliwe, że większości osób pojęcie to kojarzy się z rygorem i ustalaniem zasad przy pomocy kar, ponieważ tylko takie utarte schematy potrafią wyszukać w swojej pamięci. Tu chodzi jednak nie o samą dyscyplinę, lecz o łagodną dyscyplinę, która pozwala stworzyć warunki do nauki bez stosowania kar<sup>42</sup>. Wszystkie czynności z nią związane opierają się na wykorzystaniu naturalnych predyspozycji mózgu dziecka, byciu z nim i obdarowywaniu go szacunkiem. Omawiany mechanizm jest samonapędzającym się kołem, gdzie uczeń traktowany z szacunkiem lepiej przyswaja wiedzę, czym wzbudza satysfakcję u nauczyciela, który z kolei nie musi wkładać w nauczanie zbyt wiele

---

uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-przedszkolu-i-szkole-barbara-skalbania.pdf [dostęp: 28 grudnia 2023].

<sup>40</sup> W. Szczepaniak, *Stres szkolny – niedostrzegane cierpienie dzieci*, Serwis Zdrowie, <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/stres-szkolny-niedostrzegane-cierpienie-dzieci> [dostęp: 28 grudnia 2023].

<sup>41</sup> D. Krym, E. Schinohl, *Nauczyciel w świecie... dziecka. Z perspektywy wybranych publikacji serii N-N pod redakcją Bronisławy Dymary [w:] Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości, t. 1, pod red. U. Szuścik, B. Oelszlaeger-Kosturek, Katowice 2014, s. 60.*

<sup>42</sup> S. Ockwell-Smith, *Łagodna dyscyplina. Jak wychować samodzielne, empatyczne i szczęśliwe dzieci*, przekł. M. Malcherek, Warszawa 2020, s. 25-26.

wysiłku. Dzięki łagodnej dyscyplinie relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem może stać się obszarem, w którym panują ustalone zasady, a każda ze stron do nich się stosuje; relacja opiera się więc na wzajemnym zrozumieniu, szacunku, a nauczyciel staje się dla uczniów wzorem do naśladowania. Proces ten wymaga zaangażowania oraz podejmowania świadomych i przemyślanych decyzji, które będą poparte odpowiednimi działaniami. Wieloletnia praca nad sposobami działania w toku łagodnej dyscypliny przyczyniła się do powstania akronimu PAUZA, który przedstawia pięć kroków do stworzenia pozytywnej relacji z uczniami:

- Prawidłowe formułowanie oczekiwań wobec uczniów, czyli mówienie prostym, ale zrozumiałym językiem oraz upewnianie się, czy dziecko przyswoiło poprawnie kierowany w jego stronę komunikat;
- Akceptowanie i przyjmowanie emocji uczniów takimi, jakie są; młodsze dzieci potrzebują czasu na naukę radzenia sobie z własnymi odczuciami, dlatego nauczyciel powinien im ten czas zapewnić, wspierając uczniów w nauce panowania nad swoimi emocjami;
- Umacnianie więzi z uczniami, czyli tworzenie atmosfery, w której będzie miejsce na zaufanie, bliskie kontakty, łagodniejsze podejście, częstsze rozmowy i wsparcie dla dzieci;
- Zachowanie spokoju, czyli moment, w którym nauczyciel bierze oddech i próbuje zapanować nad swoimi emocjami, by nie obarczać nimi ucznia;
- Argumentowanie i dawanie dobrego przykładu: dziecko, które jeszcze nie do końca opanowało umiejętność radzenia sobie z własnymi emocjami, czeka na wskazówki od nauczyciela, jak powinno zachować się w danej sytuacji.

Oto PAUZA, czyli zatrzymanie się i zadanie sobie pytania, jak w danej sytuacji czuje się uczeń, co jako dziecko zrobiłbym w danej sytuacji i w jaki sposób mogę mu teraz pomóc. To chwila na wzięcie przysłowiowego oddechu i pokazanie dziecku właściwego rozwiązania sprawy bądź zachowania. PAUZA to pokazanie dziecku, co może zrobić lepiej, jak ma postępować, by stać się lepszym w relacjach z innymi. Każde dziecko jest wyjątkowe, a sytuacje niepowtarzalne, dlatego też wprowadzenie takiej zasady wymaga od nauczyciela konsekwencji, a przede wszystkim cierpliwości w dążeniu do wyznaczonego celu<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> Tamże, s. 27-39.

Urszula Ordon i Agnieszka K. Gębora uważają, że „w trakcie funkcjonowania partnerstwa powinien zostać wypracowany system trwałych więzi i relacji łączących poszczególnych partnerów”<sup>44</sup>. Szkoła jest miejscem, w którym uczniowie spędzają większość czasu w ciągu dnia. Znajdują się wówczas pod opieką nauczyciela, który, chcąc stworzyć ze swoimi podopiecznymi relacje oparte na partnerstwie, powinien sprawić, aby czuli się oni bezpiecznie w szkole. Dodatkowo osoba zwracająca uwagę na emocje, zachowanie i poziom akceptacji na pewno zyska w oczach uczniów. Nauczyciel troszczący się o uczniów, uczący szacunku, tolerancji oraz wrażliwości, tworzy obraz człowieka dbającego w swojej pracy o partnerskie relacje z najmłodszymi. W bezpiecznym i przyjaznym środowisku uczniowie o wiele lepiej się czują oraz zdobywają nową wiedzę i umiejętności<sup>45</sup>.

Inny typ relacji pomiędzy nauczycielem a uczniem tworzy się w warunkach partnerskiego, a nawet przyjacielskiego traktowania się podmiotów.

Większość dorosłych osób na pewno pamięta beztrudne lata dzieciństwa oraz towarzyszące mu ważne wydarzenia – pierwsza jazda na rowerze, pierwsze stłuczone kolano, pierwsza kłótnia z przyjaciółmi czy też pierwszy wygrany konkurs talentów. Tym wydarzeniom zapewne towarzyszyły różnego rodzaju emocje, przeżywane zarówno przy sukcesach, jak i porażkach. Można śmiało powiedzieć, że do ważniejszych wydarzeń w życiu dziecka należy rozpoczęcie nauki w przedszkolu oraz szkole podstawowej. W tych placówkach poznaje ono świat, uczy się panowania nad swoimi emocjami oraz doświadcza zachowań społecznych; na większość doznań wpływ ma jedna osoba, nazywana Nauczycielem<sup>46</sup>.

Podstawą budowania pozytywnej relacji z uczniami jest integracja, o którą wychowawca powinien zadbać już w pierwszych dniach pobytu dziecka w placówce. Krótkie zabawy, rozmowy czy spacerki na pewno wzmocnią poczucie bezpieczeństwa i wpłyną na dobrą atmosferę, która jest kluczowa w budowaniu relacji. Następnym krokiem jest ustalenie wspólnych zasad, wypisanie ich na kartce i zawieszenie w widocznym miejscu, aby każdy mógł do nich zajrzeć i przypomnieć je sobie w momencie, w którym będą mu

<sup>44</sup> U. Ordon, A.K. Gębora, *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1, s. 57.

<sup>45</sup> A. Mieloch-Plumińska, *Nawiązywanie relacji z uczniem – jak uczynić pierwszy... drugi... siódmy krok*, Librus Szkoła, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/nawiazywanie-relacji-z-uczniem-jak-uczynic-pierwszy-drugi-siodmy-krok> [dostęp: 29 grudnia 2023].

<sup>46</sup> D. Krym, E. Schinohl, *Nauczyciel w świecie...*, s. 58.

potrzebne<sup>47</sup>. Jeśli chodzi o sferę emocjonalną, to pozytywna, a zarazem partnerska relacja nauczyciel – uczeń powinna opierać się przede wszystkim na szacunku. Geoff Petty uważa, że uczeń powinien darzyć szacunkiem nauczyciela za jego wiedzę, nastawienie do życia, posiadane zalety oraz umiejętność nauczania. Z kolei opiekun, który darzy szacunkiem swoich uczniów, powinien dostrzegać ich postępy w zdobywaniu wiedzy oraz wysiłek, jaki wkładają w proces uczenia się. Jeżeli będzie darzył szacunkiem całą klasę, to pojedyncze jednostki tego nie odczują. Każdy uczeń z osobna pragnie doświadczać szacunku, wtedy będzie czuł się pewny siebie, a co najważniejsze – bezpieczny<sup>48</sup>. Jeżeli nauczyciel chce zbudować pozytywne relacje ze swoimi uczniami, powinien być taki, jak oni, a mianowicie być dociekliwy, zainteresowany, otwarty na poznawanie nowych rzeczy oraz chętny do współpracy i zawierania nowych znajomości, które później przeradzają się w przyjaźń. Oczywiście nie każdy nauczyciel jest otwarty na tak bliskie relacje, niemniej samo zaangażowanie w sprawy uczniowskie buduje solidny kapitał zaufania. Wynika z tego fakt, że zarówno w pełni zainteresowany procesem nauczania nauczyciel, jak i dogłębnie skupiony uczeń w trakcie szkolnych zajęć mają niebagatelny wpływ na poprawę jakości funkcjonowania edukacji, która *de facto* określana może być terminem „przyjazna edukacja”<sup>49</sup>. Jeżeli relacja pomiędzy nauczycielem a uczniem ma stać się pozytywna, każda z tych osób musi wnieść do niej coś od siebie. Po pierwsze, jeśli nauczyciel dąży do tego, by jego uczniowie stali się odpowiedzialni za swój osobisty rozwój, to jego zadaniem jest stworzyć bezpieczną przestrzeń, w której będą mogli zdobywać wiedzę i nowe umiejętności. Po drugie, niezbędne jest obustronne zaufanie, do czego potrzebna jest rozmowa. Wydaje się, że niewiele ona znaczy, a jednak daje bardzo dużo. Kiedy podczas rozmowy obie strony słuchają się wzajemnie, wymieniają się poglądami, radami, potrafią przyznać się do błędu, nie boją się prosić o pomoc oraz odpowiadają na pytania, to tworzy się relacja. Po trzecie, aby wyżej wspomniana zależność mogła się utrzymać, potrzebne jest oddanie, bardzo trudne do osiągnięcia, ale niezbędne, aby w swojej pracy odnieść sukces. Kolejnymi ważnymi elementami są zainteresowanie i wsparcie. Poważne odpowiadanie na zadane pytania, pomoc w wykonywaniu ćwiczeń, wspólne rozwiązywanie

---

<sup>47</sup> Zob.: N. Boszczyk, *Dobre relacje w szkole*, Warszawa 2020, s. 74-81.

<sup>48</sup> G. Petty, *Nowoczesne nauczanie...*, s. 96.

<sup>49</sup> J. Kordziński, *Nowoczesne nauczanie*, Warszawa 2022, s. 56.

problemu – do tego właśnie potrzebne jest zainteresowanie i wsparcie, które mówi: „jesteś dla mnie ważny, doceniam Twoje wysiłki”. Kluczem do dobrej relacji jest odpowiedzialność za to, do czego obie strony się zobowiązały i na co się umówiły. Ważne jest ustalenie panujących zasad, omówienie ich i konsekwentne przestrzeganie. Nie może się to dokonać bez dialogu, który jest niezwykle istotny w tworzeniu atmosfery pełnej zaufania i zrozumienia. Z jednej strony poprzez dialog ustalamy pewne zasady i wiemy, czego można się po partnerze spodziewać, z drugiej dopuszczamy możliwość popełniania przez niego błędów. Dialog pozwala zaszczerpić u uczniów myśl, że nauczyciel nie jest nieomylny. Są sytuacje, kiedy zabrania się czegoś, ale nie dlatego, że jest dorosły i wolno mu to czynić, ale dlatego, że uczy się na swoich błędach i wyciąga wnioski, przez co potrafi ustalić, co jest dobre, a co złe. Jeżeli nauczyciel nie będzie rozmawiał ze swoimi uczniami, to nie nakłoni ich do respektowania pewnych zasad – bez rozmowy nie wytworzy się pożądana relacja<sup>50</sup>. Co więcej, ważną rolą nauczyciela jest wykreowanie w umysłach uczniów obrazu szkoły jako miejsca, w którym chętnie spędzają czas, a nie takiego, które kojarzy się z koszmarem. Edukacja wszak jest procesem społecznym, w którym wspólnie z innymi pracuje się na efekt końcowy – wykształcenie i wychowanie. Dobry nauczyciel pamięta o docenianiu swoich uczniów nawet za drobne postępy, czym motywuje ich do dalszej pracy, daje wybór, sprawdza i dopytuje o problemy. Na kanwie obserwacji tworzy listę rzeczy do poprawy oraz wykaz metod, które w danej grupie wiekowej sprawdzają się najbardziej. Wyciąga wnioski z sytuacji powstałych w trakcie dnia, a co najważniejsze – jest dla uczniów i stara się im pomóc w każdej sytuacji, najlepiej jak tylko potrafi<sup>51</sup>.

Nauczycielka Anna Szulc w swojej książce podkreśla, że utrzymanie pozytywnych relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami jest bardzo ważne. Nie byłoby to możliwe bez współpracy i nabycia odpowiednich umiejętności komunikacyjnych. Jak wiadomo, emocje potrafią wziąć górę, stawiając człowieka przed problemem, który jest dla niego nie lada wyzwaniem. Konieczna jest praca nad sobą, nad pokonywaniem własnych strachów i lęków oraz zdobycie wiedzy na temat sposobów porozumiewania się oraz neurodydaktyki. Umiejętności te pomogą spojrzeć na całą sytuację z różnych perspektyw oraz wskażą rozwiązanie zadowolające dwie strony. A. Szulc w swojej

<sup>50</sup> Tamże, s. 58-62.

<sup>51</sup> Zob.: N. Boszczyk, *Dobre relacje...*, s. 75-77.

pracy kieruje się zasadą: „aby to, co różni, nie dzieliło”<sup>52</sup>, która stała się podstawą budowania wzajemnej relacji nauczyciel – uczeń. W życiu bywa różnie, tak samo jest w edukacji. Nie każdy nauczyciel będzie zadowolony z przeprowadzonych lekcji i nie każdy uczeń okaże zainteresowanie tematem. Często jest tak, że uczniowie postrzegają nauczyciela jako tego, który jest odpowiedzialny za jego porażkę. Ocenianie może stać się przyczyną konfliktu, gdy dziecko dostaje gorszą ocenę, np. za złe zachowanie<sup>53</sup>. Ważne, aby w takich sytuacjach rozmawiać i proponować rozwiązania akceptowalne dla obu stron. Z powyższych rozważań płynie jeden bardzo ważny wniosek – nawet najlepsza atmosfera panująca w klasie oraz najbardziej przyjazna edukacja mogą powodować zaburzenia w relacji nauczyciel – uczeń. Nie musi być ona idealna, ale każda ze stron powinna dawać z siebie sto procent, aby w pełni można było mówić o partnerstwie w relacji.

Studenci kierunków pedagogicznych mają szersze niż inni spojrzenie na funkcjonowanie nauczycieli i uczniów w szkole, dzięki czemu łatwiej im wczuć się w problemy obu tych grup. Większa jest też dostępność materiałów metodycznych; liczni teoretycy i praktycy zajmujący się tematem relacji pomiędzy uczniem i nauczycielem silnie akcentują w swoich publikacjach dobro dziecka, jego potrzebę uznania i szacunku, a także zwracają uwagę na to, jak ważna jest rola nauczyciela. W końcu to on organizuje proces nauczania, jest odpowiedzialny za dziecko, musi więc dbać o wszechstronny rozwój każdej jednostki. W jednej z publikacji można przeczytać, że zawód nauczyciela jest nazywany „sztuką”, by podkreślić, jak ważną rolę odgrywa on w edukacji, a przede wszystkim w życiu ucznia<sup>54</sup>.

Relacje pomiędzy nauczycielem a uczniem są bardzo ważne w kontekście procesów zachodzących w placówkach oświatowych. Istnieją różne typy nauczycieli, od tych, którzy stawiają siebie o wiele wyżej niż ucznia, po szukających rozwiązań, wprowadzających zmiany i działania dydaktyczne oparte na partnerstwie. Próba zmiany w sposobie pracy z uczniami, mająca na celu przyniesienie korzyści zarówno danej jednostce, jak i całemu społeczeństwu, jest określana mianem inwestycji w człowieka, inwestycji w ucznia oraz inwestycji w polski system edukacji<sup>55</sup>.

---

<sup>52</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Rybna 2019, s. 118.

<sup>53</sup> Tamże, s. 132.

<sup>54</sup> D. Krym, E. Schinohl, *Nauczyciel w świecie...*, s. 58.

<sup>55</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła...*, s. 41.

### Bezpieczne środowisko edukacyjne

Szkoła często nazywana jest drugim domem, bo w istocie uczeń spędza tam większość czasu, integruje się z rówieśnikami i uczestniczy w zajęciach. Zdarzają się tam również trudne do rozwiązania sytuacje, spory i kłótnie. Głównym zadaniem szkoły jest przygotowanie uczniów do życia w społeczeństwie<sup>56</sup> oraz stworzenie bezpiecznego środowiska edukacyjnego.

Wyraz „szkoła” pochodzi z języka greckiego – *schola*. Wincenty Okoń zdefiniował ją jako instytucję oświatowo-wychowawczą mającą na celu kształcenie i wychowanie dzieci, młodzieży oraz dorosłych; ma ona na względzie stosowanie się do panujących w danym społeczeństwie zasad oraz programów<sup>57</sup>. Bogusław Śliwerski w swojej książce pisze, że szkoła powinna stwarzać możliwości do wszechstronnego rozwoju, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Dodatkowo ma integrować społeczność szkolną, poszerzać horyzonty uczniów, budować doświadczenie, bazować na zasadach współpracy<sup>58</sup>, a także tworzyć środowisko edukacyjne, które w literaturze rozumiane jest jako miejsce zaspokajania podstawowych potrzeb dziecka, przygotowujące je do odbycia różnych ról społecznych, wreszcie jest to przestrzeń, w której uczniowie dokonują różnych działań w kwestii aktywności edukacyjnej<sup>59</sup>. Z kolei bezpieczeństwo definiowane jest jako stan lub okres czasowy, w trakcie którego nie mają miejsca żadne zagrożenia<sup>60</sup>. Według innego źródła jest to stan, w którym na wypadek jakiegoś niebezpieczeństwa człowiek dokonuje wszelkich starań, aby zapobiec niechcianym sytuacjom<sup>61</sup>. Analizując przytoczone wyżej definicje, można stwierdzić, że bezpieczne środowisko edukacyjne jest miejscem, w którym uczniowie nie napotykają na swojej drodze zagrożeń, a jeśli już takie się pojawiają, to są szybko rozwiązywane. Bezpieczna przestrzeń sprawia, że dzieci chętnie się uczą i poszerzają swoje horyzonty.

<sup>56</sup> P. Ziółkowski, *Efektywna współpraca z rodzicami warunkiem bezpiecznej i przyjaznej szkoły* [w:] *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, pod red. P. Ziółkowskiego, Bydgoszcz 2016, s. 65.

<sup>57</sup> W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5 zm., Warszawa 1992, s. 201.

<sup>58</sup> B. Śliwerski, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Kraków 1998, s. 34-35.

<sup>59</sup> D. Al-Khamisy, *Szkoła jako zróżnicowane środowisko edukacyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2020, [https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/szkola\\_jako\\_zroznicowane\\_srodowisko\\_edukacyjne.pdf](https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/szkola_jako_zroznicowane_srodowisko_edukacyjne.pdf) [dostęp: 11 stycznia 2024].

<sup>60</sup> R. Zięba, *O tożsamości nauk o bezpieczeństwie*, „Zeszyty Naukowe – Akademia Obrony Narodowej” 2012, nr 1, s. 7.

<sup>61</sup> Hasło *Bezpieczeństwo*, Wielki słownik języka polskiego WSJP, <https://wsjp.pl/haslo/podglad/83399/bezpieczenstwo/5212747/stan> [dostęp: 3 stycznia 2024].

Prawo oświatowe informuje, że nadrzędną osobą sprawującą pieczę nad bezpieczeństwem uczniów w szkole oraz podczas zajęć organizowanych poza terenem placówki jest dyrektor. Do jego zadań należą także: zapewnienie odpowiednich miejsc do pracy, organizowanie pomieszczeń do prowadzenia zajęć z uczniami wymagającymi kształcenia specjalnego, wykonywanie potrzebnych remontów budynku szkoły, dokumentowanie pracy placówki oraz wyposażenie sal lekcyjnych w potrzebne materiały i pomoce dydaktyczne, sprzyjające realizacji celów dydaktycznych za pomocą różnych metod i form pracy<sup>62</sup>. Myśląc o bezpieczeństwie, powinien on dbać o nie poprzez sprawdzanie stanu budynku, jakości oświetlenia, powinien zabezpieczyć sale, klatki schodowe, boiska i place zabaw w taki sposób, aby nie stanowiły zagrożenia dla uczniów. W jego kompetencjach leży stworzenie planu ewakuacji na wypadek kryzysowych zdarzeń. Za bezpieczeństwo uczniów w szkole nie tylko odpowiada dyrektor. Tak naprawdę największa odpowiedzialność w tym względzie przynależy do nauczycieli, ponieważ to oni spędzają z uczniami największą ilość czasu. Ich zadaniem jest uważnie obserwować sytuacje dziejące się w klasach, na korytarzach, boiskach oraz wycieczkach lub zorganizowanych wyjściach. W trakcie swojej pracy cały czas muszą mieć na względzie bezpieczeństwo uczniów. Poprzez sprawdzanie jakości sprzętów i materiałów znajdujących się w klasach oraz zabezpieczanie rzeczy bądź substancji zagrażających zdrowiu lub życiu dzieci tworzą przyjazne środowisko godne zaufania. Kolejnym ważnym zadaniem nauczycieli jest wyposażenie uczniów w wiedzę na temat zagrożeń – ich przyczyn oraz skutków. Kluczowa w kwestii bezpieczeństwa może okazać się nauka zasad pierwszej pomocy oraz budowanie świadomości, dzięki której uczniowie będą wiedzieli, że istotne jest odpowiedzialne zachowanie w szkole. Poza dyrektorem i nauczycielami uczniowie również przyczyniają się do tworzenia bezpiecznego środowiska w szkole poprzez pamiętanie o zasadach bezpieczeństwa, rzeczowe rozwiązywanie konfliktów z rówieśnikami oraz darzenie szacunkiem osób starszych. Inni pracownicy w szkole także mają wpływ na atmosferę panującą w niej. Mowa o pedagogu, psychologu, logopedzie, pielęgniarce<sup>63</sup>.

Nie ulega wątpliwości, że w trakcie dążenia do stworzenia bezpiecznej szkoły właściwe jest zadbanie o każdy szczegół: o sprawność techniczną sal

---

<sup>62</sup> Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. 2017 poz. 59), art. 10.1.

<sup>63</sup> M. Taraszkiewicz, J. Kordziński, *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, Warszawa 2009, s. 66-68.

lekcyjnych i całego budynku, świadomość uczniów, nauczycieli oraz innych pracowników w kwestii potencjalnych zagrożeń, a także zaspokojenie podstawowych potrzeb, w tym zapewnienie poczucia bezpieczeństwa w sferze emocjonalnej.

Potrzeby ludzkie są bardzo ważnym aspektem, jeżeli chodzi o budowanie bezpiecznego środowiska edukacyjnego. Nic nie dzieje się bez przyczyny, a każda sytuacja pociąga ze sobą jakieś konsekwencje. Pierwszą osobą, która opisała podstawowe potrzeby człowieka, był Abraham Maslow. Podzielił on je na pięć grup:

- Potrzeby fizjologiczne – obejmują wszelką aktywność fizyczną organizmu, ciśnienie krwi, temperaturę ciała, poziom tlenu itd.

- **Potrzeba bezpieczeństwa** – razem z potrzebami fizjologicznymi jest najbardziej świadomą potrzebą. Składa się na nią bezpieczeństwo osobiste, ochrona, stabilizacja, zaufanie oraz uwolnienie się od strachu, lęku, bólu i cierpienia na rzecz ładu i porządku.

- **Potrzeba przynależności** – obejmuje miłość oraz przywiązanie do drugiego człowieka<sup>64</sup>. To także akceptacja i identyfikowanie się z grupą rówieśniczą oraz tworzenie partnerskich i koleżeńskich relacji.

- Potrzeba szacunku – definiuje ją potrzeba uznania, czyli poczucie bycia docenionym przez innych oraz uczucie szacunku, również do samego siebie, a także wiara we własne siły i możliwości, co prowadzi do pewności siebie.

- Potrzeba samorealizacji – to wszelkiego rodzaju próby doskonalenia siebie, swoich umiejętności i możliwości. Obejmuje ona zdobywanie nowych doświadczeń, stawianie na kreatywność oraz spontaniczność<sup>65</sup>.

Maslow uszeregował wyżej wymienione potrzeby hierarchicznie. Cały zamysł polega na tym, że kiedy zostanie zaspokojona jedna z nich, to pojawia się kolejna i tak dalej. Nie oznacza to jednak, że jeżeli dana potrzeba nie zostanie zaspokojona w stu procentach, to proces pracy nad kolejną nie może się rozpocząć. Wręcz przeciwnie, niektórym ludziom wystarczy do szczęścia tylko w większym stopniu zaspokojona dana potrzeba<sup>66</sup>.

---

<sup>64</sup> Tamże, s. 29-30.

<sup>65</sup> A. Onikijuk, *Co to jest piramida Maslowa, czyli hierarchia ludzkich potrzeb*, Cefarm24.pl, <https://www.cefarm24.pl/czytelnia/porady-okolozdrowotne/co-to-jest-piramida-maslowa-czyli-hierarchia-ludzkich-potrzeb/> [dostęp: 4 stycznia 2024].

<sup>66</sup> J.P. Louis, K. McDonald Louis, *Potrzeby emocjonalne dziecka. Praktyczny poradnik dla rodziców i specjalistów*, przekł. A. Cioch, Sopot 2019, s. 20-21.

Powietrze, woda, światło słoneczne i substancje odżywcze – to składniki, które zaspokajają podstawowe potrzeby rośliny. Pomagają jej zachować zdrowie i piąć się ku górze. Podobna sytuacja występuje w przypadku człowieka na każdym etapie jego życia. Odpowiednie zaspokojenie potrzeb działa na ludzki organizm motywująco i stwarza odpowiednią przestrzeń do rozwoju i nauki nowych umiejętności. Roślina, opuszczając swoje liście, informuje o tym, że czegoś jej brakuje. Nie inaczej jest z człowiekiem, a przede wszystkim z dzieckiem. Poprzez swoje zachowanie i wysyłanie różnorodnych sygnałów daje znak, że potrzebuje pomocy rówieśnika bądź osoby dorosłej. Zaspokojenie potrzeb to absolutna konieczność w życiu. Jeżeli chcemy, aby dzieci dobrze się rozwijały i funkcjonowały w społeczeństwie, to należy skupić się najbardziej na ich potrzebach emocjonalnych. Kiedy nie zostaną one zaspokojone, to pojawi się frustracja, ból oraz niechęć do działania. W efekcie dzieci usiłują sobie poradzić w trudnych sytuacjach tak, jak potrafią, a nie tak, jak powinny. Nieumiejętne działania prowadzą do wykształcenia się niepożądanych wzorców. Jeffrey Young nazywa to wczesnymi nieadaptacyjnymi schematami lub pułapkami psychologicznymi<sup>67</sup>. Zaspokojenie u uczniów potrzeb emocjonalnych zdecydowanie ma wpływ na postrzeganie przez nich szkoły jako bezpiecznego środowiska, w którym czują się ważni. Zapewnienie wewnętrznego spokoju oraz poczucia przynależności do danej społeczności to stan, w którym dziecko czuje się bezpiecznie w towarzystwie innych osób, jest akceptowane oraz zauważane, a przede wszystkim łączy go z osobami należącymi do pewnej grupy nierozzerwalna więź. Usiłując stworzyć dla uczniów miejsce, w którym będą oni chętnie przebywać, nauczyciele powinni reagować na ich potrzeby, uważnie słuchać ich próśb, wykazywać zainteresowanie, dzielić się doświadczeniem oraz pomagać w trudnych dla nich sytuacjach. Bycie dla podopiecznych oparciem i wzmacnianie poczucia bezpieczeństwa skutkuje tym, że kształtują się u nich takie cechy, jak: samoakceptacja, zaufanie, pewność siebie, otwartość, spełnienie, poczucie bliskości i przynależności, spontaniczność, ekspresyjność oraz poczucie sukcesu. Takie cechy pozwalają uczniom mieć poczucie, że rówieśnicy: „Bawią się ze mną przez dużą ilość czasu”, „Pamiętają o mnie, kiedy mnie nie ma”, „Zwracają się do mnie z szacunkiem”, „Wierzą w moje możliwości i są ze mnie dumni”<sup>68</sup>.

---

<sup>67</sup> Tamże, s. 20-21.

<sup>68</sup> Tamże, s. 69.

Niezwykle ważnym elementem w budowaniu bezpiecznego środowiska edukacyjnego jest integracja zespołu klasowego, która jest procesem opierającym się na współpracy osób należących do danej grupy. To budowanie relacji prowadzącej do scalenia grupy i tworzenia jedności. Ważnym aspektem jest fakt, że integracja rozpoczyna się już na samym początku tworzenia się grupy i trwa przez cały okres jej istnienia<sup>69</sup>. Poczucie przynależności do pewnej społeczności na pewno wzmacnia pewność siebie. Grupa społeczna w internetowej Encyklopedii PWN definiowana jest jako zbiór kilku osób związanych ze sobą pewną więzią, którzy dążą w działaniu do realizacji wspólnych celów<sup>70</sup>. Ewa Kiezik-Kordzińska w swojej książce przytoczyła kilka cech dobrej grupy społecznej:

- uczy odpowiedzialności,
- kształtuje umiejętność wyrażania własnego zdania,
- pomaga się rozwijać,
- rozwija umiejętności komunikacyjne,
- wykorzystuje posiadane umiejętności każdego członka grupy,
- uczy podejmowania decyzji.

Autorka twierdzi, że praca włożona w tworzenie zintegrowanego zespołu klasowego jest niezwykle ważna, aby każdy uczeń czuł się bezpiecznie, posiadał zaufanie do swoich kolegów i koleżanek oraz był życzliwy dla swoich rówieśników<sup>71</sup>.

W procesie integracji jedną z ważniejszych ról pełni nauczyciel-wychowawca. To on jest w dużej mierze odpowiedzialny za to, jak w przyszłości będzie funkcjonowała jego klasa. Joanna Misiarz wskazuje, że nauczyciel powinien być z uczniami, wspierać ich oraz angażować się w proces integracji, aby jego wychowankowie wiedzieli, że jemu również zależy na budowaniu wzajemnej relacji. Powinien być dla uczniów wsparciem, stworzyć dla nich bezpieczną i przyjazną przestrzeń. Kluczową kompetencją nauczyciela jest kształtowanie pozytywnego klimatu. Odpowiednia atmosfera oraz sala lekcyjna dostosowana do danej klasy tworzą „edukacyjny klimat”, w którym uczniowie darzą się szacunkiem i zaufaniem. Jeżeli uczniowie dobrze czują się w szkole, w obecności nauczyciela i rówieśników, wzrasta ich poziom zaangażowania.

---

<sup>69</sup> E. Kiezik-Kordzińska, *Wszyscy za jednego, jeden za wszystkich. Jak zintegrować klasę?*, Warszawa 2008, s. 51.

<sup>70</sup> **Hasło** *Grupa społeczna*, Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/haslo/grupa-spoeczna;3908299.html> [dostęp: 5 stycznia 2024].

<sup>71</sup> E. Kiezik-Kordzińska, *Wszyscy za jednego...*, s. 49.

gażowania i motywacji do nauki, na co z pewnością wpływa integracja mająca na celu stworzyć emocjonalnie bezpieczne środowisko edukacyjne<sup>72</sup>.

Integracja opiera się na współpracy, czyli stwarzaniu więzi oraz współdziałaniu z innymi w taki sposób, aby osiągnąć uzgodnione cele. Kompetencja współpracy jest ważna na każdym etapie życia i w różnych sytuacjach zawodowych<sup>73</sup>. Wiesława Aue opisuje współpracę jako najważniejszy element podtrzymania ciągłości danego społeczeństwa. To proces wymagający podziału zadań, sprawnego ich wykonania przez członków grupy, w efekcie pozwalający osiągnąć wspólny cel. Potrzeba do tego zaangażowania, przystosowania się, ustalenia zasad komunikacji oraz lojalności każdego z partnerów relacji<sup>74</sup>. Współpraca jest ważna we wszystkich konfiguracjach relacji szkolnych: nauczyciel – nauczyciel, nauczyciel – rodzic, nauczyciel – uczeń, uczeń – uczeń. Za każdym razem jest to działanie, które ma prowadzić do wzajemnego dobra motywowanego porozumieniem się obu stron. Wytworzenie bezpieczeństwa emocjonalnego, opierającego się na wzajemnym zrozumieniu, zaufaniu i szacunku, stwarza podstawy do umocnienia partnerskiej relacji, w której obszar oddziaływań ma charakter współpracy<sup>75</sup>. Współpraca to umiejętność, kompetencja, której uczniowie przekraczający próg szkoły dopiero się uczą. To nauczyciel poprzez swoje lekcje ma wskazać im odpowiednie tory i nauczyć ich współdziałania. Niektórzy uczniowie mogą być jeszcze niegotowi rozwojowo do podjęcia takiej nauki, niemniej nauczyciel swoją postawą, zaangażowaniem oraz motywacją pokazuje, na czym polega współpraca. Dzięki takim działaniom buduje podwaliny bezpiecznego środowiska, w którym uczniowie chętnie pracują nad zdobywaniem nowych kompetencji oraz nawiązywaniem przyjaźni. Dobra współpraca opiera się na relacji, w której każda strona jest traktowana z godnością<sup>76</sup>.

Warto jeszcze wspomnieć o hierarchii wartości, która pozwala człowiekowi określić, jakie aspekty życia są dla niego najważniejsze. Oczywiście trzeba zaznaczyć, że lista wartości zmieniała się na przestrzeni lat i nadal ewoluje.

<sup>72</sup> J. Misiarz, *Integracja klasy – co to tak naprawdę znaczy?*, Centrum Dobrego Wychowania, <https://cdw.edu.pl/integracja-klasy-co-to-tak-naprawde-znaczy/> [dostęp: 5 stycznia 2024].

<sup>73</sup> A. Krawczyk, *Czym jest współpraca?*, Projektujemy Przyszłość, <https://projektujemyprzyszlosc.pl/czym-jest-wspolpraca/> [dostęp: 7 stycznia 2024].

<sup>74</sup> W. Aue, *Człowiek w środowisku. Podręcznik*, cz. 1, Warszawa 2006, s. 102.

<sup>75</sup> A. Karasowska, *Jak budować porozumienie i współpracę w szkole? Profilaktyka na co dzień*, Warszawa 2010, s. 127.

<sup>76</sup> M. Jasińska, *Współpraca z uczniem oparta na relacji*, Librus Szkoła, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/wspolpraca-z-uczniem-oparta-na-relacji> [dostęp: 7 stycznia 2024].

Tak naprawdę dla każdego człowieka hierarchia wartości ma zupełnie inny podział. Dla jednego najważniejsze może być bezpieczeństwo, dla drugiego miłość, a dla trzeciego nauka. W momencie socjalizacji pewne wartości nabierają dla człowieka zupełnie innego znaczenia i stają się wyraźniejsze. Aby mogły one w pełni nabrać znaczenia, potrzebny jest wpływ różnych osób – rodziców, nauczycieli. To oni w pewnym sensie ustalają hierarchię wartości młodego człowieka poprzez rozmowy, naukę, kształtowanie postaw. W miarę upływu lat i przybywania doświadczeń, poprzez rozwój procesów emocjonalnych, poznawczych i społecznych uczeń nabiera życiowych doświadczeń, które kształtują jego własną hierarchię wartości i przekonań będących dla niego jedynymi i niepowtarzalnymi<sup>77</sup>.

W oświacie coraz częściej mówi się o bezpieczeństwie i oczekiwaniach z nim związanych. Psychologia uznaje potrzebę bezpieczeństwa za najważniejszą. Rodzice również chcą, aby ich dzieci były bezpieczne podczas pobytu w placówce, w której się uczą i zdobywają nowe umiejętności. Wysyłając swoje dziecko do szkoły, mają nadzieję, że będzie miało dobre samopoczucie, będzie akceptowane przez rówieśników oraz z szacunkiem traktowane przez nauczycieli. Grono pedagogiczne, mając na celu dobro uczniów, przekształca szkołę w taki sposób, aby stała się ona miejscem do optymalnego rozwoju. Budowanie bezpiecznej placówki wymaga czynników wspierających: wzmocnienia poczucia własnej wartości uczniów oraz zachęcania do działania i zdobywania wiedzy. Równocześnie trzeba uwzględnić czynniki ryzyka, takie jak choroby uczniów, zerwanie więzi z bliskimi, niska samoocena czy brak akceptacji. W życiu społecznym ciągle zachodzą zmiany. Dla jednych są one motywujące, a dla drugich nie. W niektórych grupach społecznych stosunki ulegają rozbudowie, w innych można zauważyć znaczny ich regres. Budowanie środowiska edukacyjnego pełnego empatii, zaufania i ciągłego polepszania stosunków międzyludzkich to zadanie oświaty. Zapoznavanie uczniów z technikami budowania pozytywnych relacji społecznych jest warunkiem sukcesu nauczycieli oraz instytucji, którą reprezentują. W ostatnich latach dialog zyskuje w edukacji coraz większą wartość i sprawia, że rosną możliwości rozwiązywania sporów, a eliminowane są niepożądane zachowania<sup>78</sup>.

<sup>77</sup> K. Popiołek, K. Zacharska, *Człowiek dąży w stronę dobra. Co wpływa na naszą hierarchię wartości?*, „Newsweek – Psychologia” 2023, nr 2, s. 16-19.

<sup>78</sup> Zob.: A. Kozubska, *Między dialogiem a przemocą w szkole – budowanie poczucia bezpieczeństwa* [w:] *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, pod red. P. Ziółkowskiego, Bydgoszcz 2016, s. 88-90.

Budowanie bezpiecznego środowiska edukacyjnego dla uczniów w dużej mierze zależy od wyrobienia u nich poczucia przynależności, zapewnienia podstawowych potrzeb, odpowiedniej i długotrwałej integracji, działania na zasadach współpracy oraz pamiętania o odrębności każdej jednostki, posiadającej własną hierarchię wartości, którą się posługuje. Nie byłoby to możliwe bez obecności osób dorosłych, takich jak: dyrektor, nauczyciele, psycholog, pedagog szkolny oraz rodzice.

Komunikacja jako podstawowe narzędzie pracy nauczyciela

Spoglądając na dzisiejszą łatwość dostępu do informacji, problemem nie jest znalezienie odpowiedzi na pytanie, co powinien umieć siedmiolatek. Wyzwaniem jest natomiast wyszukanie odpowiedniego źródła, które w sposób rzetelny zaspokoi ludzkie dociekania. Znajomość etapów rozwojowych jest kluczem do zrozumienia dziecka, do odczytania sygnałów i komunikatów, by móc w pełni reagować na jego potrzeby. Taka wiedza pozwala nauczycielom porozumiewać się z nim. Niewątpliwie podstawowym narzędziem w pracy nauczyciela jest komunikacja<sup>79</sup>.

Nieodłącznym elementem budowania relacji, których temat został poruszony w drugim podrozdziale, jest komunikacja definiowana jako najstarszy element interakcji społecznych. Polega na przekazywaniu oraz wymianie informacji pomiędzy osobami<sup>80</sup>. Bogusława Dobek-Ostrowska w swojej publikacji zauważa, że przytoczona przez nią definicja komunikacji jest bardzo uniwersalna. Stwierdza, że jest to porozumiewanie się między sobą osób, grup oraz instytucji. Jej celem jest wymiana poglądów i myśli, przekazywanie informacji, poszerzanie oraz dzielenie się wiedzą. Umiejętność wymiany i dzielenia się wiadomościami tworzy solidną podstawę do zaistnienia procesu społecznego<sup>81</sup>. Jak widać, komunikacja to przede wszystkim przyswajanie i przekazywanie informacji, która w dużym stopniu wpływa na tworzenie oraz utrzymywanie kontaktów międzyludzkich.

---

<sup>79</sup> A. Nuckowska, E. Krogulska, A. Siudut-Stajura, J. Jeżak, O. Trybel, M. Musiał, M. Trzeźwik, *Jak zrozumieć małe dziecko*, wyd. 6, pod red. A. Siudut-Stajury, A. Szwinty-Dyrdy, Szczecin–Rybna 2021, s. 19.

<sup>80</sup> M. Dutka-Mucha, *Komunikacja podstawą współpracy* [w:] M. Dutka-Mucha, K. Gawroński, B. Wawrzyńczak-Jędryka, *Komunikowanie w oświacie*, Warszawa 2020, s. 16.

<sup>81</sup> B. Dobek-Ostrowska, *Podstawy komunikowania społecznego*, wyd. 2, Wrocław 2002, s. 13.

Pojęcia „komunikacja”, „komunikowanie” oraz „komunikowanie się” są w różnych źródłach definiowane w różnoraki sposób. Internetowy słownik języka polskiego PWN mówi, że komunikacja to przede wszystkim przekazywanie i odbieranie informacji podczas bezpośredniego kontaktu dwóch stron<sup>82</sup>. Komunikowanie definiuje natomiast jako przekazywanie jakiejś wiadomości innej osobie<sup>83</sup>. Komunikowanie się zaś to utrzymywanie z daną osobą kontaktu<sup>84</sup>. Najważniejsze jest to, że wszystkie wymienione wyżej terminy łączą w sobie dwie ważne rzeczy. Po pierwsze, każde z tych słów pochodzi z języka łacińskiego, a po drugie ich znaczenia są bardzo podobne, ponieważ oznaczają umiejętność porozumiewania się, wymiany myśli, rozmowę oraz przekazywanie wiadomości<sup>85</sup>.

Komunikowanie się jest podstawową i najważniejszą umiejętnością w relacji. Małgorzata Dutka-Mucha twierdzi, że do człowieka dziennie dociera około trzydziestu pięciu tysięcy informacji. Otrzymujemy je w codziennych rozmowach z innymi ludźmi, poprzez oglądanie telewizji i filmów, czytanie e-maili i wiadomości oraz słuchanie radia. Świat jest cały wypełniony informacjami. Ludzie komunikują się, aby zdobyć informacje, nauczyć się nowych rzeczy, nawiązać lub podtrzymać kontakty społeczne oraz zbudować własny wizerunek w oczach innych osób. Mówiąc krótko, komunikacja jest niezbędna do życia. Każda osoba porozumiewa się czy to za pomocą słów, znaków, czy też gestów. Reasumując, umiejętność komunikowania się to najważniejsza kompetencja w życiu każdego człowieka<sup>86</sup>.

Sposoby porozumiewania się zarówno w sposób werbalny, jak i niewerbalny mają znaczący wpływ na rozwój dziecka. Komunikację niewerbalną można inaczej nazwać komunikowaniem się za pomocą gestów. Określa ją także postawa ciała, mimika twarzy, odległość od rozmówcy oraz ton głosu<sup>87</sup>. To także wszelkie działania dotyczące więzi, bliskości, zapewnienia podstawowych potrzeb, które tworzą podwaliny na całe życie dziecka, stwarzając

<sup>82</sup> **Hasło** *Komunikacja*, Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/komunikacja;2472911.html> [dostęp: 19 października 2025].

<sup>83</sup> **Hasło** *Komunikowanie*, Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/komunikowanie.html> [dostęp: 19 października 2025].

<sup>84</sup> **Hasło** *Komunikowanie się*, Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/sjp/komunikowac-sie;2472926.html> [dostęp: 19 października 2025].

<sup>85</sup> M. Dutka-Mucha, *Komunikacja podstawą współpracy...*, s. 16.

<sup>86</sup> Tamże, s. 7-8.

<sup>87</sup> K. Kroc, *Komunikacja niewerbalna – zachowania, język ciała, interpretacja*, WP abcZdrowie, <https://portal.abczdrowie.pl/komunikacja-niewerbalna> [dostęp: 26 stycznia 2024].

środowisko przyjazne i bezpieczne do prawidłowego rozwoju i nauki. Komunikację niewerbalną wyróżnia też fakt, że od najmłodszych lat uczy odporności psychicznej na reakcje w sytuacjach trudnych i stresowych<sup>88</sup>. Komunikacja werbalna zaś, najprościej mówiąc, zawiera się w języku mówionym; porozumiewanie się to umiejętność mówienia. Nie można przy tym wykluczać słuchania, czytania oraz pisania, ponieważ te kompetencje także składają się na komunikację werbalną, którą można zdefiniować jako wszelkiego rodzaju operowanie słowem. Jeżeli zestawimy oba typy komunikacji i zagłębimy się w wyniki badań prowadzonych na ich temat, zauważymy, że w całym procesie komunikacji człowiek o wiele częściej używa komunikacji niewerbalnej niż werbalnej, choć mogłoby się wydawać, że w rzeczywistości jest odwrotnie<sup>89</sup>.

Dzieci w bardzo prosty i naturalny sposób dają znać dorosłym o swoich potrzebach. Oczywiście, wymaga to czasu, aby nauczyć się rozpoznawać te sygnały. Jeśli umiejętność zostanie opanowana, a wymagania zostaną spełnione, to w mechanizmie budowania relacji przez komunikację wytworzy się wrażliwość na potrzeby dziecka, co w rezultacie ukształtuje jego tożsamość. Bezpieczna więź jest bowiem fundamentem poczucia własnej wartości, a dzięki wzajemnej i zrozumiałej komunikacji obie strony czują się komfortowo. Jeżeli zaś komunikaty dziecka nie będą odbierane, źle interpretowane bądź, co gorsza, ignorowane, to dziecku będą towarzyszyły zupełnie inne odczucia. Jeżeli taka sytuacja będzie miała miejsce kilkakrotnie, to u dziecka pojawi się coś w rodzaju dyskomfortu. Natomiast jeśli takie rzeczy będą zdarzały się notorycznie, to stres i poczucie odseparowania staną się nieodłącznym elementem tych zachowań. Ponadto z czasem pojawią się niepokoje i niepewność, które mogą w zły sposób ukształtować tożsamość dziecka. W całym procesie zrozumienia dziecka przydatne może okazać się stwierdzenie, że nie dziecko jest dla nauczyciela, a nauczyciel dla dziecka, ponieważ to on ponosi całkowitą odpowiedzialność za relację i komunikację wytworzoną między nimi<sup>90</sup>.

---

<sup>88</sup> A. Nuckowska, E. Krogulska, A. Siudut-Stajura, J. Jeżak, O. Trybel, M. Musiał, M. Trzeźwik, *Jak zrozumieć małe dziecko...*, s. 20.

<sup>89</sup> M. Uler, *Komunikacja werbalna, czyli porozumienie oparte na słowie*, Poradnik Zdrowie.pl, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/rozwoj-osobisty/komunikacja-werbalna-czyli-porozumienie-oparte-na-slowie-aa-Hnxf-XKJx-bzXc.html> [dostęp: 26 stycznia 2024].

<sup>90</sup> A. Nuckowska, E. Krogulska, A. Siudut-Stajura, J. Jeżak, O. Trybel, M. Musiał, M. Trzeźwik, *Jak zrozumieć małe dziecko...*, s. 20-22.

Zdawszy sobie sprawę, że komunikacja jest podstawowym narzędziem pracy nauczyciela, warto pochylić się nad przebiegiem podstawowego procesu porozumiewania się. Mianowicie na początku całego schematu stoi nadawca, który konstruuje pewien przekaz, czyli wypowiedź przy użyciu poszczególnych znaków. Kolejno następuje przekaz informacji, czyli wypowiedzianie zaplanowanych wcześniej treści przez nadawcę. W tym miejscu mogą pojawić się zakłócenia spowodowane m.in. szumem za oknem, dźwiękiem radia bądź dzwoniącego w oddali telefonu. Najczęstszym skutkiem zaburzeń w środowisku przekazu jest niezrozumienie części lub całości komunikatu przez odbiorcę, którego zadaniem jest odebranie informacji i jej rozkodowanie, czyli zrozumienie oraz zinterpretowanie danego kodu komunikacyjnego – informacji – poprzez nadanie mu znaczenia przy użyciu własnych słów lub znaków. Opisany powyżej schemat komunikacji nie obejmuje informacji zwrotnej, czyli odpowiedzi. Taki typ komunikacji nazywany jest komunikacją jednostronną, przybierającą zazwyczaj charakter nakazu, rozkazu bądź też przemowy. W interesie nadawcy nie leży jakość zrozumienia komunikatu przez odbiorcę. Przekazanie informacji, po której następuje informacja zwrotna, nazywane jest komunikacją interpersonalną, która do momentu rozkodowania informacji przez odbiorcę przebiega jak proces jednostronny. Kiedy odbiorca przetworzy otrzymany przekaz, formułuje i wysyła informację zwrotną do nadawcy. Wtedy tenże odbiera dany przekaz, rozkodowuje go, a na koniec przedstawia zgodność przekazu lub też go koryguje<sup>91</sup>. W trakcie poprawnego przekazu informacji nie jest ważny tylko nadawca i odbiorca, lecz wszystkie czynniki środowiska, cele, jakie mają zostać osiągnięte, a także złożoność owego procesu. Można dzięki temu dotrzeć do konkluzji, że aby komunikat nauczyciela został zrozumiany przez ucznia i ten dał odpowiednią informację zwrotną, potrzeba „zgrania” wielu czynników.

W świecie współczesnej komunikacji bardzo ważna jest umiejętność aktywnego słuchania, bez której proces porozumiewania się nie jest pełny; umożliwia ona zdobycie niezbędnych informacji, zapoznanie się z punktem widzenia drugiej osoby oraz daje do zrozumienia rozmówcy, że jest słuchany i rozumiany. Dodatkowo ta umiejętność pozwala stworzyć relację opierającą się na zaufaniu, szacunku i empatii. Umiejętność aktywnego

---

<sup>91</sup> S. Trzaska, *Komunikacja interpersonalna*, STC Sebastian Trzaska Consulting, <https://sebastiantrzaska.pl/2018/04/komunikacja-interpersonalna/> [dostęp: 27 stycznia 2024].

słuchania nie jest łatwa, lecz nie da się jej uniknąć w procesie nauczania i uczenia się. W edukacji ważne jest darzenie się szacunkiem przez rozmówców. Dodatkowo pomocną umiejętnością staje się wyzbycie zachowań, które zaburzają komunikację. Zgłębiając temat aktywnego słuchania, można wyodrębnić jego cztery podstawowe poziomy. Na pierwszym znajduje się słuchanie kosmetyczne, które nazywane jest też udawanym słuchaniem, ponieważ dana osoba nie słucha swojego rozmówcy, choć udaje, że to robi. Drugie w kolejności to słuchanie konwersacyjne. Jest to najczęściej stosowane słuchanie w życiu codziennym, również w edukacji. Rozmówcy słuchają siebie wzajemnie, są przy tym aktywni. Kolejne to aktywne słuchanie, w którym osoby większą wagę przywiązują do słuchania niż mówienia; przykładowo kiedy nauczyciel opowiada o danym temacie uczniom lub wprowadza nowe zagadnienie, oni zazwyczaj skupiają się na tym, co słyszą, nie dają natomiast informacji zwrotnej prowadzącemu. Na samym szczycie znajduje się słuchanie głębokie. Słuchacz nie skupia się na sobie, lecz prawie w stu procentach na rozmówcy i na treściach, jakie przekazuje. Zarówno w życiu codziennym, jak i w edukacji można znaleźć odpowiedniki aktywnego słuchania na różnych poziomach. Każdy z nich świadczy o tym, jak ważna jest to umiejętność w procesie komunikacji, a przede wszystkim w pracy nauczyciela<sup>92</sup>.

Z umiejętnościami komunikowania się i aktywnego słuchania łączy się obejmowanie uwagą swego rozmówcy. Nauczyciele działający w duchu pozytywnej edukacji, dbający o właściwe relacje ze swoimi uczniami, utrzymują kontakt wzrokowy z rozmówcami, pamiętają o mimice twarzy oraz znakach wysyłanych przez ich ciało, a także dbają o zachowanie odpowiedniej odległości między sobą a tym, z kim prowadzą konwersację. Podczas rozmowy wysłuchują odpowiedzi swoich uczniów do końca, następnie myślą nad odpowiedzią i przedstawiają swój punkt widzenia w postaci informacji zwrotnej lub też dają krótki komentarz do wysłuchanej przed momentem wypowiedzi. Niestosowne byłoby przerywanie wypowiedzi uczniów, a także nieudzielanie repliki w trakcie aktywnego słuchania swoich wychowanków. W wielu przypadkach, aby uczeń czuł, że nauczyciel słucha jego komunikatów, pojawia się gest potakiwania głową. Natomiast są sytuacje i złożone zadania, w których proste znaki nie sprawdzą się tak, jak komunikat słowny skierowany w stronę klasy lub pojedynczej jednostki. Za sprawą prostego przekazu

---

<sup>92</sup> Zob.: M. Dutka-Mucha, *Komunikacja podstawą współpracy...*, s. 36-39.

i wyżej wymienionym zasadom nauczyciel pracuje w atmosferze aktywnego słuchania, dzięki czemu uczniowie czują się ważni i docenieni. Kluczem do sukcesu uczniów jest także czas, który prowadzący daje, aby mogli oni wyciągnąć wnioski ze swoich działań i zachowania. Ponadto istotne staje się wzmacnianie i motywowanie w postaci pozytywnych oraz zachęcających do dalszego rozwoju komunikatów<sup>93</sup>.

Nie ma na świecie osoby, która chociaż raz się nie zezłościła. Złość jest nieodłącznym elementem życia człowieka. Można natomiast dyskutować nad częstotliwością wpadania w złość, jej przyczynami oraz długością trwania wybuchu. Ewa Tyralik-Kulpa w swojej książce zwraca uwagę na fakt, iż w środku każdego człowieka żyje przysłowiowe „ukryte zwierzę”, które drażnione jest przykrymi sytuacjami, a po przekroczeniu punktu krytycznego wybucha niczym gorący wulkan. Na przestrzeni lat ludzie mieszkający na odległych krańcach świata udowodnili, że da się oswoić nawet najniebezpieczniejsze zwierzęta na świecie. W tym miejscu nasuwa się pytanie, czy można oswoić zwierzę drzemiące w środku każdego człowieka, które symbolizuje złość. Odpowiedź jest prosta: można, co więcej – można je polubić, zrozumieć, a nawet docenić<sup>94</sup>.

Według Agnieszki Mościckiej-Teske złość to podstawowa emocja, która aktywuje układy i pobudza organy człowieka do szybszej pracy, aby te spowodowały większą aktywność poza organizmem<sup>95</sup>. E. Tyralik-Kulpa daje do zrozumienia, że złość jest „emocją alarmową”, która informuje o czymś bardzo ważnym, zachęca do działania oraz sygnalizuje, że wewnętrzny świat człowieka znajduje się w niebezpieczeństwie. Jakie to może być niebezpieczeństwo? Ot choćby przekroczenie granicy przez inną osobę, zarówno psychiczne, jak i fizyczne. Dzięki temu można spojrzeć na złość jak na wewnętrzny głos bądź energię płynącą z wnętrza ludzkiego ciała, która pomaga w uniknięciu raniącej człowieka sytuacji lub po prostu jej zaprzestaniu<sup>96</sup>. Złość śmiało można nazwać emocją, która wywołuje w umysłach wiele negatywnych skojarzeń i wspomnień. W większości przypadków dorośli oraz dzieci nie chcą jej przeżywać, niemniej jednak nie można jej usunąć z życia. Złość

<sup>93</sup> E. Perrott, *Efektywne nauczanie*, tł. A. Janowski, Warszawa 1995, s. 90-92.

<sup>94</sup> E. Tyralik-Kulpa, *Uwaga! Złość*, wyd. 3, Szczecin 2023, s. 15.

<sup>95</sup> A. Mościcka-Teske, M. Januszkiewicz, *Co się kryje za złością?*, Strefa Psyche Uniwersytetu SWPS, <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/19840-co-sie-kryje-za-zloscia> [dostęp: 29 stycznia 2024].

<sup>96</sup> E. Tyralik-Kulpa, *Uwaga!...*, s. 18-19.

bardzo często kojarzona jest z lękiem, wybuchem, agresją, szkodą, która niszczy relacje. Te wszystkie czynniki decydują o tym, że jest ona tłumiona wewnątrz organizmu, a mało kto wie, że nie wolno jej chować<sup>97</sup>. Warto w tym momencie wspomnieć, że złość i złoszczenie się to dwa różne terminy, między którymi występuje pewna przestrzeń, dająca możliwość do zrozumienia zachowań tworzących się w procesie uwalniania się gniewu<sup>98</sup>. Złoszczenie się to nic innego jak stan, w którym człowiek wpada w złość<sup>99</sup>. Prowadzone na przestrzeni lat badania udowodniły, że ludzie są gatunkiem bardzo agresywnym; w samej złości jest zamierzone i zaplanowane działanie mające na celu spowodować cierpienie fizyczne bądź psychiczne u drugiego człowieka<sup>100</sup>.

Ze złością jest tak, że ludzkie ciało i psychika podążają ramię w ramię. W trakcie procesu złoszczenia się wszystko rozpoczyna się od ciała, które aktywuje stres poprzez uwolnienie do działania takich hormonów, jak adrenalina i kortyzol. Ponadto w tym samym momencie aktywują się różne układy w ludzkim organizmie, na czele z ważnymi organami, które mają wspólne zadanie: organizm ma rozpocząć pracę na zewnątrz. W tym miejscu można postawić pytanie: jak człowiek odczuwa złość? Otóż mięśnie aktywują się do pracy, krew zwiększa swoją objętość, przez co więcej napływa jej w okolice rąk, a przede wszystkim do twarzy, co powoduje, że zaciskamy dłonie w pięści oraz szczękę. Na taki stan, w jaki wprowadza człowieka jego organizm, nic nie można poradzić, on po prostu jest. Człowiek nie jest w stanie w stu procentach wygrać z własną fizjologią. W tym samym momencie, w którym ciało zostaje aktywowane do pracy, ludzka psychika również przejmuje kontrolę nad organizmem. W głowie zaczynają się kłębić coraz to rozmaitsze myśli, których działanie można porównać do zapalników w bombach, gotowych do zainicjowania wybuchu. W trakcie stresogennej sytuacji niewiele rzeczy jest w stanie powstrzymać człowieka, ponieważ znajduje się on w stanie pobudzenia fizjologicznego, który z minuty na minutę go nakręca; pobudzony organizm zaczyna tracić kontrolę nad swoimi myślami. To taki etap, w którym ani dorosły, a tym bardziej dziecko nie jest w stanie myśleć

---

<sup>97</sup> Tamże, s. 18.

<sup>98</sup> Tamże, s. 20.

<sup>99</sup> Hasło *Złoszczenie*, Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/zloszczenie> [dostęp: 2 lutego 2024].

<sup>100</sup> E. Aronson, *Człowiek – istota społeczna*, wyd. 11, przeł. J. Radzicki, Warszawa 2006, s. 237-238.

logicznie, a co więcej – spokojnie się wyrażać. Stan pobudzenia w ludzkim organizmie zazwyczaj trwa od siedmiu do nawet dwudziestu minut. Opisany wyżej proces nie zawsze prowadzi do krzywdzenia innych, ale wewnętrznie motywuje człowieka do wybuchu. Kiedy już wszystkie myśli połączą się w całość i nastąpi ich eksplozja, dopiero wtedy następuje ciąg negatywnych zdarzeń. Ktoś nakrzyzczał. Ktoś wyrzucił czyjeś rzeczy. Inny kogoś uderzył. Gdzieś wyrwało się coś, co zabiło drugą osobę, mimo że w trakcie wybuchu ktoś starał się być najlepszą wersją siebie. W głowie człowiek zaczyna odczuwać wyrzuty sumienia i zastanawia się, co mógł zrobić inaczej, aby takiego biegu spraw uniknąć<sup>101</sup>.

Droga do zaakceptowania i zrozumienia działania złości jest bardzo długa, ale możliwa. Jeżeli można nauczyć się czytać, to można też nauczyć się panować nad złymi emocjami. Gdy tak się stanie, to wybuch po przekroczeniu progu cierpliwości nie będzie miał tak dużej siły rażenia i nie będzie musiał być nazywany mianem bomby atomowej<sup>102</sup>.

Jeżeli spojrzymy na komunikację w relacji nauczyciel – uczeń, to na samym szczycie piramidy znajdują się zasady, które obie strony zakreślają i do nich się stosują. Do tego przydatny jest dialog. Rozmawiając z wychowankami i tłumacząc im podstawowe zasady, nauczyciel tworzy relację oraz uczy swoich uczniów, jak powinni postępować w sytuacjach, które ich spotykają. Stworzenie w umysłach dzieci listy rzeczy, które wolno, a których należy unikać, da im możliwość oceny swojego zachowania. Ostatnim krokiem jest mówienie o swoich odczuciach i potrzebach, aby każda strona mogła skutecznie rozwiązać napotkany problem<sup>103</sup>.

Praca z człowiekiem bywa trudna, a jeśli w grę wchodzi częsta komunikacja z drugą osobą, to czasami osiem godzin zamienia się w istny maraton nieporozumień. W takich momentach w głowie zaczynają się kłębić myśli, jak poprawnie rozmawiać z drugim człowiekiem? Z pomocą może przyjść stworzony przez Marshalla Rosenberga sposób porozumiewania się nazywany Porozumieniem bez Przemocy (ang. *Nonviolent Communication*, skrót NVC). Czasem na określenie tej metody używa się hasła „język żyrafa”. Skąd w modelu komunikacji wzięła się żyrafa? Twórca wybrał ją nie bez powodu, ponieważ jest to zwierzę o największym sercu, które w tym przypadku ma

<sup>101</sup> E. Tyralik-Kulpa, *Uwaga!...*, s. 20-21.

<sup>102</sup> Tamże, s. 19-20.

<sup>103</sup> J. Kordziński, *Szkola dialogu, czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Warszawa 2016, s. 56-57.

symbolizować współczucie oraz satysfakcję. Długa szyja żyrafy pomaga patrzeć w przyszłość oraz widzieć konsekwencje swoich słów i czynów<sup>104</sup>. Porozumienie bez Przemocy polega na wyrażaniu swoich potrzeb i uczuć oraz rozumieniu ich u drugiej osoby. Cały proces opiera się na stworzeniu bezpiecznych warunków, ułatwiających zrozumienie, szacunek i współpracę, a jednocześnie zniwelowanie sytuacji stresowych i konfliktowych<sup>105</sup>. Porozumienie bez Przemocy opiera się na czterech podstawowych krokach:

- obserwacja,
- uczucia,
- potrzeby,
- prośby<sup>106</sup>.

W opisanym sposobie komunikacji występuje jeszcze jedna ważna postać – szakal. Symbolizuje on człowieka drapieżnika, który zawsze ma rację. Jego język jest bardzo krytyczny, nastawiony na ciągłe ocenianie. Szakala można poznać po sposobie mówienia. Często kieruje się stereotypami i etykietami<sup>107</sup>. Przy nim zapala się czerwona lampka, informująca o potrzebie zmiany swojego zachowania. Szakal chce nam powiedzieć, żeby w trakcie trudnych sytuacji odnaleźć w sobie opanowaną żyrafę. Wskazuje nam, by odczekać chwilę, wziąć głęboki oddech i wyraźnie wyartykułować swoje uczucia oraz potrzeby<sup>108</sup>.

Przedstawiony model Porozumienia bez Przemocy początkowo może wydawać się trudny, ale wystarczy wprowadzać i uczyć się zmian w komunikacji małymi krokami, co może pomóc w niestandardowym rozwiązaniu sytuacji, takich jak rozmowy z rodzicami, trudne konwersacje z uczniami, rozwiązywanie konfliktów, reagowanie w sytuacjach budzących agresję, współpraca z dyrektorem i innymi nauczycielami, a także mówienie „nie”, aby nie brzmiało ono jak żądanie<sup>109</sup>.

Katarzyna Dworaczyk, bazując na swoim doświadczeniu oraz zasadach, jakie proponuje Rosenberg w modelu Porozumienia bez Przemocy, stworzy-

<sup>104</sup> L. Leu, *Porozumienie bez przemocy – ćwiczenia. Materiały do pracy indywidualnej i grupowej oraz dla szkół*, przekł. M. Markocka-Pepol, Warszawa 2016, s. 9.

<sup>105</sup> T. Widstrand, *Porozumienie bez Przemocy, czyli język żyrafy w szkole*, wyd. 2 popr., tł. K. Głodowska, Warszawa 2008, s. 9.

<sup>106</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła...*, s. 119.

<sup>107</sup> M. Szczepanik, *Żyrafa i szakal – co znaczą symbole Porozumienia Bez Przemocy*, Natuli dzieci są ważne, <https://dziecisawazne.pl/zyrafa-szakal-co-znacza-symbole-porozumienia-bez-przemocy-2/> [dostęp: 13 lutego 2024].

<sup>108</sup> L. Leu, *Porozumienie bez przemocy...*, s. 9-10.

<sup>109</sup> T. Widstrand, *Porozumienie bez Przemocy...*, s. 11.

ła autorski program, nazwany „Minimediacje”<sup>110</sup>. Polega on na rozwiązywaniu konfliktów pomiędzy osobą dorosłą a dzieckiem lub między dziećmi. Najważniejsze jest to, że model ten nie podaje gotowego rozwiązania, a poprzez kierowanie rozmowy stwarza możliwość do znalezienia rozwiązania akceptowalnego przez obie strony konfliktu. Co więcej, stosowanie mini-mediacji pozwala na oswojenie i uspokojenie organizmu w momencie największego wzburzenia, wylewu niepożądanych emocji. Autorka programu Minimediacje proponuje trzystopniowy schemat SNO mający pomóc w rozwiązywaniu konfliktów. Wygląda on następująco:

1. Słucham.
2. Nazywam potrzeby.
3. Otwieram przestrzeń na rozwiązanie.

Proces ten wydaje się trudny do wdrożenia, ale uspokojenie własnych emocji, zauważenie potrzeb drugiej osoby, przygotowanie się na wsparcie oraz poszukanie rozwiązania zadowolającego obie strony, może okazać się kluczem do sukcesu pod warunkiem, że nie poddamy się od razu, a będziemy próbować działać dalej i wyciągać wnioski z każdej sytuacji<sup>111</sup>.

Praca nauczyciela nie jest łatwa. Można znaleźć w niej blaski i cienie. Pozwala ona na częsty kontakt z ludźmi i nawiązywanie nowych relacji. Stwarza możliwości do rozwoju oraz podsuwa zdarzenia, w których człowiek szuka najlepszego rozwiązania. W większości przypadków komunikacja jest podstawowym narzędziem w pracy nauczyciela. Dlatego ważne jest, aby zdawał on sobie sprawę z tego, jak prawidłowo powinna przebiegać. Kształtowanie u uczniów zasad aktywnego słuchania oraz efektywnej komunikacji jest kluczowe. Warto pamiętać o szerokiej gamie programów oraz modeli, które pomagają w nauce komunikacji zarówno nauczycielom, jak i uczniom.

---

<sup>110</sup> Zob.: K. Dworaczyk, *Minimediacje z dziećmi. O dzieleniu się, docenianiu, przeproszeniu i świętowaniu*, Poznań 2019.

<sup>111</sup> A. Chęcińska-Kopiec, *Minimediacje – czyli jak stać się częścią rozwiązania, a nie stroną konfliktu*, Świat P, <https://swiatp.pl/minimediacje-czyli-jak-stac-sie-czescia-rozwiazania-a-nie-strona-konfliktu/> [dostęp: 13 lutego 2024].

## Bibliografia

1. Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – **Prawo oświatowe** (Dz.U. 2017 poz. 59).
2. Aronson Elliot, *Człowiek – istota społeczna*, wyd. 11, **przeł. J. Radzicki**, PWN, Warszawa 2006.
3. Aue **Wiesława**, *Człowiek w środowisku. Podręcznik*, cz. 1, WSiP, Warszawa 2006.
4. Boszczyk Natalia, *Dobre relacje w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
5. Chabowska Aleksandra, Holer Kacper, *Niezwykłe możliwości ludzkiego mózgu* [w:] *Niezbadany mózg. Możliwości i wyzwania. Materiały z naukowej konferencji uczniowskiej*, pod red. M. **Kwaśnik**, Wydawnictwo Bernardinum, Pelplin 2020, s. 15-25.
6. Dobek-Ostrowska **Bogusława**, *Podstawy komunikowania społecznego*, wyd. 2, Wydaw. Astrum, **Wrocław 2002**.
7. Dutka-Mucha **Małgorzata**, *Komunikacja podstawą współpracy* [w:] **Małgorzata Dutka-Mucha**, Krzysztof **Gawroński**, Beata **Wawrzyńczak-Jędryka**, *Komunikowanie w oświacie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2020.
8. Dworaczyk Katarzyna, *Minimediacje z dziećmi. O dzieleniu się, docenianiu, przepraszaniu i świętowaniu*, Klett Polska, **Poznań 2019**.
9. **Gołębiowska Anna**, *Neurodydaktyka a przygotowanie studentów do wykonywania zawodu nauczyciela* [w:] *Edukacja i/a mózg, mózg a/i edukacja*, pod red. M. Kowalskiego, I. Koszyk, **S. Śliwy**, „Impuls”, **Kraków 2016**, s. 123-132.
10. Karasowska Aleksandra, *Jak budować porozumienie i współpracę w szkole? Profilaktyka na co dzień*, Wydaw. Edukacyjne Parpamedia – Państwowa Agencja **Rozwiązywania Problemów Alkoholowych**, Warszawa 2010.
11. Kiezik-Kordzińska Ewa, *Wszyscy za jednego, jeden za wszystkich. Jak zintegrować klasę?*, WSiP, Warszawa 2008.
12. **Kordziński Jarosław**, *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
13. **Kordziński Jarosław**, *Szkoła dialogu, czyli o narzędziach w pracy nauczyciela opartych na aktywnej komunikacji z uczniem*, Wolters Kluwer, Warszawa 2016.
14. Kozubska Alicja, *Między dialogiem a przemocą w szkole – budowanie poczucia bezpieczeństwa* [w:] *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, pod red. P. **Ziółkowskiego**, Wydaw. **Wyższej Szkoły Gospodarki**, Bydgoszcz 2016, s. 87-108.
15. Krym Dominika, Schinohl **Elżbieta**, *Nauczyciel w świecie... dziecka. Z perspektywy wybranych publikacji serii N-N pod redakcją Bronisławy Dymary* [w:] *Dziecko w świecie innowacyjnej edukacji, współdziałania i wartości*, t. 1, pod red. U. **Szuścik**, B. Oelszlaeger-Kosturek, Wydaw. Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2014, s. 58-67.

16. Kwiatkowska Henryka, *Pedeutologia*, Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2008.
17. Leu Lucy, *Porozumienie bez przemocy – ćwiczenia. Materiały do pracy indywidualnej i grupowej oraz dla szkół*, przekł. M. Markocka-Pepol, Wydaw. Czarna Owca, Warszawa 2016.
18. Lichtenberg-Kokoszka Emilia, *Rzeźbienie mózgu* [w:] *Neuroedukacja. Praca zbiorowa*, pod red. W. Sikorskiego, Wydaw. Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 21-44.
19. Louis John Phillip, McDonald Louis Karen, *Potrzeby emocjonalne dziecka. Praktyczny poradnik dla rodziców i specjalistów*, przekł. A. Cioch, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2019.
20. Madalińska-Michalak Joanna, *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2021.
21. Mateja Karolina, *Neuropedagogiczny charakter teorii pięciu umysłów przyszości Howarda Gardnera* [w:] *Edukacja i/a mózg, mózg a/i edukacja*, pod red. M. Kowalskiego, I. Koszyk, S. Śliwy, „Impuls”, Kraków 2016, s. 93-109.
22. Minge Natalia, Minge Krzysztof, *Jak kreatywnie wspierać rozwój dziecka? Wspólne gry i twórcze zabawy, dzięki którym rozwiniesz jego zdolności*, Edgard, Warszawa 2011.
23. Muszkieta Radosław, *Nauczyciel w reformującej się szkole*, „Arka”, Poznań 2001.
24. *Neuroedukacja. Praca zbiorowa*, pod red. W. Sikorskiego, Wydaw. Dobra Literatura, Słupsk 2015.
25. Nuckowska Aga, Krogulska Ewa, Siudut-Stajura Anna, Jeżak Joanna, Trybel Olga, Musiał Małgorzata, Trzewik Magdalena, *Jak zrozumieć małe dziecko*, wyd. 6, pod red. A. Siudut-Stajury, A. Szwinty-Dyrdy, *Natuli dzieci są ważne*, Szczecin–Rybna 2021.
26. Ockwell-Smith Sarah, *Łagodna dyscyplina. Jak wychować samodzielne, empatyczne i szczęśliwe dzieci*, przekł. M. Malcherek, Laurum, Warszawa 2020.
27. Okoń Wincenty, *Słownik pedagogiczny*, wyd. 5 zm., PWN, Warszawa 1992.
28. Ordon Urszula, Gębora Agnieszka K., *Partnerskie relacje rodziny i szkoły w tworzeniu optymalnych warunków procesu edukacji*, „Pedagogika Przedszkolna i Wczesnoszkolna” 2017, nr 1, s. 57-64.
29. Perrott Elizabeth, *Efektywne nauczanie*, tł. A. Janowski, WSiP, Warszawa 1995.
30. Petlák Erich, Zajacová Jana, *Rola mózgu w uczeniu się*, Wydawnictwo Petrus, Kraków 2010.

31. Petty Geoff, *Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców*, przekł. J. Bartosik, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Sopot 2010.
32. Podręczny Rafał, Jureczko Paweł, *Edukacja polisensoryczna* [w:] *Neuroedukacja. Praca zbiorowa*, pod red. W. Sikorskiego, Wydaw. Dobra Literatura, Słupsk 2015, s. 69-102.
33. Popiołek Katarzyna, Zacharska Katarzyna, *Człowiek dąży w stronę dobra. Co wpływa na naszą hierarchię wartości?*, „Newsweek – Psychologia” 2023, nr 2, s. 16-19.
34. Rzeszotek Mariusz, *Sukces wychowania. Jak budować dobre relacje w grupie?*, Difin, Warszawa 2018.
35. Szulc Anna, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli – Michał Dyrda, Rybna 2019.
36. Śliwerski Bogusław, *Jak zmieniać szkołę? Studia z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, „Impuls”, Kraków 1998.
37. Taraszkiewicz Małgorzata, Kordziński Jarosław, *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, WSiP, Warszawa 2009.
38. Tyralik-Kulpa Ewa, *Uwaga! Złość*, wyd. 3, Wydawnictwo Natuli, Szczecin 2023.
39. Widstrand Towe, *Porozumienie bez Przemocy, czyli język żyraby w szkole*, wyd. 2 popr., tł. K. Głodowska, Centrum Metodyczne Pomocy Psychologiczno-Pedagogicznej, Warszawa 2008.
40. Zięba Ryszard, *O tożsamości nauk o bezpieczeństwie*, „Zeszyty Naukowe – Akademia Obrony Narodowej” 2012, nr 1, s. 7-22.
41. Ziółkowski Przemysław, *Efektywna współpraca z rodzicami warunkiem bezpiecznej i przyjaznej szkoły* [w:] *Bezpieczna i przyjazna szkoła*, pod red. P. Ziółkowskiego, Wydaw. Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016, s. 61-86.
42. Ziółkowski Przemysław, *Pedeutologia – zarys problematyki*, Wydaw. Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2016.
43. Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

#### Netografia

1. Al-Khamisy Danuta, *Szkoła jako zróżnicowane środowisko edukacyjne*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, Warszawa 2020, [https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/szkola\\_jako\\_zroznicowane\\_srodowisko\\_educacyjne.pdf](https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2023/01/szkola_jako_zroznicowane_srodowisko_educacyjne.pdf) [dostęp: 11 stycznia 2024].

2. **Chęcińska-Kopiec Agnieszka**, *Minimediacje – czyli jak stać się częścią rozwiązania, a nie stroną konfliktu*, Świat P, <https://swiatp.pl/minimediacje-czyli-jak-stac-sie-czescia-rozwiazania-a-nie-strona-konfliktu/> [dostęp: 13 lutego 2024].
3. Encyklopedia PWN, <https://encyklopedia.pwn.pl/> [dostęp: 5 stycznia 2024].
4. Filipiak Maja, *Digitalizacja – czym jest i jakie ma znaczenie w biznesie?*, Semcore, <https://semcore.pl/slownik/digitalizacja/> [dostęp: 13 grudnia 2023].
5. **Golańska Żeliszawa**, *Prenatalny okres życia człowieka*, Medycyna Praktyczna, <https://www.mp.pl/pacjent/ciaza/przebiegciazy/77813,prenatalny-okres-zycia-czlowieka> [dostęp: 27 listopada 2023].
6. **Jasińska Marzena**, *Współpraca z uczniem oparta na relacji*, Librus Szkoła, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/wspolpraca-z-uczniem-oparta-na-relacji> [dostęp: 7 stycznia 2024].
7. Kaczmarzyk Marek, *Neurodydaktyka – wybrane aspekty praktyczne*, Doskonalenie w Sieci, <https://doskonaleniemiesci.pl/Upload/Artykuly/neurodydaktyka/Neurodydaktyka%20%20wybrane%20aspekty%20praktyczne%20-%20M.Kaczmarzyk.pdf> [dostęp: 11 stycznia 2024].
8. Kielin Jacek, *Dominacja w relacji lub brak dominacji*, Strefa Dobrych Emocji, <https://jacekkelin.pl/dominacja-w-relacji-lub-brak-dominacji/> [dostęp: 28 grudnia 2023].
9. Krawczyk Artur, *Czym jest współpraca?*, Projektujemy Przyszłość, <https://projektujemyprzyszlosc.pl/czym-jest-wspolpraca/> [dostęp: 7 stycznia 2024].
10. Kroc Kamila, *Komunikacja niewerbalna – zachowania, język ciała, interpretacja*, WP abcZdrowie, <https://portal.abczdrowie.pl/komunikacja-niewerbalna> [dostęp: 26 stycznia 2024].
11. Mieloch-Plumińska Anita, *Nawiązywanie relacji z uczniem – jak uczynić pierwszy... drugi... siódmy krok*, Librus Szkoła, <https://portal.librus.pl/szkola/artykuly/nawiazywanie-relacji-z-uczniem-jak-uczynic-pierwszy-drugi-siodmy-krok> [dostęp: 29 grudnia 2023].
12. Misiarz Joanna, *Integracja klasy – co to tak naprawdę znaczy?*, Centrum Dobrego Wychowania, <https://cdw.edu.pl/integracja-klasy-co-to-tak-naprawde-znaczy/> [dostęp: 5 stycznia 2024].
13. **Mościcka-Teske Agnieszka**, Januszkiewicz Marta, *Co się kryje za złością?*, Strefa Psyche Uniwersytetu SWPS, <https://web.swps.pl/strefa-psyche/blog/relacje/19840-co-sie-kryje-za-zloscia> [dostęp: 29 stycznia 2024].
14. Onikijuk Anna, *Co to jest piramida Masłowa, czyli hierarchia ludzkich potrzeb*, Cefarm24.pl, <https://www.cefarm24.pl/czytelnia/porady-okolozdrowotne/co->

- to-jest-piramida-maslowa-czyli-hierarchia-ludzkich-potrzeb/ [dostęp: 4 stycznia 2024].
15. Skalbania Barbara, *Uczeń ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi w szkole ponadpodstawowej*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/2018/07/uczen-ze-specjalnymi-potrzebami-edukacyjnymi-w-przedszkolu-i-szkole-barbara-skalbania.pdf> [dostęp: 28 grudnia 2023].
  16. Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 13 grudnia 2023].
  17. Szczepaniak Wiktor, *Stres szkolny – niedostrzegane cierpienie dzieci*, Serwis Zdrowie, <https://zdrowie.pap.pl/rodzice/stres-szkolny-niedostrzegane-cierpienie-dzieci> [dostęp: 28 grudnia 2023].
  18. Szczepaniak Monika, *Żyrafa i szakal – co znaczą symbole Porozumienia Bez Przemocy, Natuli dzieci są ważne*, <https://dziecisawazne.pl/zyrafa-szakal-co-znacza-symbole-porozumienia-bez-przemocy-2/> [dostęp: 13 lutego 2024].
  19. Śliwowska Joanna, *Zrozumieć mózg – jak działa podczas przetwarzania informacji?*, Nauka. To Lubie, <https://naukatolubie.pl/ak-dziala-mozg/> [dostęp: 14 listopada 2023].
  20. Trzaska Sebastian, *Komunikacja interpersonalna*, STC Sebastian Trzaska Consulting, <https://sebastiantrzaska.pl/2018/04/komunikacja-interpersonalna/> [dostęp: 27 stycznia 2024].
  21. Uler Marta, *Komunikacja werbalna, czyli porozumienie oparte na słowie*, PoradnikZdrowie.pl, <https://www.poradnikzdrowie.pl/psychologia/rozwoj-osobisty/komunikacja-werbalna-czyli-porozumienie-oparte-na-slowie-aa-Hnxf-XKJx-bzXc.html> [dostęp: 26 stycznia 2024].
  22. Wielki słownik języka polskiego WSJP, <https://wsjp.pl/> [dostęp: 3 stycznia 2024].
  23. Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka, czyli nauczanie przyjazne mózgowi*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, <https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/6latek/neurodydaktyka.pdf> [dostęp: 18 grudnia 2023].

KATARZYNA JÓRDECZKA

## (D)ocenie w procesie kształcenia

### Assessment with appreciation in the learning process

#### **Streszczenie**

Artykuł przedstawia zagadnienia oceniania, ze szczególnym uwzględnieniem potrzeby doceniania postępów uczniów w procesie uczenia się. Autorka odnosi tę problematykę do przepisów prawa oświatowego, pokazując, jak ocenianie jest w nich definiowane oraz w jaki sposób znajduje odzwierciedlenie w statutach szkół. Omawia kontrowersje i dobre praktyki związane z oceną zachowania; podkreśla znaczenie informacji zwrotnej w uczeniu się oraz rolę dostrzeżenia postępów i zaangażowania ucznia. Przyjęta perspektywa zakłada relacyjny charakter procesu i ujmuje nauczyciela jako towarzysza oraz projektanta sytuacji edukacyjnych, który wspólnie z uczniami rozpoznaje problemy i poszukuje rozwiązań.

**Słowa kluczowe:** ocenianie, prawo oświatowe, statut szkoły, postępy ucznia, informacja zwrotna, zaangażowanie ucznia

#### **Summary**

The article examines assessment with particular attention to the need to acknowledge students' progress within the learning process. It relates this issue to education law, showing how assessment is defined in the regulations and how it is reflected in school statutes. It discusses controversies and good practices around behaviour grading, and underscores the im-

portance of feedback in learning as well as the role of recognizing students' progress and engagement. The adopted perspective assumes the relational nature of the process and presents the teacher as a companion and designer of learning situations who, together with students, identifies problems and seeks solutions.

**Keywords:** assessment, education law, school statute, student progress, feedback, student engagement

*Jeśli oceniasz rybę po jej zdolności do wspinania się po drzewie,  
będzie ona przez całe życie przekonana, że jest głupia*  
Albert Einstein

Ocena stanowi integralną część procesu kształcenia. To od nauczyciela zależy, jaką formę przybierze w ich pracy. We współczesnym podejściu do tej kwestii coraz częściej podkreśla się znaczenie oceniania kształtującego, którego głównym celem jest wsparcie ucznia i dostarczenie mu konstruktywnej informacji zwrotnej. Głównym celem tej metody nie jest ocena; ona ma być narzędziem wspomagającym proces uczenia się, pomagającym uczniom zrozumieć, jakie kroki muszą podjąć, aby osiągnąć sukces.

### **Ocenianie w prawie oświatowym a statuty szkół**

Każdy człowiek jest częścią jakiegoś systemu zgodnie z teorią strukturalnego funkcjonalizmu skonstruowaną przez Talcotta Parsonsa, profesora Uniwersytetu Harvarda. Według niego każdy żyjący organizm jest systemem otwartym, który ma określone swoje miejsce i funkcję<sup>1</sup>. Systemem nazywamy zespół współdziałających ze sobą elementów. Zachodzą między nimi interakcje, dzięki którym powstają właściwości niemożliwe do wytworzenia w przypadku pojedynczych elementów. Rezultatem osiąganym w wyniku działania systemu jest efekt synergii (skutek współdziałania poszczególnych części jest większy niż suma arytmetyczna ich wartości). By mogło to zaistnieć, każdy z elementów systemu musi rozpoznawać jego funkcje i świadomie w nim uczestniczyć<sup>2</sup>. Jednym z elementów globalnego systemu jest system

---

<sup>1</sup> J. Radwańska, *Czas na feedback dla oświaty*, Warszawa 2010, s. 21.

<sup>2</sup> Tamże, s. 20-21.

oświaty. Systemem oświaty nazywa się zbiór instytucji oświatowych, których celem jest kształcenie, wychowanie i opieka. Zachodzą między nimi określone zależności i relacje<sup>3</sup>. Współczesna edukacja i system oświaty tkwią w stereotypach, paradygmatach i schematach, charakteryzują się przestarzalami strukturami oraz zhierarchizowanym układem. Widoczny jest brak chęci do przekroczenia barier w myśleniu i postrzeganiu. Z badań przeprowadzonych w latach 2009–2010 przez portal Edunews.pl, gdzie ankietowani odpowiadali na pytanie „Czego najbardziej brakuje w polskiej szkole?”, wynika, że największym problemem jest brak środków finansowych na rozwój, nowoczesnych metod nauczania oraz dobrych nauczycieli. Stanowi to prawie 70% odpowiedzi. W polskiej edukacji potrzeba zmian, lecz nie polegających na usuwaniu przeszkód ani nie na powielaniu starych rozwiązań w nowej rzeczywistości. Należy powołać do życia coś, czego jeszcze nie było<sup>4</sup>.

Głównym celem tego fragmentu pracy jest ukazanie różnic w działaniu placówek oświatowych w obszarze statutów szkół w zakresie oceniania osiągnięć edukacyjnych uczniów. Na podstawie ustawy o systemie oświaty, będącej niezmiennym elementem w tej strukturze, wykonane zostanie porównanie ww. dokumentów.

Jednak, by móc pochylić się nad tym tematem, należy zastanowić się, czym charakteryzuje się ocenianie. Termin „ocenianie” według Bolesława Niemierki rozumiany jest jako proces edukacyjny oparty na sprawdzaniu osiągnięć uczniów. Składa się on z dwóch części: ustalenia oceny oraz jej zakomunikowania<sup>5</sup>. Według Jean-Paula Caverniego i Georges-a Noizeta jest to postępowanie, za pomocą którego poznaje się uczniów, co pozwala wydawać o nich sądy, odwołując się do ustalonych kryteriów<sup>6</sup>. Ocenianie to systematyczna obserwacja uczniów w trakcie wykonywania zadań, mająca na celu analizę procesu pracy, wysiłku, wytworów, reakcji<sup>7</sup>. Ocenianie ma także swoje cele, które powinny zostać zrealizowane:

- **edukacyjny** – określa, czy wymagania, które są stawiane przed uczniem, są zgodne z jego poziomem, a więc nie są zbyt niskie bądź wysokie, oraz czy dziecko zmierza we właściwym kierunku;

<sup>3</sup> D. Kurzyna-Chmiel, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, wyd. 2, Warszawa 2009, s. 88.

<sup>4</sup> J. Radwańska, *Czas na feedback...*, s. 26.

<sup>5</sup> B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 184-185.

<sup>6</sup> G. Noizet, J.-P. Caverni, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, przeł. K. Lubomirska, Warszawa 1988, s. 15-17.

<sup>7</sup> G. Gurnik, *Szkoła szans*, Warszawa 2006, s. 142-143.

- **rozwojowy** – określa, jak daleko jest dziecko względem swoich możliwości<sup>8</sup>.

Zgodnie z ustawą z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty ocenianie polega na rozpoznawaniu przez nauczycieli poziomu i postępów w opanowaniu przez ucznia wiadomości i umiejętności w stosunku do:

- 1) wymagań określonych w podstawie programowej kształcenia ogólnego [...] oraz wymagań edukacyjnych, wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania;

- 2) wymagań edukacyjnych, wynikających z realizowanych w szkole programów nauczania – w przypadku dodatkowych zajęć edukacyjnych<sup>9</sup>.

Warto jednak zastanowić się, czy uczeń, otrzymując ocenę w formie stopnia, uzyskuje jasną informację o tym, co potrafi, a czego nie. W pierwszej kolejności przedstawiona zostanie problematyka oceniania w edukacji wczesnoszkolnej. Jak wynika z prawa oświatowego, w klasach I–III ocenianie bieżące realizowane jest w sposób określony w statucie, w związku z czym częstą praktyką jest ocenianie za pomocą stopni, literek czy słoneczek, zwykle w sześciostopniowej skali. Choć nie ma ustawowego obowiązku oceniania bieżącego w formie opisowej, dobrą rekomendacją byłoby takie ocenianie, tym bardziej że ocena klasyfikacyjna w tych klasach jest opisowa. A czym ona właściwie jest? Ocenianie opisowe zdefiniować można jako jedną z form ocen szkolnych odnoszących się do dokonań uczniów, przyjmującą postać rozbudowanej informacji pisemnej (czasem wzbogaconej bądź zastąpionej formą ustną), zawierającej komentarz o procesie uczenia się i postępach w edukacji dziecka<sup>10</sup>. W skład oceny opisowej wchodzi: wkład pracy dziecka, efekt, jaki ono osiąga, oraz jego możliwości. Spełnia także istotne funkcje, które nie są charakterystyczne dla oceny cyfrowej; są to:

- **funkcja informacyjna** – odpowiada za dostarczenie wiadomości o aktywności edukacyjnej nie tylko nauczycielom, ale także uczniom i ich rodzicom;

- **funkcja diagnostyczna** – pozwala na ustalenie poziomu opanowanych treści, wychwycenie nieprawidłowości, ale również podjęcie inter-

<sup>8</sup> K. Zajdel, *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*, Zielona Góra 2016, s. 43.

<sup>9</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), rozdz. 3a, art. 44b pkt 3.

<sup>10</sup> Hasło *Ocenianie opisowe* [w:] *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*. T. 3: *M–O*, pod red. T. Pilcha, Warszawa 2004, s. 728.

wencji w momencie wystąpienia problemów i zapewnienie uczniom wolnej od błędów edukacji na kolejnych szczeblach<sup>11</sup>.

Edukacja na tym etapie jest postrzegana jako ciągły proces, którego efektem jest osiągnięcie dojrzałości do podjęcia nauki na etapie drugim.

Zauważalnym błędem jest zbyt częste stosowanie różnych form bezpośredniego sprawdzania zakresu wiedzy nabytej przez ucznia, jak też nieuwzględnianie znaczenia samodzielnego dochodzenia do celu, wkładu pracy dziecka, a także blokowanie działalności twórczej i innowacyjnej<sup>12</sup>. W modelach tradycyjnego oceniania dokonywanego w formie cyfrowej błąd powoduje poczucie „edukacyjnej porażki”, co bywa czynnikiem do zmiany w postrzeganiu wizerunku ucznia w opinii nauczyciela<sup>13</sup>. Przykłady niewłaściwego postępowania nauczyciela wobec ucznia z syndromem porażki:

- nauczyciel krócej czeka na odpowiedź ucznia słabego;
- rzadziej okazuje werbalnie i niewerbalnie sympatię wobec ucznia słabego;
- „dobrym” uczniom pozwala spierać się o stopień czy zakres materiału, co nie jest możliwe w przypadku uczniów słabszych;
- nie udziela odpowiedzi zwrotnej po wypowiedzi słabego ucznia<sup>14</sup>.

Ocenianie tradycyjne powoduje, że uczniowie zaczynają stosować nieuczciwe praktyki, wspiera pamięciowe uczenie się, sprawdza, kontroluje, pokazuje błędy. Natomiast nie daje informacji zwrotnej na temat zdobytej wiedzy, jest demotywatorem do dalszej nauki, niweluje chęć poszukiwania wiedzy, a uczniowie przestają czerpać radość z nauki<sup>15</sup>. Uczniowie nie potrzebują bodźca, jakim są stopnie.

Na potrzeby niniejszego artykułu przeanalizowano wybrane statuty szkół podstawowych w zakresie wewnątrzszkolnego systemu oceniania w klasach I–III, koncentrując się na zapisach, które w świetle prawa oświatowego oraz aktualnej wiedzy o procesach uczenia się mogą budzić wątpliwości i wydają się szczególnie warte analizy oraz refleksji.

W jednej ze szkół podstawowych w Poznaniu w klasach I–III ocenianie następuje w pięciostopniowej skali, która na testach i sprawdzianach prze-

---

<sup>11</sup> B. Śliwerski, *Edukacja autorska*, Kraków 1996, s. 75.

<sup>12</sup> E. Nowicka, *Ocenianie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 1-2, s. 194.

<sup>13</sup> E. Zmijewska, *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Kraków 2002, s. 17.

<sup>14</sup> K. Zajdel, *Znaczenie oceniania...*, s. 27.

<sup>15</sup> D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Kraków 2022, s. 40-41.

liczana jest z ilości zdobytych punktów na procenty. Jak można zauważyć w statucie, by uzyskać poziom „zadowolający”, inaczej symbol „C”, należy uzyskać 49%, co stanowi prawie połowę możliwych do zdobycia punktów. Należy też zastanowić się nad treścią, która opisuje poziom „niski”, określany symbolem „D”: „uczeń [...] nie przejawia chęci wykonywania zadań teoretycznych, praktycznych i poleceń nauczyciela, nie zdobył podstawowej wiedzy i umiejętności”. Czy nauczyciel w momencie, gdy uczeń wykona zadania, które po przeliczeniu dadzą mu np. 45%, rzeczywiście otrzymuje informację, że uczeń nie przejawia chęci wykonywania zadań? Czy uczeń, który nie wykazał żadnej wiedzy podczas testu/sprawdzianu, otrzyma taką samą ocenę, jak uczeń, który prawie połowę zadań wykonał prawidłowo? Należy także pamiętać, że uczeń na etapie edukacji wczesnoszkolnej ma trzy lata na przyswojenie wiadomości ujętych w podstawie programowej.

Kolejny statut, tym razem szkoły podstawowej w Warszawie, porządkujący wewnętrzny system oceniania w klasach I–III, różni się od poprzednio omówionego tym, że oceny wyrażone są cyfrą; nie jest sprecyzowane, jakie umiejętności wynikają z każdej z ocen, jednak nauczyciel może skorzystać z elementów oceny kształtującej. Poszczególne oceny cyfrowe wiążą się z zakresem procentów, jakie odpowiadają danej ocenie. Ponadto należy zwrócić uwagę na „plusy” i „minusy”. Ze statutu wynika, że dziecko musi być cały czas przygotowane, skupione na zadaniu, ponieważ podlega ocenie. Nie ma ono prawa do popełnienia błędu, nie może się rozproszyć, musi wykazywać zaangażowanie w toku lekcji, bo w przeciwnym razie nauczyciel wpisze do dziennika „minus”. Po czterech takich sytuacjach uczeń otrzymuje ocenę niedostateczną, co jednak budzi wątpliwości nad istotą takiej procedury.

„Statut nieumarły”, opracowany przez Stowarzyszenie Umarłych Statutów – prezentowany w tym miejscu dla przeciwwagi wobec omówionych wcześniej dokumentów – proponuje rozwiązanie dla obu etapów edukacyjnych; pokazuje, w jaki sposób, zgodnie z prawem, oceniać na bieżąco osiągnięcia i postępy uczniów. Oto treść punktu trzeciego z paragrafu 38: „W ramach oceniania bieżącego uczeń jest wspierany i informowany o postępach w procesie rozwoju intelektualnego, fizycznego, społecznego i emocjonalnego przez cały rok”<sup>16</sup>. Uczeń jest oceniany, jednak nie są mu ukazywane błędy, lecz to, co wykonał dobrze, a nad czym musi jeszcze popracować.

---

<sup>16</sup> Statut nieumarły. *Wzór statutu szkoły z komentarzem*, wyd. 2 popr. i uzupeł., pod red. Ł. Korzeniowskiego, Kraków 2023, s. 47.

Ocenianie takie oparte jest na wsparciu ucznia w procesie planowania jego nauki<sup>17</sup>.

W klasach IV–VIII w wewnątrzszkolnych systemach oceniania w statutach szkoły w większości ocenianie bieżące przejawia się jako ocenianie w skali od 1 do 6, rozumiane następująco:

- 6 – ocena celująca,
- 5 – ocena bardzo dobra,
- 4 – ocena dobra,
- 3 – ocena dostateczna,
- 2 – ocena dopuszczająca,
- 1 – ocena niedostateczna.

Sytuacja tutaj jest inna niż przy ocenianiu w klasach I–III, ponieważ oceny śródroczna oraz roczna również wyrażone są cyfrą, a nie w sposób opisowy. Niezwykle istotny jest punkt prawa oświatowego mówiący o tym, że nauczyciel ma określać poziom i postępy, jakie obserwuje u uczniów<sup>18</sup>. Ciężko je zauważyć w momencie, gdy skupiamy się na błędach i brakach.

Uczniowie, zamiast uczyć się, doświadczają, próbować nowych rzeczy, skupiają się na wykonaniu zadania zgodnie ze schematem, dążą do zdobycia „stopnia”, co zniechęca ich do podejmowania ryzyka, mówienia o trudnościach i niepowodzeniach, ponieważ może ukazać to ich słabości na tle grupy. Powoduje to, że uczniowie zaczynają powierzchownie podchodzić do procesu uczenia się, koncentrują swoją uwagę na spełnieniu oczekiwań nauczycieli, którzy są twórcami testów. Ponadto zamiast tworzących się relacji pomiędzy uczniami obserwowana jest otwarta rywalizacja. W ten sposób uczniowie utwierdzają się w przekonaniu, że bardziej doceniany w życiu jest konformizm, a nie twórczość. Ocenianie za pomocą stopni motywuje tylko zdolnych uczniów, bo dla nich ocena jest nagrodą, natomiast powoduje zniechęcenie do nauki u uczniów słabszych, ponieważ z każdą porażką ich motywacja spada; złe nastawienie mogą prowokować też dodatkowe kary ze strony rodziców<sup>19</sup>.

---

<sup>17</sup> Tamże, s. 47.

<sup>18</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), rozdz. 3a, art. 44b pkt 5.

<sup>19</sup> D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego...*, s. 49-50.

### **Ocena (z) zachowania – kontrowersje i dobre praktyki**

Ocenę zachowania można rozumieć jako „czynność oceniania (wartościowania) dostrzeganych, zewnętrznie uchwytnych przejawów zachowania się ucznia, przez jego wychowawcę, rówieśników przy jego czynnym udziale wyrażającym się w samoocenie”. Stanowi ona efekt przejawów zachowania się ucznia, które ukazują się pod wpływem bodźców otoczenia oraz czynników zewnętrznych. Jest ona ustalana za pomocą wcześniej podanych kryteriów<sup>20</sup>.

Nomenklatura klasyfikacyjna w odniesieniu do zachowania, która ostatecznie przyjęła obecną formę, ewaluowała przez lata, lecz mimo to jej znaczenie pozostawało bez zmian. Na przestrzeni dziesięcioleci nazewnictwo kształtowało się w następujący sposób:

- poza klasycznymi ocenami za postępy w nauce oceniano sprawowanie, pilność, zdolności – rok 1857;
- bardzo dobre, dobre, odpowiednie, nieodpowiednie – rok 1914;
- bardzo dobre, dobre, na ogół dobre, mniej odpowiednie, naganne – rok 1934;
- bardzo dobre, dobre, dostateczne, niedostateczne – rok 1968;
- wzorowe, bardzo dobre, poprawne, mierne, nieodpowiednie – rok 1973;
- wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne – rok 1992;
- wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne – rok 1999<sup>21</sup>.

Obecnie, zgodnie z zapisem §11 obowiązującego Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej, poszczególne oceny z zachowania przedstawiają się następująco: wzorowe, bardzo dobre, dobre, poprawne, nieodpowiednie, naganne<sup>22</sup>. Warto zwrócić uwagę na fakt, że kiedyś, by otrzymać najniższą ocenę z zachowania, miara czynu musiała być naprawdę ekstremalna; przywołując czasy młodości rodziców czy dziadków, nasuwa się spostrzeżenie, że występowała wtedy większa akceptacja pewnych zachowań, które dziś są traktowane jako niedopuszczalne<sup>23</sup>.

<sup>20</sup> E. Chmielewski, *Ocenianie zachowania uczniów*, „Studia Pedagogiczne” 1991, nr 4, s. 210.

<sup>21</sup> W. Żłobicki, *Szkolne ocenianie zachowania uczniów a trywializacja sukcesu w wychowaniu* [w:] *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, vol. 1, pod red. M. Humeniuk, I. Paszendy, W. Żłobickiego, Wrocław 2017, s. 189-190.

<sup>22</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), §11.

<sup>23</sup> K. Zajdel, *Znaczenie oceniania...*, s. 86-87.

„Ocenianie zachowania ucznia polega na rozpoznawaniu przez wychowawcę oddziału, nauczycieli oraz uczniów danego oddziału stopnia respektowania przez ucznia zasad współżycia społecznego i norm etycznych oraz obowiązków określonych w statucie szkoły”<sup>24</sup>. Obszary, jakie brane są pod uwagę podczas wystawiania śródrocznej i rocznej oceny klasyfikacyjnej, to:

- „wywiązywanie się z obowiązków ucznia,
- postępowanie zgodne z dobrem społeczności szkolnej,
- dbałość o honor i tradycje szkoły,
- dbałość o piękno mowy ojczystej,
- dbałość o bezpieczeństwo i zdrowie własne oraz innych osób,
- godne, kulturalne zachowanie się w szkole i poza nią,
- okazywanie szacunku innym osobom”<sup>25</sup>.

Na podstawie tych wytycznych powstają statuty szkół, które doprecyzowują poszczególne kryteria w kontekście działania konkretnej szkoły. Wiele wewnątrzszkolnych zasad oceniania, a w szczególności oceniania zachowania zawiera w sobie puste frazesy, które nijak odnoszą się do rzeczywistości. Chcąc odkryć kontrowersje, jakie się za tym kryją, przeanalizowano losowe statuty szkół.

Co to znaczy być „dobrym”? W ogólnym znaczeniu jest to wyraz nacechowany dodatnio. Używając tego przymiotnika na co dzień, korzystamy z niego w kontekście określania czegoś o wydźwięku pozytywnym. Jest tak do momentu, gdy pochylimy się nad znaczeniem słowa „dobry” w realiach systemu oświaty. Dla ambitnego ucznia bycie „dobrym” nie jest równoznaczne z osiągnięciem sukcesu. W wielu przypadkach taka nota budzi złość, poczucie niesprawiedliwości, porażkę. Oznacza, że uczeń został pozbawiony prawa do otrzymania świadectwa z wyróżnieniem. Co więcej, nie ma szans na otrzymanie stypendium naukowego. Dobry w szkole to za mało<sup>26</sup>.

Mimo sprecyzowanych wymagań zawartych w statutach szkół ani uczeń, ani rodzic zazwyczaj nie jest świadomy, co składa się na ocenę zachowania, która potocznie nazywana jest oceną z zachowania. Jej głównym celem jest stworzenie klasy, która jest uporządkowana, jednolita i nie występuje w niej

---

<sup>24</sup> Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425), art. 44b.

<sup>25</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), §11.

<sup>26</sup> S. Jaskulska, *Dobry z zachowania*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 351-352.

indywidualność. Z reguły brana pod uwagę jest opinia na temat „dobrego ucznia”, który powinien być grzeczny, unikać przemocy i nie stwarzać problemów. Najczęściej ocena jest formą postrachu dla uczniów niepokornych, którzy posiadają własne zdanie. Jako że występuje ona na świadectwie, stanowi również jedno z kryteriów branych pod uwagę podczas przyjmowania kandydatów do szkół, co jest wysoce motywujące, by zdobyć notę z zachowania co najmniej bardzo dobrą. Stąd pod koniec roku szkolnego w ostatniej klasie można często zaobserwować rodziców oraz uczniów przychodzących do wychowawców z prośbami o „poprawienie” oceny (z) zachowania<sup>27</sup>.

„Działa na rzecz oddziału klasowego i szkoły; rozwija swoje zainteresowania poprzez udział w kołach zainteresowań w szkole i poza nią; bierze udział w przygotowaniu szkolnych uroczystości i imprez; pomaga kolegom w nauce, działa w organizacjach szkolnych i pozaszkolnych; wielokrotnie reprezentuje szkołę na zawodach, konkursach; jest laureatem lub finalistą konkursów, zawodów, turniejów, aktywnie działa na rzecz środowiska, angażując się w zadania o charakterze społecznym, w szczególności w wolontariat” – takie właśnie kryteria stawia jedna ze szkół podstawowych w Warszawie uczniom, którzy chcą otrzymać ocenę z zachowania wyższą niż „dobry”. Aby być wzorowym uczniem, wystarczy spełnić pięć kryteriów spośród wyżej wymienionych. Natomiast by mieć ocenę bardzo dobrą, należy zrealizować minimum trzy wymogi. Można stwierdzić, że nie wystarczy stosować się do norm społecznych danego środowiska i być dobrym, życzliwym człowiekiem. Należy także wykazywać się ponadprzeciętną wiedzą oraz szerokimi zainteresowaniami, dzielić się swoim czasem wolnym z innymi i w dużej mierze angażować się na rzecz szkoły. Warto się zastanowić, czy uczeń przeciętny bądź poniżej przeciętnej w rankingu klasy jest w stanie zrealizować te wymagania, mimo że może charakteryzować się nienaganną postawą.

W innym statucie opracowanym przez szkołę podstawową w Koszalinie czytamy: „Ocenę wzorową otrzymuje uczeń, który: w szkole i poza szkołą zachowuje się bez zarzutu, jest wzorem do naśladowania”. Natomiast by otrzymać ocenę bardzo dobrą, już nie musi być wzorem do naśladowania; wystarczy w szkole i poza nią zachowywać się bez zarzutu. Na ocenę dobrą i poprawną wystarczające jest właściwe zachowanie. Nieodpowiednie zachowanie wynika z naruszania obowiązków statutowych, jednak pod wpływem kary zauważalna jest chęć poprawy. Tu rodzą się następujące wątpliwości:

---

<sup>27</sup> K. Zajdel, *Znaczenie oceniania...*, s. 87.

kim jest wzór do naśladowania i czy osoba, którą nazywamy bardzo dobrą, już takowym wzorem być nie może? A czy właściwe zachowanie w danej sytuacji nie może być bez zarzutu?

Według zapisów statutowych kolejnej szkoły podstawowej, tym razem w Poznaniu, można być wzorowo przygotowanym (zachowanie wzorowe), zawsze przygotowanym (zachowanie bardzo dobre) oraz być przygotowanym (zachowanie dobre). Można tu dywagować, czy przypadkiem każde z tych stwierdzeń nie jest ze sobą tożsame. W jaki sposób nauczyciel będzie w stanie rozgraniczyć poszczególne oceny, skoro nie ma wymienionej w statucie akceptowalnej liczby nieprzygotowań. To, co nazywamy „byciem przygotowanym”, nie oznacza wykonania wszystkiego wzorowo w danym momencie. Każdy uczeń ma przecież inne możliwości i predyspozycje. Ponadto ze statutu nie wynika jasno, w jaki sposób rozgraniczyć stopień przygotowania danego ucznia w konkretnej sytuacji.

Z ukazanych przykładów wybrzmiewa to, że oceny zachowania nie zawsze spełniają swoją funkcję w odniesieniu do ram społecznych. Powodują one to, że zamiast rozwiązywać problemy, z góry nakładają tzw. łatkę „niegrzecznego ucznia”, choć przyczyn jego nieodpowiedniego zachowania może być wiele: niezaspokojone potrzeby, ciągła „przebudowa” mózgu, brak umiejętności rozwiązywania problemów, presja osiągnięć, rankingów i rywalizacji<sup>28</sup>. Z drugiej strony zauważa się, że często bierność jest nagradzana, co prowadzi do przeświadczenia, że nagroda nie jest związana z konsekwencją działania. Oznaką tego jest pojawiające się w statutach stwierdzenie, że wyjściową oceną jest zachowanie dobre, co można porównać do otrzymania „kredytu zaufania”. Dylematem tego rozwiązania jest założenie, że jeśli uczeń nie ma na swoim koncie żadnych wykroczeń, to ma szansę na otrzymanie wysokiej noty. Budzi to ogromne kontrowersje, gdyż jednoznaczne jest to z tym, że cenimy ludzi nie za to, co robią, lecz za to, czego nie robią. Po co więc podejmować jakieś ryzyko, jeśli korzystniej mieć „czyste konto”, nie robiąc nic?<sup>29</sup>

Nieczęsto spotykane są dobre praktyki w obszarze oceniania zachowania, jednak w literaturze znaleźć można schemat podpowiadający, w jaki sposób oceniać, by czynność ta miała wartość kształtującą i efektywną. Istotne jest to, by proces ten był wspólnym działaniem nauczyciela oraz uczniów.

---

<sup>28</sup> A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Rybna 2019, s. 136-139.

<sup>29</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie zachowania – dylematy i kontrowersje*, „Rocznik Lubuski” 2003, t. 29, cz. 2, s. 85.

Jednym z przykładów jest proces składający się z trzech etapów: autorefleksji ucznia, oceny koleżeńskiej, rozmowy z wychowawcą. By zakończył się on sukcesem, powinno się zrealizować każdy z punktów. Proces oceniania rozpoczyna się już od początku roku szkolnego, kiedy to nauczyciel szczegółowo opowiada, w jaki sposób będzie on wyglądał, czym jest samoocena oraz jaką wartość ma ona w codziennym życiu.

Pierwszym etapem jest autorefleksja ucznia. Nie jest łatwo oceniać siebie, tym bardziej szukając pozytywów. Samoocenę wykonać można samodzielnie, korzystając np. z przygotowanych arkuszy, które zawierają wskazówki, co można wziąć pod uwagę. Punktem odniesienia mogą być wartości, jakimi kieruje się szkoła. W arkuszu samooceny pojawiają się różne opcje względem udzielanych odpowiedzi na temat zachowania ucznia, jednak nie występuje sugestia „nigdy”. Przykładowe obszary, jakie można w nim zawrzeć, to: szacunek, współpraca, zaangażowanie, zdrowie, odpowiedzialność, a także sukces, wyzwanie i ważne doświadczenia. Arkusz wykonywany jest na półroczu oraz na koniec roku szkolnego, a o jego wypełnienie prosi się wszystkich uczniów<sup>30</sup>. Autorefleksja powinna być zwieńczeniem aktywności w mijającym semestrze – odnosić się do sukcesów, ale także porażek z uwzględnieniem ich przyczyn, jak również zawierać plany na kolejny semestr/rok<sup>31</sup>.

Informacja koleżeńska stanowi drugi etap procesu oceniania zachowania. Jedną z możliwości jest połączenie uczniów w pary już na początku roku szkolnego, w której to konfiguracji nastąpi wzajemna ocena. Jest ona tożsama z arkuszem samooceny, tylko zamiast „Ja” zdania zawierają zaimki „Ona/On”.

Natomiast etap trzeci to zwieńczenie obu tych części, gdzie podczas spotkania z wychowawcą na podstawie arkusza obserwacji oraz informacji koleżeńskiej wraz z dołączoną informacją zwrotną od nauczyciela weryfikowanych jest pięć ww. obszarów. Następnie podczas rozmowy zadawane są pytania, które pozwolą uszczegółwić cały dorobek danych zebranych przez semestr/rok. Przykładowymi pytaniami są:

- Jakie postawione cele udało Ci się zrealizować, czy jesteś z nich zadowolona/y?

---

<sup>30</sup> S. Jaskulska, A. Dopierała, M. Mruczyk, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania. Jak robić to lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem*, Poznań 2023, s. 13-19.

<sup>31</sup> W. Żłobicki, *Szkolne ocenianie zachowania...*, s. 197.

- Czy coś się zmieniło podczas ostatniego półrocza? Jeśli tak, to jakie zmiany zauważasz?

- Które obszary według Ciebie wymagają udoskonalenia?

- W jaki sposób możesz to osiągnąć?

Następnie w dialogu uzgadniana jest ocena zachowania<sup>32</sup>.

Przedstawione przykłady dobrych i złych praktyk oceniania zachowania powodują, że należy zastanowić się nad jego istotą. Czy aby na pewno jest ono w ogóle potrzebne? Może zamiast całkowicie reformować system, lepiej zrezygnować z niego? Chcąc uargumentować tę tezę, Iwona Kopaczyńska przedstawiła kilka dylematów związanych z jej zasadnością:

- **Dylemat 1** – w edukacji mówimy o procesie dydaktyczno-wychowawczym jako nierozłącznym tworze oświatowym. W ujęciu dualistycznym rozdzielamy oba te procesy na nauczanie i wychowanie, co prowadzi do odrębnych działań stosowanych w celu osiągnięcia zamierzonych efektów.

- **Dylemat 2** – zakładamy, że uczeń charakteryzuje się indywidualnością, a zewnętrzne objawy wewnętrznych procesów nie zawsze ukazują jego prawdziwość. Czy okazywanie współczucia lub inne ludzkie postawy można uznać za coś, co da się ocenić w szkolnej skali – jako wzorowe lub wyróżniające?

- **Dylemat 3** – każda z osób posiada inne cechy osobowości, także inaczej zachowuje się w różnych kontekstach sytuacyjnych (w zależności czy występuje w grupie ludzi, czy jest sama), działając pod wpływem czynników zewnętrznych lub wewnętrznych. Natomiast proces wychowania jest długofalowy i jego efekty nie zawsze są widoczne od razu. Ujawniają się dopiero w codziennych, naturalnych sytuacjach – poza szkołą i bez obecności stałego grona znajomych. To w takich momentach, gdy uczeń ma poczucie swobody lub przeciwnie – doświadcza trudności, unika sytuacji albo próbuje ją zmienić – widać, jakie postawy rzeczywiście się w nim ukształtowały. Stwierdza się, że ocena zachowania ucznia nie odzwierciedla stałej, pożądananej konstrukcji w psychice, a dynamika zmian jest na tyle duża, że bezasadne jest ocenianie jej wymierności.

- **Dylemat 4** – obejmuje procedury stosowane podczas formułowania oceny ogólnej oraz próby nadania jej kryteriów przy wykorzystaniu szczegółowych informacji. Mogą mieć one dwojaki charakter: procedury klinicz-

---

<sup>32</sup> S. Jaskulska, A. Dopierała, M. Mruczyk, R. Racinowska, A. Staszczuk, *Ocenianie zachowania...*, s. 19-20.

nej (polega na tworzeniu ogólnego obrazu osoby, a następnie sumowaniu różnorodnych aspektów składających się na ocenę ogólną, która następuje „w głowie” oceniającego, co powoduje, że ocena może być różna u różnych osób), procedury opartej na formule zewnętrznej (polega na przyznaniu ocen związanych z pojedynczymi kryteriami, które za pomocą hierarchii ważności sumuje się w odpowiednich proporcjach).

- **Dylemat 5** – obejmuje stosowanie wzmocnień natury behawioralnej, czyli inaczej mówiąc stosowanie nagród i kar (pochwał i uwag), które mogą powodować długotrwałe konsekwencje obserwowalne w dorosłym życiu<sup>33</sup>.

Należy się zastanowić, czy środowisko szkolne jest odpowiednim miejscem, by móc obiektywnie ocenić zachowanie uczniów. Czy w ogóle powinno się oceniać ich zachowanie według ogólnych kryteriów w sytuacji, gdy każda jednostka powinna być traktowana indywidualnie? Chyba nie ma wątpliwości, że kiedy jest się ocenianym, człowiek zachowuje się nienaturalnie, stara się być najlepszą wersją samego siebie, niekoniecznie będąc wtedy sobą.

### **Znaczenie informacji zwrotnej w procesie uczenia się**

Proces uczenia się zachodzi podczas doświadczania otaczającego świata we współpracy z innymi, nie poprzez bierne przyswajanie wiedzy. Nauczyciel pomaga uczniom w zdobywaniu wiedzy, staje się „ekspertem” i wspólnie z uczniami dąży do rozwiązania problemu. Uczestniczy w tym procesie i jest mediatorem pomiędzy tym, co uczeń potrafi, wie, rozumie, a tym, czego jeszcze nie jest w stanie zrobić samodzielnie. Staje się pośrednikiem, który pomaga widzieć, planować, wyrobić samokontrolę, uczy dokładności<sup>34</sup>. Aby mogło to nastąpić, należy przestać kłaść nacisk na program nauczania i skupić się na uczniu jako odrębnej jednostce.

Obecnie uczniowie nie potrzebują tradycyjnego nauczania, lecz kogoś, kto stworzy im warunki sprzyjające do uczenia się. By tak się stało, głównym celem musi być zdobywanie wiedzy przez młodych ludzi, a nie osiągnięcie wyników na wystandaryzowanych testach<sup>35</sup>. Na drodze do jego realizacji pojawiają się trzy problemy, które należy rozwiązać: opracowanie programu nauczania dostosowanego do otaczającego nas rozwijającego się świata, włą-

<sup>33</sup> I. Kopaczyńska, *Ocenianie zachowania...*, s. 83-84.

<sup>34</sup> E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6, s. 93-94.

<sup>35</sup> A. Townsend, *Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się”* [w:] *Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, pod red. G. Mazurkiewicza, Kraków 2012, s. 114.

czenie ucznia w jego realizację oraz kształtowanie pozytywnego nastawienia do nauki<sup>36</sup>. Interakcja pomiędzy uczniem a nauczycielem jest jednym z obligatoryjnych elementów procesu uczenia się. Dzięki temu buduje się poczucie sprawstwa oraz pozytywne nastawienie do nauki. Według Stanisława Gerstmann'a szkoła staje się właściwym środowiskiem wychowawczym w momencie, gdy wytwarzają się wzajemne więzi pomiędzy uczniami, a także pomiędzy uczniami i nauczycielami. Uczniowie powinni czuć przynależność do środowiska, a środowisko do ucznia. Tylko w takiej konfiguracji może powstać więź dwustronna i równoważna, dzięki której uczeń będzie miał poczucie bezpieczeństwa<sup>37</sup>. Zgodnie z koncepcją społeczno-poznawczą Reinharda Pekruna emocje mogą być pozytywnie wzbudzane poprzez wzmacnianie w uczniach poczucia kompetencji i kontroli nad procesem uczenia się oraz właściwej oceny tej aktywności i jej efektów. Dokonać można tego poprzez: jakościowe instrukcje poznawcze, jasno określone, wyraźne i odpowiednie do możliwości ucznia wymagania, wzbudzanie motywacji, niezależne zdobywanie wiedzy i umiejętności, odpowiednią strukturę realizowanych celów (uwzględniających trzy aspekty: indywidualny, rywalizacyjny, kooperacyjny) i oczekiwań co do efektów, zaniechanie niezdrowej rywalizacji oraz odpowiednie informacje zwrotne<sup>38</sup>.

Tradycyjne podejście do edukacji w Polsce przez dekady, a w wielu szkołach do chwili obecnej, wiązało się z wytwarzaniem w odbiorcach określonych postaw – jedną z nich było wypracowanie zasady „nauczyciel mówi, a uczeń słucha”. Podobnie było w przypadku otrzymania oceny: uczniowie nie mieli możliwości do dyskusji na temat przyczyn otrzymania takiej, a nie innej oceny, a próby uzyskania informacji zwrotnej traktowane były jako przejaw bezczelności. Jednokierunkowa informacja zwrotna nie daje pełnej możliwości wykorzystania komentarzy w bieżącej pracy ze względu na trudności wynikające z całkowitego zrozumienia informacji w niej zawartych, co jest warunkiem *sine qua non*, by w pełni skorzystać z wartości, jakie niesie w momencie dokonywania poprawek wedle cudzych wskazówek<sup>39</sup>. Na-

---

<sup>36</sup> Tamże, s. 116.

<sup>37</sup> S. Gerstmann, *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, Warszawa 1981, s. 37.

<sup>38</sup> M. Połusznia-Owczar, *Emocje a uczenie się*, „Zeszyty Naukowe KSW” 2016, t. 43, s. 22-23.

<sup>39</sup> M. Czyżewska, *Dialogiczna informacja zwrotna, czyli co może uskrzydlić nauczycielkę/a* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Refleksje, wyzwania, postulaty*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2023, s. 152-153.

tomiast informacja zwrotna przede wszystkim powinna służyć uczniom, a później nauczycielom w celu korygowania swoich działań, i pomagać podczas autorefleksji: czy to, co robię, daje zamierzone efekty. Wiąże się to ze zwiększeniem stopnia zarządzania aktywnościami zachodzącymi w procesie uczenia się, co prowadzi do przejścia od regulacji dzięki oddziaływaniu osób trzecich do autoregulacji, czego wynikiem jest poczucie sprawstwa<sup>40</sup>. By jednak informacja zwrotna spełniła pokładaną w niej nadzieję, powinna uwzględniać następujące okoliczności:

- jaki zakres wiedzy i umiejętności uczeń przyswoił do chwili obecnej – zwrócić uwagę na poprawne fragmenty pracy i docenić wykonaną pracę,
- prognozowany zasób wiedzy i umiejętności – odnotować to, co wymaga poprawy bądź dodatkowej pracy,
- jakie działania uczeń powinien podjąć, aby osiągnąć zamierzone efekty edukacyjne – poinformować, w jakim kierunku ma pracować dalej.

Nauczyciel powinien być nastawiony na słuchanie ucznia, dać mu możliwość wyrażenia swojego zdania, a także wątpliwości związanych z otrzymaną informacją zwrotną<sup>41</sup>. Ważne jest to, by przekazywanie informacji zwrotnej odbywało się w dialogu z uczniami, ważna jest możliwość dyskusji, wyrażenia swojego zdania oraz oczekiwań<sup>42</sup>.

Informacja zwrotna, by spełniała swoją funkcję, powinna:

- być obiektywna – odnosić się do strony merytorycznej wykonanego zadania, jego fragmentu, a nie osoby uczącej się, jej cech,
- zauważać wykonany postęp,
- pokazywać, co zostało zrobione dobrze,
- wskazywać, co należy poprawić,
- być komunikowana możliwie jak najszybciej, najlepiej od razu po wykonaniu zadania,
- unikać porównywania ucznia z innymi,
- być sformułowana językiem prostym i zrozumiałym,
- zawierać wskazówki, w jaki sposób poprawić błędy,
- podkreślać znaczenie wysiłku i zmagania się z wyzwaniami<sup>43</sup>.

<sup>40</sup> E. Filipiak, *Uczenie się w klasie szkolnej...*, s. 95-96.

<sup>41</sup> D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego...*, s. 149.

<sup>42</sup> E. Nowosielska, *Dialog jako podstawa oceniania kształtującego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, nr 9, s. 25-27.

<sup>43</sup> D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego...*, s. 149.

Rysunek nr 1. Cechy dialogicznej informacji zwrotnej



Źródło: E. Nowosielska, *Dialog jako podstawa oceniania kształtującego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, nr 9, s. 25

Co należy zrobić, by częścią współczesnej edukacji było ocenianie wspierające rozwój? Oto przykładowe wskazówki:

- odejście od behawioralnego modelu edukacji i skupienie się na założeniach psychologii poznawczej i humanistycznej – zwrócenie uwagi na autoregulacyjną funkcję informacji zwrotnej i nastawienie na podmiotowość ucznia, jego aktywność w procesie uczenia się oraz skupienie uwagi na jego indywidualności, predyspozycjach i możliwościach;
- stworzenie uczniom możliwości do autoanalizy własnych działań – wyszukiwanie błędów i ich poprawianie; ma to na celu uczenie się dla uczenia, a nie gromadzenia ocen;
- dążenie do zrozumienia, że uczenie się jest procesem długofalowym, obejmującym wiele aspektów neurodydaktycznych, a nie tylko efekt końcowy – ocenianie skupione jest na procesie i zachodzących zmianach, a nie na wyniku;

- koncentracja na zagadnieniach związanych z przedmiotem oceniania, a nie na sposobie formułowania samej oceny – ocena (informacja zwrotna) ma mieć funkcję informacyjną i wspierać rozwój ucznia<sup>44</sup>.

W jaki sposób oceniać, by zachować dialogiczną informację zwrotną? Jednym ze sposobów jest ocenianie kształtujące, którego geneza sięga czasów Sokratesa. Zgodnie z dewizą „wiem, że nic nie wiem” dążył do tego, by uczeń sam zdobywał wiedzę. Jego dialog opierał się na zadawaniu pytań, nie chciał być nauczycielem, który naucza, lecz poucza. Jego działanie dało początek metodzie nauczania, zwanej pogadanką sokratyczną. Miała ona pobudzić interlokutora do samodzielnego myślenia, toteż opierała się na zadawaniu pytań. Dzięki nim Sokrates mógł poznać poziom wiedzy swojego rozmówcy i dostosować do niego swoją wypowiedź. Można w tym zauważyć podstawowe elementy oceniania kształtującego. Mimo że nauczyciele już od wielu lat korzystają z zasad oceniania kształtującego, sam termin funkcjonuje stosunkowo od niedawna, bo od końca lat 60. XX wieku, a jego wprowadzenie przypisuje się Michaelowi Scrivenowi<sup>45</sup>.

Ocenianie kształtujące jest jednym ze sposobów wsparcia ucznia w procesie uczenia się. Opiera się na tworzeniu relacji, więzi z uczniem i reagowaniu na jego potrzeby, zwątpienia i dylematy. Kluczową sprawą dla oceniania kształtującego jest określenie celów oraz kryteriów. Cele są tym, do czego dążymy, co chcemy opanować. Natomiast kryteria sukcesu są wskazówkami, które pozwalają nam stwierdzić, czy osiągnęliśmy zamierzone cele. Nauczyciel powinien też jasno zakomunikować, na co będzie zwracał uwagę przy ocenianiu. W toku działań podejmowanych przez uczniów istotną częścią jest także bieżąca informacja zwrotna zgodna z ww. zasadami jej konstruowania<sup>46</sup>. Takie rozwiązanie oparte na dialogu pozwala na włączenie uczniów w proces edukacji, co powoduje zwiększenie ich motywacji, angażowanie się w tworzenie celów, a także umiejętność podsumowania lekcji<sup>47</sup>. Proces uczenia się wspierany metodyką oceniania kształtującego wspiera się na sześciu filarach, zgodnie z którymi nauczyciel:

---

<sup>44</sup> G. Gurnik, *Szkoła szans...*, s. 175-176.

<sup>45</sup> A. Thuściak-Deliowska, M. Czyżewska, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Warszawa 2020, s. 70-71.

<sup>46</sup> E. Cwikła, *Ocenianie kształtujące jako jeden ze sposobów wspierania dziecka w procesie uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 9, s. 23.

<sup>47</sup> D. Sterna, *Uczę (się) w szkole*, Warszawa 2014, s. 36.

- realizuje wraz z uczniami czynności takie, jak: planowanie, formułowanie celów i kryteriów,
- tworzy efektywną informację zwrotną,
- włącza rodziców w dyskusję na temat rezultatów uczenia się, daje możliwość podzielenia się swoimi refleksjami,
- tworzy kluczowe pytania, dzięki którym sprawdzi, czy uczniowie zrozumieli dany materiał, omawiany problem,
- korzysta z metod nauczania angażujących wszystkich uczniów, zachęca do współpracy oraz rozwijania samodzielności,
- stosuje ocenianie koleżeńskie oraz samoocenę<sup>48</sup>.

Integralną częścią oceniania kształtującego jest tzw. OK zeszyt. Uczeń zapisuje w nim informacje takie, jak: temat lekcji, kryteria sukcesu, na co będzie zwracał uwagę, a także tworzy notatki. Co ważne, to on ma wpływ na to, jak będzie wyglądało wnętrze zeszytu. Jest on jego własnością i nauczyciel nie narzuca, w jaki sposób ma nim rozporządzać. Uczeń indywidualnie musi dojść do tego, jaki sposób tworzenia notatek jest dla niego przyjazny i efektywny. Uczy się dokonywać wyborów i testuje, co mu się podoba: jakiego koloru długopisu użyje, czy skorzysta z markerów, jakim piśmem będzie się posługiwał, czy marginesy zostawi czyste, a może pojawiają się tam dodatkowe notatki bądź obrazki, czy spostrzeżenia zapisze w liniach/kratkach, a może za pomocą mapy myśli lub indywidualnych uwag. Pod koniec lekcji uczniowie zapisują swoje refleksje, odnotowują informacje, które zapamiętali i na które zwrócili największą uwagę, wskazują, co ich zdziwiło, co było dla nich nowe. W OK zeszycie jest miejsce także na samoocenę ucznia oraz informację zwrotną od nauczyciela. Nauczyciel nie może poprawiać w nim błędów stylistycznych, interpunkcyjnych, ortograficznych, ponieważ zeszyt nie podlega ocenie<sup>49</sup>.

Ocena kształtująca ściśle powiązana jest z oceną rówieśniczą. Głównym jej celem jest zachęcenie uczniów do dialogu na temat uczenia się, a polega na tym, że wzajemnie przekazują oni sobie informację zwrotną na podstawie wcześniej ustalonych kryteriów. Wprowadzenie tej metody rozpoczyna się od odwzorowania informacji zwrotnej, jaką przekazuje nauczyciel. Pełna informacja zwrotna zawiera cztery elementy: docenienie poprawnych od-

---

<sup>48</sup> G. Czetwertyńska, *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 3, s. 7.

<sup>49</sup> I. Wawruch-Rusielik, M. Żółtowska, *Nauczanie jest OK!*, „Refleksje” 2017, nr 4, s. 54.

powiedzi, zwrócenie uwagi na część do poprawy, wskazanie, jak zrobić to prawidłowo, wskazanie dalszych kroków w rozwoju. Formułowanie oceny koleżeńskiej można rozpocząć od kilku zdań, skupiając się na mocnych stronach pracy, czyli tym, co zostało wykonane dobrze. Należy uwrażliwiać uczniów na to, że każda praca ma w sobie coś dobrego i w swojej ocenie muszą dostrzec mocne jej strony, choćby miał to być drobny element. Później można wprowadzać bardziej rozbudowane elementy, gdyż każdy z uczniów będzie posiadał już pewien zasób wiedzy i doświadczenia. W kolejnych krokach uczeń może się do nich odnieść. Czasem ten sposób oceniania może być bardziej zrozumiały dla ucznia niż sugestie nauczyciela<sup>50</sup>. Dla uczniów na początku stworzenie takiej oceny może być problematyczne. To od nauczyciela zależy, w jaki sposób wprowadzi w swojej klasie ocenianie koleżeńskie. Istotne jest to, by skupił się na dogłębnym i szczegółowym wyjaśnieniu całego procesu, a także podparł się przykładami. Nauczyciel zawsze może zapytać uczniów, czy rozumieją materiał, czy jeszcze powinien zwrócić na coś uwagę lub spróbować wyjaśnić im ponownie.

Finałnym aspektem oceniania kształtującego jest samoocena, czyli subiektywne spojrzenie na swoją osobę. Zawiera ono trzy komponenty:

- **poznawczy** – przemyślenia i przekonania na temat samego siebie, a także standardy wartościowania,
- **emocjonalny** – opiera się na poziomie miłości i szacunku wobec swojej osoby,
- **behawioralny** – obejmuje stopień zaspokojenia własnych potrzeb, umiejętność asertywności w relacjach z innymi oraz reakcje na porażkę i stres.

Samoocena może być mierzona w dwóch obszarach – gradacyjnym i psychologicznym, stąd obserwowane są następujące połączenia:

- zawyżona i pewna,
- zawyżona i niepewna,
- zaniżona i pewna,
- zaniżona i niepewna<sup>51</sup>.

Samoocena jest sposobnością do tego, by uczniowie mogli zauważyć u siebie swoje mocne strony, docenić swój rozwój i zaangażowanie, ale również, by dostrzec elementy do poprawy i poszukać właściwego rozwiązania, a w końcu dążyć do samorozwoju. Kluczową tu rolę odgrywa nauczyciel,

<sup>50</sup> D. Sterna, *Uczę (się) w szkole...*, s. 79-80.

<sup>51</sup> T. Wejner-Jaworska, *Czynniki warunkujące lepsze wyniki...*, s. 333.

który powinien pomóc uczniom w zauważeniu swoich zalet, a także błędów, które popełnili. Wymaga to wiele pracy, **zanim podczas tworzenia samooceny uczeń nabędzie pewności siebie i pozna swoją wartość.**

We współczesnej szkole miarą sukcesu jest budowanie relacji między **nauczycielem a uczniem** oraz dążenie do usamodzielnienia się uczniów w procesie uczenia się. Należy odejść od metod podawczych, a swoimi działaniami pokazywać uczniom różne sposoby przyswajania wiedzy, by mogli znaleźć odpowiedni dla siebie. Zadaniem nauczyciela jest **zainteresowanie uczniów tematem tak, by sami chcieli go pogłębiać.** Nauczyciel powinien zrezygnować z **nauczania transmisyjnego na rzecz informowania ucznia, gdzie tej wiedzy ma szukać oraz w jaki sposób oddzielać rzetelną wiedzę od fakenewsów.** Jednak by **otrzymać informację od uczniów na temat tego, co ich interesuje, czy wszystko rozumieją, musi wytworzyć się relacja, a co za tym idzie – konstruktywny dialog.** Tylko dzięki otwartej rozmowie i zaufaniu ta współpraca będzie przebiegać pomyślnie i osiągnięty zostanie oczekiwany efekt.

### **Rola doceniańia postępów i zaangażowania ucznia**

Edukacja (m.in. szkolna) powinna stwarzać uczniom **okazje i sposobność do samodzielnego wyboru sposobu życia, dzięki czemu będzie kształtował się ich rozwój.** Ważne jest, by pokazywać wiele rozwiązań oraz dróg, które przed nimi się rozciągają. Tymczasem w obecnej rzeczywistości panuje **rywalizacja o sukces, co prowadzi do podziału na „zwycięzców” i „całą resztę”.** Poczucie własnego niedowartościowania może budzić w uczniach **pragnienie klęski innych**<sup>52</sup>. **Czego konsekwencją jest to, że nie potrafią oni cieszyć się z sukcesu innych, ponieważ ich własny dobrostan jest dla nich najważniejszy.**

Współcześnie dzieci często wychowywane są w kulturze *instant*, czego widocznym przejawem jest **nastawienie na zdobywanie „szóstek”;** odzywa się u nich **potrzeba ciągłej gratyfikacji oraz podnoszenia swojej wartości.** Uczniowie pracują w **atmosferze pośpiechu, uczą się pod presją czasu.** Powoduje to, że dla nich efekt musi być widoczny od razu. **Brakuje im cierpliwości, by podjąć się wyzwań, które będą od nich wymagać wytrwałości, ciągłego rozwoju i pracy nad sobą.** By osiągnąć zamierzony cel, oszukują, robią **ściągi.** Ważny jest dla nich **rezultat końcowy, a nie to, co uzyskują w trak-**

---

<sup>52</sup> A. Domagała-Kręcioch, *Refleksje wokół szkolnej kultury błędu*, „Kultura i Wychowanie” 2019, nr 1, s. 98.

cie nauki. Wśród swoich rówieśników szukają potwierdzenia, że ktoś jest gorszy od nich, że w rankingu klasy wciąż nie wypadają źle bądź że są na samym szczycie. Konsekwencją wynikającą z ciągłego dążenia do zdobywania dobrej oceny, pochwały, świadectwa z czerwonym paskiem jest to, że młodzi ludzie, podejmując pracę zawodową, nie potrafią przepracować jednego dnia bez nagrody<sup>53</sup>.

Wspomniane nagrody stanowią motywację zewnętrzną u uczniów do pracy i osiągania sukcesu. To forma reakcji na bodźce zewnętrzne, które stanowią konsekwencję wykonywania aktywności lub skutecznego jej zakończenia. Bodźcem może być nagroda, ale może być też kara. Natomiast gdy dziecko podejmuje działanie ze względu na samą treść aktywności, mówimy wtedy o motywacji wewnętrznej. To od nauczyciela zależy, jaką motywację będzie budził u swoich uczniów. Może być ona albo jego narzędziem władzy, albo towarzyszyć delegowaniu kontroli działań<sup>54</sup>. Uczniowie muszą stać się „zarządcami” własnego procesu uczenia się, a żeby mogło to nastąpić, trzeba ich do tego przygotować. Po pierwsze, musi on mieć wiarę we własne możliwości, po drugie, musi być zainteresowany tym, co proponuje mu nauczyciel. Mimo że te czynniki zależą od ucznia, to nauczyciel również ma tutaj ważną funkcję do spełnienia, ponieważ swoimi czynami może budować w uczniach poczucie własnej wartości; używając odpowiednich sposobów edukacyjnych, może wywołać ich zaangażowanie i ekscytację. By uczniowie chcieli podejmować stawiane przed nimi wyzwania, muszą czuć się bezpiecznie. Z tego względu zaleca się zaniechanie oceniania za pomocą stopni i zastąpienie go rozwijającą informacją zwrotną. Uczeń, który zna swoje możliwości, chętniej podejmuje się wyzwań i bardziej świadomie się uczy<sup>55</sup>. Ważne jest to, w jaki sposób informacja zwrotna będzie sformułowana. Najbardziej pożądane są pozytywne komunikaty, które szczegółowo informują, co i dlaczego było wartościowe. Przykładowe feedbacki: „podczas dyktanda ortograficznego 10 na 15 wyrazów napisałeś prawidłowo”, „bardzo szczegółowo przeanalizowałeś dane zagadnienie”, „podoba mi się, że pomogłeś koleźce w wykonaniu zadania”. Są one bardziej zapamiętywane i można się do

<sup>53</sup> Por.: D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego...*, s. 179. – C. Dweck, *The power of believing that you can improve*, TED Conferences, [https://www.ted.com/talks/carol\\_dweck\\_the\\_power\\_of\\_believing\\_that\\_you\\_can\\_improve](https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve) [dostęp: 27 maja 2024].

<sup>54</sup> E. Ćwikła, *Ocenianie kształtujące...*, s. 21.

<sup>55</sup> D. Sterna, J. Strzemieczny, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się [w:] Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, pod red. G. Mazurkiewicza, Kraków 2012, s. 137.

nich odnieść w przyszłości. Pozytywne, lecz ogólne komunikaty mają mniejszą siłę oddziaływania, gdyż informują tylko o tym, czy dane zadanie wykonane zostało dobrze czy źle, np.: „twoja praca jest bardzo dobra”, „brawo, wykonałeś pracę na »czwórke«”. One nie dają sygnału, co robić dalej, jaki powinien być następny krok. Najmniej efektywne komunikaty przekazywane są w formie informacji zgeneralizowanych: „jak zawsze świetnie wam poszło”, „pięknie posprzątałeś klasę”. W takiej sytuacji pojedyncza jednostka nie może wywnioskować, na ile jego wysiłek, wkład pracy i zaangażowanie zostały dostrzeżone. Gdy uczeń słyszy destrukcyjny komunikat, odczuwa prawdopodobnie złość, niesprawiedliwość oceny i inne negatywne emocje, a nawet jeśli podejmuje się zmiany zachowania, to czyni to, ponieważ musi, a nie chce. Negatywne etykietowanie czy określanie danej osoby, np. „irytujący”, „zły uczeń”, również charakteryzują się niską efektywnością. Zamiast oczekiwanych zmian, przyczyniają się do utrwalenia zachowań niepożądanych. Działa to w ten sposób, ponieważ informacje przekazywane uczniowi odnoszą się do jego osoby, skupiają się na podmiocie, a nie na zadaniu oraz wskazówkach, w jaki sposób wykonać je prawidłowo. Także negatywne informacje zwrotne zgeneralizowane nie przynoszą zamierzonych skutków, ponieważ osoba tworząca komunikat na podstawie nielicznych faktów wysuwa opinię, która sumuje wiele zachowań lub osób jednocześnie, np. „ty nigdy nie jesteś przygotowany”, „nikt nie odpowiedział dobrze, wszystko źle”. Generalizacja nie wskazuje na personalną odpowiedzialność za dane zachowanie; korzystając z niej, nauczyciel nie otrzyma zamierzonych skutków, ponieważ nie daje uczniowi informacji zwrotnej, co i dlaczego jest do poprawy. Podsumowując, efektywność feedbacku jest tym wyższa, im bardziej odnosi się do wykonanego zadania, a nie oceny obserwowanych zachowań<sup>56</sup>.

Carol Dweck w swoim wystąpieniu transmitowanym internetowo ukażała, jaką siłę mają wypowiedzane słowa. Wyróżniła siłę „Jeszcze Nie”, będącą konceptem z teorii dotyczącej nastawienia na rozwój – uczniowie, słysząc te słowa, dostają informację zwrotną, że nadal są w drodze do sukcesu. Głównym założeniem jest, by nie gratyfikować inteligencji i talentu, lecz proces – zaangażowanie, wysiłek, strategię, koncentrację, wytrwałość, postęp. Powoduje to zwiększenie odporności i wytrwałości, wzmacnia wiarę w samego

---

<sup>56</sup> O. Bąk, *Informacje zwrotne w szkole. Perspektywa nauczycieli i uczniów*, „Terazniejszość, Człowiek, Edukacja” 2015, nr 3, s. 86-87.

siebie i wzbudza chęć do rozwoju, ciągłej pracy nad sobą, a także niweluje chęć „pójścia na skróty”<sup>57</sup>.

Jej program badawczy ma na celu zdefiniowanie mechanizmów psychologicznych u uczniów, którzy postrzegają świat z „dwóch perspektyw”. Część uczniów postrzega wyzwanie jako możliwość rozwoju i chętnie się go podejmują, nie unikają zadań trudnych, informację zwrotną traktują jako zachętę do nauki, a lepsze osiągnięcia rówieśników motywują ich do dalszej pracy i rozwoju – mowa wtedy o rozwojowym sposobie myślenia, tzw. *growth-mindset*. Natomiast pozostali przyjmują postawę wycofującą, są wierni swoim stałym, sprawdzonym strategiom, w stosunku do wyzwań są zachowawczy, koncentrują się na utrzymaniu pozytywnego obrazu siebie, a nie na tym, by nauczyć się czegoś nowego – mowa wtedy o stałym sposobie myślenia, tzw. *fixedmindset*<sup>58</sup>. W nawiązaniu do tych strategii psychologicznych C. Dweck wyróżniła dwie teorie dotyczące natury inteligencji:

- **teorię niezmiennego bytu** (ang. *entitytheory*) – zwolennicy tej teorii uważają, że ich umiejętności, inteligencja oraz talenty są stałe i niezmiennie; w żaden sposób – ani przez naukę, ani wysiłek – nie są w stanie ich zwiększyć; powoduje to, że w momencie trudności mają poczucie bezradności i czują niechęć do podejmowania wyzwań z obawy przed porażką;

- **teorię wzrostową** (ang. *incrementaltheory*) – osoby kierujące się tą teorią są zdania, że umiejętności, inteligencja i talenty są czymś, co należy w życiu rozwijać dzięki wysiłkowi, trudnościom, systematycznej pracy i uczeniu się na błędach; dlatego też, gdy spotykają ich trudności, to postrzegają je jako okazję do nauki i rozwoju, a nie powód do wycofania się i niechęci do stawianych wyzwań.

Różnice w funkcjonowaniu mózgu, gdzie bodźcem jest błąd, obrazuje wynik badania ERP (ang. *event-related potentials*)<sup>59</sup>. Mózg ucznia o utrwalonym nastawieniu nie wykazuje żadnej aktywności. Jest w stanie zamrożenia lub ucieczki, ponieważ dziecko chce uniknąć błędu (lub doświadczenia

---

<sup>57</sup> C. Dweck, *The power of believing that you can improve*, TED Conferences, [https://www.ted.com/talks/carol\\_dweck\\_the\\_power\\_of\\_believing\\_that\\_you\\_can\\_improve](https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve) [dostęp: 27 maja 2024].

<sup>58</sup> D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego...*, s. 176.

<sup>59</sup> Potencjały elektryczne rejestrowane z powierzchni głowy po zadziałaniu odpowiedniego bodźca. Więcej: J. Gutwein, *Why you need to adopt a growth mindset to unlock your potential*, Medium 2018, [https://medium.com/@Nice\\_guy\\_Jake/why-you-need-to-adopt-a-growth-mindset-to-unlock-your-potential-7a1f9ba8edec](https://medium.com/@Nice_guy_Jake/why-you-need-to-adopt-a-growth-mindset-to-unlock-your-potential-7a1f9ba8edec) [dostęp: 22 lutego 2025].

błądu). Natomiast mózg ucznia z nastawieniem na rozwój angażuje się w całości w rozwiązanie postawionej przed nim trudności<sup>60</sup>.

Oto kilka przykładów, w jaki sposób mówić, by kształtować człowieka w oparciu o teorię wzrostową, oraz czego nie mówić, by nie utrwaląc postaw stagnacyjnych. Jeżeli nie chcemy ucznia deprymować, należy unikać następujących komunikatów:

- Nie musisz umieć wszystkiego, napisz tyle, ile potrafisz.
- Nie każdy jest „alfą i omegą”, to nie jest twoja mocna strona.
- Nie przejmuj się, jak będziesz pracować dalej, to osiągniesz sukces.

Przekonania wzrostowe:

- Rozwiązując nowy problem, twój mózg się rozwija.
- Kiedy mówisz, że „nie wychodzi mi ta matma”, dodawaj na końcu zdania słowo „jeszcze”.
- Nauka nie polega na robieniu wszystkiego od razu dobrze, należy krok po kroku dochodzić do zrozumienia, co jeszcze możesz zrobić, by się rozwinąć.

Tradycyjny system oceniania w głównej mierze zasadza się na zwracaniu uwagi na popełniane błędy, co zachęca do powierzchownego uczenia się – tzw. zasada 3×Z („zakuć, zdać, zapomnieć”). Jednak pochwały również powinny być używane w sposób przemyślany, ponieważ mogą odnieść inny efekt od zamierzonego, np. w momencie, kiedy udzielane są na forum klasy albo kiedy nagradzane są stale te same osoby. Należy zwrócić uwagę nie tylko na „klasowych prymusów”, ale na wszystkich uczniów, a w głównej mierze na osoby słabsze i te o wyuczonej bezradności, dla których taka pochwała będzie elementarna. By zrobić to dobrze, kluczowa jest dogłębna znajomość uczniów i ich możliwości, ponieważ pochwała ma stanowić merytoryczną informację zwrotną, a nie sąd wartościujący. Zasady, jakie musi spełniać, to:

- być nierozłącznym elementem osiągnięcia sukcesu,
- informować o mocnych stronach wykonanego zadania czy sposobie dojścia do widocznego efektu,
- doceniać chęć podjęcia wyzwania,
- zauważać włożony wysiłek i zaangażowanie,
- być przekazywana prostym i zrozumiałym językiem,
- być przekazywana w połączeniu z niewerbalnym przekazem, np. tonem głosu, uśmiechem, mimiką.

---

<sup>60</sup> C. Dweck, *The power of believing...* [dostęp: 30 maja 2024].

Warto także pamiętać, by pochwała była autentyczna, należy unikać pochwał „w dobrej wierze”, natomiast zwracać uwagę na najmniejsze postępy, ale takie, które mają odniesienie do rzeczywistości<sup>61</sup>.

By pracować w duchu teorii wzrostowej, nauczyciele powinni długofalowo budować odpowiedni klimat edukacyjny, którego kluczowymi elementami będą: stwarzanie możliwości do podejmowania wyzwań, zaprezentowanie istotności wysiłku oraz docenianie postępów uczniów. Ważne jest, by w swojej pracy zwracali uwagę na to, że szybkie uczenie się nie zawsze oznacza głębokie przetwarzanie informacji, wobec czego często nie ma wartości rozwojowych. W niektórych sytuacjach uczniowie potrzebujący wielokrotnych powtórek materiału w efekcie końcowym mogą o wiele lepiej zrozumieć dany materiał. W momencie, gdy szybka nauka nie będzie już nadrzędnym celem uczenia się, zwiększy się wartość wyzwań stawianych w toku edukacyjnym. Aby mogło to nastąpić, proponowane zadania powinny być ciekawe, ekscytujące i zabawne, zaś nudne, reprodukcyjne ćwiczenia powinny odejść w niepamięć. Nie należy także ściśle trzymać się przyjętych strategii. Jeśli widoczna jest taka potrzeba, należy zmodyfikować plan działania, a nawet zrobić krok wstecz, by materiał był zrozumiały dla wszystkich. Reasumując, nauczyciel nie powinien nagradzać osoby ucznia, lecz jego proces uczenia się, zwracając uwagę na poziom zaangażowania oraz ilość wysiłku włożonego w wykonanie zadania, a także wytrwałość, **poszukiwanie nowych strategii i umiejętności odrzucania tych nieskutecznych**<sup>62</sup>.

Sposobem na docenienie całorocznego dorobku uczniów oraz ich zaangażowania w różnych obszarach jest rozpowszechniana od niedawna akcja #pasek\_dla\_każdego\_ucznia\_uczennicy. Polega ona na tym, że oprócz czerwonego paska, znanego od dziesiątek lat w szkołach, który jest gratyfikacją za wyróżniające wyniki w nauce, pozostali uczniowie również mają dołączony do swojego świadectwa pasek, którego kolor oznacza, w jakim obszarze dany uczeń się wyróżnił. Nie każdy uczeń ma bowiem wrodzone predyspozycje, by z każdego przedmiotu uzyskiwać oceny bardzo dobre i wzorowe, jednak z pewnością posiada inne zalety, które warto docenić. Przykładowy podział kolorów oraz ich znaczenie prezentuje się następująco:

- **niebieski** – dla uczniów ze zdolnościami w obszarze informatycznym,

<sup>61</sup> Zob.: D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego...*, s. 180-182.

<sup>62</sup> Zob.: D. Turska, „Teorie” inteligencji Carol Dweck i ich edukacyjne implikacje, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1-2, s. 45, 48-50.

- żółty – dla uczniów empatycznych, angażujących się w życie szkoły,
- zielony – dla uczniów zainteresowanych przyrodą, eksperymentowaniem, byciem „eko”,
  - pomarańczowy – dla uczniów ze zdolnościami sportowymi, dla których ważny jest aktywny styl życia,
  - różowy – dla uczniów ze zdolnościami artystycznymi,
  - fioletowy – dla uczniów, którzy są świadomi siebie, dla których ważny jest samorozwój<sup>63</sup>.

Takie rozwiązanie wskazuje, że każdy z uczniów jest ważny, docenia się indywidualne zaangażowanie oraz wysiłek włożony podczas całego roku szkolnego. Już nie tylko wyróżniające wyniki w nauce są gratyfikowane, lecz także umiejętności w danej dziedzinie czy też umiejętności społeczne. Jest to o tyle istotne, gdyż nie każdy ma predyspozycje do tego, by być dobrym uczniem w każdej dyscyplinie. By zdobyć Nagrodę Nobla nie trzeba być wyjątkowym we wszystkim, wystarczą wybitne osiągnięcia z jednej dziedziny.

Mimo że system kar i nagród jest wszystkim dobrze znany oraz uważany jest za skuteczny, w rzeczywistości działa on tylko przez chwilę. Nauczyciel powinien traktować swoją pracę jako niekończący się maraton, w którym uczestniczy wraz ze swoimi uczniami, a każdy przebyty metr to ich wspólny sukces. Nie dobiegnięcie do mety będzie tym, co cieszy najbardziej, lecz to, że przez całą trasę mieli siłę, by stawiać każdy kolejny krok.

## **Podsumowanie**

Polska szkoła potrzebuje globalnych, oddolnych oraz odgórnych zmian w systemie oświaty. Mimo technologicznych postępów metody pracy oraz postępowania nauczycieli w większości przypadków pozostają niezmiennie od lat. Co więcej, nauczyciele boją się zmian, korzystają z utartych schematów ze względu na poczucie bezpieczeństwa, jakie im dają. Często jest to powodem braku relacji nauczyciel – uczeń bądź relacja ta jest bardzo powierzchowna. Pedagodzy dowodzą, że właściwa relacja jest bardzo ważna do prawidłowego rozwoju młodego człowieka. Natomiast bazowanie na karach i nagrodach może mieć negatywne skutki. Stosowanie tej metody w nadmiernych ilościach może powodować obniżenie poczucia własnej wartości oraz wzrost postaw roszczeniowych. Lepszym rozwiązaniem byłoby docenia-

---

<sup>63</sup> #pasek\_dla\_kazdego\_ucznia\_uczennicy, WIX, <https://autorskapracowniae.wixsite.com/pasekdla kazdego> [dostęp: 27 lutego 2025].

nie postępów oraz zachęcanie do zrozumienia konsekwencji swojego działania. Dzięki temu w dziecku budzi się wewnętrzna motywacja, która nie jest oparta na zewnętrznych bodźcach.

### **Bibliografia**

1. 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).
2. Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz. U. 1991 nr 95, poz. 425).
3. Bąk Olga, *Informacje zwrotne w szkole. Perspektywa nauczycieli i uczniów*, „Teraźniejszość, Człowiek, Edukacja” 2015, nr 3, s. 85-100.
4. Chmielewski Eugeniusz, *Ocenianie zachowania uczniów*, „Studia Pedagogiczne” 1991, nr 4, s. 205-228.
5. Czetwertyńska Grażyna, *Ocenianie jako nauczanie i uczenie się*, „Języki Obce w Szkole” 2015, nr 3, s. 4-9.
6. 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.
7. Ćwikła Edyta, *Ocenianie kształtujące jako jeden ze sposobów wspierania dziecka w procesie uczenia się*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2021, nr 9, s. 15-26.
8. Domagała-Kręciach Agnieszka, *Refleksje wokół szkolnej kultury błędu*, „Kultura i Wychowanie” 2019, nr 1, s. 97-110.
9. *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku. T. 3: M–O*, pod red. T. Pilcha, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2004.
10. Filipiak Ewa, *Uczenie się w klasie szkolnej w perspektywie socjokulturowej*, „Forum Dydaktyczne” 2009, nr 5-6, s. 82-98.
11. Gerstmann Stanisław, *Psychologiczne podstawy oddziaływań wychowawczych*, „Nasza Księgarnia”, Warszawa 1981.
12. Gurnik Grażyna, *Szkoła szans*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2006.
13. Jaskulska Sylwia, *Dobry z zachowania*, „Przegląd Pedagogiczny” 2020, nr 2, s. 351-357.
14. Jaskulska Sylwia, Dopierała Aleksandra, Mruczyk Michalina, Racinowska Renata, Staszczuk Alicja, *Ocenianie zachowania. Jak robić to lepiej? Trzy modele oceniania zachowania z komentarzem*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2023.

15. Kopaczyńska Iwona, *Ocenianie zachowania – dylematy i kontrowersje*, „Rocznik Lubuski” 2003, t. 29, cz. 2, s. 75-86.
16. Kurzyna-Chmiel Danuta, *Podstawy prawne i organizacyjne oświaty. Prawo oświatowe w zarysie*, wyd. 2, Wolters Kluwer Polska, Warszawa 2009.
17. Niemierko Bolesław, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 2002.
18. Noizet Georges, Caverni Jean-Paul, *Psychologiczne aspekty oceniania osiągnięć szkolnych*, przetł. K. Lubomirska, PWN, Warszawa 1988.
19. Nowicka Ewa, *Ocenianie uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, „Nauczyciel i Szkoła” 2001, nr 1-2, s. 193-197.
20. Nowosielska Edyta, *Dialog jako podstawa oceniania kształtującego*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, nr 9, s. 24-33.
21. Pauluk Dorota, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne*, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.
22. Posłuszna-Owczarz Maria, *Emocje a uczenie się*, „Zeszyty Naukowe KSW” 2016, t. 43, s. 15-25.
23. Radwańska Jadwiga, *Czas na feedback dla oświaty*, Difin, Warszawa 2010.
24. *Statut nieumarły. Wzór statutu szkoły z komentarzem*, wyd. 2 popr. i uzup., pod red. Ł. Korzeniowskiego, Stowarzyszenie Umarłych Statutów, Kraków 2023.
25. Sterna Danuta, *Uczę (się) w szkole*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2014.
26. Sterna Danuta, Strzemieczny Jacek, *Organizacja procesów edukacyjnych dla wspierania uczenia się [w:] Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, pod red. G. Mazurkiewicza, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 126-139.
27. Szulc Anna, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo Natuli, Rybna 2019.
28. Śliwerski Bogusław, *Edukacja autorska*, „Impuls”, Kraków 1996.
29. Tłuściak-Deliowska Aleksandra, Czyżewska Monika, *Tu chodzi o wspieranie mojego ucznia... czyli studium teoretyczno-empiryczne o ocenianiu kształtującym i klimacie szkoły*, Wydaw. Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2020.
30. Townsend Ave, *Nauczyciele jako „przewodnicy w uczeniu się” [w:] Jakość edukacji. Różnorodne perspektywy*, pod red. G. Mazurkiewicza, Wydaw. Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 113-125.
31. Turska Dorota, *„Teorie” inteligencji Carol Dweck i ich edukacyjne implikacje*, „Psychologia Wychowawcza” 2012, nr 1-2, s. 44-54.

32. Wawruch-Rusielik Irena, Żółtowska Małgorzata, *Nauczanie jest OK!*, „Refleksje” 2017, nr 4, s. 54.
33. Zajdel Krzysztof, *Znaczenie oceniania w przebiegu życia*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2016.
34. Żłobicki Wiktor, *Szkolne ocenianie zachowania uczniów a trywializacja sukcesu w wychowaniu* [w:] *Sukces jako zjawisko edukacyjne*, vol. 1, pod red. M. Humeniuk, I. Paszandy, W. Żłobickiego, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2017, s. 189-199.
35. Żmijewska Ewa, *Ocenianie osiągnięć szkolnych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej*, Wydaw. Naukowe AP, Kraków 2002.

### **Netografia**

1. Dweck Carol, *The power of believing that you can improve*, TED Conferences, [https://www.ted.com/talks/carol\\_dweck\\_the\\_power\\_of\\_believing\\_that\\_you\\_can\\_improve](https://www.ted.com/talks/carol_dweck_the_power_of_believing_that_you_can_improve) [dostęp: 27 maja 2024].
2. Gutwein Jake, *Why you need to adopt a growth mindset to unlock your potential*, Medium 2018, [https://medium.com/@Nice\\_guy\\_Jake/why-you-need-to-adopt-a-growth-mindset-to-unlock-your-potential-7a1f9ba8edec](https://medium.com/@Nice_guy_Jake/why-you-need-to-adopt-a-growth-mindset-to-unlock-your-potential-7a1f9ba8edec) [dostęp: 22 lutego 2025].
3. #pasek\_dla\_każdego\_ucznia\_uczennicy, WIX, <https://autorskapracowniae.wixsite.com/pasekdlakazdego> [dostęp: 27 lutego 2025].

EMILIA FRĄCKOWIAK

## Edukacyjny potencjał przestrzeni szkoły

The educational potential of school space

### Streszczenie

Artykuł pokazuje, jak przestrzeń szkolna kształtuje proces nauczania. Autorka najpierw omawia ograniczenia tradycyjnej klasy i wskazuje rozwiązania aranżacyjne, wspierające dydaktykę. Następnie mapuje edukacyjny potencjał miejsc w budynku szkolnym, a potem przenosi uwagę na teren wokół szkoły: boiska, ogród i najbliższe otoczenie, które sprzyjają lekcjom terenowym, projektom w społeczności lokalnej czy edukacji przyrodniczej. Na zakończenie przedstawia przykłady szkół, które dzięki kreatywnej aranżacji i niecodziennemu wyglądowi inspirują do zmian. Wywód prowadzi jednoznacznie do wniosku: przestrzeń projektowana z myślą o uczniu wzmacnia potencjał, autonomię, współpracę i dobrostan, co przekłada się na jego skuteczniejsze uczenie się.

**Słowa kluczowe:** edukacja, przestrzeń szkolna, aranżacja klasy, układ ławek, metoda projektu

### Summary

The article shows how school space shapes the teaching process. The author first discusses the constraints of the traditional classroom and indicates design solutions that support didactics. She then maps the educational potential of places within the school building, and next shifts attention to the school grounds – playing fields, the garden, and the immediate surroundings – which lend themselves to field lessons, commu-

nity projects, and nature education. The text concludes with examples of schools whose thoughtful arrangements and distinctive appearance inspire change. The argument leads to a clear conclusion: when space is designed with the learner in mind, it strengthens potential, autonomy, cooperation, and well-being, which translates into more effective learning.

Keywords: education, school space, classroom arrangement, desk layout, project method

Człowiek jest istotą osadzoną w pewnej przestrzeni, identyfikuje się z nią i dzięki niej określa swoją tożsamość. Orientacja w świecie nie byłaby możliwa bez otaczających nas elementów natury i wytworów człowieka. Otoczenie ma więc ogromny wpływ na jednostkę, może stać się źródłem satysfakcji i zadowolenia, ale również zaburzać wewnętrzną równowagę. Wziąwszy pod uwagę powyższe stwierdzenie, niniejszy artykuł służy zaprezentowaniu zarówno potencjału edukacyjnego, jak i ograniczeń w sferze przestrzeni, jaką stanowi budynek szkoły oraz teren wokół niej. Dla lepszego zrozumienia tych zagadnień przedstawiono wybrane szkoły podstawowe, które poprzez dostosowywanie przestrzeni szkolnych do potrzeb uczniów inspirują do zmian.

### **Tradycja i alternatywa w myśleniu o** przestrzeni klasy

Szkoła to instytucja, która oprócz funkcji dydaktycznej i wychowawczej pełni funkcję opiekuńczą. Jej zadaniem jest zapewnienie optymalnych warunków do rozwoju każdego ucznia. By proces ten mógł przebiegać prawidłowo, niezbędne jest rozdzielenie uczniów do poszczególnych grup. Ciężko wyobrazić sobie szkołę bez podziału na klasy, które pozwalają na sprawną organizację procesu dydaktyczno-wychowawczego. Termin „klasa” w języku polskim ma wiele znaczeń; oznacza wysoką kulturę osobistą, określa stopień w hierarchii orderów, natomiast w kontekście szkolnym klasa to „sala szkolna, w której odbywa się nauka”<sup>1</sup>. Definicja ta wskazuje na przestrzenny charakter klasy, który niewątpliwie ma istotne znaczenie w edukacji.

Jednym z ważniejszych celów w edukacji wczesnoszkolnej jest wyposażenie uczniów w umiejętność pisania. Nauka tej czynności byłaby trudna bez

---

<sup>1</sup> B. Dunaj, *Słownik języka polskiego*, Poznań 2012, s. 169.

ławek szkolnych: stolików i krzeseł dostosowanych do wzrostu uczniów. Sposób ustawienia ławek w większości szkół pozostawał taki sam od wieków. Uczniowie siedzący w rzędach, zwrócenie do tablicy to nadal współczesny obraz placówek edukacyjnych. Lekcja w tym układzie koncentruje się na aktywności nauczyciela, a „słuchający” uczniowie są zwrócenie do siebie plecami, co utrudnia komunikację i współdziałanie pomiędzy nimi. Można powiedzieć, że rozmieszczenie ławek w sali dydaktycznej jest ściśle powiązane z metodyką pracy nauczyciela i może wpływać na to, czy uczniowie będą aktywnymi czy biernymi uczestnikami lekcji, czy będą rozwijać kompetencje indywidualne lub umiejętności pracy w grupie.

Na podstawie badań przeprowadzonych w angielskich szkołach Sandra Horne Martin wyróżniła cztery typy ustawienia ławek szkolnych:

- **Aranżacja rzędowo-szeregową** – to tradycyjny sposób ustawienia ławek w rzędy i szeregi<sup>2</sup>. Mimo że jest to najczęściej spotykany układ w salach lekcyjnych, nierzadko spotyka się z krytyką. Wiktor Źłobicki neguje tę aranżację, porównując ją do bitwy, w której strony prezentują swoje strategie, by osiągnąć cel. Tymi strategiami są m.in.: zastraszenie, hałasowanie, ignorowanie. W rzędowo-szeregowym ustawieniu ławek wydzielone jest terytorium nauczyciela, które wyróżnia większe biurko. To nauczyciel pełni w tym układzie ważniejszą rolę w procesie dydaktycznym<sup>3</sup>. Podobnie negatywne spojrzenie na tę aranżację wyraża Alicja Pacewicz. Nazywa ją układem monocentrycznym i jednokierunkowym, dlatego że ogranicza interakcje pomiędzy uczniami, stosując izolację zamiast, tak ważnej w nauczaniu, integracji. Uczniom trudno jest słuchać innych osób, kiedy nie widzą twarzy. Układ ten nie daje także możliwości pracy w małych zespołach, w których kształtowane są takie umiejętności, jak wyrażanie własnej opinii, komentowanie czy asertywność. Nauczyciel siedzący za biurkiem nie jest w stanie w pełni nawiązać pozytywnych relacji z uczniami, zaobserwować problemów ze zrozumieniem omawianego materiału i pomóc podczas wykonywania zadań<sup>4</sup>. Patrząc na powyższe argumenty, można wywnioskować, że układ

<sup>2</sup> A. Szejnberg, *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Opole 2007, s. 86-87.

<sup>3</sup> W. Źłobicki, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, Kraków 2002, s. 50.

<sup>4</sup> A. Pacewicz, *Przestrzeń, w której dobrze się uczy. Jak to osiągnąć w naszej szkole?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/Przestrze%C5%84-w-kt%C3%B3rej-dobrze-si%C4%99-uczy-A.-Pacewicz.pdf> [dostęp: 6 grudnia 2023].

ten nie jest najlepszym rozwiązaniem, aby stosować go w codziennej pracy z uczniami. Niemniej jednak literatura przedstawia również pozytywne cechy tego modelu. Wiesław Sikorski zauważa zalety aranżacji rzędowo-szeregowej, wykorzystywanej podczas wykładów skoncentrowanych na słuchaniu i notowaniu. Ograniczona jest jednocześnie w ten sposób interakcja uczniów – uczeń, co minimalizuje ryzyko tzw. ściągania. Zatem takie ustawienie ławek powoduje, że cała uwaga skupia się na nauczycielu<sup>5</sup>.

- **Aranżacja w segmenty** – ustawienie ławek w tzw. „wyspy”, które umożliwiają pracę w grupach. Uczniowie siedzą w małych, kilkusobowych grupach (od 4 do 6 osób), co daje sposobność do wymiany zdań między jej członkami. Wartością takiego układu jest możliwość utrzymywania kontaktu wzrokowego z grupą. Oddziaływanie z innymi grupami jest natomiast niewielkie. Nauczyciel w tym układzie kontroluje pracę uczniów, swobodnie przemieszczając się po sali lekcyjnej<sup>6</sup>.

- **Kombinacja aranżacji rzędowo-szeregowej i typu segmentowego** – to połączenie dwóch aranżacji przestrzennych opisanych powyżej, tworzących przestrzeń uporządkowaną w ławki ustawione w rzędach oraz umożliwiające pracę w grupach osobom zasiadającym naprzeciwko siebie<sup>7</sup>.

- **Aranżacja typu podkowa lub koło** – ustawienie stołów w podkowę umożliwia uczniom wzajemną interakcję. Siedząc obok siebie, mogą oni pracować indywidualnie, w parach lub zespołowo. Takie ustawienie ławek jest pożądane podczas dyskusji. Nauczyciel porusza się swobodnie po sali, może znajdować się na zewnątrz podkowy lub wejść do jej środka, zmniejszając dystans z uczniami, co wzmacnia proces uczenia się<sup>8</sup>. Aranżacja kołowa to ustawienie ławek szkolnych sprzyjające również dyskusji. Nauczyciel w tym układzie jest na równi z uczniami, co ułatwia komunikację i pozwala na swobodną wymianę zdań. Uczniowie widzą się wzajemnie, mogą obserwować swoje reakcje. Taka aranżacja może być wykorzystywana podczas stosowania metod problemowych, np. burzy mózgów<sup>9</sup>.

Oprócz powyżej wymienionych aranżacji spotyka się również aranżację typu półkoła, szczególnie przydatną przy pracy w grupach. W takim układzie

---

<sup>5</sup> W. Sikorski, *Proksemika klasy szkolnej. Ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” 2013, nr 3, s. 94.

<sup>6</sup> A. Szejnberg, *Środowisko proksemiczne...*, s. 152.

<sup>7</sup> Tamże, s. 87.

<sup>8</sup> Tamże, s. 154.

<sup>9</sup> C. Plewka, *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, cz. 1, Radom 1999, s. 275.

nauczyciel może swobodnie obserwować klasę, mając dobry pogląd na każdego ucznia. Ustawienie krzeseł obok siebie powoduje, że każdy posiada swoją prywatną przestrzeń. Taki układ umożliwia dyskusje na zajęciach, ponieważ uczniowie doskonale siebie widzą i słyszą.

Istnieją także alternatywne aranżacje miejsc siedzących w klasie szkolnej, takie jak: aranżacja miejsc siedzących przy dużym stole konferencyjnym oraz rozproszona aranżacja miejsc siedzących w podgrupy trzyosobowe. Aranżacja miejsc siedzących przy dużym stole konferencyjnym zakłada, że przy krótszym boku zasiada osoba, która sprawuje kontrolę. Taki układ ogranicza interakcję, ponieważ uczestników lekcji dzieli przestrzeń oraz ograniczenie liczbowe wzdłuż linii stołu. Z kolei rozproszona aranżacja w podgrupy trzyosobowe umiejscawia nauczyciela w odwrotnej roli – jest on bardziej osobą obserwującą aniżeli kontrolującą. W przypadku konieczności uczestniczenia w pracy uczniów może przyłączyć się do którejś z grup. Dużą zaletą tego układu jest swobodność udzielania pomocy i autonomia grup<sup>10</sup>.

Ciekawe spojrzenie na efektywność układu ławek mają studenci z jednego z amerykańskich uniwersytetów. Uznali oni za najbardziej komfortową aranżację w literę U, natomiast najmniej komfortowe są aranżacje miejsc siedzących w cztery sześćosobowe grupy oraz liniowe, rzędowo-szeregowo aranżacje miejsc siedzących z jednym z miejsc zajmowanych przez nauczyciela<sup>11</sup>.

Z dotychczasowych rozważań wynika więc, że nie ma jednej uniwersalnej aranżacji sali lekcyjnej. Każdy z omówionych układów może stać się środkiem do realizacji zamierzonych celów. Dlatego też tak ważna jest różnorodność, zmienność układu ławek w sali, która pozwoli uczniom na nabycie kompetencji społecznych, tak potrzebnych w XXI wieku.

Klasa szkolna to miejsce, w którym uczniowie spędzają sporą część dnia. Ważne jest, by była ona dla nich miejscem przyjaznym i spełniała odpowiednie warunki do nauki. Dlatego też oprócz ustawienia ławek istotne dla procesu uczenia się są:

- Temperatura – ma wpływ na koncentrację uczniów na lekcjach. Zadaniem placówki oświatowej jest zapewnienie minimalnej temperatury w klasach wynoszącej 18°C. Jeśli jednak z pewnych przyczyn nie jest to możliwe, dyrektor powinien zawiesić zajęcia aż do czasu zapewnienia odpowied-

<sup>10</sup> A. Szejnberg, *Środowisko proksemiczne...*, s. 156.

<sup>11</sup> Tamże, s. 157.

nich warunków uczenia się<sup>12</sup>. Temperatura poniżej 20°C w sali lekcyjnej z pewnością będzie utrudniać skupienie uwagi, podobna sytuacja będzie miała miejsce w przypadku, kiedy w klasie będzie panowała zbyt wysoka temperatura, m.in. w upalne dni. U człowieka przebywającego w pomieszczeniu, w którym jest więcej niż 25°C, obserwuje się znaczny spadek skupienia, zmniejsza się zdolność do pracy umysłowej oraz występuje ogólne zmęczenie i niezadowolenie. Wysoka gotowość do nauki nie będzie więc możliwa, kiedy nie zostaną zaspokojone potrzeby niższego rzędu<sup>13</sup>.

- **Kolorystyka i dekoracje ścian** – mają istotny wpływ na dobre samopoczucie: na emocje, nastrój, zachowanie uczniów i nauczycieli. Wnętrze klasy powinno dodawać energii, lecz nie może być czynnikiem rozpraszającym. Mocne, wyraziste kolory powodują uczucie przytłoczenia, natomiast jasne sprawiają, że pomieszczenie wygląda spójnie i przytulnie. Ważnym elementem sal lekcyjnych jest również dekoracja ścian – plakaty, gazetki, ekspozycje prac. Są one integralną częścią całości, ponieważ identyfikują pracownię i uczniów, którzy opiekują się daną klasą. Plakaty rozwieszane w salach mają także funkcję dydaktyczną – służą utrwaleniu materiału wcześniej poznanego na zajęciach. Ilość grafik zawieszonych na ścianach powinna być ograniczona, by nie odwracać uwagi uczniów od właściwego tematu lekcji<sup>14</sup>.

- **Miejsca prywatne uczniów** – uczniowie spędzają w szkole wiele godzin, dlatego też szukają w niej miejsc, w których czują się komfortowo. Z tego powodu również klasa powinna być tzw. bezpieczną przystanią. Aby tak się stało, uczniowie powinni mieć wpływ na kreowanie własnej przestrzeni. Aranżowanie klasy można zrealizować poprzez różnorodne formy, np. poprzez projekt lub stworzenie wizualizacji plastycznej, którą można połączyć z edukacją matematyczną czy przyrodniczą. Coraz częściej spotykany w polskich klasach jest kącik relaksacyjny – specjalnie wyznaczone miejsce wyciszenia, np. na końcu sali. Uczeń może się do niego udać

---

<sup>12</sup> Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. 2020, poz. 1604), § 17.

<sup>13</sup> I. Sudoł-Szopińska, A. Łuczak, *Wpływ temperatury środowiska zewnętrznego na sprawność działania człowieka*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2006, nr 7-8, s. 17.

<sup>14</sup> *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego*, oprac. E.D. Ostaszewska, Goethe Institut, <https://www.goethe.de/resources/files/pdf43/13952975-STANDARD.pdf> [dostęp: 13 lutego 2024].

w momencie silnego pobudzenia emocjonalnego. Utożsamianie się uczniów z salą lekcyjną zapobiega zachowaniom dewiacyjnym. Kiedy mają oni poczucie, że klasa nie jest obcą przestrzenią, lecz miejscem wspólnym, stają się bardziej odpowiedzialni<sup>15</sup>.

• **Liczebność i rozmieszczenie uczniów w klasie** – zgodnie z rozporządzeniem Ministra Edukacji Narodowej w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli liczba uczniów w klasach I–III nie może być większa niż 25. Wyjątkiem jest sytuacja, kiedy w ciągu roku szkolnego uczeń zostanie przyjęty z urzędu, wtedy dyrekcja może zwiększyć liczbę uczniów o nie więcej niż dwóch lub podzielić oddział. Liczba uczniów od 2022 roku może wzrosnąć do 29 również wtedy, gdy w danej grupie są uczniowie, będący obywatelami Ukrainy. Natomiast liczebność klas starszych nie została w prawie ściśle określona<sup>16</sup>. W większości szkół spotykamy klasy bardzo liczne (ok. 20–30 osób), co jest rozwiązaniem korzystnym budżetowo dla organów prowadzących. Jednak w opinii powszechnej panuje przekonanie, że nauka w licznych klasach nie jest tak efektywna, jak w grupach małych. W klasach bardzo licznych znacznie częściej występują konflikty aniżeli w małych oddziałach. Uczniowie często też postrzegają nauczycieli jako mniej życzliwych, ponieważ (jako jedni z wielu) nie zawsze mają możliwość swobodnego wypowiedzenia się czy realnego wpływu na przebieg zajęć. W licznych klasach trudniej dzieciom znaleźć przestrzeń do odpoczynku i zabawy, otrzymują także większą ilość zadań domowych. Uczniowie przydzieleni do klas średnio i mało licznych w stopniu optymalnym mają zaspokojone potrzeby społeczne. Częściej obserwuje się wśród takich klas postawy koleżeńskie i altruistyczne. Ze względu na częstotliwość kontaktu z nauczycielem nawiązują z nim większą więź emocjonalną. W przeciwieństwie do klas bardzo licznych odczuwają mniejsze obciążenie pracami domowymi<sup>17</sup>.

Psycholog Augustyn Bańka przeprowadził badania mające ukazać zaangażowanie uczniów w lekcję w zależności od zajmowanego miejsca w klasie.

<sup>15</sup> B. Jankowski, *Uczymy się: Jak przestrzeń klasy wpływa na zachowania uczniów i uczennic*, Fundacja Szkoła z Klasą, <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/uczymy-sie-przestrzen-klasy-wplywa-zachowania-uczniow-uczennic/> [dostęp: 14 lutego 2024].

<sup>16</sup> Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2017, poz. 649), § 5.

<sup>17</sup> Zob.: Z. Zbróg, *Zalety i wady mało licznych klas*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 1, s. 63-67.

Nikogo nie dziwi fakt, że uczniowie siedzący najbliżej nauczyciela wykazywali się największym zaangażowaniem. Wynika to z faktu, że są oni lepiej widoczni i słyszani, a także częściej nawiązują kontakt wzrokowy z nauczycielem. Z kolei uczniowie zajmujący ostatnie rzędy nie są obdarzani tak wielką uwagą, nie podlegają też tak częstej kontroli, dlatego ich aktywność i zaangażowanie jest stosunkowo niższe<sup>18</sup>. W klasie spotykają się uczniowie o różnych cechach charakteru oraz zróżnicowanym poziomie opanowania umiejętności i motywacji. Nauczyciel, mając tę świadomość, zarządza zasobami ludzkimi oraz materialnymi. Odbywa się to poprzez staranny dobór uczniów podczas tworzenia par i grup, a także umiejętne aranżowanie przestrzeni. Ważnym czynnikiem przydzielania miejsc uczniom w sali dydaktycznej jest ich integracja. Regularne zmiany partnera/partnerów do wykonywania zadań pozwalają na lepsze wzajemne poznanie się oraz kształtują w uczniach umiejętność współpracy w grupie. Często praktyką w szkołach jest stosowanie tzw. tutoringu rówieśniczego, w którym uczeń zdolny pomaga uczniowi z trudnościami w nauce. Mimo obustronnych korzyści dydaktycznych przy takim rozwiązaniu, uczeń powinien mieć możliwość pracy także ze swoim ulubionym kolegą lub koleżanką<sup>19</sup>.

Wartościowym uzupełnieniem powyższych rozważań będzie przyjrzenie się jednemu z najlepszych systemów edukacji na świecie, a mianowicie fińskiemu. Jak zatem wygląda klasa szkolna w kraju, który osiąga niezwykle rezultaty nauczania? Fińska szkoła stawia na pierwszym miejscu ucznia i jego potrzeby. Dlatego też w salach lekcyjnych nie występują tradycyjne ławki szkolne i czarna tablica. Zamiast tego na środku klasy ustawione są stoły. Ponadto na podłodze rozłożone są poduszki. Uczniowie uczęszczający do fińskich szkół mają możliwość wyboru sposobu, w jaki chcą pracować danego dnia: mogą pracować przy stoliku, na poduszkach lub przy wysokim blacie pod oknem. W ten sposób kreuje się przestrzeń, w której dba się o różne upodobania pracy na lekcji. W salach można też znaleźć przedmioty codziennego użytku – ekspres do kawy i czajnik. Przestrzeń wyróżnia transparentność – w wielu salach drzwi (a nawet ściany) są przeszkłone. Nie ma to na celu wzajemnej kontroli, lecz ma służyć budowaniu relacji między

---

<sup>18</sup> A. Bańka, *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*, wyd. 2, Poznań 1999, s. 74.

<sup>19</sup> D. Ochojska, *Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczania*, „Edukacja, Technika, Informatyka” 2019, nr 4, s. 34.

pracownikami i uczniami poprzez wzajemne zauważanie się<sup>20</sup>. Warto zwrócić też uwagę na dostępność przyborów szkolnych. Fińska edukacja w całości finansowana jest przez państwo. W związku z tym uczniowie mogą korzystać z dostępnych materiałów: czystych zeszytów, podręczników, przyborów do pisania, ale również z takich sprzętów, jak: gilotyna, tablet, laminator. Jest to możliwe ze względu na atmosferę zaufania, jaka panuje pomiędzy uczniami, nauczycielami i dyrekcją<sup>21</sup>.

A zatem przestrzeń edukacyjna jest elastyczna, można ją modyfikować na wiele sposobów, rozpoczynając od przedstawienia mebli i ławek szkolnych, poprzez tworzenie kącika uczniowskiego, kończąc na zmianie kolorystyki ścian i ich udekorowaniu. Wiele z tych rozwiązań można wprowadzić niewielkim nakładem finansowym. Te wszystkie działania mają powodować, że klasa będzie przyjaznym miejscem do efektywnej nauki.

Reasumując rozważania na temat przestrzeni klasowej, warto zauważyć, jak wiele czynników ma wpływ na dobre samopoczucie uczniów w klasie, które przekłada się następnie na jakość nauczania. Dlatego niezwykle ważne jest, by nauczyciel w świadomy sposób aranżował przestrzeń klasy i w maksymalnym stopniu wpływał na poziom interakcji, kształtowanie umiejętności, a zarazem komfort psychiczny i fizyczny uczniów.

### Szkoła jako miejsce wspierania potencjału uczniów

Dziecko do prawidłowego rozwoju potrzebuje stabilizacji, poczucia bezpieczeństwa i akceptacji. Stworzenie wymienionych warunków nie byłoby możliwe bez osadzenia w odpowiedniej przestrzeni. Człowiek dobrze czuje się w miejscach czystych, przestronnych i odpowiednio wyposażonych. W ostatnich latach placówki szkolne próbują udoskonalać aranżację przestrzeni, aby stała się dla uczniów drugim domem. Efektem tych działań jest tworzenie tzw. nowoczesnych szkół. I nie chodzi o to, by koncentrować się wyłącznie na wdrażaniu nowych technologii, ale, co istotniejsze, by ucznia traktować w pełni podmiotowo. Oznacza to, że rozwój jego potencjału, czyli zdolności, zainteresowań i talentów, powinien stanowić szkolne *sacrum*. Aby tak się stało, przestrzeń powinna zachęcać do rozwoju osobistego i być miejscem przyjaznym dla wszystkich jej użytkowników.

<sup>20</sup> I. Kazimierczyk, *Wielkie szkolne szczęście*, „Psychologia Dziecka” 2024, nr 1, s. 74-77.

<sup>21</sup> J. Obuchowska, *Organizacja pracy w fińskiej szkole*, Educational Eden, <https://educationaleden.pl/organizacja-pracy-w-finskiej-szkole/> [dostęp: 15 lutego 2024].

Postrzeganie i ocena szkoły (jako placówki) rozpoczyna się od jej wizerunku. Budynek szkolny jest wizytówką – swym wyglądem może zachęcać lub zniechęcać do wejścia na teren obiektu. Jest on nierzadko częścią historii lokalnej. Powinien wpisywać się w architekturę otoczenia i harmonizować z nią. Większość polskich szkół została wybudowana w czasach PRL-u w układzie blokowiska. Wbrew pozorom są one odpowiednio rozplanowane przestrzennie i zapewniają sporą ilość światła dziennego – okna są duże i znajdują się z lewej strony obszernych klas. Ich cechą jest też uniwersalność, nie mają określonego stylu. Problemem natomiast jest zaniedbanie budynków, w wielu z nich nie wykonywano modernizacji wewnątrz, jak i termomodernizacji na zewnątrz. Wynika to z faktu, że jest to związane z ogromnym nakładem finansowym. W szkołach remonty to często inicjatywa społeczności i pracowników, którzy mają ograniczony budżet, a konieczne prace są wykonywane według własnego pomysłu, a nie projektu. Całość więc może sprawiać wrażenie niespójności i nijakości. Warto więc, by to uczniowie brali udział w procesie tworzenia przestrzeni, by mogli wzmocnić swoją więź z placówką<sup>22</sup>.

Większość polskich szkół składa się głównie z długich, wąskich korytarzy i sal lekcyjnych. Główny korytarz w szkole (rozchodowy) to zazwyczaj miejsce surowe, które jest tworzone ze względów architektonicznych budynku. Niestety często jest to przestrzeń, w której panuje pustka. Brak w niej miejsc do odpoczynku, siedzisk. Wyłożony jest zazwyczaj zimną podłogą, która nie zachęca do zatrzymania się i prowadzenia rozmów<sup>23</sup>. Również pozostałe korytarze w tradycyjnych polskich szkołach nie są miejscami zachęcającymi do przebywania w ich przestrzeni. Zazwyczaj brak w nich miejsc do spotkań grupowych, wygodnych kanap czy ławek. Uczniowie siadają na parapetach albo na podłodze, co świadczy o tym, że taka przestrzeń nie służy budowaniu relacji społecznych oraz wypoczynkowi. Korytarze szkolne to też miejsca, w których często umieszczone są szafki szkolne, dlatego pełnią one funkcję szatni. Nierzadko są nieformalną stołówką, ponieważ uczniowie właśnie na korytarzu spożywają posiłki. W czasie niesprzyjającej pogody korytarz staje się miejscem zabawy, wyścigów i innych form aktywności.

---

<sup>22</sup> M. Milert, *Czy wygląd szkolnej sali i lokalizacja szkoły są tak samo ważne jak poziom edukacji?*, Ładne Bebe, <https://ladnebebe.pl/czy-wyglad-szkolnej-sali-i-lokalizacja-szkoly-sa-tak-samo-wazne-jak-poziom-edukacji/> [dostęp: 13 kwietnia 2024].

<sup>23</sup> A. Nalaskowski, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, Kraków 2002, s. 44-45.

To się jednak zmienia. W wielu szkołach korytarze są miejscem wyrazu artystycznego i twórczości uczniów; na ścianach eksponowane są prace konkursowe, a także kolorowe galerie dzieł wykonanych na lekcjach plastyki, co nadaje unikatowego wyrazu placówce. Na korytarzach można spotkać gabloty z medalami, pucharami i statuetkami zdobyтыми w różnych konkursach i zawodach sportowych, naukowych czy artystycznych. Umieszczenie wyróżnień w miejscu, które jest często odwiedzane, nie tylko przez uczniów i pracowników szkoły, ale także przez rodziców i gości, jest dużym motywatorem do dalszych działań. Czasem korytarz zamienia się w okolicznością kawiarenkę czy ekologiczny *event*, ponieważ jest on jednym z niewielu miejsc w szkole, które odwiedzane jest przez prawie wszystkich uczniów i pracowników szkoły<sup>24</sup>. Korytarze szkolne mogą być miejscem inspirowania i rozwoju zainteresowań. Mogą znajdować się w nich kąciki tematyczne. Ważne by były one zróżnicowane i zachęcające dla uczniów tak, aby każdy znalazł dla siebie przyjazne miejsce do spędzania czasu podczas przerw. Może to być kącik czytelniczy z wygodnymi leżakami, kącik z grammi planszowymi ze stołem i krzesłami, a także kącik muzyczny<sup>25</sup>. Korytarze szkolne mogą więc stać się miejscem ciekawego i efektywnego spędzania wolnego czasu.

W wielu polskich szkołach zauważa się brak udogodnień i miejsc do odpoczynku. Wyznaczenie stref relaksu dla uczniów umożliwiłoby im odechnięcie od szkolnego pędu. Warto więc zadbać, żeby były to miejsca o charakterze nieformalnym i przypominały domowe zacisze. Mogą pełnić taką funkcję niewykorzystane fragmenty przestrzeni, a nawet piwnica. Miejsca relaksu to najczęściej puffy, kanapy, stoliki kawowe oraz półki z gazetami i grammi planszowymi. Aby przestrzeń ta była szanowana, należy włączyć uczniów do jej tworzenia lub ingerowania w jej zmiany. Już sama praca nad projektowaniem strefy relaksu ma w sobie ogromny potencjał rozwojowy. Stworzenie takiego miejsca niekoniecznie musi wiązać się ze sporym nakładem finansowym. Można wykorzystać meble używane, odnowione przez uczniów lub ze środków pozyskanych z zewnętrznych źródeł, np. dotacji czy projektów. Strefy relaksu odgrywają ważną rolę w życiu ucznia. To właśnie w takich miejscach umacniają się relacje i zawiązują przyjaźnie. Ponadto wy-

<sup>24</sup> M. Archacka, *Szkoła. Społeczna rola heterotopii* [w:] *Utopia a edukacja*. T. 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, pod red. J. Gromysza, R. Włodarczyka, Wrocław 2016, s. 159.

<sup>25</sup> Z. Gajdzica, B. Skotnicka, S. Pawlik, M. Belza-Gajdzica, M. Trojanowska, D. Prysak, S. Mrózek, *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*, Warszawa 2021, s. 87.

tchnienie pomiędzy lekcjami zwiększa efektywność pracy na lekcji, a możliwość przebywania z grupą jest jednym z warunków dobrego samopoczucia<sup>26</sup>.

Szkola powinna być miejscem otwartym dla każdego ucznia. W praktyce oznacza to dostosowanie warunków także dla uczniów o specjalnych potrzebach edukacyjnych, by i oni mogli bez przeszkód uczestniczyć w procesie edukacyjnym. Największą barierą jest architektura niektórych szkół, dlatego ważne są dostosowania takie, jak: podjazd zewnętrzny, winda, odpowiednia szerokość korytarzy, eliminowanie progów oraz toalety dla osób z niepełnosprawnościami. Równie istotna jest odpowiednia aranżacja przestrzeni, a więc zmniejszenie ilości elementów rozpraszających, miernik decybeli, odpowiednie oświetlenie, a także wspomniane kąciaki relaksu. Dobrym rozwiązaniem jest wyznaczenie w przestrzeni szkoły miejsca dla punktu medycznego. Jest to istotne wtedy, gdy uczniowie wymagają stałej opieki pielęgniarskiej, np. ze względu na przyjmowane leki. Niemniej taki punkt to miejsce, do którego może przyjść każdy uczeń po pomoc doraźną w przypadku kontuzji czy złego samopoczucia<sup>27</sup>.

Dobrą praktyką, zwłaszcza wobec uczniów w spektrum autyzmu, nadwrażliwych czy z zaburzeniem zachowania, ale również dla uczniów w silnym pobudzeniu emocjonalnym, są pokoje wyciszeń. Są to specjalne pomieszczenia, aranżowane i nazywane w przeróżny sposób, w zależności od potrzeb i budżetu. Mogą być wyposażone w sprzęt muzyczny, z którego puszczana jest muzyka relaksacyjna, a także w kanapę czy fotel, na którym można znaleźć fizycznego odpoczynku. Przede wszystkim powinno być to miejsce pozbawione zbędnych bodźców, toteż istotna jest odpowiednia aranżacja przestrzeni, puste ściany i minimalizm kolorystyczny<sup>28</sup>. W niektórych szkołach można spotkać miejsca wyładowania emocji, gdzie uczeń pozbywa się napięcia emocjonalnego poprzez uderzanie w specjalny worek treningowy, darcie papieru czy też odpoczynek na huśtawce. Zarówno pokoje wyciszeń, jak i miejsca wyładowania emocji mogą być różnie zaaranżowane, wszystko zależy od potrzeb uczniów oraz kreatywności ich twórców. Każda z tych przestrzeni świadczy o tym, że placówka dba o komfort i rozwój uczniów,

<sup>26</sup> J. Kluzowicz, *Szkola jako przestrzeń odpoczynku i budowania relacji* [w:] *Przestrzeń krakowskiej szkoły*, Kraków 2020, [https://www.krakow.pl/aktualnosci/245063,34,komunikat,\\_przestrzen\\_krakowskiej\\_szkoly\\_opowiesc\\_o\\_inspirujacej\\_szkole.html](https://www.krakow.pl/aktualnosci/245063,34,komunikat,_przestrzen_krakowskiej_szkoly_opowiesc_o_inspirujacej_szkole.html), s. 132-136 [dostęp: 26 maja 2025].

<sup>27</sup> Z. Gajdzica, B. Skotnicka, S. Pawlik, M. Belza-Gajdzica, M. Trojanowska, D. Prysak, S. Mrózek, *Analiza praktyki szkolnej...*, s. 34.

<sup>28</sup> Tamże, s. 87.

także tych ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, dając im możliwość wyciszenia, odzyskania równowagi oraz wyładowania swoich emocji w sposób kontrolowany.

Szkola to nie tylko klasy i korytarze, ale również inne miejsca, takie jak: stołówka, biblioteka, aula szkolna. Z pozoru miejsca te mają przypisaną i określoną funkcję, jednak szersze spojrzenie na te przestrzenie pozwala na dostrzeżenie ich ogromnego potencjału edukacyjnego.

**Stołówka** szkolna odgrywa istotną rolę w żywieniu uczniów. Musi spełniać określone wymogi zawarte w przepisach prawa żywnościowego. Oferowane posiłki powinny być zróżnicowane, tak by zaspokajały zapotrzebowanie energetyczne i zawierały odpowiednią ilość substancji odżywczych. Osoby zajmujące się układaniem menu powinny posiadać odpowiednią wiedzę na temat żywienia dzieci i młodzieży. Istotną kwestią jest także serwowanie posiłków, by dostarczały one sensorycznych doznań. Stołówka powinna być miejscem czystym i wentylowanym, by zachować odpowiednią higienę i bezpieczeństwo<sup>29</sup>. Stołówka szkolna to miejsce, w którym powinno się propagować i umożliwiać uczniom zjedzenie zdrowego, pełnowartościowego posiłku. Nie jest to jednak jej jedyna funkcja. Uczniowie często udają się do stołówki wspólnie z kolegami, prowadzą wtedy rozmowy i wymieniają się doświadczeniami. Dlatego też jest to przestrzeń, która sprzyja kontaktom interpersonalnym i rozwojowi kompetencji społecznych. Stołówki w swojej pierwotnej formie powoli znikają z placówek szkolnych w Polsce, gdyż nie lada wyzwaniem jest ustalenie uniwersalnego, zdrowego menu, wpisującego się w preferencje tak wielu uczniów. Coraz częściej spotkać można kawiarenki czy bufety, w których również można zjeść coś ciepłego lub szybko coś przygotować. Są one dostępne zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli przez cały czas ich pobytu w szkole<sup>30</sup>.

Biblioteka szkolna słusznie kojarzona jest z miejscem wyciszenia i spokoju. Biblioteka to centrum wiedzy w każdej szkole. Gromadzone są w niej lektury szkolne, czasopisma, bestsellery, gazety. Jej zadaniem jest udostępnianie uczniom różnych źródeł wiedzy, a także ich opracowywanie. Aby za-

---

<sup>29</sup> A. Krzewińska, J. Reguła, *Ocena urządzeń i systemów dystrybucji potraw w wybranych stołówkach szkolnych w Koszalinie*, „Nauka, Przyroda, Technologie” 2023, z. 2, s. 1-3.

<sup>30</sup> M. Kuc, *Przystosowanie do potrzeb ucznia architektury i przestrzeni budynków szkolnych w Polsce*, Konferencje 21, [http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.9.\\_kuc.pdf](http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.9._kuc.pdf) [dostęp: 3 maja 2024].

chęć uczniów do korzystania ze zbiorów, biblioteki organizują różne konkursy i ciekawe wydarzenia. Oprócz edukacji czytelniczej oraz medialnej mają służyć również realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego. Uczniowie podczas wyszukiwania informacji nabywają niezwykle ważne umiejętności: selekcjonowania, porządkowania i analizowania treści. Rozwijają przy tym także swoje zainteresowania. Biblioteka szkolna, aby w pełni mogła realizować swoje zadania, musi spełniać określone warunki lokalowe. W jej wnętrzu powinno znaleźć się miejsce zarówno do pracy indywidualnej, jak i grupowej. Istotne jest również stworzenie dwóch stref: wypożyczalni, w której uczniowie wybierają książki na zewnątrz, oraz czytelni, gdzie mogą popracować indywidualnie z książką czy komputerem. Czytelnia to dobre miejsce na prowadzenie zajęć nie tylko przez bibliotekarza, ale również nauczyciela przedmiotowego czy klas I–III<sup>31</sup>. Od czasu intensywnego rozwoju technologii informacyjnej biblioteki szkolne nie są już tak chętnie odwiedzane przez uczniów, jak miało to miejsce w ubiegłym stuleciu. Dlatego współcześnie powinny skupiać się na nowych potrzebach uczniów i oferować nie tylko teksty drukowane, ale pójść o krok dalej i rozwijać czytelnictwo, także poprzez materiały sieciowe, audiobooki. Książki na półkach powinny być odpowiednio eksponowane i ułożone z zachowaniem kolejności alfabetycznej. Równie ważna jest działalność bibliotekarza w zakresie „reklamy” biblioteki poprzez działalność informacyjną w szkołach na temat nowości czytelniczych i promowania ciekawych pozycji książkowych. W propagowaniu biblioteki nie bez znaczenia jest postawa bibliotekarza, od którego zależy sprawne jej funkcjonowanie. Ponadto swoim zaangażowaniem, osobowością i pasją powinien zachęcić uczniów do zagłębienia się w świat książek, komiksów i gazet<sup>32</sup>.

Aula szkolna – ciekawe i inspirujące miejsce, w którym odbywają się występy artystyczne i spektakle uczniów. Na przełomie XIX i XX wieku aula szkolna była obowiązkowym elementem nowo budowanych gmachów, a o jej statusie świadczyło bogate wykończenie i wyposażenie<sup>33</sup>. Do dziś aule szkolne to miejsca piękne i wyniosłe, kojarzone z szeroko pojętą kulturą. Niestety

<sup>31</sup> I. Zachciał, *Terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej jako wspomaganie procesu wychowawczego szkoły*, „Język, Szkoła, Religia” 2006, t. 1, s. 219-220.

<sup>32</sup> A. Jankowska, *W salonie usługowym zwanym biblioteką szkolną*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1, s. 229-232.

<sup>33</sup> J. Kucharzewska, *Architektura wspólnoty* [w:] *Studia z architektury nowoczesnej*. T. 9: *Architektura wspólnoty – architektura sakralna i szkolna*, Warszawa–Toruń 2021, s. 11.

wiele szkół nimi nie dysponuje, więc są zastępowane przez zwyczajną salę gimnastyczną, która nie oddaje uroczystego charakteru imprezy. Jest to o tyle istotne, że w salach gimnastycznych brakuje sceny, będącej centralnym miejscem występów artystycznych. W związku z tym przedstawienia szkolne tracą swoją podniosłość, a aktorzy nie są dobrze widoczni i słyszani. Aula szkolna to centrum ważnych wydarzeń społeczności szkolnej. Uczniowie rozwijają i poszerzają swoją wiedzę nie tylko podczas występów artystycznych/naukowych, ale także dzięki edukacji teatralnej. Zabawa w teatr to okazja do kształtowania osobowości, wrażliwości, skupienia, pamięci. To także doskonale ćwiczenia na umiejętność wyrażania emocji i panowania nad emocjami. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa Wincentego Okonia, który podkreśla znaczenie gry aktorskiej: „przeżycie cudzych doznań i uczuć, spojrzenie na świat ze stanowiska innych osób, a przez to wzbogacenie własnej osobowości i przezwyciężenie własnych niedostatków charakteru”<sup>34</sup>.

Powyższe rozważania ukazały, że nie tylko sale lekcyjne są miejscem rozwoju zainteresowań. Uczniowie po zakończonej lekcji potrzebują zmiany otoczenia dla zachowania wewnętrznej równowagi. Wychodząc na przerwę, mają możliwość udania się na świeże powietrze, jednak szkoły oferują również uczniom alternatywny sposób spędzania czasu wewnątrz budynku, tworząc takie miejsca, jak strefy relaksu i kąciki zainteresowań. Równie istotnym miejscem w szkole jest stołówka, biblioteka oraz aula szkolna. Stołówka to nie tylko miejsce spożywania posiłków, ale także spotkań grupowych i rozwoju umiejętności interpersonalnych. W bibliotece natomiast uczniowie mogą więcej dowiedzieć się o świecie, wypożyczyć ciekawe książki, a także popracować indywidualnie. Aula daje sposobność rozwinięcia swoich umiejętności teatralnych i uczestniczenia w życiu kulturalnym szkoły. Ważne jest, aby przestrzenie te zachowały swój charakter zgodnie ze swoim przeznaczeniem. Dlatego należy umiejętnie rozplanować przestrzeń szkoły, pamiętać o odpowiednim oświetleniu i umeblowaniu. Elementy te tworzą odpowiedni klimat, dzięki czemu uczniowie mogą poczuć ciepło szkolnej wspólnoty, w której czują się dobrze i bezpiecznie.

### **Edukacja poza przestrzenią klasy**

Człowiek jest częścią środowiska naturalnego. Kontakt z przyrodą jest szczególnie ważny w okresie dzieciństwa, dlatego że jest to czas kształtowa-

---

<sup>34</sup> W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 10 uzup. i popr., Warszawa 2007, s. 417.

nia postaw i nawyków względem otoczenia. Od najmłodszych lat natura jest źródłem zaspokojenia poznawczego i miejscem rozwoju myślenia przyczynowo-skutkowego. Nie sposób poznać lasów, oglądając jedynie ilustracje. Jeśli nauka ma być efektywna, nie może zamykać się w budynku szkoły. Otaczający świat jest bowiem doskonałym „laboratorium” do bezpośredniego zdobywania doświadczeń i umiejętności. Można go nazwać nieograniczoną pracownią edukacyjną, która wzbogaca słownictwo, poszerza wiedzę o świecie i kształtuje kompetencje kluczowe dla współczesnego społeczeństwa<sup>35</sup>. Również teren naturalny wokół szkoły ma ogromny potencjał edukacyjny. Przyjrzyjmy się zatem bliżej, w jaki sposób wybrane miejsca przyczyniają się do rozwoju wiedzy i umiejętności uczniów.

**Ogród** szkolny to część zewnętrznego terenu placówki, która najczęściej stanowi przestrzeń do odpoczynku i rekreacji. Przebywanie w otoczeniu terenów zielonych ma ogromny wpływ na funkcjonowanie człowieka, zarówno na jego zdrowie psychiczne, jak i fizyczne. Ogrody szkolne oddziałują na zmysły, umożliwiają trening uważności i doświadczanie zmian w przyrodzie<sup>36</sup>. W wielu szkołach pełnią one funkcję uzupełniającą pracowni przedmiotów przyrodniczych – traktowane są jako dodatkowa przestrzeń edukacyjna i rozwojowa (zwłaszcza na etapie przedszkolnym i wczesnoszkolnym). Warto, by na terenie placówki pojawiły się także szkolne ogródki uprawne, ponieważ sadzenie roślin, cebulek kwiatów, wysiewanie nasion warzyw daje możliwości do prowadzenia obserwacji i rozwijania m.in. myślenia przyczynowo-skutkowego. Lekcje terenowe to doskonały sposób na rozbudzenie szacunku do przyrody<sup>37</sup>.

Ogrody szkolne, by w pełni spełniały swoją funkcję, powinny wyróżniać się wysoką różnorodnością biologiczną. Sadzenie wielu gatunków roślin nie tylko zwiększa potencjał edukacyjny, ale również zapobiega inwazji szkodników. Ogród to nie tylko rośliny, ale także zwierzęta, które go zamieszkują. Warto, by pojawiły się w nim miejsca, w których małe ssaki, owady, gady, płazy czy ptaki znajdują schronienie. Wystarczy sterta suchych gałęzi, nawiercone otwory w kawałkach drewna – to materiały, które praktycznie nie wy-

<sup>35</sup> M. Jagodzińska, A. Strumińska-Doktor, *Outdoor education wzmocnieniem realizacji zrównoważonego rozwoju*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2019, nr 4, s. 56-57.

<sup>36</sup> M. Piszczek, M. Bar, *Planowanie i utrzymanie zieleni przy szkołach*, Wrocław 2020, s. 4.

<sup>37</sup> Zob.: A. Kossobucka, *Ogród w przestrzeni szkoły* [w:] *Dydaktyka biologii wobec wyzwań współczesności*, pod red. R.M. Suskiej-Wróbel, I. Majcher, Gdańsk–Sopot 2007, s. 114-122.

magają nakładów finansowych. Jest to niezwykle istotne zwłaszcza w miastach, gdzie rabaty są wypielęgnowane, a naturalne łąki są rzadkością. Na drzewach i krzewach natomiast chętnie gniazdują rodzime ptaki, których śpiew koi i uspokaja. Wiele placówek montuje dla ptaków karmniki oraz budki lęgowe<sup>38</sup>. Ważne jest, aby dzieci brały czynny udział w uprawianiu ogródka; samo oglądanie to za mało. Dzięki samodzielnemu sadzeniu, podlewaniu oraz doglądaniu roślin dzieci nie tylko rozszerzają swoją wiedzę na temat warzyw i owoców, przede wszystkim uczą się systematyczności, współpracy oraz kształtują swoją odpowiedzialność za wspólne dobro. „Uporządkowany ogród oddziałuje pozytywnie na uczniów, rozwija ich wrażliwość, poczucie piękna, zaspakaja potrzebę życia w czystym i estetycznym otoczeniu. Cechy uczniów utrwalające się w tak korzystnym środowisku przeładają się w postawy dbałości o przyrodę, opiekuńczości, aktywności”<sup>39</sup>.

Wszystkie wymienione wyżej działania pokazują, jak ważną rolę spełniają ogrody przyszkolne w życiu społeczności szkolnych i przedszkolnych. Zbliżają one dzieci i uczniów do natury, a także są środkiem do zaspokojenia dziecięcej ciekawości, realizacji treści ekologicznych oraz kształtowania postaw i wartości.

Plac zabaw i boisko szkolne – to miejsca zapewniające dzieciom ruch. W wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym ruch jest jedną z najważniejszych potrzeb rozwojowych. Odwiedzanie takich miejsc przez dzieci ma wiele zalet. Przebywanie na świeżym powietrzu wzmacnia system odpornościowy. Ruch obniża stres, napięcie mięśniowe z nim związane oraz pozwala na wyładowanie negatywnych emocji. Ponadto place zabaw, a także boiska szkolne są miejscem spotkań wielu uczniów i dzieci, które wchodzą ze sobą w interakcje społeczne.

Place zabaw mają ogromny potencjał ze względu na dawanie uczniom różnorodnych możliwości do rozwoju ruchowego. Służą do tego obecne na większości placów zabaw zjeżdżalnie, drabinki i huśtawki. Dodatkowo są one niezwykle atrakcyjne i wywołują pozytywne skojarzenia wśród najmłodszych. Oryginalne formy przestrzenne, tematyczne elementy aranżacji, takie jak domki, platformy, kryjówki, zachęcają do zabaw tematycznych i naśladow-

---

<sup>38</sup> G. Świderek, *Jak sprawić by szkolny ogród tętnił życiem?*, Szkolne Ogrody – Zielone Pracownie, <https://zielonepracownie.zrodla.edu.pl/index.php?strona=poradnik05> [dostęp: 15 kwietnia 2024].

<sup>39</sup> R. Kowalski, E. Grott, *Ogrody szkolne we współczesnej szkole. Znak edukacyjne-go zacofania, a może jednak postępu?*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2015, nr 1, s. 53.

czych. Zabawy konstrukcyjne są stymulowane m.in. przez materiały naturalne, takie jak: woda, piasek, kamienie, drewno. Zabawy tego typu uczą współpracy, kształtują poczucie estetyki i sprawstwa. Im prostsze materiały, tym bardziej rozwijają wyobraźnię. W wieku szkolnym podczas tworzenia i zabaw konstrukcyjnych coraz częściej pojawia się kooperacja między uczniami, która wzmacnia ich więzi. Place zabaw zatem nie mogą być jednoznacznie zdefiniowane na dane aktywności, powinny raczej stwarzać możliwość do samodzielnego kreowania rzeczywistości<sup>40</sup>.

Równie ważne jak place zabaw są boiska szkolne, których najważniejszą funkcją jest możliwość prowadzenia zajęć z wychowania fizycznego. Szczególnie istotne jest to w starszych klasach, w których podstawa programowa zakłada realizację gier zespołowych, takich jak piłka nożna, oraz innych aktywności, np. biegi czy skok w dal. Nie ma przepisów określających minimalne wymiary boisk, lecz nie mogą być one zbyt małe ze względu na realizację powyższych celów. Aby było to miejsce bezpieczne, powinno mieć odpowiednią nawierzchnię, zapobiegającą ewentualnym kontuzjom i urazom. Boisko szkolne, mimo że kojarzy się przede wszystkim z aktywnością fizyczną i sportem, daje ogromne możliwości twórczej nauki w ramach innych przedmiotów niż wychowanie fizyczne. Z racji tego, że jest to duża przestrzeń w kształcie prostokąta, uczniowie mogą w różny sposób rozwiązywać zadania praktyczne, np. za pomocą domowych miarek lub linijek wykonywać pomiary i obliczenia. Zagadnienia takie, jak prędkość, droga, czas, do których uczniowie czują szczególną niechęć, mogą zostać zrealizowane poprzez symulację samochodem zabawką. Z kolei twierdzenie Pitagorasa można ćwiczyć poprzez wyznaczanie przekątnej pola do gry. Boisko szkolne może posłużyć do nauki szacowania, mierzenia, obliczania pól powierzchni, a także nauki o kątach. Nie ma więc zastosowania wyłącznie na lekcjach wychowania fizycznego, jego potencjał mogą wykorzystywać nauczyciele na różnych etapach edukacji, nie tylko na lekcjach matematyki, ale także realizując treści z innych przedmiotów<sup>41</sup>.

Place zabaw i boiska szkolne to miejsca, na których uczniowie chętnie spędzają czas, a w młodszym wieku szkolnym szczególnie efektywnie zdo-

<sup>40</sup> M. Czałczyńska-Podolska, *Plac zabaw jako przestrzeń umożliwiająca różnorodne formy zabaw*, „Architektura Krajobrazu” 2010, nr 4, s. 47-49.

<sup>41</sup> A. Kamińska-Pietruszka, *Pomysły na lekcje. Matematyka na szkolnym boisku*, Indywidualni.pl, <https://indywidualni.pl/edustrefa/pomysly-na-lekcje-matematyka-na-szkolnym-boisku> [dostęp: 23 kwietnia 2024].

bywają wiedzę i umiejętności poprzez zabawę. Można więc wysunąć wniosek, że przebywanie na świeżym powietrzu jest dla nich ciągłą nauką. Z pozoru wydawać by się mogło, że otoczenie wokół szkoły służy jedynie zaspokajaniu potrzeby ruchu. Jednak w istocie ma również potencjał do szerzenia wiedzy i rozwijania kompetencji emocjonalno-społecznych.

**Zalety edukacji poza klasą.** Stawianie wyzwań powoduje, że wyzwala się poczucie sprawstwa i satysfakcji po osiągnięciu celu. Wyzwanie to coś, z czym warto się zmierzyć, co wymaga od człowieka zaangażowania i włożenia trudu. Edukacja na świeżym powietrzu jest właśnie drogą pełną wyzwań – mniejszych lub większych. Stawianie czoła nowym zadaniom sprawia, że nauka staje się doświadczeniem, w którym człowiek kształtuje umiejętności i kompetencje. Przyjrzyjmy się zatem bliżej korzyściom, jakie niesie ze sobą edukacja w plenerze:

- **Zwiększa zaangażowanie i motywację do działania** – możliwość eksplorowania, badania czegoś nieznanego powoduje, że naturalnie rozbudzana jest ciekawość. Niewątpliwie, kiedy nauka przestaje przybierać formalny charakter, a staje się zabawą, wtedy zwiększa się zaangażowanie do dalszej aktywności.

- **Wspiera rozwój emocjonalny oraz kształtuje umiejętności społeczne** – przyroda stawia przed człowiekiem nowe sytuacje, które z kolei wymagają kreatywnego myślenia, współpracy z drugim człowiekiem, rozwiązywania problemów, radzenia sobie z niepewnością. Są to podstawowe kompetencje, jakie człowiek powinien posiadać, by utrzymać życiową równowagę. Przydają się one nie tylko w życiu osobistym, ale również zawodowym.

- **Stymuluje ciekawość i zainteresowania** – doświadczanie przygód od najmłodszych lat pozwala na odkrywanie nowych pasji i zainteresowań. To zderzenie się z czymś nowym, co może zaintrygować i stać się życiową pasją. W ten sposób człowiek ma większe możliwości przy wyborze swojej przyszłej drogi edukacyjnej, a w późniejszym czasie – ścieżki zawodowej.

- **Kształtuje samodzielność i buduje odporność** – w czasach, gdy dzieci często są wyręczane przez rodziców, niezwykle ważne jest umożliwienie im popelniania błędów. Poprzez podejmowanie wyzwań, prób wyciągają wnioski z zaistniałych sytuacji. Pozwala to na rozwijanie odporności emocjonalnej oraz pokonywanie własnych ograniczeń<sup>42</sup>.

---

<sup>42</sup> E. Palamer-Kabacińska, *Pedagogika przygody. Uczenie się bycia razem, uczenie się wspólnego działania*, „Kultura i Edukacja” 2020, nr 1, s. 75-78.

Wydawać by się mogło, że najłatwiej na świeżym powietrzu organizować i przeprowadzać lekcje o tematyce związanej z naturą, ekologią, czyli realizować treści z przedmiotów przyrodniczych. Nie ma jednak w tej kwestii ograniczeń. Jeśli lekcja zostanie dobrze zorganizowana, każde zajęcia można przeprowadzić poza klasą. Powiew wiatru, odgłosy ptaków wspomagają relaksację, pobudzają wyobraźnię, natomiast piękne widoki mogą stać się inspiracją do pisania wierszy. Niewątpliwie edukacja na świeżym powietrzu stwarza o wiele większe możliwości niż edukacja w sali lekcyjnej.

Edukacja outdoorowa. Współcześnie znanych jest wiele alternatywnych podejść do edukacji, które opierają się na nauce poza budynkiem tradycyjnej szkoły. Jednym z najbardziej znanych terminów jest *outdoor education* (edukacja outdoorowa); zamiennie stosuje się: edukacja w terenie/terenowa, edukacja w plenerze/plenerowa, pedagogika przeżyć, edukacja przyrodnicza na świeżym powietrzu, edukacja ekologiczna, edukacja przygodowa.

Według powszechnej opinii edukacja outdoorowa to zwyczajne wyjście na świeże powietrze, podczas którego uczniowie spędzają czas w wybrany przez siebie sposób. W rzeczywistości jest zupełnie inaczej. Tak jak w przypadku tradycyjnej edukacji w budynkach szkolnych uczniowie mają wyznaczone cele i działają według specjalnie przygotowanego planu. Ustalane są reguły i zasady, przede wszystkim w celu zadbania o bezpieczeństwo. Najogólniej mówiąc, edukacja outdoorowa to edukacja na świeżym powietrzu oparta na doświadczeniach. Jej podstawowym elementem jest umożliwienie uczniom konfrontowania się z prawdziwymi problemami i zapewnienie autentycznego kontekstu uczenia się, które przygotowuje do funkcjonowania tak w życiu szkolnym, jak i prywatnym. Edukacja outdoorowa ma na celu wyposażyć uczniów w wiedzę poprzez kontakt z naturą. Szczególny nacisk kładzie na rozwój kompetencji indywidualnych i społecznych. Te drugie są o tyle ważne, że w dzisiejszych czasach stawia się na samodzielność i samowystarczalność, a gotowe pomysły i rozwiązania można znaleźć w książkach oraz w Internecie. Uczniowie uczą się od siebie wzajemnie, zwracają uwagę na emocje, a także mogą wybrać, w jaki sposób chcą zrealizować wyznaczony cel. Istotną kwestią edukacji outdoorowej jest również rozwijanie wiedzy i świadomości na temat środowiska i ekologii<sup>43</sup>.

---

<sup>43</sup> K. Jämsä, *Kierunki rozwoju edukacji outdoorowej w Polsce i Finlandii*, Innowacje Społeczne, <https://innowacjespoleczne.pl/aktualnosc/kierunki-rozwoju-edukacji-outdoorowej-w-polsce-i-finlandii/> [dostęp: 25 lutego 2024].

*Outdoor education* rozwija się głównie poza formalną edukacją. Można w tym miejscu zadać pytanie: dlaczego mimo wielu zalet tak trudno jest nauczycielom z tradycyjnych szkół organizować zajęcia na zewnątrz? Jednym z powodów jest system klasowo-lekcyjny oraz ograniczenie czasowe. W większości szkół lekcja trwa 45 minut i jest to zbyt krótki czas na przeprowadzenie zajęć, które powinny zawierać część wstępną, główną i podsumowanie. Istotną przeszkodą jest także tworzenie przez nauczycieli relacji hierarchicznych z uczniami, które nie sprzyjają kreowaniu atmosfery zaufania. Co więcej, w polskich szkołach ograniczeniem w realizacji programów edukacji outdoorowej są finanse oraz powszechność oceniania, co stoi w sprzeczności z tą koncepcją. Mimo iż w Polsce nie ma szkół, które realizowałyby w pełni program edukacji outdoorowej, nauczyciele wykorzystują jej elementy, np. planują cały dzień w lesie. Przybiera to bardziej formę realizacji podstawy programowej w terenie<sup>44</sup>. Według Magdaleny Kołodziej-skiej nauczyciele wiążą wyjście poza salę lekcyjną z trudnością w utrzymaniu dyscypliny. Na świeżym powietrzu uczniowie nie są ograniczeni ławkami szkolnymi, więc mogą dość swobodnie eksplorować teren i zainteresować się czymś innym niż temat lekcji. Kolejną przeszkodą dla nauczycieli jest brak czasu na przygotowanie zajęć w duchu *outdoor education*, ponieważ wymagają one, oprócz przygotowania merytorycznego i materialnego w postaci pomocy dydaktycznych, wcześniejszego rozeznania się w terenie. Wyjście poza salę to dla wielu nauczycieli wyjście poza swoją strefę komfortu<sup>45</sup>.

Jedną z koncepcji pedagogicznych, która w pełni realizuje naukę na świeżym powietrzu, są leśne przedszkola. Jest to alternatywna forma nauczania, spotykana na etapie przedszkolnym oraz wczesnej edukacji. Wywodzi się ona ze Skandynawii, gdzie zaczęto dostrzegać wartość nauki poprzez kontakt z naturą. Jest to również odpowiedź na ilość czasu spędzaną przez dzieci w zamkniętych pomieszczeniach. Nadrzędnym celem wszystkich leśnych przedszkoli jest promowanie kontaktu z naturą oraz nauczenie wychowanków szacunku do przyrody. Równie istotne jest zadziergnięcie więzi z najbliższym otoczeniem. W koncepcji leśnych przedszkoli niezwykle ważny jest ruch; to właśnie podczas aktywności fizycznej dzieci uzewnętrzniają swoje myśli i uczucia. Podczas pobytu w takiej placówce dzieci spędzają 80%

<sup>44</sup> A. Leśny, *Uczenie, rozwój czy wychowanie plenerowe? Niuanse koncepcji outdoor education*, „Meritum” 2023, nr 2, s. 3-8.

<sup>45</sup> M. Kołodziej-ska, *Edukacyjno-wychowawczy wymiar kontaktu uczniów z przyrodą*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2016, nr 2, s. 75.

czasu na świeżym powietrzu, co oznacza, że zmysły dzieci są nieustannie stymulowane. „Ich aktywizacja jest wynikiem różnorodności doświadczeń i pozwala na sensoryczne budowanie obrazu świata. Podejmowanie twórczego trudu samodzielnej organizacji przestrzeni zabawy wyzwala pomysłowość, a poprzez urozmaiconą aktywność ułatwia nabywanie i zwiększenie świadomości własnego ciała”<sup>46</sup>. Ręce dotykają rozmaitych struktur i faktur, ucho rejestruje różnorodne dźwięki, takie jak szelest liści, szum wiatru, a oko spostrzega różnorodne barwy. Dziecko poprzez doświadczenie kształtuje wrażliwość i rozwija integrację sensoryczną, tak ważną dla harmonijnego rozwoju. Przebywanie na świeżym powietrzu, nawet kiedy pogoda nie jest sprzyjająca, przyczynia się do tzw. hartowania, czyli budowania odporności<sup>47</sup>. Koncepcja leśnych przedszkoli jest odpowiedzią na zauważalne problemy dzieci XXI wieku. Przede wszystkim zaspokajają naturalną i niezwykle ważną potrzebę ruchu. Młodzi ludzie coraz częściej zmagają się z wadami postawy, zaburzeniami równowagi czy nadwagą. Rodzice nie chcą, by ich dziecko się brudziło i wykonywało czynności, które im zagrażają. Tymczasem las to miejsce nieprzewidywalne, niebezpieczne. Nie oznacza to jednak, że dorośli powinni zabronić dzieciom doświadczać świata naturalnego, który uczy ich refleksji<sup>48</sup>.

Edukacja outdoorowa to nauka przez działanie, bowiem kontakt z naturą rozwija umiejętności miękkie. Jak zostało wyżej zasygnalizowane, w Polsce idea edukacji outdoorowej nie jest rozpowszechniona, natomiast nauczyciele wykorzystują jedynie jej elementy. Zalety edukacji poza klasą zdecydowanie przewyższają trudności w ich realizacji, co potwierdzają przykłady przedszkoli leśnych.

Dobrze zaplanowany teren wokół szkoły daje wiele możliwości nauczycielom, którzy mogą wykorzystywać go do realizacji treści programowych. Zarówno ogrody szkolne, boiska oraz place zabaw stanowią miejsce do kreatywnego myślenia oraz sprzyjają efektywnej nauce, nie tylko podczas lekcji wychowania fizycznego, ale również na innych przedmiotach, takich jak np. matematyka. Nauka na świeżym powietrzu ma wiele zalet, a czas spędzony w otoczeniu przyrody jest niezwykle istotny do prawidłowego funk-

---

<sup>46</sup> J. Szlauzys, *Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji*, „Pa-rezja” 2019, nr 2, s. 101.

<sup>47</sup> Tamże, s. 97-103.

<sup>48</sup> R. Ryszka, *Przedszkole leśne. Kilka refleksji o wychowaniu w lesie*, „Dzikie Życie” 2016, nr 2, s. 2-5.

cjonowania oraz do utrzymania zdrowia fizycznego i psychicznego. Edukacja poza klasą może być realizowana w koncepcji edukacji outdoorowej, w której nauka odbywa się przez doświadczenie. Inspiracją do planowania lekcji na dworze są także leśne przedszkola, których zadaniem jest przybliżyć człowieka do natury. Powyższe rozważania na temat edukacyjnego potencjału przestrzeni przyszkolnej można podsumować słowami filozofa Konfucjusza: „Powiedz a zapomnę; pokaż a zapamiętam; pozwól przeżyć a zrozumieć”<sup>49</sup>.

Chociaż w niniejszym podrozdziale skoncentrowano się na aspekcie przyrodniczym i ścisłym otoczeniu szkoły, nie sposób wspomnieć, że ogromny potencjał edukacyjny oferuje także środowisko społeczno-kulturalne wokół placówki. Szkoła może korzystać z wszelkich działań instytucji, ośrodków kultury i sportu, różnorodnych miejsc pracy, które w swej ofercie ma przestrzeń miasta i wsi.

### Szkoły, które inspirują do zmian w przestrzeni

Zapoznając się z literaturą przedmiotu, można odnieść wrażenie, że przestrzeń edukacyjna jest zagadnieniem niszowym, pomijanym. Nie można znaleźć o niej zbyt wielu książek czy artykułów w porównaniu do innych zagadnień pedagogicznych. Zdecydowanie więcej powstało publikacji na temat relacji w edukacji, dydaktyki, wychowania... Niemniej wiele lat temu wybitni pedagodzy: Rudolf Stainer, Célestin Freinet, Maria Montessori, uznali przestrzeń szkolną jako ważną część nauczania w placówkach oświatowych. Zwrócili uwagę, że szkoła powinna być dostosowana do potrzeb uczniów, dlatego że rozwój następuje w momencie wchodzenia w interakcję z otoczeniem. Współcześnie konieczność dokonania zmian w przestrzeni szkoły jest jeszcze silniejsza. Wynika to przede wszystkim z dynamicznie rozwijającego się świata. Przystarzałe wyposażenie szkoły i jej aranżacja nie zaspokajają już oczekiwań rodziców, a co ważniejsze – potrzeb uczniów XXI wieku. Dlatego tematyka przestrzeni szkolnej jest jak najbardziej aktualna. Ma to istotne znaczenie nie tylko dla uczniów, którzy spędzają w niej wiele godzin, ale również dla nauczycieli, którym zmiana w przestrzeni może zapewnić lepsze warunki pracy<sup>50</sup>. Adaptacja i organizacja szkoły do nowych wyzwań,

<sup>49</sup> B. Moraczewska, *Pedagogika przygody, a efektywność zajęć terenowych w zakresie wartości poznawczych historii, kultury i tradycji obszaru rewitalizacji na przykładzie Włocławka*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język” 2021, t. 14, cz. 2, s. 164.

<sup>50</sup> A. Solecka, W. Wałat, *Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców*, „Edukacja, Technika, Informatyka” 2019, nr 4, s. 39.

które stawia współczesna edukacja, jest o tyle istotna, że ma ona przełożenie na jakość nauczania. Kreatywne, dobrze wyposażone i zaaranżowane wnętrza sprzyjają rozwojowi. W wielu szkołach zmiany w przestrzeni już się rozpoczęły, co zostało przedstawione na poniższych przykładach.

Istnieją takie szkoły, które już od samego wejścia sprawiają wrażenie bajkowej krainy. Swoim wyglądem zachęcają do odwiedzania i odkrywania wykreowanego w niej świata. Jedną z nich jest Publiczna Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Uśmiechu w Śremie. Jest to placówka z wieloletnią tradycją oraz innowacyjnymi rozwiązaniami. Na jej terenie można spotkać kolorowy płot stworzony z kredek, ławkę wyglądającą jak otwarta książka i wielkie pluszowe misie, siedzące na zewnętrznych parapetach. Szkoła ta jest niezwykle kolorowa i inspirowana swoją odmiennością<sup>51</sup>. Jakub Tylman, dyrektor tej szkoły, w książce pt. *Jak pokolorować szkołę? Akademia kreatywnego nauczyciela* podkreśla, że zmiana szkoły wymaga dużego zaangażowania i olbrzymiej odwagi, ponieważ trzeba wychylić się przed szereg. Kreatywni nauczyciele w szkołach mają często „podcinane skrzydła”. Chcąc zrobić coś innowacyjnego, otrzymują od innych negatywne komentarze. Tylman zwraca uwagę, że w działaniu ponadstandardowym ważna jest intencja: „[...] jeśli będziecie stawiali dobro dziecka na pierwszym miejscu, znajdziecie w sobie siłę, by zmienić szkołę, rozwijać potencjał uczniów na różne sposoby, niezależnie od krytycznych głosów kolegów i koleżanek nauczycieli”<sup>52</sup>. Wysilek, jaki zostanie włożony w zrobienie czegoś oryginalnego, zostanie doceniony przez uczniów, którzy odwdzięczą się zainteresowaniem. Przełoży się to również na atmosferę w klasie oraz na motywację do pracy. J. Tylman w swojej książce zapisał gotowe przepisy na stworzenie takich miejsc w szkołach i innych placówkach oświatowych, w których dzieci rozwijałyby swoje zainteresowania. Przykładem tego jest pracownia LEGO, która stała się miejscem spotkań i interakcji uczniów. Nie udało się jej stworzyć, gdyby nie współpraca z rodzicami, którzy przynieśli do szkoły nie używane klocki i zajęli się aranżacją przestrzeni. Pracownia ta służy nie tylko do celów rekreacyjnych, ale także do kształtowania wiedzy i umiejętności na lekcjach z różnych przedmiotów, m.in. matematyki i techniki. Jest to miej-

---

<sup>51</sup> Zob.: *Innowacje*, Publiczna Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Śremie, <https://www.szkoiausmiechu.pl/innowacje.html> [dostęp: 22 maja 2024].

<sup>52</sup> J. Tylman, *Jak pokolorować szkołę? Akademia kreatywnego nauczyciela*, Warszawa 2023, s. 66.

sce szczególnie lubiane przez uczniów<sup>53</sup>. Kolejnym pomysłem J. Tylmana było stworzenie w pustych magazynach sali kinowej. Taka inicjatywa była kosztowna i wymagała stosownych pozwoleń. Została jednak zrealizowana w przeciągu dwóch lat. Sala kinowa to wyjątkowa przestrzeń w szkole, która ma potężny potencjał edukacyjny – uczniowie mają możliwość oglądać ekranizacje lektur szkolnych, filmy edukacyjne czy przyrodnicze. Ponadto stworzenie kina stało się inspiracją do realizacji kolejnych pomysłów. Sala kinowa co jakiś czas zamienia się w wystawę prac plastycznych, organizowane są w niej spotkania z pisarkami i pisarzami, odbywa się Festiwal Gwiazd. Znani ludzie ze świata muzyki oraz filmu przyjeżdżają, by inspirować młodzież, opowiadać o swojej ścieżce zawodowej i porozmawiać o specyfice pracy. Takie spotkania są niezwykle bogate i wartościowe dla społeczności szkolnej i lokalnej. Warto w tym miejscu przytoczyć słowa dyrektora: „To, co w pierwszym momencie wydaje się niemożliwe, może być w zasięgu ręki. Warto marzyć i wdrażać swoje marzenia w życie”<sup>54</sup>. W postawie J. Tylmana można zauważyć chęć do zmian i działania. Jego pomysły mogą być inspiracją dla innych dyrektorów, którzy również pragną zmian w swoich placówkach.

Co jest dziś ważne w szkole? Na to pytanie odpowiada Ewa Radanowicz, ekspertka od przestrzeni edukacyjnej. Podejmowane przez nią działania są czynione z pasją i zaangażowaniem, a przede wszystkim z myślą o uczniach i ich realnym przygotowaniu do dorosłego życia. W XXI wieku nie ma już tak wielkiego znaczenia ogólnodostępna wiedza podręcznikowa, preferowane jest kształtowanie kompetencji kluczowych, takich jak: skuteczna komunikacja, współpraca w grupie, aktywne słuchanie, autoprezentacja, których oczekują pracodawcy od nowych pracowników<sup>55</sup>. E. Radanowicz stała się inicjatorką zmian w Szkole Podstawowej w Radowie Małym. Placówka jeszcze 10 lat temu wyglądała jak inne polskie szkoły, lecz przy współpracy nauczycieli, uczniów i rodziców stała się drugim domem. Po wejściu do szkoły można zauważyć mnóstwo kanap i foteli, które zapraszają do spotkań i rozmów. Większość przyniesionych mebli była używana, jednakże zostały odnowione – oczyszczone i odmalowane – przez uczniów tej szkoły<sup>56</sup>. Warto zwrócić

<sup>53</sup> Tamże, s. 66-67.

<sup>54</sup> Tamże, s. 96-102.

<sup>55</sup> U. Skrzypczak, *Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi* [w:] *Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, pod red. I. Chrzanowskiej, G. Szumskiego, Warszawa 2019, s. 233.

<sup>56</sup> E. Radanowicz, *Szkola z pasją? To możliwe!*, Edunews.pl, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/4185-szkola-z-pasja-to-mozliwe> [dostęp: 29 maja 2025].

uwagę na oryginalny sklepik kolonialny, do którego przynoszone są orientalne przyprawy, zapachy, smaki, a wszystko to odbywa się w miejscu, które zdobią afrykańskie motywy. Charakterystyczne dla tej szkoły są pamiątki i starocie, które zdobią półki i gabloty. Sklepik kolonialny to nie jedyne wyjątkowe miejsce w tej szkole, funkcjonuje tam jeszcze wiejska apteka, mini-zwierzyniec, piwnica, tzw. stodoła, pracownia ceramiki, introligatorska oraz teatralna. Nauczyciele z Radowa Małego szczególną uwagę zwrócili na to, by uczniowie kształtowali w placówce podstawowe umiejętności potrzebne w życiu dorosłym<sup>57</sup>. Jedną z nich jest umiejętność przygotowywania posiłków. Znalaziono doskonały sposób na realizację powyższego celu. Stworzono kuchnię – pracownię gastronomiczną, w której uczniowie odbywają zajęcia raz w tygodniu. W tym czasie w sposób praktyczny rozwijają swoje umiejętności, czerpiąc z tego wiele radości. Gotują nie tylko znane i proste potrawy, ale także odkrywają nowe smaki z różnych stron świata. Czas spędzony w kuchni to działanie w grupie, kształtowanie umiejętności podziału obowiązków, a przy tym nauka matematyki<sup>58</sup>. Szkoła w Radowie Małym potwierdza, że nie potrzeba dużych nakładów finansowych, by stworzyć oryginalną przestrzeń, do której uczniowie chętnie przychodzą. Jest to wspólna placówka, w której zainteresowania i pasje zajmują istotne miejsce w procesie edukacji.

Zmiany, które następują współcześnie w szkołach, wynikają z głębokiej refleksji nauczycieli, którzy zauważyli, że tradycyjne metody i formy pracy na lekcji nie są już skuteczne, tak jak to miało miejsce w poprzednim wieku. Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito w Poznaniu jest doskonałym przykładem na to, jak można odmienić przestrzeń klasową. Wyróżnia ją działalność na podstawie filozofii Célestina Freineta oraz założeniach Janusza Korczaka<sup>59</sup>. W szkole tej nadrzędnym zadaniem jest kształtowanie kompetencji kluczowych, które są realizowane dzięki stosowaniu innowacji oraz autorskich programów nauczania. Przestrzeń klasy w szkole Cogito to strefa

---

<sup>57</sup> M. Polak, E. Radanowicz, *Szkoła jak drugi dom* [w:] *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna*, pod red. M. Polaka, Warszawa 2016, s. 28-29.

<sup>58</sup> P. Kozak, *Uczyć się w kuchni i w teatrze. Zespół Szkół w Radowie Małym, Polska* [w:] *Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę! Wprowadzenie*, pod red. K. Górkiewicz, Warszawa 2016, [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b3ef6e89-ffd1-4338-95a7-6ec3ff13c39c/O2\\_Przestrzenie%20edukacji21.Otwieramy%20szko%C5%82%C4%99%20wprowadzenie\\_PL.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b3ef6e89-ffd1-4338-95a7-6ec3ff13c39c/O2_Przestrzenie%20edukacji21.Otwieramy%20szko%C5%82%C4%99%20wprowadzenie_PL.pdf), s. 75-77 [dostęp: 28 maja 2025].

<sup>59</sup> Zob.: *Co nas wyróżnia?. Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito*, <https://spcogito-poznan.operator.edu.pl/co-nas-wyroznia/> [dostęp: 17 maja 2024].

oddana uczniom, w której czyste ściany mają stymulować aktywność twórczą i umożliwiać eksponowanie własnych prac. Co ważne, uczniowie w klasach mają swobodny dostęp do pomocy dydaktycznych i mogą z nich korzystać, kiedy tego potrzebują. Ponadto codziennie losują miejsca, jakie zajmą w klasie. Ławki jednak nie zawsze są ustawione w sposób tradycyjny. Ich aranżacja – w półkole, w zespoły, w rzędach – zależy od tego, jaki sposób pracy na lekcji zaplanował nauczyciel. W salach ważne jest wyznaczenie strefy wolnej, w której uczniowie mogą pracować w kręgu, zrelaksować się czy wykonywać ćwiczenia fizyczne. Zaproszenie uczniów na dywan rozumiane jest jako zmniejszenie dystansu między wychowankami a nauczycielem. To także uznanie podmiotowości i równości wszystkich uczestników. Co ciekawe, w szkole tej biurko nauczyciela nie znajduje się z przodu klasy, ponieważ zauważono, że wzbudza ono negatywne skojarzenia związane z wystawianiem ocen oraz wywoływaniem do tablicy. O tym, że w szkole Cogito najważniejsi są uczniowie, świadczy też fakt, że mają oni bardzo duży wpływ na przestrzeń wspólną, takie jak np. korytarze. Stworzono specjalne karty, których celem było poznanie potrzeb i marzeń uczniów na temat szkolnej przestrzeni, jaką jest właśnie korytarz. Nie zabrakło tam również wspaniałych pracowni tematycznych. Jedną z nich jest laboratorium, które składa się z dwóch pomieszczeń; co ciekawe, są one oddzielone od siebie lustrem weneckim. Ma to szczególne znaczenie, ponieważ goście, rodzice, nauczyciele mogą obserwować lekcje, bez rozpraszania jej uczestników. Laboratorium – jak sama nazwa wskazuje – to miejsce przeznaczone do wykonywania eksperymentów, przeprowadzania badań i poznawania zjawisk przyrodniczych. Znajduje się tam również niezbędna literatura, a czasem zakładane są hodowle, np. ślimaków<sup>60</sup>. Ponadto w szkole znajduje się dobrze wyposażona sala muzyczna i plastyczna, jadalnia dostępna dla wszystkich uczniów, sala teatralna, szatnia, a na zewnątrz – szkolny ogród. W szkole Cogito szczególny nacisk kładzie się na współpracę z rodzicami. Stworzono miejsce do prowadzenia dialogu, by w spokoju rozmawiać o różnych sprawach<sup>61</sup>. Szkoła inspiruje inne placówki do przeorganizowania przestrzeni, by służyły uczniom i wspomagały ich proces uczenia się.

<sup>60</sup> Zob.: M. Kędra, *Cogito – szkoła z własnym obliczem*, Kraków 2021, s. 107-121.

<sup>61</sup> M. Kędra, *Opis działań zbieżnych z koncepcją szkoły ćwiczeń – O „Kreatorach Świata” w Cogito* [w:] *Już jesteśmy szkołą ćwiczeń! Opisy działań szkół, bibliotek pedagogicznych i szkoły wyższej zbieżnych z Modelem szkoły ćwiczeń*, pod red. A. Pietryki, Warszawa 2017, pdf, s. 51 [dostęp: 28 maja 2025].

Szkoła Podstawowa nr 3 im. Stefana Żeromskiego w Suchedniowie jeszcze do niedawna niczym nie różniła się od innych szkół systemowych. Uczniowie siedzący w rzędach, zwrócenie ku tablicy i kontrolujący sytuację nauczyciel to był codzienny widok w tej szkole. Nieliczni potrafili dostosować się do tego systemu, pozostali zaś osiągalni gorsze wyniki. Problemem była nie tylko aranżacja klasowa, ale również wynikający z niej sposób nauczania. W odpowiedzi na zauważone wady systemu postanowiono odmienić przestrzeń klasy. Zmiana ta polegała na wydzieleniu dwóch stref o odmiennym przeznaczeniu, czyli podzieleniu klasy na strefę pracy indywidualnej i zespołowej. Pierwsza z nich to miejsce tajemnicze, inspirujące do poszukiwań i przeznaczone do swobodnej, samodzielnej nauki. Natomiast druga strefa to otwarta, elastyczna przestrzeń, którą można zaaranżować do pracy zespołowej. Pomyślano również o oświetleniu – lampy rozmieszczone w sposób niestandardowy oświetlają całą przestrzeń, by umożliwić uczniom pracę przy różnym ustawieniu ławek. Wyżej opisana zmiana spowodowała, że uczniowie łatwiej odnajdują swoje miejsce do uczenia się w klasie. Stworzenie elastycznej przestrzeni to znalezienie takich rozwiązań w sali lekcyjnej, które odpowiadałyby potrzebom zróżnicowanej grupy uczniów<sup>62</sup>.

Na uwagę zasługuje też jedna ze szkół, która zasłynęła na całą Polskę poprzez wspaniałą przemianę biblioteki w Wypożyczalnię Skrzydeł. Mowa o Zespole Szkolno-Przedszkolnym w Pliszczynie. Inicjatorką zmian była Iwona Pietrzak-Płachta, która zauważyła spadek zainteresowania czytelnictwem wśród uczniów. Problem dostrzegła w aranżacji przestrzeni biblioteki, która tak jak w wielu innych szkołach została zaniedbana; znajdowały się w niej stare meble, niepotrzebne materiały i nieużywane ławki szkolne. Taka przestrzeń nie była zachęcająca dla uczniów placówki. Biblioteka w Pliszczynie zmieniła się we wspaniałe miejsce – czyste, przestronne, zadbane i inspirujące. Na jej ścianach widnieją duże skrzydła oraz cytaty, które nawiązują swoją treścią do nazwy biblioteki i dodają wnętrzu wyjątkowego charakteru. W środku znajdują się wygodne pufy, specjalnie wyznaczone kąciki do pracy samodzielnej oraz w grupach. Uczniowie przychodzą do Wypożyczalnię Skrzydeł nie tylko wypożyczyć i poczytać książkę, ale również po to, by odpocząć, pouczyć się i porozmawiać<sup>63</sup>.

<sup>62</sup> M. Siuda, *Elastyczna przestrzeń klasy* [w:] *Przestrzeń fizyczna i architektoniczna*, pod red. M. Polaka, Warszawa 2016, s. 44-45.

<sup>63</sup> I. Pietrzak-Płachta, M. Konczal, „*Książka towarzyszy naszemu życiu i daje nam przyjemność*”. *O czytaniu i kształcie szkolnych bibliotek rozmawiamy z Nauczycielką*

Sala doświadczania świata to kolejne wyjątkowe miejsce stworzone z myślą o uczniach, które powstało w Miejskim Zespole Szkół nr 3 w Bolesławcu. Jej głównym celem jest stymulacja wielozmysłowa przy jednoczesnej redukcji zbędnych bodźców. Jest to również sposób na zrelaksowanie się poprzez odczucia zmysłowe: wzorku, słuchu, węchu, dotyku, a czasem również smaku. Sala wyposażona jest w ścieżkę sensoryczną, wygodne pufy, projektory, różnego rodzaju lampy, radio, lustra oraz basen z piłkami. Jest to miejsce stworzone szczególnie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi (z niepełnosprawnościami, nadpobudliwością ruchową, nerwicami itp.), jednak mogą z niej również korzystać uczniowie, którzy w danym czasie potrzebują takiej stymulacji. W sali doświadczania świata wykorzystuje się metodę Snoezelen, która polega na odczuwaniu tego, co dzieje się dokoła, bez wykonywania zadań. Nauczyciele ze szkoły w Bolesławcu dostrzegli, że wśród uczniów korzystających z sali doświadczania świata obserwuje się pozytywne zmiany – dzieci nadpobudliwe szybciej się wyciszają, natomiast wycofane stają się bardziej odważne. Ponadto zmniejszyła się częstotliwość występowania zachowań agresywnych<sup>64</sup>.

Hałas, gwar, krzyki to rzeczywistość szkolnej przerwy. Nie wszyscy jednak dobrze znoszą takie warunki. Mowa tu o uczniach z nadwrażliwością słuchową i podatnych na przebodźcowanie, w szczególności tych ze spektrum autyzmu. W Szkole Podstawowej w Darłowie z okazji Dnia Świadomości Autyzmu przystąpiono do projektu Balance Place – Mobilne Strefy Ciszy, autorstwa Wioletty Matusiak. Dzięki tej inicjatywie uszyto fasole oraz dynie – przenośne kokony z filcu, w których uczeń może się ukryć, obniżyć poziom stresu oraz wyregulować odczuwane emocje. Zostały one umieszczone w świetlicy szkolnej, do której uczniowie udają się po skończonych lekcjach, w specjalnej sali terapeutycznej oraz w niektórych salach, gdzie najczęściej przebywają uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi<sup>65</sup>. Mobilne strefy ciszy to innowacyjne rozwiązanie, które może zostać wprowadzone w każdej szkole, gdyż nie wymaga specjalnego wydzielenia i przygotowania przestrzeni. Umieszczenie kokonów w klasach lub na ko-

---

Roku 2022, Strefa Edukacji, <https://strefaedukacji.pl/ksiazka-towarzyszy-naszemu-zyciu-i-daje-nam-przyjemnosc-o-czytaniu-i-kształcie-szkolnych-bibliotek-rozmawiamy-z-nauczycielka/ar/c5-17130855> [dostęp: 28 maja 2025].

<sup>64</sup> Zob.: *Sala Doświadczania Świata*, Szkoła Podstawowa nr 2 w Bolesławcu, <https://sp2.boleslawiec.pl/sala-doswiadczenia-swiate/> [dostęp: 22 maja 2024].

<sup>65</sup> E. Jaźwińska, *Mobilne Strefy Ciszy*, SP3 Darłowo, [https://www.sp3.darlowo.pl/laboratoria\\_przyszlosci,artykul,1680535649.html](https://www.sp3.darlowo.pl/laboratoria_przyszlosci,artykul,1680535649.html) [dostęp: 22 maja 2024].

rytarzu to mała zmiana dla placówki, lecz mająca ogromne znaczenie dla uczniów wysoko wrażliwych.

Opisane powyżej szkoły dostosowały swoją przestrzeń do potrzeb i oczekiwań ucznia XXI wieku. Wiele z tych zmian wymagało sporego trudu i zaangażowania ze strony kadry pedagogicznej, uczniów, ale również rodziców. Współpraca pomiędzy uczestnikami życia szkolnego pozwoliła na stworzenie unikatowych, a przy tym funkcjonalnych miejsc, które mają wesprzeć proces edukacji. Każda opisana w niniejszym artykule szkoła jest inna, wszystkie mają jednak wiele wspólnego. Swoim całokształtem prezentują nowe podejście w nauczaniu, w którym to uczeń i jego potrzeby znajdują się w centrum. Przede wszystkim jest to odejście od pruskiego modelu nauczania, w którym nauczyciel jest osobą dominującą, na rzecz aktywnych metod pracy. Zmiany dokonane w opisanych szkołach dotyczą nie tylko przemiany w przestrzeni fizycznej, ale również przemodelowania myślenia o nauczaniu. Poprzez swoją przemianę stają się inspiracją dla innych placówek i są doskonałym przykładem na to, że zmiana przestrzeni szkolnej jest możliwa i zaczyna się od zmiany myślenia.

#### Bibliografia

1. Obwieszczenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 4 września 2020 r. w sprawie ogłoszenia jednolitego tekstu rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach (Dz. U. 2020, poz. 1604).
2. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 17 marca 2017 r. w sprawie szczegółowej organizacji publicznych szkół i publicznych przedszkoli (Dz. U. 2017, poz. 649).
3. Archacka Magdalena, *Szkoła. Społeczna rola heterotopii* [w:] *Utopia a edukacja*. T. 1: *O wyobrażeniach świata możliwego*, pod red. J. Gromysz, R. Włodarczyka, Instytut Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego, Wrocław 2016, s. 155-162.
4. Bańka Augustyn, *Architektura psychologicznej przestrzeni życia. Behawioralne podstawy projektowania*, wyd. 2, Gemini-Print, Poznań 1999.
5. Czalczyńska-Podolska Magdalena, *Plac zabaw jako przestrzeń umożliwiająca różnorodne formy zabaw*, „Architektura Krajobrazu” 2010, nr 4, s. 46-53.
6. Dunaj Bogusław, *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo „Ibis”, Poznań 2012.

7. Gajdzica Zenon, Skotnicka Beata, Pawlik Sabina, **Belza-Gajdzica Magdalena**, Trojanowska Milena, Prysak Dorota, Mrózek Sebastian, *Analiza praktyki szkolnej i charakterystyka szkoły efektywnie realizującej edukację włączającą w praktyce – raport z badań*, MEIN, Warszawa 2021.
8. Jagodzińska Małgorzata, Strumińska-Doktór Anna, *Outdoor education wzmocnieniem realizacji zrównoważonego rozwoju*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2019, nr 4, s. 55-67.
9. Jankowska Agnieszka, *W salonie usługowym zwanym biblioteką szkolną*, „Edukacja Humanistyczna” 2014, nr 1, s. 229-235.
10. Kazimierczyk Iga, *Wielkie szkolne szczęście*, „Psychologia Dziecka” 2024, nr 1, s. 74-77.
11. Kędra Marzena, *Cogito – szkoła z własnym obliczem*, „Impuls”, Kraków 2021.
12. Kołodziejska Magdalena, *Edukacyjno-wychowawczy wymiar kontaktu uczniów z przyrodą*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa” 2016, nr 2, s. 71-77.
13. Kossobucka Anna, *Ogród w przestrzeni szkoły* [w:] *Dydaktyka biologii wobec wyzwań współczesności*, pod red. R.M. Suskiej-Wróbel, I. Majcher, Fundacja Rozwoju Uniwersytetu Gdańskiego, Gdańsk–Sopot 2007, s. 114-122.
14. Kowalski Ryszard, Grott Edward, *Ogrody szkolne we współczesnej szkole. Znak edukacyjnego zacołania, a może jednak postępu?*, „Studia Ecologiae et Bioethicae” 2015, nr 1, s. 35-60.
15. Krzewińska Anna, Reguła Julita, *Ocena urzędzeń i systemów dystrybucji potraw w wybranych stołówkach szkolnych w Koszalinie*, „Nauka, Przyroda, Technologie” 2023, z. 2, s. 1-10.
16. Kucharzewska Joanna, *Architektura wspólnoty* [w:] *Studia z architektury nowoczesnej. T. 9: Architektura wspólnoty – architektura sakralna i szkolna*, Polski Instytut Studiów nad Sztuką Świata – Wydaw. Tako, Warszawa–Toruń 2021, s. 7-13.
17. Leśny Agnieszka, *Uczenie, rozwój czy wychowanie plenerowe? Niuanse koncepcji outdoor education*, „Meritum” 2023, nr 2, s. 2-10.
18. Moraczewska Barbara, *Pedagogika przygody, a efektywność zajęć terenowych w zakresie wartości poznawczych historii, kultury i tradycji obszaru rewitalizacji na przykładzie Włocławka*, „Społeczeństwo, Edukacja, Język” 2021, t. 14, cz. 2, s. 151-165.
19. Nalaskowski Aleksander, *Przestrzenie i miejsca szkoły*, „Impuls”, Kraków 2002.
20. Ochojska Danuta, *Organizacja przestrzeni klasy szkolnej a efektywność nauczenia*, „Edukacja, Technika, Informatyka” 2019, nr 4, s. 32-37.

21. **Okoń** Wincenty, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 10 uzupełn. i popr., Wydawnictwo Akademickie „Żak” **Teresa i Józef Śniecińscy**, Warszawa 2007.
22. **Palamer-Kabacińska** Ewa, *Pedagogika przyrody. Uczenie się bycia razem, uczenie się wspólnego działania*, „Kultura i Edukacja” 2020, nr 1, s. 69-90.
23. **Piszczek Małgorzata**, **Bar Magdalena**, *Planowanie i utrzymanie zieleni przy szkołach*, Fundacja EkoRozwoju, **Wrocław 2020**.
24. **Plewka Czesław**, *Metodyka nauczania teoretycznych przedmiotów zawodowych. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, cz. 1, Wydaw. i Zakład Poligrafii ITE, Radom 1999.
25. **Polak Marcin**, **Radanowicz Ewa**, *Szkoła jak drugi dom [w:] Przestrzeń fizyczna i architektoniczna*, pod red. M. Polaka, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2016, s. 28-29.
26. **Ryszka Rafał**, *Przedszkola leśne. Kilka refleksji o wychowaniu w lesie*, „Dziki Życie” 2016, nr 2, s. 2-5.
27. **Sikorski Wiesław**, *Proksemika klasy szkolnej. Ukryty wymiar edukacji*, „Edukacja” 2013, nr 3, s. 91-105.
28. **Siuda Maciej**, *Elastyczna przestrzeń klasy [w:] Przestrzeń fizyczna i architektoniczna*, pod red. M. Polaka, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2016, s. 44-45.
29. **Skrzypczak Urszula**, *Ocenianie kształtujące – ocenianie wspierające uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi [w:] Edukacja włączająca w przedszkolu i szkole*, pod red. I. Chrzanowskiej, G. Szumskiego, Wydawnictwo FRSE, Warszawa 2019, s. 228-234.
30. **Solecka Anna**, **Walat Wojciech**, *Architektoniczna przestrzeń edukacyjna szkoły – oczekiwania uczniów, nauczycieli i rodziców*, „Edukacja, Technika, Informatyka” 2019, nr 4, s. 38-45.
31. **Sudoł-Szopińska Iwona**, **Łuczak Anna**, *Wpływ temperatury środowiska zewnętrznego na sprawność działania człowieka*, „Bezpieczeństwo Pracy” 2006, nr 7-8, s. 16-19.
32. **Szlauzys Justyna**, *Leśne przedszkole jako alternatywna forma wczesnej edukacji*, „Pareja” 2019, nr 2, s. 94-107.
33. **Sztejnberg Aleksander**, *Środowisko proksemiczne komunikacji edukacyjnej*, Wydaw. Uniwersytetu Opolskiego, Opole 2007.
34. **Tylman Jakub**, *Jak pokolorować szkołę? Akademia kreatywnego nauczyciela*, Mamania, Warszawa 2023.

35. Zachciał Iwona, *Terapeutyczna funkcja biblioteki szkolnej jako wspomaganie procesu wychowawczego szkoły*, „Język, Szkoła, Religia” 2006, t. 1, s. 219-230.
36. Zbróg Zuzanna, *Zalety i wady mało licznych klas*, „Edukacja i Dialog” 2007, nr 1, s. 63-67.
37. Żłobicki Wiktor, *Ukryty program w edukacji. Między niewiedzą a manipulacją*, „Impuls”, Kraków 2002.

#### Netografia

1. *Co nas wyróżnia?*, Publiczna Szkoła Podstawowa Cogito, <https://spcogito-poznan.operator.edu.pl/co-nas-wyroznia/> [dostęp: 17 maja 2024].
2. *Innowacje*, Publiczna Szkoła Podstawowa im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Śremie, <https://www.szkolausmiechu.pl/innowacje.html> [dostęp: 22 maja 2024].
3. Jämsä Katarzyna, *Kierunki rozwoju edukacji outdoorowej w Polsce i Finlandii*, Innowacje Społeczne, <https://innowacjespoleczne.pl/aktualnosc/kierunki-rozwoju-edukacji-outdoorowej-w-polsce-i-finlandii/> [dostęp: 25 lutego 2024].
4. Jankowski Bogdan, *Uczymy się: Jak przestrzeń klasy wpływa na zachowania uczniów i uczennic*, Fundacja Szkoła z Klasą, <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/uczmy-sie-przestrzen-klasy-wplywa-zachowania-uczniow-uczennic/> [dostęp: 14 lutego 2024].
5. Jaźwińska Ewa, *Mobilne Strefy Ciszy, SP3 Darłowo*, [https://www.sp3.darlowo.pl/laboratoria\\_przyszlosci/artikul,1680535649.html](https://www.sp3.darlowo.pl/laboratoria_przyszlosci/artikul,1680535649.html) [dostęp: 22 maja 2024].
6. Kamińska-Pietruszka Agnieszka, *Pomysły na lekcje. Matematyka na szkolnym boisku*, Indywidualni.pl, <https://indywidualni.pl/edustrefa/pomysly-na-lekcje-matematyka-na-szkolnym-boisku> [dostęp: 23 kwietnia 2024].
7. Kędra Marzena, *Opis działań zbieżnych z koncepcją szkoły ćwiczeń – O „Kreatorach Świata” w Cogito* [w:] *Już jesteśmy szkołą ćwiczeń! Opisy działań szkół, bibliotek pedagogicznych i szkoły wyższej zbieżnych z Modelem szkoły ćwiczeń*, pod red. A. Pietryki, ORE, Warszawa 2017, pdf, s. 44-55 [dostęp: 28 maja 2025].
8. Kluzowicz Julia, *Szkoła jako przestrzeń odpoczynku i budowania relacji* [w:] *Przestrzeń krakowskiej szkoły*, Urząd Miasta, Kraków 2020, [https://www.krakow.pl/aktualnosc/245063,34,komunikat,\\_przestrzen\\_krakowskiej\\_szkoly\\_opowiesc\\_o\\_inspirujacej\\_szkole.html](https://www.krakow.pl/aktualnosc/245063,34,komunikat,_przestrzen_krakowskiej_szkoly_opowiesc_o_inspirujacej_szkole.html), s. 132-137 [dostęp: 26 maja 2025].
9. Kozak Piotr, *Uczyć się w kuchni i w teatrze. Zespół Szkół w Radowie Małym, Polska* [w:] *Przestrzenie edukacji 21. Otwieramy szkołę! Wprowadzenie*, pod red.

- K. Górkiewicz, Warszawa 2016, [https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b3ef6e89-ffd1-4338-95a7-6ec3ff13c39c/O2\\_Przestrzenie%20edukacji21.Otwieramy%20szko%C5%82%C4%99%20wprowadzenie\\_PL.pdf](https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/b3ef6e89-ffd1-4338-95a7-6ec3ff13c39c/O2_Przestrzenie%20edukacji21.Otwieramy%20szko%C5%82%C4%99%20wprowadzenie_PL.pdf), s. 74-77 [dostęp: 28 maja 2025].
10. Kuc Maria, *Przystosowanie do potrzeb ucznia architektury i przestrzeni budynków szkolnych w Polsce*, Konferencje 21, [http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.9.\\_kuc.pdf](http://www.konferencja.21.edu.pl/uploads/6/3/9/9/6399009/2.2.9._kuc.pdf) [dostęp: 3 maja 2024].
  11. Milert Magda, *Czy wygląd szkolnej sali i lokalizacja szkoły są tak samo ważne jak poziom edukacji?*, Ładne Bebe, <https://ladnebebe.pl/czy-wyglad-szkolnej-sali-i-lokalizacja-szkoly-sa-tak-samo-wazne-jak-poziom-edukacji/> [dostęp: 13 kwietnia 2024].
  12. Obuchowska Joanna, *Organizacja pracy w fińskiej szkole*, Educational Eden, <https://educationaleden.pl/organizacja-pracy-w-finskiej-szkole/> [dostęp: 15 lutego 2024].
  13. Pacewicz Alicja, *Przestrzeń, w której dobrze się uczy. Jak to osiągnąć w naszej szkole?*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, <https://szkoladlainnowatora.ceo.org.pl/wp-content/uploads/2021/06/Przestrze%C5%84-w-kt%C3%B3rej-dobrze-si%C4%99-uczy-A.-Pacewicz.pdf> [dostęp: 6 grudnia 2023].
  14. Pietrzak-Płachta Iwona, Konczal Magdalena, *„Książka towarzyszy naszemu życiu i daje nam przyjemność”. O czytaniu i kształcie szkolnych bibliotek rozmawiamy z Nauczycielką Roku 2022*, Strefa Edukacji, <https://strefaedukacji.pl/ksiazka-towarzyszy-naszemu-zyciu-i-daje-nam-przyjemnosc-o-czytaniu-i-ksztalcie-szkolnych-bibliotek-rozmawiamy-z-nauczycielka/ar/c5-17130855> [dostęp: 28 maja 2025].
  15. *Poradnik aranżacji sal lekcyjnych do nauki języka niemieckiego*, oprac. E.D. Ostaszewska, Goethe Institut, <https://www.goethe.de/resources/files/pdf43/13952975-STANDARD.pdf> [dostęp: 13 lutego 2024].
  16. Radanowicz Ewa, *Szkoła z pasją? To możliwe!*, Edunews.pl, <https://www.edunews.pl/system-edukacji/szkoly/4185-szkola-z-pasja-to-mozliwe> [dostęp: 29 maja 2025].
  17. *Sala Doświadczania Świata*, Szkoła Podstawowa nr 2 w Bolesławcu, <https://sp2.boleslawiec.pl/sala-doswiadczenia-swiata/> [dostęp: 22 maja 2024].
  18. Świderek Gosia, *Jak sprawić by szkolny ogród tętnił życiem?*, Szkolne Ogrody – Zielone Pracownie, <https://zielonepracownie.zrodla.edu.pl/index.php?strona=poradnik05> [dostęp: 15 kwietnia 2024].

HENRYK GAJEWSKI  
JUSTYNA SKRZEK-ŚWIĄTEK

Nowa szkoła z perspektywy liderów  
oddolnych zmian w edukacji.  
Analiza wyników badań własnych

New school from the perspective of leaders  
of grassroots change in education.  
An analysis of original research findings

**Streszczenie**

Artykuł prezentuje wyniki projektu badawczego osadzonego w kontekście dynamicznych przemian społeczno-kulturowych oraz utrzymującego się kryzysu szkoły. Mimo kolejnych reform zmiana systemowa w szkolnictwie nie zachodzi. Autorzy formułują zatem imperatyw nowej szkoły i kierują uwagę na oddolną falę inicjatyw. Celem niniejszego studium empirycznego jest opis i analiza procesów zmiany z perspektywy ich liderów – nauczycieli inicjujących i prowadzących oddolne działania w polskich szkołach. Badanie koncentruje się na genezie, rodzaju inicjatyw, ich motywach, mechanizmach podtrzymywania, napotykanym barierach oraz skutkach dla praktyki kształcenia. Wyniki potwierdzają, że zmiana jest możliwa i przynosi wymierne korzyści zarówno uczniom, jak i nauczycielom, a sformułowane wnioski sprzyjają reinterpretacji podejścia do edukacji i wskazują realne dźwignie zmiany.

**Słowa kluczowe:** lider, oddolne zmiany, nauczyciel, nowa szkoła, kryzys szkoły, innowacje

### Summary

The article presents the results of a research project set against the backdrop of dynamic socio-cultural transformations and the ongoing crisis of schooling. Despite successive top-down reforms, system-level change has not occurred. The authors therefore formulate the imperative of a “new school” and direct attention to a wave of grassroots initiatives. The aim of this empirical study is to describe and analyse change processes from the perspective of their leaders – teachers who initiate and lead grassroots actions in Polish schools. The study focuses on the origins and types of these initiatives, their motives, mechanisms of sustainment, encountered barriers, and their effects on educational practice. The findings confirm that change is possible and delivers tangible benefits to both students and teachers; the conclusions support a reinterpretation of approaches to education and point to real levers of change.

**Keywords:** leader, grassroots change, teacher, new school, crisis of schooling, innovations

### Koncepcja projektu badawczego

Zachodzące współcześnie dynamiczne, gwałtowne zmiany rzeczywistości społeczno-kulturowej, zwielokrotnione przez zjawiska globalne, intensywnie wpływają także na edukację w szerokim rozumieniu i nie omijają szkoły w rozumieniu lokalnym. Procesy zachodzące na poziomach ogólnościowym, państwowym i lokalnym nigdy wcześniej nie były tak mocno wzajemnie sprzężone. Okazuje się, że przed zmianami nie ma ucieczki, chociaż istnieją silne tendencje do utrzymania status quo. Mirosław J. Szymański w swojej książce *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie* zadaje pytanie: „Jak w warunkach gwałtownej zmiany funkcjonuje szkoła?”<sup>1</sup>. Jego diagnoza jest bardzo wnikliwa, nie pozostawia wątpliwości co do konieczności zmian. Jednak największy opór, związany z mentalnością, przyzwyczajeniami, rutyną codzienności szkolnej, podtrzymywany jest także przez czynniki prawotwórcze. Wielu badaczy na świecie, a także w Polsce otwarcie mówi o kryzysie szkoły. M.J. Szymański wymienia w tym kontekście: Petera McLarena, Kena Robinsona, Jespera Juula, Marię Mendel, Bogusława Śliwerskiego<sup>2</sup>.

<sup>1</sup> M.J. Szymański, *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Warszawa 2021, s. 55.

<sup>2</sup> Tamże, s. 53-113.

Mimo podejmowanych w Polsce prób odgórnych reform kryzys szkoły trwa nieprzerwanie. B. Śliwerski podsumowuje ten stan w artykule z 2022 roku, odwołując się do słów Zbigniewa Kwiecińskiego, co warto podkreślić, z 1992 roku: „Dotychczasowe rozwiązania nie sprzyjają realizacji dobra etycznego, a wręcz wprost przeciwnie – naruszają je czy wręcz wchodzą z nim w konflikt i faktycznie sprzyjają celom dokładnie przeciwnym, bowiem «[...] pod hasłem rozwoju – blokują go, pod hasłem uczenia – oduczają, pod hasłem moralności – demoralizują, chcąc uczyć jednego – de facto uczą czegoś zupełnie innego, a czasami zabijają samą chęć do uczenia się czegokolwiek»”<sup>3</sup>. Istnieje zatem imperatyw „nowej szkoły”, innej niż ta, z którą mamy obecnie do czynienia. Powyższe obserwacje oraz pojawienie się w obszarze edukacji w Polsce kolejnej fali oddolnych zmian skłoniły autorów niniejszego artykułu do zbadania i opisania tych procesów z perspektywy inicjujących je osób, które zasługują na miano liderów.

Jak stwierdza Luba Sołoma, przedmiot badań stanowią zjawiska, obiekty lub rzeczy, wobec których chcemy prowadzić badania, bądź takie, wobec których chcemy formułować stwierdzenia odnoszące się do zadanych pytań badawczych<sup>4</sup>. Analizowane badania stanowiły nieodłączną część pracy magisterskiej, zatytułowanej *W kierunku „nowej szkoły” z perspektywy liderów oddolnych zmian w edukacji – od teorii do praktyki*<sup>5</sup>. W obszarze zainteresowania znalazła się perspektywa liderów oddolnych zmian w edukacji, zaangażowanych w sposób praktyczny w budowanie nowego podejścia do modelu kształcenia w Polsce.

W niniejszym projekcie badawczym postawiono sześć celów:

1. Z badać opinię liderów oddolnych zmian na temat wymogów współczesnej rzeczywistości oraz oczekiwań rynku pracy wobec edukacji szkolnej.
2. Określić, na ile edukacja powszechna potrzebuje przemian w opinii liderów oddolnych zmian.
3. Ustalić, jak w opinii liderów oddolnych zmian w edukacji można przeformułować sposób funkcjonowania szkół, by stanowiły odpowiedź na wyzwania współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej.

<sup>3</sup> B. Śliwerski, *Polityczne uwarunkowania trwania systemu klasowo-lekcyjnego w szkolnictwie publicznym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. 1, s. 128.

<sup>4</sup> L. Sołoma, *Metody i techniki badań socjologicznych*, wyd. 2 rozszerz. i popr., Olsztyn 2002, s. 38.

<sup>5</sup> J. Skrzek-Świątek, H. Gajewski, *W kierunku „nowej szkoły” z perspektywy liderów oddolnych zmian w edukacji – od teorii do praktyki*, praca magisterska napisana pod kier. M. Grzeško-Nyczki, Akademia Nauk Stosowanych im. J.A. Komeńskiego, Leszno 2024.

4. Zdiagnozować, jakie czynniki według liderów oddolnych zmian decydują o skutecznym wdrażaniu pożądanych przemian w edukacji szkolnej, a jakie je utrudniają.

5. Zbadać motywacje liderów oddolnych zmian do podejmowania działań na rzecz kreowania edukacji na miarę XXI wieku.

6. Ustalić źródła inspiracji liderów oddolnych zmian oraz w jaki sposób z ich perspektywy można wpływać na środowiska edukacyjne i inspirować je do działania w kierunku pożądanych przemian w edukacji szkolnej.

Podstawą badań wszelkiego typu jest sformułowanie problemu badawczego, w którym powinno pojawić się bardzo istotne pytanie lub zespół pytań, na które odpowiedzi ma dostarczyć podjęte badanie. W przywołanej pracy do każdego z wyżej wymienionych celów sformułowano następujące problemy badawcze:

Cel 1:

1.1. Jakie wymagania wobec edukacji szkolnej, w opinii liderów oddolnych zmian, nakłada współczesna rzeczywistość społeczna?

1.2. Jakie oczekiwania wobec szkoły, w opinii liderów oddolnych zmian, kreuje obecny i prognozowany rynek pracy?

Cel 2:

2.1. Dlaczego liderzy uważają, że zmiany są potrzebne?

2.2. Czy, a jeśli tak, to jakie działania, w opinii liderów oddolnych zmian, należy podjąć w zakresie prawa oświatowego?

2.3. Czy, a jeśli tak, to jakie działania, w opinii liderów oddolnych zmian, powinna podjąć kadra nauczycielska?

2.4. Czy, a jeśli tak, to jakie działania, w opinii liderów oddolnych zmian, należy podjąć w obszarze oceniania?

2.5. Czy, a jeśli tak, to jakie działania, w opinii liderów oddolnych zmian, należy podjąć w obszarze finansowania oświaty?

2.6. Czy, a jeśli tak, to jakie działania, w opinii liderów oddolnych zmian, należy podjąć w obszarze przestrzeni edukacyjnej?

2.7. Czy, a jeśli tak, to w jakich jeszcze obszarach należy podjąć działania, w opinii liderów oddolnych zmian, by udoskonalić warunki współczesnej edukacji powszechnej w Polsce?

2.8. W którym z wymienionych obszarów ta zmiana, z perspektywy liderów oddolnych zmian, jest najpilniejsza i dlaczego?

Cel 3:

3.1. Kto, w opinii liderów oddolnych zmian w edukacji, ma wpływ na zmiany w funkcjonowaniu szkół i ich adaptację do wyzwań współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej?

3.2. Od czego warto zacząć, w opinii liderów oddolnych zmian, wdrażanie szerszych przemian w edukacji szkolnej, aby dostosować ją do współczesnych warunków społeczno-kulturowych?

Cel 4:

4.1. Jakie czynniki, w opinii liderów oddolnych zmian, wspierają skuteczne wdrażanie przemian w edukacji szkolnej na miarę potrzeb XXI wieku?

4.2. Jakie czynniki, z perspektywy liderów oddolnych zmian, stanowią utrudnienie we wdrażaniu przemian w edukacji szkolnej na miarę potrzeb XXI wieku?

4.3. Co, z perspektywy liderów oddolnych zmian, jest największym wyzwaniem w dokonywaniu przemian w edukacji szkolnej?

Cel 5:

5.1. Czy, a jeśli tak, to jakie doświadczenia własne lub innych miały wpływ na podjęcie działań na rzecz przemian edukacyjnych, w opinii liderów oddolnych zmian?

5.2. Co w opinii liderów oddolnych zmian w edukacji stanowi główny powód podjęcia działań na rzecz przemian w kształceniu szkolnym?

5.3. Co dla liderów oddolnych zmian jest głównym celem podejmowania działań na rzecz przemian w edukacji powszechnej?

5.4. Co jest, w opinii liderów oddolnych zmian w edukacji, największą siłą napędową do podejmowania działań w kierunku „nowej szkoły”?

Cel 6:

6.1. Na kogo, w opinii liderów oddolnych zmian, szczególnie należy oddziaływać, by środowiska edukacyjne pobudzić do wdrażania przemian na rzecz tworzenia odpowiednich warunków szkolnych w XXI wieku?

6.2. W jaki sposób, w opinii liderów oddolnych zmian, można inspirować środowiska edukacyjne do dokonywania pożądaných przemian w kształceniu powszechnym?

6.3. Skąd liderzy oddolnych zmian czerpią inspiracje do działania w kierunku pożądaných przemian w edukacji szkolnej?

Na potrzeby realizacji badań wybrano technikę indagacyjną. Według Heliodora Muszyńskiego oferuje ona badaczowi szerokie możliwości zarówno

w zakresie dostępnych metod, jakie ma się do dyspozycji, jak też formy pytań stawianych badanej osobie<sup>6</sup>. W ramach tej techniki zastosowano metodę wywiadu i ankiety z użyciem odpowiednich kwestionariuszy. Metoda ankiety jest bardzo zbliżona do metody wywiadu, a różni się głównie formą stawiania pytań i udzielania na nie odpowiedzi, która jest wyłącznie pisemna, na odpowiednio opracowanym arkuszu. Walorem tej metody jest prostota i łatwość jej stosowania. Daje ona respondentowi poczucie anonimowości, a więc swobodę wypowiedzania się, a badaczowi nieograniczone możliwości stosowania różnych, często bardzo pomysłowych pytań<sup>7</sup>.

W projekcie badawczym wzięło udział trzynastu respondentów, powszechnie uznawanych za liderów oddolnych zmian w edukacji, pochodzących z różnych części Polski i działających w różnych obszarach edukacyjnych. Metodą wykorzystaną podczas badań była metoda jakościowa: wywiadu i ankiety, oparta o technikę indagacyjną. Narzędziem stworzonym na potrzeby pracy był kwestionariusz wywiadu i ankiety, który składał się z 22 pytań w sześciu sekcjach tematycznych oraz prośby o podanie krótkiego przesłania, motta dla tych, którzy chcieliby pójść w ślady lidera, a także pięciu pytań w sekcji metryczka.

W analizowanych badaniach metodę wywiadu zastosowano wobec czterech osób; w przypadku trzech był to wywiad standaryzowany, który odbył się drogą elektroniczną z użyciem programu Teams (on-line, na żywo), w przypadku jednej z osób był to wywiad „twarzą w twarz”; natomiast metodę ankiety użyto wobec dziewięciorga respondentów; była to ankieta internetowa, przeprowadzona za pomocą narzędzia on-line – programu Forms. Przeprowadzanie wywiadów i ankiet odbyło się na przełomie czterech miesięcy, od maja do sierpnia 2024 roku. Wypowiedzi liderów prezentowane są w oryginalnym zapisie, a poprawiono jedynie interpunkcję, jeżeli wymagał tego sens zdania. Zebrany materiał badawczy jest niezwykle bogaty i inspirujący. Pozwala wysnuć wiele wniosków i merytorycznych analiz dotyczących przedmiotu badań, stanowiąc jednocześnie wstęp do bardziej pogłębionych eksploracji z udziałem szerszej grupy respondentów.

---

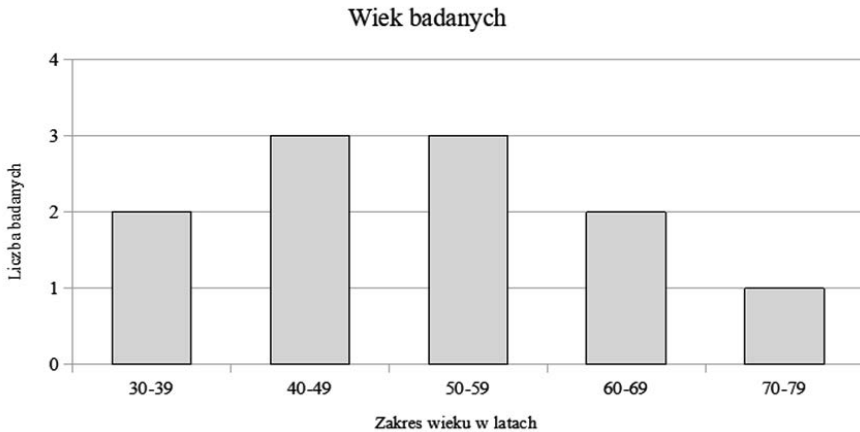
<sup>6</sup> Zob.: H. Muszyński, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Poznań 2018, s. 178-188.

<sup>7</sup> Tamże, s. 180.

### Opis grupy badawczej

W badaniu wzięło udział trzynastu respondentów – dziewięć kobiet i trzech mężczyzn – uznanych za liderów oddolnych zmian w edukacji, pochodzących z różnych stron Polski i podejmujących różnego rodzaju działania związane z edukacją. Wśród badanych znalazły się dwie osoby w wieku między 30 a 39 lat, trzy osoby w przedziale 40–49 lat, trzy mieściły się w zakresie między 50 a 59 lat, dwie osoby między 60 a 69 lat oraz jedna osoba w wieku między 70 a 79 lat. Dwie osoby nie udzieliły informacji na ten temat. Dane dotyczące wieku zostały umieszczone na wykresie 1.

Wykres nr 1. Wiek badanych w zakresach dziesięcioletnich



Źródło: badania własne

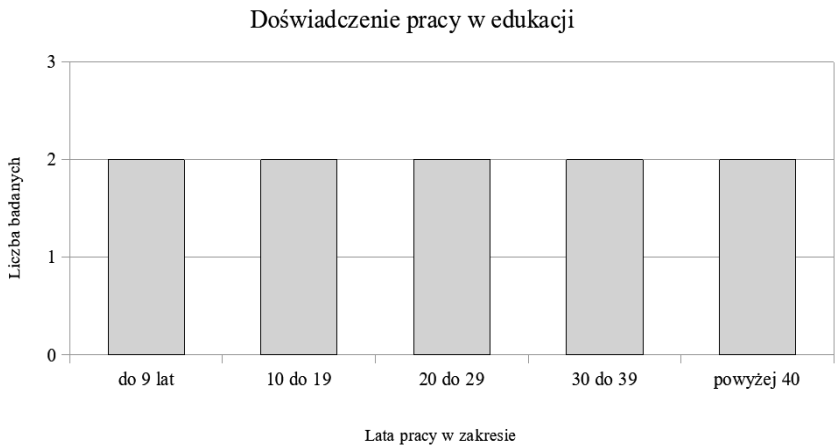
Badani mają bardzo bogate i wieloletnie doświadczenie pracy w szeroko rozumianej edukacji. To nauczyciele, spośród nich trzy osoby pracowały na stanowiskach dyrektorskich, cztery osoby to wykładowcy akademicy, jedna z badanych osób była właścicielem prywatnej szkoły językowej, inna była trenerem w CEO, a kolejna ma doświadczenie trenerskie w sporcie. Z zebranych danych wynika, że liderzy to ludzie przedsiębiorczy: dwie osoby prowadziły firmę szkoleniowo-edukacyjną, jedna serwis internetowy o edukacji i wychowaniu, inna udzielała korepetycji. Dwie osoby nie udzieliły informacji w kwestii stanowisk i miejsc pracy, natomiast warto podkreślić, że dobór osób badanych był celowy, zatem ich wypowiedzi traktowane są jako wartościowe i zostały włączone do analizy.

Aktualnie spośród 11 liderów siedmiu nadal pracuje na stanowisku nauczyciela w szkole, przedszkolu, szkole prywatnej. Pozostali to edukatorzy zajmujący się szkoleniami; wśród nich znajdują się: właściciel firmy szkoleniowej, osoba prowadząca serwis internetowy i jednocześnie pełniąca funkcję prezesa fundacji na rzecz rozwoju, dyrektor niepublicznego ośrodka doskonalenia nauczycieli.

Należy zaznaczyć, że zazwyczaj działalność badanych osób nie ogranicza się do jednego stanowiska, funkcji, są to osoby bardzo aktywne, zaangażowane w różnorodne inicjatywy.

Na wykresie 2 przedstawiono lata zgromadzonego doświadczenia badanych liderów związanych z pracą w edukacji. Trzy osoby nie udzieliły informacji na ten temat.

Wykres nr 2. Doświadczenie pracy w edukacji



Źródło: badania własne

Jak wynika z wykresu, większość osób badanych dysponuje ogromnym doświadczeniem – dwie osoby mają za sobą czterdziestoletni staż w edukacji. Już na tym etapie nasuwa się następujące spostrzeżenie: potrzebę zmian dostrzegają zarówno liderzy z wieloletnią praktyką, jak i ci, którzy stosunkowo niedawno zaczęli pracę. Dokładne dane dotyczące badanych znajdują się w tabeli 1.

Tabela nr 1. Informacje o respondentach na podstawie metryczki

| Kod | Wiek                     | Płeć | Staż pracy w edukacji | Miejsca pracy związane z edukacją, stanowiska  | Aktualne miejsce pracy, stanowisko   |
|-----|--------------------------|------|-----------------------|--|--|
| W1  | 68                       | K    | 40                    | – szkoła średnia:<br>matematyk   | – szkoła średnia:<br>matematyk   |
| W2  | 39                       | M    | 15                    | – szkoła podstawowa:<br>nauczyciel<br>– kluby sportowe:<br>trener sportowy<br>– edukator na konferencjach<br>metodyczno-dydaktycznych<br>– wykładowca akademicki | – edukator   |
| W3  | 47                       | K    | 19                    | – nauczyciel<br>– konsultant edukacyjny<br>– nauczyciel akademicki<br>– firma szkoleniowa:<br>właściciel, trener   | – firma szkoleniowa:<br>właściciel, trener   |
| W4  | 61                       | K    | 40                    | – szkoła podstawowa:<br>nauczyciel, dyrektor<br>– wydział edukacji:<br>dyrektor, nauczyciel<br>akademicki  | – niepubliczny<br>ośrodek<br>doskonalenia<br>nauczycieli:<br>dyrektor                    |
| A1  | nie udzielono odpowiedzi |      |                       |  |  |
| A2  | 58                       | K    | 39                    | – szkoła podstawowa:<br>polonista<br>– Centrum Edukacji<br>Obywatelskiej: trener   | – szkoła podstawowa:<br>polonista<br>– niepubliczna szkoła<br>alternatywna:<br>polonista |
| A3  | nie udzielono odpowiedzi |      |                       |  |  |
| A4  | 51                       | K    | 9                     | – prowadząca serwis<br>o edukacji i wychowaniu   | – serwis internetowy:<br>prowadzący  |

|    |    |   |    |  |  |
|----|----|---|----|--|--|
|    |    |   |    | dla rodziców i nauczycieli   | – fundacja na rzecz rozwoju:<br>prezes                   |
| A5 | 46 | M | 20 | – szkoła podstawowa wiejska i miejska:<br>polonista, wychowawca  | – szkoła średnia:<br>nauczyciel                          |
| A6 | 52 | K | 30 | – szkoła podstawowa:<br>polonista, germanista<br>– szkoła średnia: polonista<br>– szkoła podstawowa:<br>dyrektor szkoły      | – szkoła podstawowa:<br>dyrektor placówki                |
| A7 | 32 | K | 7  | – szkoła podstawowa:<br>nauczyciel,<br>– korepetytor   | – szkoła podstawowa:<br>polonista                        |
| A8 | 73 | K |    | – nauczyciel<br>– przedszkole samorządowe:<br>dyrektor<br>– przedszkole niepubliczne:<br>dyrektor<br>– wykładowca akademicki | – przedszkole<br>niepubliczne:<br>dyrektor               |
| A9 | 47 | M | 25 | – prywatna szkoła językowa:<br>właściciel<br>– przedszkole: anglista   | – prywatna szkoła<br>językowa:<br>właściciel, nauczyciel |

Źródło: badania własne

Jedno z pytań służących lepszemu scharakteryzowaniu grupy badawczej brzmiało: Co uważa Pan/Pani za swoje największe osiągnięcie w pracy na rzecz zmian w edukacji? Liderzy odpowiadali na nie w różny sposób, jednakże daje się zauważyć wspólny mianownik charakteryzujący ich podejście – jest nim osobiste zaangażowanie, skupienie na drugim człowieku i traktowanie swojej pracy jako misji, powołania. Przejawia się też satysfakcja z wpływu, jaki wywiera ich praca w kierunku przemian w edukacji na innych. Za sukcesy uznane zostały zarówno codzienne, małe „zwycięstwa”, jak i te, które mają zasięg światowy. Poniżej umieszczono listę odpowiedzi

na wyżej wymienione pytanie. Może ona stanowić zachętę i inspirację dla osób związanych z edukacją.

„Moi uczniowie kończą szkołę, mają ze sobą relację, nauczeni są współpracy, bycia dla siebie, są sobie pomocni, spotykają się. Na tym polega mój sukces, że ja szkołę traktuję jako miejsce do uczenia się, dla siebie, całe życie, bardzo dużo nauczyłam się od czasu, kiedy stałam się nauczycielką. To był mój ukochany zawód i to się nie zmieniło. Ja żyję szkołą, dla mnie to jest najpiękniejsze miejsce, jakie może być do pracy”<sup>8</sup>.

„Bezpośredni kontakt z 20 000 nauczycieli, trenerów i rodziców, pośredni wpływ na 2 miliony osób dorosłych”<sup>9</sup>.

„Moim największym osiągnięciem jest otworzenie się na zmiany, gdybym się na tę zmianę nie otworzyła, nie byłabym w takim miejscu swojego życia, w jakim teraz jestem”<sup>10</sup>.

„Za swoje największe osiągnięcie w pracy na rzecz zmian w edukacji uważam stworzenie szkoły w miejscu, w którym to się w ogóle nie powinno wydarzyć, czyli w miejscu, w którym nikt by nie pomyślał, że edukacja może rozkwitnąć. Ludzie mówią, bardzo często spotykam się z takim sformułowaniem, że dokonałam cudu edukacyjnego. Ta szkoła ma rangę światową, ponieważ należy do programu «Szkoły z Mocą Zmianiania Świata». Jestem także przyjęta do sieci lokalnych liderów globalnej zmiany”<sup>11</sup>.

„Współtworzenie bezpiecznego miejsca dla dzieci. Dzielenie się wiedzą i doświadczeniem z innymi”<sup>12</sup>.

„Stworzenie medium, do którego chętnie sięgają rodzice i nauczyciele, inspirowanie ich do poszerzania wiedzy i własnego rozwoju w rolach, w których występują wobec dzieci”<sup>13</sup>.

„To, że mogę inspirować innych i opowiadać o swojej drodze zmiany – od nauczania do uczenia się uczniów, od nauczyciela terminatora do wspierającego edukatora. I oczywiście to, że mogę dzielić się swoim doświadczeniem podczas różnych konferencji, warsztatów i akcji edukacyjnych, które często współtworzę z podobnymi pasjonatami”<sup>14</sup>.

---

<sup>8</sup> Badania własne: W1.

<sup>9</sup> Badania własne: W2.

<sup>10</sup> Badania własne: W3.

<sup>11</sup> Badania własne: W4.

<sup>12</sup> Badania własne: A1.

<sup>13</sup> Badania własne: A4.

<sup>14</sup> Badania własne: A5.

„Wspólny udział kadry szkoły w programie «Szkoła bez ocen». Wdrożenie innowacji szkolnej «Szkoła bez dzwonek». Stosowanie w szkole oceniania kształtującego. Ukończenie szkolenia prawnego: «Mediator szkolny» i wdrożenie innowacji szkolnej o tym samym tytule. 100% kadry wzięło udział w szkoleniu «Edukacja włączająca»<sup>15</sup>.

„Kampania edukacyjna «Błędy kształcą», która została objęta honorowym patronatem Fundacji Dobra Porażka, Rzeczniczki Praw Dziecka, a od drugiej edycji – Ministry Edukacji»<sup>16</sup>.

„Pamięć w sercach dzieci, które spotykam po latach. Najpiękniejsze odznaczenie otrzymałam od dzieci w czasie pandemii. Gdy leżałam w szpitalu, jedna dziewczynka powiedziała: «Musisz być zdrowa ciociu, być z nami i opowiadać bajki, bo jesteś naszą królową bajek». Popłakałam się wtedy. Może jestem mało nowoczesna, ale dzieci są najważniejsze, to dla nich są nasze wysiłki tworzenia takich warunków, aby były szczęśliwe»<sup>17</sup>.

„Wydanie książki, współorganizowanie Forum Edukacyjnego w Sejmie RP, udział w konferencjach dla nauczycieli»<sup>18</sup>.

### **Prezentacja i analiza zebranych wyników badań**

Autorski projekt umożliwił zebranie bogatego materiału, co przyczyniło się do osiągnięcia postawionych celów badawczych. Prezentacja wyników została uporządkowana według zagadnień, które odpowiadają poszczególnym celom.

#### **1. Wymagania współczesnej rzeczywistości społecznej oraz rynku pracy**

Współczesna, dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość, której towarzyszy gwałtowny rozwój technologiczny, nakłada nowe wymagania względem szkół, nauczania, uczenia się, prowadzi do konieczności zmiany roli nauczyciela. Badani zwrócili szczególną uwagę na cztery zagadnienia.

Pierwsze z nich dotyczy szkoły – powinna zmienić się radykalnie jej wiza i rola, podkreślają to słowa badanej: „Szkoła powinna przygotowywać młodych ludzi, ale chyba i nas dorosłych, wszystkich razem, do sprawnego

---

<sup>15</sup> Badania własne: A6.

<sup>16</sup> Badania własne: A7.

<sup>17</sup> Badania własne: A8.

<sup>18</sup> Badania własne: A9.

funkcjonowania w bardzo silnie zmieniającej się rzeczywistości”<sup>19</sup>. Wskazano także na nieaktualny sposób nauczania: „Współczesna edukacja powinna skupić się na redefiniowaniu uczenia, przede wszystkim pozostawić w spokoju ten model edukacji, który w większości szkół polskich teraz funkcjonuje”<sup>20</sup>. W odpowiedziach szczególnie zaznacza się konieczność przejścia od teorii do praktyki, nauczania przez doświadczanie. Istotna rola została przypisana także atmosferze panującej w szkole, która powinna być otwarta na dialog, możliwość swobodnej wypowiedzi, dostrzeganie potrzeb uczniów. Z pewnością nie powinno być to miejsce sprzyjające niewłaściwie rozumianej rywalizacji czy też promujące postawę ślepego posłuszeństwa.

Drugi obszar wskazany w wywiadach dotyczy roli nauczyciela. Jako pożądaną wskazano ewolucję: od nauczyciela podającego wiedzę i oceniającego stopień jej przyswojenia do bycia wspierającym liderem. Jedna z badanych konkluduje to następująco: „Nauczycielom potrzebne są kompetencje, których obecnie uczy się liderów i menedżerów w firmach: komunikacji, krytycznego myślenia, zarządzania zespołem, prezentacji, ale też zarządzania czasem, higieny pracy itd. [...] Niezbędna jest kadra pedagogiczna o wysokich kompetencjach psychospołecznych”<sup>21</sup>. Pojawił się także głos: „Dziś nauczyciel nie może i nie musi być źródłem wiedzy, która dostępna jest w telefonie od zaraz – powinien być przewodnikiem, nauczycielem empatii, kimś, kto wskazuje drogę w życiu i kierunek, sens edukacji oraz jej wpływ na przyszłość”<sup>22</sup>. Kolejna liderka o zmianie roli nauczyciela mówi w następujący sposób: „To są ludzie, którzy mają wspierać człowieka”<sup>23</sup>. Podkreślone zostało także znaczenie aktualizacji wiedzy nauczycieli w zakresie neurobiologii i kompetencji komunikacyjnych.

Trzeci obszar zarysowany przez badanych to kwestie dotyczące uczniów. Wszyscy zwrócili uwagę na konieczność dostrzegania indywidualnych potrzeb ucznia, talentów, potencjału. W jednym z wywiadów zaznaczono również, że pojawia się specyficzne zagrożenie społeczne – zjawisko „nieempatycznych” dzieci. Niezbędne zatem jest budowanie w szkole dobrych, wartościowych relacji w atmosferze empatii i dialogu.

---

<sup>19</sup> Badania własne: W4.

<sup>20</sup> Badania własne: W3.

<sup>21</sup> Badania własne: A4.

<sup>22</sup> Badania własne: A9.

<sup>23</sup> Badania własne: W1.

Czwarty obszar dotyczy nowych technologii rozwijających się w ogromnym tempie, stwarzających nowe możliwości, ale także nieznanne dotychczas zagrożenia. Podkreślono, że świat oglądany dzisiaj diametralnie, biegunowo zmieni się w niedalekiej przyszłości. W wypowiedziach badanych pojawiły się wyrażenia takie, jak: dehumanizacja, „dzieci urodzone z telefonem w ręku”. Antidotum na to mogą być więzi, których nie można wyprodukować, są one bowiem efektem długotrwałego naturalnego procesu. Inne wymieniane zagrożenia to: cyberprzemoc, hejt, stalking. Zatem edukacja powinna, zdaniem respondentów, dotyczyć nie tylko owych technologii, ale także budować głębszą świadomość nowej, wirtualnej rzeczywistości. Wspomniano także o tym, że uczniowie powinni rozumieć sens tego, co robią, by w pełni korzystać z edukacji.

Niektórzy badani wskazywali na potrzeby w obszarze kultury fizycznej, co ciekawe, także w kontekście relacji: „Badania pokazują, że na motywację i satysfakcję dzieci wpływa ruch, a uczenie się odbywa się naturalnie przez emocje i relacje”<sup>24</sup>.

Z wywiadów wynika, że pojawia się pilna potrzeba zmian, którą wyraża następująca wypowiedź: „Edukacja dzisiaj powinna stawiać na różnorodność, czas jednolitego systemu, w którym wszyscy, w tym samym czasie, tego samego i tak samo się uczą, skończył się już dawno, ale dzisiaj szczególnie powinien się skończyć”<sup>25</sup>.

Współczesny rynek pracy jest niezwykle dynamiczny i nieprzewidywalny. Dlatego przygotowanie młodego pokolenia do pomyślnej adaptacji w aspekcie zawodowym wymaga przemyślanej strategii oraz koncentracji na specyficznych umiejętnościach i kompetencjach.

Badani wskazywali kilka charakterystycznych kierunków dostosowania szkoły do wymagań rynku pracy. Wszyscy zwrócili uwagę, że konieczna jest umiejętność uczenia się rozumiana jako nieustanny rozwój, by sprostać oczekiwaniom zawodowym. Zauważyli przy tym, że najbardziej istotne kompetencje potrzebne do tego, aby uczeń mógł odnaleźć się na rynku pracy, to: elastyczność, kreatywność, odporność na stres, podejmowanie własnej aktywności, przedsiębiorczość, rezyliencja, umiejętność zarządzania czasem. Ważne w ich opinii są kompetencje miękkie, szczególnie umiejętność pracy zespołowej, empatia, zdolność adaptacji do zmiennych warunków, spraw-

---

<sup>24</sup> Badania własne: W2.

<sup>25</sup> Badania własne: W4.

czość. Jedna z badanych użyła w tym kontekście sformułowania: „Szkoła nie zdąży”<sup>26</sup>, podkreślając niedostosowanie szkoły do wymagań rynku. Z kolei inna stwierdziła: „Chciałabym, żeby współczesna szkoła odeszła od materializmu dydaktycznego na rzecz rozwijania kompetencji”<sup>27</sup>.

Niektórzy badani wskazali na potrzebę dotyczącą zaktualizowania działania szkół branżowych, aby nie była przekazywana w nich anachroniczna, nieaktualna wiedza. Potwierdza to opinia: „Należy zadbać o wykwalifikowanie fachowców w szkołach branżowych”<sup>28</sup>.

Warte podkreślenia jest zdanie lidera, który zwrócił uwagę na aspekt moralności w kontekście znajdowania się na rynku pracy, przytaczając definicję talentu sformułowaną przez Tadeusza Hucińskiego: „moralność na pierwszym miejscu, etyka na drugim, sprawność intelektualna na trzecim, dopiero potem wiedza techniczna, a dopiero potem kapitał zdrowia, ciała czy jakkolwiek rozumiana fizyczność”<sup>29</sup>.

Trafnym podsumowaniem powyższych odpowiedzi są słowa: „Współczesny rynek wymaga od szkoły, by wyposażyla dzieci i uczniów w elastyczność działania, w nastawienie na potrzebę życiowej zmiany dla własnego rozwoju, w samosterowność, która wyzwoli w nich kreatywność i odpowiedzialność za siebie. Rynek wymaga od szkoły wyuczenia w nich samodzielności myślenia, odwagi działania oraz planowania i przedsiębiorczości”<sup>30</sup>.

## **2. Pożądane działania w kierunku zmiany powszechnej edukacji szkolnej**

Wszyscy badani zgodnie zauważają, że szkolnictwo bardzo potrzebuje zmian, zwracają uwagę na zachodzące w świecie procesy, za którymi nie nadąża system edukacji. W wypowiedziach pojawia się często wizerunek szkoły wyrastającej z poprzedniej epoki, „szkoły pruskiej”, która w żaden sposób nie może sprostać wyzwaniom XXI wieku. Jeden z respondentów stwierdza: „Mamy zbyt zatwardziały system, rodem z XIX wieku. Szkoła nie nadąża za zmianami w świecie. Nowe technologie, badania na temat oceniania, rozwoju młodego człowieka nadal są w większości omijane szerokim łukiem”<sup>31</sup>.

---

<sup>26</sup> Badania własne: W1.

<sup>27</sup> Badania własne: W3.

<sup>28</sup> Badania własne: A7.

<sup>29</sup> Badania własne: W2.

<sup>30</sup> Badania własne: A6.

<sup>31</sup> Badania własne: A1.

Często pojawiają się głosy wskazujące nie tylko anachroniczność, ale także szkodliwość dzisiejszej edukacji: „Szkoła i system edukacji w obecnym kształcie krzywdzi dzieci i nauczycieli, powiela schematy i wzorce, o których od dawna wiemy, że szkodzą i jednostkom, i społeczeństwom”<sup>32</sup>.

Kolejny powód do zainicjowania zmian to potrzeby młodych ludzi; jak podkreśla badana: „Młodzi ludzie są naprawdę w trudnej sytuacji psychofizycznej i trzeba o to zadbać”<sup>33</sup>. Do tych głosów dołącza się inny respondent: „Nauczyciele mówią językiem nieadekwatnym do rzeczywistości, archaicznym. Nie mają wiedzy psychologicznej, nie rozumieją młodych ludzi”<sup>34</sup>.

Ciekawy głos w sprawie wyraża lider zwracający uwagę na zmianę jako immanentną stronę życia i podkreślający, że: „kompetencją gwarantującą sukces życiowy i zawodowy będzie umiejętność dostosowania się do zmian. Generalnie przystosowanie się do zmieniającego się środowiska jest kluczową kompetencją do przetrwania i chyba tak nawet zawsze było”<sup>35</sup>.

**Działania w zakresie prawa oświatowego.** Większość badanych zwróciła uwagę na to, że prawo oświatowe w Polsce jest dobre, jednak jego znajomość, interpretacja oraz przestrzeganie pozostawiają wiele do życzenia: „Przede wszystkim należy zwrócić uwagę nauczycielom, że jest taki dokument. Przypomnieć, jakie są jego założenia. Uświadomić, że to jest taki drogowskaz, zbiór przepisów niezbędny do wykonywania zawodu nauczyciela. Każdy powinien je znać lub odświeżać tę wiedzę”<sup>36</sup>. Inna liderka podsumowała to następująco: „To jest zadziwiające, że szkoła, która ma uczyć praworządności, sama łamie prawo i jeszcze uważa, że to jest normalne”<sup>37</sup>.

Część badanych zwróciła uwagę na konieczność zmiany kompetencji kuratoriów, które ich zdaniem powinny pełnić rolę doradczą, wspierającą dla podległych placówek. Kilka głosów dotyczyło idei zmiany systemu klasowo-lekcyjnego. Podkreślano zalety płynące z tworzenia grup niejednorodnych wiekowo o mniejszej liczebności. W części wywiadów podjęto temat zmiany podstawy programowej, jej dostosowania do wymagań rzeczywistości.

Na szczególną uwagę zasługują wypowiedzi osób z doświadczeniem zarządzania palcówką edukacyjną. Zwróciły one uwagę na problem małej au-

<sup>32</sup> Badania własne: A4.

<sup>33</sup> Badania własne: W1.

<sup>34</sup> Badania własne: A9.

<sup>35</sup> Badania własne: W2.

<sup>36</sup> Badania własne: A5.

<sup>37</sup> Badania własne: W1.

tonomii kierownictwa szkoły względem organów prowadzących. Podkreślano brak przejrzystości w procedurach wyboru dyrektorów, silne wpływy polityczne na poziomie lokalnym. Wskazywano na nieprzystające prawo okołooświatowe (np. przepisy sanitarne, prawo budowlane, przeciwpożarowe). Z tych refleksji wyłania się wniosek, zgodny z postulatami także innych badanych, o potrzebie stanowienia jasnego, jednoznacznego, praktycznego prawa.

W wypowiedziach znalazła się także uwaga dotycząca wymagań koniecznych do wykonywania zawodu nauczyciela: „Badania psychologiczne: 1) kandydatów na nauczycieli przed podjęciem studiów, 2) dla abiturientów pedagogicznych kierunków, 3) staż nauczyciela winien być półroczny, ale pod kierunkiem opiekuna stażu, tak jak to jest w medycynie, dlatego że w obu przypadkach działamy z człowiekiem, na żywym organizmie, jakim jest dziecko”<sup>38</sup>.

Dwoje interlokutorów proponuje zlikwidowanie Karty Nauczyciela.

**Działania, jakie powinna podjąć kadra nauczycielska.** Wszystkie wypowiedzi akcentują konieczność aktywnego działania, zamiast ograniczania się do szkoleń pozbawionych praktycznego przełożenia. „Odpowiedź brzmi: nauczyciele powinni podjąć działanie. Tych działań nie ma. Szkolenie kadr, zwiększenie kwalifikacji zawodowych i tak dalej, to wszystko się dzieje, ale sam nauczyciel nie robi nic”<sup>39</sup>.

Z wypowiedzi badanych wyłaniają się dwa obszary, w których należy podjąć aktywność. Pierwszy dotyczy samych nauczycieli i pojawia się tu pewna sekwencja: 1) zmienić nastawienie, otworzyć się na zmianę, 2) zrozumieć misję zawodu nauczyciela, 3) podjąć działanie, 3) szkolić się – w rozumieniu: rozwijać w obszarach aktualnej wiedzy, zwłaszcza dotyczącej neurobiologii oraz psychologii rozwojowej, kompetencji społecznych, miękkich, 4) eksperymentować z różnymi metodami nauczania, np. projektami, 5) zadbać o swój dobrostan. Respondent wyraża to następująco: „Rozwijać własne kompetencje osobiste, komunikacyjne, społeczne. Zmienić *mindset*<sup>40</sup> z hierarchicznego na równościowy, czyli zacząć traktować młodych ludzi podmiotowo, podchodząc do nich z szacunkiem, otwartością i ciekawością. Pożegnać paradygmat nauczyciela, który musi wiedzieć wszystko. Odrzucić prymat programu na rzecz prymatu procesu rozwojowego. Zadbać o siebie, swój dobrostan i własny nieustanny rozwój”<sup>41</sup>.

<sup>38</sup> Badania własne: A8.

<sup>39</sup> Badania własne: W2.

<sup>40</sup> *Mindset* – z j. ang. ‘nastawienie’, ‘sposób myślenia’.

<sup>41</sup> Badania własne: A4.

Drugi wyłaniający się z ankiet/wywiadów obszar innowacji w sferze relacji szkolnych związany jest z traktowaniem uczniów. Wskazane działania, które powinno się podjąć w tym względzie, to: podmiotowe traktowanie, bycie przy uczniu, towarzyszenie w rozwoju, zrozumienie natury dziecka i jego praw. Wtedy dopiero będzie możliwe skuteczne uczenie i wychowywanie.

W badaniach pojawiły się także krytyczne opinie na temat postawy nauczycieli, co podsumowuje wypowiedź: „Oni się właściwie nigdy nie mylą i gdyby właśnie przyjęli to, że się pomylić mogą. Są w stanie podważyć badania naukowe, literaturę, autorytety w zakresie na przykład pedagogiki i trwać przy tych swoich przekonaniach”<sup>42</sup>.

W tym punkcie znalazła się także bardzo zdecydowana wypowiedź wyrażająca nagłą konieczność zmian: „Zbuntować się i powiedzieć jasno NIE – przyznając, że potrzeba totalnej zmiany, aby szkoła służyła dobru ucznia”<sup>43</sup>.

**Działania w obszarze oceniania.** Wszyscy badani stwierdzili, że należy zlikwidować stopnie, tj. oceny wyrażone cyfrą, i zastąpić je informacją zwrotną, którą mogłaby być: rozmowa ewaluacyjna z uczniem i rodzicami, ocena opisowa, ocenianie kształtujące. Część badanych odniosła się również do problemu oceniania zachowania; stwierdzono, że należy raczej nauczać postaw niż stawiać ocenę. Te postulaty podkreśla następująca wypowiedź: „W ogóle kary i nagrody są zbędnym wpływem, bo jeżeli dziecko robi coś dobrze, to nie trzeba go chwalić. Ono samo się chwali”<sup>44</sup>.

Pojawiły się też wypowiedzi, które wskazywały, że prawo dobrze reguluje ocenianie, jednak nie jest znane, rozumiane i właściwie stosowane. Warto przytoczyć tu opinię z wywiadu: „W zakresie oceniania mogę powiedzieć, że nauczyciele nie rozumieją, czym jest ocenianie, i gdyby właśnie te trybiki w głowie przestawiły się na to, że ma być to informacja”<sup>45</sup>. Badani mówili o potrzebie uświadamiania zarówno nauczycieli, jak i rodziców oraz uczniów, czym w rzeczywistości jest ocenianie, czemu ma służyć, jaki ma wpływ na proces kształcenia, a także na psychikę i motywację uczniów. Znajduje to wyraz w wypowiedzi jednej z badanych osób: „Celem ucznia powinno być nabycie umiejętności, nie uzyskanie stopnia”<sup>46</sup>.

---

<sup>42</sup> Badania własne: W3.

<sup>43</sup> Badania własne: A9.

<sup>44</sup> Badania własne: W2.

<sup>45</sup> Badania własne: W3.

<sup>46</sup> Badania własne: A6.

W wywiadach podkreślano także kwestię pracy z błędem jako elementem oceniania kształtującego. W tym zakresie ciekawą inicjatywę przywołała jedna z badanych, wspominając o ogólnopolskiej kampanii edukacyjnej „Błędy kształcą”<sup>47</sup>.

**Działania, jakie należy podjąć w obszarze finansowania oświaty.** Wypowiedzi respondentów ujawniają, że należy zwiększyć wydatki na oświatę, ponieważ jest to długoterminowa inwestycja w rozwój społeczny i jednostkowy. Często pojawia się wątek dotyczący wynagradzania nauczycieli – powinni lepiej zarabiać. Jednak zwracano uwagę, że kryteria opłacania należy zmienić w taki sposób, aby uwzględnić postawę, zaangażowanie, podejście do obowiązków, zmiany sposobu nauczania, czyli *de facto* premiować innowacyjność. Ważnym aspektem, na który wskazywali udzielający wywiadów, była zależność wysokości wynagrodzenia z prestiżem, autorytetem, pozycją zawodu. Kilku respondentów podkreśliło kwestię nieracjonalnego wydawania pieniędzy przeznaczonych na edukację, optując za autonomią dyrektorów placówek w tej dziedzinie. Podsumowując, warto przytoczyć następującą wypowiedź: „Racjonalizacja wydatków jest potrzebna na poziomie centralnym, na poziomie samorządowym, no i potem też w szkole”<sup>48</sup>.

Pojawił się również głos przypominający o pomysłe bonu edukacyjnego.

**Działania w obszarze przestrzeni edukacyjnej.** Wielu uczestników wywiadów podkreślało znaczenie przestrzeni edukacyjnej, która odgrywa wspierającą rolę zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli. Dlatego też ich zdaniem należy podjąć działania polegające na takiej aranżacji pomieszczeń szkolnych, by spełniały one swój cel, to znaczy pobudzały i motywowały do nauki i pracy. Chodzi tu o estetykę, kolorystykę, układ ławek w klasie, pracownie tematyczne, a także stworzenie odpowiednich stref odpoczynku, wyciszenia, zwłaszcza w sytuacji, kiedy mamy do czynienia z ogromnym przebodźcowaniem; ma to również znaczenie dla uczniów ze specjalnymi potrzebami.

W kwestii tej pojawiło się wiele radykalnych wypowiedzi, punktujących aktualny stan rzeczy: „Wypuścić dzieci z klas, zmienić przestrzeń edukacyjną w szkole. Wyrzucić przez okno podręczniki i pakiety szkolne”<sup>49</sup>, a także: „Wyrzucić ławki, ławka jest wpływem dydaktycznym pedagogiki pruskiej

---

<sup>47</sup> Zob.: P. Michalik, *Kampania edukacyjna „Błędy kształcą”*, Spoko Polski Patrycja Michalik, <https://spokopolski.pl/dla-nauczycieli/kampania-edukacyjna-bledy-ksztalca/> [dostęp: 12 września 2024].

<sup>48</sup> Badania własne: W4.

<sup>49</sup> Badania własne: A1.

jeszcze i ruskiej”<sup>50</sup>. Zauważono, że architektura wnętrza jest nośnikiem niezwerbalizowanego komunikatu: „Przestrzeń to taki drugi nauczyciel i dlatego jest ona niezwykle ważna”<sup>51</sup>.

Wypowiedzi sugerują, że przestrzeń edukacyjna to nie tylko szkoła, ale także inne miejsca, na przykład parki edukacyjne, las, fabryka, nawet dworzec kolejowy. Jeden z badanych podsumowuje to następująco: „Przestrzeń jest wszędzie, gdzie są uczniowie i nauczyciele”<sup>52</sup>. Wypowiedzi wskazują na konieczność takiego jej zaadaptowania, by stwarzała warunki do swobodnego działania w grupach, w ruchu, z emocjami, w dialogu. W związku z tym postulowano, by zmniejszyć liczebność klas i odejść od systemu klasowo-lekcyjnego jednorodnego wiekowo: „Zmniejszyć liczebność klasy, aby tej przestrzeni na współpracę i indywidualizację nauczania było więcej”<sup>53</sup>.

**Inne działania doskonalące warunki edukacji powszechnej w Polsce.** Należy zwrócić uwagę, że w pytaniu pozostawiono badanym swobodę wskazania obszaru wymagającego zmian. Mimo to odpowiedzi układają się w spójną całość i poruszają podobne problemy.

Pierwszy z nich związany jest z koniecznością uczenia dostosowanego do potrzeb uczniów, z uwzględnieniem ich zdrowia psychicznego, dobrostanu, własnego tempa uczenia się, możliwości koncentracji uwagi. Niezbędne jest stosowanie aktywnych metod uczenia (się), wiedzy dostarczanej przez neurobiologię, a zwłaszcza budowanie właściwych relacji i tworzenie wspólnoty.

Z kolei drugi problem, wyraźnie powiązany z pierwszym, dotyczy odpowiedniego przygotowania studentów do pracy w szkole, a co za tymi idzie – zmiany mentalności wykładowców akademickich i otwarcia się na nowe metody kształcenia. Na uwagę zasługuje fakt, że dwóch badanych wspomniało o „mostach”, czyli połączeniach między wyższą uczelnią a praktyką szkolną.

Następny aspekt to kwestia większej autonomii szkół, konieczność decentralizacji systemu edukacji oraz tworzenie publicznych szkół alternatywnych. „Jeżeli szkoły dostałyby wolną rękę – podkreśla jeden z liderów – aby przygotować ofertę edukacyjną i stworzyć warunki do uczenia się uczniów, tak żeby zaciekać kogoś, kto chciałby tu przyjść, to szkoły zrobią wszystko i ludzie zrobią wszystko”<sup>54</sup>.

<sup>50</sup> Badania własne: W2.

<sup>51</sup> Badania własne: A5.

<sup>52</sup> Badania własne: W1.

<sup>53</sup> Badania własne: A7.

<sup>54</sup> Badania własne: W1.

Pojedyncze odpowiedzi dotyczyły podwojenia etatów dla specjalistów, zatrudniania większej liczby nauczycieli wspierających i pedagogizacji rodziców.

**Obszar najpilniejszych zmian oraz ich powody.** Z uzyskanych odpowiedzi wynika, że są dwa główne obszary wymagające według badanych najpilniejszych zmian. Wskazano kwestie oceniania oraz kadry nauczycielskiej. Istotność i łatwość reorientacji w pierwszym obszarze wyraża opinia: „Kwestia oceniania, bo zmiany w tym zakresie można wdrożyć od razu, a mają one kluczowe znaczenie dla rozwoju ucznia i jego motywacji do nauki”<sup>55</sup>. Dotyczy to także likwidacji oceny zachowania. Drugie pole wyznaczone przez odpowiedzi dotyczyło mentalności nauczycieli. Konieczność działań w tym temacie podkreśla wypowiedź: „Moim zdaniem podstawa wszelkich zmian to ludzie, którzy je inicjują i wprowadzają, dlatego najpierw zainwestowałabym w nauczycieli – w ich wynagrodzenia i jednoczesny intensywny rozwój oraz równoległe z nimi podnoszenie i określanie wymagań dla osób chcących pracować w tym zawodzie”<sup>56</sup>. W części wywiadów padły odpowiedzi, że wszystkie obszary wymagają pilnej naprawy.

### 3. Dostosowanie szkół do współczesnej rzeczywistości społeczno-kulturowej

Analiza wypowiedzi respondentów wykazała, że postrzegają oni omawiany problem w dwóch porządkach. Po pierwsze, w kontekście prawnym i organizacyjnym, w odniesieniu do realiów funkcjonowania systemu edukacji. Wpływ na zmiany mają według nich w kolejności: politycy, ministerstwo edukacji, kuratoria i organy prowadzące, dyrektorzy placówek, nauczyciele, a dopiero na samym końcu rodzice i uczniowie. Taka hierarchia jest ich zdaniem skostniała i w efekcie powoduje utrzymanie status quo. Po drugie, liderzy wyrażają oczekiwania, odnosząc się do praktycznych aspektów działania szkół. Badani wskazywali dyrektorów placówek jako osoby mające największe możliwości dokonywania zmian. Taką opinię formułuje jedna z liderek, która, co istotne, ma doświadczenie w zarządzaniu szkołą: „Dyrektorzy mają największy wpływ bez względu na to, jakie są przepisy”<sup>57</sup>.

---

<sup>55</sup> Badania własne: A7.

<sup>56</sup> Badania własne: A4.

<sup>57</sup> Badania własne: W4.

W wypowiedziach przewijał się również wątek stanu pożądanego co do wpływu poszczególnych grup na działanie szkoły. Wskazywano tu następującą oczekiwaną sekwencję, podkreślając oddolny kierunek: dzieci, rodzice, nauczyciele. Zwracano także uwagę na to, że nauczyciel na poziomie klasy ma bardzo dużą realną i organizacyjną autonomię działania, dzięki czemu może on w pewnym zakresie wprowadzać zmiany. Ważnym problemem w wypowiedziach była również sprawa poczucia osamotnienia, niezrozumienia w pracy pionierów-liderów zmian. Znalazł się nawet głos mówiący o bardzo złej woli otoczenia, a nawet hejtowaniu<sup>58</sup>.

Z kolei analiza odpowiedzi na pytanie: od czego warto zacząć wdrażanie szerszych przemian w edukacji szkolnej, ujawnia dwa zasadnicze typy działań: 1) zależne od jednostki – nauczyciela, 2) uwarunkowane systemowo.

Wśród działań, od których nauczyciel może zacząć misję naprawy, wymieniano: gotowość do niezwłocznego działania; konieczność zrozumienia, czym w istocie jest edukacja (inwestycja w przyszłość, proces, „w szkole chodzi o to, jakiego chcemy ukształtować człowieka”<sup>59</sup>); otwartość na zmiany; uświadomienie sobie, że nauczanie to nie przerabianie podręczników; podejmowanie autoewaluacji. Ciekawe spostrzeżenie poczynił jeden z liderów. Porównał on aktualne działania w edukacji do realizowania gotowego, narzuconego z góry modelu, a następnie skontrastował to z szukaniem dynamicznego, elastycznego wzorca, który można kształtować, dostosowywać do potrzeb i nieustannie o nim dyskutować po to, by osiągnąć zamierzony cel („znalezienie i realizacja wzorca”<sup>60</sup>).

Natomiast w warstwie odnoszącej się do systemu wyróżniono: konieczność odpolitycznienia edukacji, przemyślaną reformę, zmianę podstawy programowej, inwestycje w nauczycieli i szkoły, podniesienie prestiżu zawodu, podniesienie świadomości społecznej na temat edukacji („edukacja o edukacji”<sup>61</sup>).

Trafnym wnioskiem, wiążącym w całość powyższą problematykę, jest wypowiedź liderki: „Zmianie musi ulec mentalność nauczycieli, aby zrozumieli, że autorytet buduje się na zaufaniu dziecka i rodzica, na swoich kompetencjach, a nie na wysokości pensji, podwyżce wymuszonej lub obiecanej

---

<sup>58</sup> Badania własne: W1.

<sup>59</sup> Badania własne: W2.

<sup>60</sup> Tamże.

<sup>61</sup> Badania własne: A4.

w kampanii wyborczej. Prestiż nauczyciela buduje dziecko, rodzic i struktury państwa, nie wyłączając ministra edukacji”<sup>62</sup>.

Na uwagę zasługuje również radykalny, jednostkowy głos, mówiący, że działania należy zacząć: „Od permanentnego strajku na skalę krajową – tylko tak można obudzić uśpione umysły”<sup>63</sup>.

#### **4. Czynniki wspomagające i utrudniające skuteczne wdrażanie zmian**

Analiza i porównania wypowiedzi prowadzą do stwierdzenia, że czynniki skutecznie wspierające wdrażanie zmian można podzielić na dwie grupy: 1) wewnętrzne, związane z kompetencjami, predyspozycjami oraz postawą, 2) zewnętrzne, uzależnione od: polityki edukacyjnej, przygotowania i selekcji do zawodu, warunków pracy, rozwoju technologicznego, naukowego i społecznego.

Do pierwszej grupy badani zaliczyli: kompetencje komunikacyjne; umiejętność współpracy w gronie kadry nauczycielskiej (postawa zaufania, otwartości, wspólnotowości); wymiana wiedzy i doświadczenia (inspirujące przykłady liderów i placówek wdrażających zmiany); zrozumienie zmiany jako procesu, w którym pojawia się także element ryzyka, porażki, czegoś nieznanego; przyjęcie właściwej postawy (nauczyciel ma być najpierw człowiekiem); zdolności i kompetencje przywódcze. Syntetycznie przedstawia ten problem jedna z liderek: „Ważne są kompetencje ludzi, którzy pracują w edukacji. Tak, nam jest potrzeba przywódców, liderów, ludzi odważnych, ale i też zdeterminowanych, a niestety takich nie mamy. Więc tutaj kompetencje moim zdaniem są kluczowe. Zadań będzie mnóstwo, nowych, różnych, [...] nikt ludzi tego nie uczy, nie uczy szkoła podstawowa, nie uczy tego szkoła średnia, a na studiach też jest niewiele lepiej”<sup>64</sup>. Inna liderka zauważa, że w Polsce istnieje problem braku zespołów na poziomie szkoły, które miałyby spójną wizję, cel, wspierających się wzajemnie we wdrażaniu zmian.

W grupie czynników zewnętrznych mieszczą się takie, jak: przyznanie autonomii nauczycielowi; pozytywna selekcja do zawodu (dzięki likwidacji Karty Nauczyciela czy zróżnicowanemu wynagrodzeniu); wsparcie psychologiczne dla nauczycieli; narzędzia technologiczne (sztuczna inteligencja, sie-

---

<sup>62</sup> Badania własne: A8.

<sup>63</sup> Badania własne: A9.

<sup>64</sup> Badania własne: W4.

ciowanie, social media); wiedza neurobiologiczna i badania nad mózgiem; odideologizowanie reform, rezygnacja z poprawności politycznej; świadome ministerialne przywództwo; edukacja społeczna o potrzebie zmian.

Z kolei w odniesieniu do czynników utrudniających wdrażanie zmian edukacyjnych wśród zebranych odpowiedzi na szczególną uwagę zasługuje refleksja jednego z liderów, który konstatuje w duchu Korczakowskim: „Nauczycielami są dorośli. Dorosły ma zawsze sprawy niedokończone, obowiązki. Bycie dorosłym to plany na przyszłość, dlatego jest nieobecny tu i teraz. Ma mózg nieprzygotowany do tego, żeby komunikować się z dziećmi. Cechy jak zazdrość, zawiść, inne grzechy, stawianie siebie na pierwszym miejscu, to jest problem dorosłych, czyli egoizm, dbanie o byt i bezpieczeństwo. Dorosli, dorośli są jedynym problemem szkoły”<sup>65</sup>.

Zasadniczo zdecydowana większość liderów wskazuje, że głównym czynnikiem utrudniającym, a nawet blokującym zmiany, są ludzie: nauczyciele, rodzice, politycy, ze swoimi ograniczeniami, przyzwyczajeniami, stereotypowym myśleniem i działaniem, strachem przed zmianą, chęcią dominacji, nastawieniem na rywalizację, nieumiejętnością współpracy, brakiem samorozwoju zarówno w sferze wiedzy, ale także charakteru i wartości.

Jeśli natomiast chodzi o największe wyzwania w dokonywaniu przemian w edukacji szkolnej, to dominującym motywem w wypowiedziach była potrzeba zmiany sposobu myślenia. Badani mówili o konieczności wyzbycia się szczególnie przez nauczycieli stereotypów, niewłaściwych przekonań, przekraczania siebie i swoich ograniczeń: „Największym wyzwaniem jest chęć zmiany, czyli wyjście spoza tych ograniczeń”<sup>66</sup>.

Wśród odpowiedzi pojawiły się również inne, pojedyncze głosy na temat największych wyzwań; mowa o: finansach, zbytnej biurokratyzacji, potrzebie mądrego człowieka na stanowisku ministra edukacji, odpolitycznieniu ministerstwa, potrzebie liderów rozumiejących konieczność tworzenia zespołów, tworzeniu środowisk zmiany i ich promowaniu.

## **5. Motywacje do kreowania edukacji na miarę XXI wieku**

Okazało się, że pytanie o motywacje uruchomiło wątki autobiograficzne respondentów. Jeden z badanych stwierdził: „To jest osobiste pytanie”<sup>67</sup>.

---

<sup>65</sup> Badania własne: W2.

<sup>66</sup> Tamże.

<sup>67</sup> Badania własne: W2.

Mówiono o negatywnych doświadczeniach szkolnych, a w jednej z odpowiedzi dało się wyczuć nawet rozgoryczenie: „cierpienie z powodu szkoły – własne oraz moich uczniów”<sup>68</sup>. Innym osobistym aspektem były przeżycia własnych dzieci bądź wnuków, które wywołały potrzebę działania, zmian w odniesieniu do edukacji. Istotną rolę odgrywały również doświadczenia związane z pracą w szkole, w tym: dostrzeganie specjalnych potrzeb uczniów, niemoc i niezgoda na zastany stan rzeczy, przeżycie zawodowej porażki, nieskuteczność stosowanych metod. Ważny głos miały tutaj osoby z doświadczeniem dyrektorskim, które z pozycji odpowiedzialnych za placówkę dostrzegły daremność podejmowanych działań edukacyjnych na poziomie systemu.

Trzeba zauważyć, że w wypowiedziach liderów ujawnia się postawa empatyczna w ocenie potrzeb innych ludzi, zarówno uczniów, jak i nauczycieli. Wśród motywów, które skłoniły ich do działania były: wewnętrzna potrzeba ukierunkowana na dobro dzieci, kontakt z nauczycielami z wypaleniem zawodowym, wzmożone po pandemii problemy psychiczne dzieci, wpływ pedagogiki Korczakowskiej. Liderzy dostrzegają nie tylko aktualną sytuację, celem ich działań jest: „Lepsza przyszłość czy też świat, w którym się znajdują dzieci, żeby nie były krzywdzone przez edukację”<sup>69</sup>.

Wnioskiem, który nasuwa się z analizy wypowiedzi, jest stwierdzenie, że główne powody podejmowania działań przez liderów to: 1) poczucie misji, które wyrasta z głębokiego zrozumienia etosu zawodu nauczyciela, 2) poczucie sensu, które opiera się na potrzebie, by podjęte działania były skuteczne.

Wśród powodów wyrażających poczucie misji wymieniane były: troska o dobrostan uczniów, ich szczęście, poczucie odpowiedzialności za przyszłe pokolenia oraz za własną pracę, wiara w dzieci. Jedna z liderki wyraża to w taki sposób: „Ja po prostu uwielbiam swoją pracę”<sup>70</sup>, a o swoich uczniach mówi: „Wiedzą dobrze, że wierzę w nich, i wiedzą, że im dobrze życzę”<sup>71</sup>. Takie podejście potwierdza także kolejna badana: „Uwielbiam ich, podziwiam ich myślenie, odwagę, to, jak sobie radzą. Chcę ich wspierać. Bardzo w nich wierzę”<sup>72</sup>.

---

<sup>68</sup> Badania własne: A9.

<sup>69</sup> Badania własne: W4.

<sup>70</sup> Badania własne: W1.

<sup>71</sup> Tamże.

<sup>72</sup> Badania własne: A4.

Poczucie sensu jest wzmacniane przez efektywność działań, skuteczność, dającą się zaobserwować w procesach przemian zachodzących zarówno w uczniach, jak i w środowisku szkolnym. Opisują to słowa wypowiedziane w jednym z wywiadów: „Chciałam większej skuteczności uczenia i widziałam, że właśnie obecny model kompletnie nie odpowiada na potrzeby uczniów, którzy teraz pojawili się w klasie w dwudziestym pierwszym wieku”<sup>73</sup>.

Jednostkowym, ale ciekawym powodem działań wymienianych przez liderów był patriotyzm, poczucie przynależności narodowej, zakorzenienie w polskości, połączone z poczuciem odpowiedzialności za przyszłe pokolenia.

Analiza wypowiedzi liderów w kontekście celu podejmowania działań ukazuje sekwencję zamierzeń na tu i teraz, jutro i dalszą przyszłość<sup>74</sup>.

Bieżące zadania to: dobrostan dzieci; kształtowanie postaw dorosłych tak, aby w szacunku wspierali młode pokolenie; rozwój własnego warsztatu nauczyciela, by ukazać zdobywanie wiedzy jako przygodę; dawanie inspiracji, wsparcia, zachęty tym, którzy także pragną zmiany w szkole.

Wśród celów na jutro znajdują się: wychowywanie młodych ludzi, przygotowanie ich do dorosłego życia, przeprowadzenie (r)ewolucji w kierunku nowej szkoły i doprowadzenie do szerszych zmian w edukacji. Jedna z liderek wyraża to następująco: „Szkoła bez ocen i dzwonek. Nauczyciel mistrzem w swojej dziedzinie. Nauczanie oparte na programie własnym nauczyciela z samodzielnie wypracowanymi materiałami i pomysłem na nauczanie. Uczeń zaopiekowany w dobre emocje, czujący się w szkole bezpiecznie, wspierany przez nauczycieli. Uczeń z prawem do błędu i do tego, by proces oceniania był otwarty dla uzyskania przez ucznia poziomu, jaki sobie zamierzył”<sup>75</sup>.

Natomiast dalekosiężny cel to wizja, która wyrasta z terażniejszości, ale dotyka przyszłości: „Chcę, żeby dorośli – rodzice i nauczyciele – potrafili wspierać młodych ludzi i szanowali ich. Jestem idealistką – chcę lepszego świata”<sup>76</sup>. Inny lider odwołał się do odpowiedzialności za przyszłość w kontekście pokoleń, społeczeństwa, narodu. Kolejny interlokutor jako cel wskazał miłość.

<sup>73</sup> Badania własne: W3.

<sup>74</sup> Nasuwa się skojarzenie z planem wychowawczym Szarych Szeregów: *Dziś – Jutro – Pojutrze*.

<sup>75</sup> Badania własne: A6.

<sup>76</sup> Badania własne: A4.

Badanie zawierało również pytanie o największą siłą napędową do podejmowania działań w kierunku nowej szkoły. Wypowiedzi respondentów układają się w obraz, który przedstawia źródła ich motywacji. Najwięcej odpowiedzi wskazywało ukierunkowanie liderów na drugiego człowieka – ucznia, wyrażające się chęcią zapewnienia mu: szczęścia, zadowolenia, radości, ochrony przed cierpieniem, poczucia wartości, możliwości przekraczania własnych ograniczeń. Jedna z liderek wyraża to następująco: „To, co mnie najbardziej motywowało, to momenty, w których coś, co wydawało się uczniowi niemożliwe do zrealizowania, było przez niego zrealizowane”<sup>77</sup>.

Część odpowiedzi skupiała się wokół poczucia sensu płynącego z podjętych działań, czerpania radości z obserwacji procesu rozwoju wychowanków i doświadczania wpływu na rzeczywistość, a także możliwości budowania wspólnoty z ludźmi o podobnych wartościach i celach.

Niektóre odpowiedzi wskazywały źródło siły napędowej w wewnętrznych, duchowych wartościach; wymieniano tu: miłość, wdzięczność, Boga.

Syntezę tych odpowiedzi mogą być słowa: „Uśmiech dziecka, radość ucznia, ich zadowolenie z własnych umiejętności oraz szczęście rodziców w związku z tym. Poczucie, że mam wpływ na kształtowanie młodego pokolenia według cennych wartości”<sup>78</sup>.

Jedna z liderek przytoczyła w swojej wypowiedzi wspomnienie, które ilustruje źródła jej motywacji do działania: „Pamiętam taką lekcję, kiedy omawialiśmy *Stowarzyszenie umarłych poetów*. Zaczęłam ją od tego, że bez słowa weszłam na biurko i stanęłam na nim, a moi uczniowie wszyscy wstali i krzyknęli: «O kapitanie, mój kapitanie». To jest taki właśnie moment, który pozostanie ze mną chyba już do końca życia. Wtedy, kiedy właśnie rozumiemy się bez słów, bo się już tak poznaliśmy i tak ze sobą działamy...”<sup>79</sup>.

## 6. Źródła własnych inspiracji oraz sposoby inspirowania innych

Na pytanie, na kogo szczególnie należy oddziaływać, by środowiska edukacyjne pobudzać do wdrażania przemian na rzecz tworzenia odpowiednich warunków szkolnych w XXI wieku, liderzy oddolnych zmian w edukacji odpowiadali zwięźle i bardzo konkretnie. Nierzadko zostały wymienione tylko osoby lub dana grupa osób z pominięciem dłuższego uzasadnienia. W nie-

<sup>77</sup> Badania własne: W3.

<sup>78</sup> Badania własne: A6.

<sup>79</sup> Badania własne: W3.

których przypadkach liderzy, opierając się na swoim doświadczeniu, uznali komentarz za niepotrzebny. Przykładowo: „na rodziców”<sup>80</sup>, ponieważ „stanowią często blokadę do zmian”<sup>81</sup>.

Wśród innych inspiratorów znajdują się wykładowcy wyższych uczelni, na których ciąży odpowiedzialność za właściwe przygotowanie przyszłych nauczycieli, wyposażenie ich w umiejętności oraz kompetencje potrzebne we współczesnej szkole XXI wieku.

Podkreślono także znaczącą rolę dyrektorów, którzy mają największy wpływ na wprowadzanie zmian na terenie szkoły. Oczywiście ważnymi grupami wpływu są sami nauczyciele, gdyż to oni „realnie te zmiany mogą wdrażać”<sup>82</sup>, oraz kadra pedagogiczna jako całość, która według jednej z opinii „powinna być w stałym rozwoju, poszukiwać dobrych rozwiązań dla edukacji, mieć świadomość potrzeby zmian w nauczaniu i podejściu do ucznia pokolenia Z”<sup>83</sup>. W innym wywiadzie znajduje się bardzo krytyczna opinia uzasadniająca ten kierunek oddziaływania, „bo zmiana w ogóle nie jest rozumiana przez to środowisko i od niego trzeba zacząć”<sup>84</sup>. Kolejna liderka stwierdza: „Szkoła się zmieni tylko oddolnie”<sup>85</sup>.

Jak należało się spodziewać, badani wskazywali również na organy prowadzące, rząd i polityków. Bardzo ważnym i ciekawym głosem w badaniu jest wypowiedź o wadze ogólnej świadomości obywateli, w tym i rodziców, aby „chcieli wyrazić swój sprzeciw”<sup>86</sup> wobec zastanej rzeczywistości.

W dalszej części, odnosząc się do pytania o to, w jaki sposób można inspirować środowiska edukacyjne do dokonywania pożądanych przemian w kształceniu powszechnym, liderzy wskazali kilka kluczowych aspektów. Przede wszystkim wskazali na praktyczne inspirowanie poprzez: dzielenie się swoimi pomysłami i doświadczeniami, darmowo udostępniane materiały lekcyjne, otwarte lekcje, konferencje, czasopisma, platformy edukacyjne, kampanie, projekty. Pojawił się wielokrotnie wspominany temat relacji oraz spotkań z ludźmi. „Oczywiście sposobów inspiracji jest mnóstwo i na każdego działać może inny, ale spotkania i relacje międzyludzkie – na różnym

---

<sup>80</sup> Badania własne: A1.

<sup>81</sup> Badania własne: A7.

<sup>82</sup> Badania własne: A7.

<sup>83</sup> Badania własne: A6.

<sup>84</sup> Badania własne: W3.

<sup>85</sup> Badania własne: W1.

<sup>86</sup> Badania własne: A9.

szczeblu i w różnych zakresach – uważam za szczególnie wartościowe”<sup>87</sup> – takim spostrzeżeniem dzieli się jeden z liderów.

Część badanych wspominała o otwartości w dzieleniu się nie tylko sukcesami, ale też porażkami, które mogą być pomocnymi wskazówkami dla innych. „Małymi kroczkami kierować się ku zmianie”<sup>88</sup> – zachęca jeden z liderów. Wśród pozostałych wypowiedzi pojawiła się opinia, że dużą rolę odgrywają dyrektorzy szkół, mający możliwość wyboru „rewelacyjnych szkoleń, które nie będą nudne, ale inspirujące dla nauczycieli”<sup>89</sup>. Jedna z liderek, wychodząc od rzeczywistych potrzeb i zrozumienia środowiska nauczycielskiego, podaje procedurę inspiratorskiego działania: „Pokazanie dobrych praktyk, głównie oparcie wszystkiego na przykładach, ponieważ sucha wiedza rzadko kiedy się sprawdza. Jeżeli podczas spotkań z nauczycielami wychodzę z jakiejś teorii, zawsze staram się podać ją na przykładzie. Nauczyciele bardzo potrzebują pewnych schematów funkcjonowania, więc jak coś jest ubrane w kolejne kroki wykonania, jest podany jakiś przepis, jakaś tabela, która mówi ci po kolei zrobić, to porządkuje ich myślenie”<sup>90</sup>.

Niektórzy badani wspomnieli o potrzebie pojawienia się liderów, przywódców, moderatorów zmian, wyposażonych w określone kompetencje, obdarzonych zaufaniem grona pedagogicznego, których zadaniem miałyby być inspirowanie środowiska na poziomie placówki.

Badani, którzy sami stanowią inspirację dla wielu nauczycieli, odpowiadając na pytanie o źródła własnych inspiracji, koncentrują się przede wszystkim wokół relacji oraz spotkań i obserwacji osób, będących uznanymi bądź osobistymi autorytetami. W ich refleksjach pojawiają się określenia: ludzie podobnie myślący, nauczyciele pasjonaci. Inspiracja płynie również od autorów książek i artykułów oraz młodszych pokoleń, w tym własnych dzieci i uczniów, a także z obserwacji całego „środowiska edukacyjnego, które udziela się medialnie i dzieli kulisami swojej pracy”<sup>91</sup>.

Kolejnym źródłem inspiracji są wszelkiego rodzaju warsztaty, konferencje i szkolenia. Jedna z badanych osób zwraca uwagę na wiedzę dostępną w Internecie. Natchnienia dostarcza im również samo życie i to, co się dzieje wokół: „Pomysły są wszędzie, wystarczy się zatrzymać, posłuchać, rozejrzeć

---

<sup>87</sup> Badania własne: A4.

<sup>88</sup> Badania własne: A5.

<sup>89</sup> Badania własne: A7.

<sup>90</sup> Badania własne: W3.

<sup>91</sup> Badania własne: A7.

się. Wiedza nie jest tylko w podręczniku czy w encyklopedii, jest wokół nas – w przyrodzie, w kuchni. Zwykle kasztany dają nam olbrzymie pole do popisu, bo można je użyć matematycznie, polonistycznie, użyć do doświadczenia chemicznego czy artystycznego. Wiedza to nie szufladki, to szersze spojrzenie. I taka szkoła mi się marzy. Projektowa, otwierająca głowę”<sup>92</sup>.

Liderzy jako znaczące dla nich źródła inspiracji wymieniali również konkretne nazwiska oraz przedsięwzięcia edukacyjne; są wśród nich: Ryszard Łukaszewicz i jego Wrocławska Szkoła Przyszłości, Wiosna Edukacji, Wrocławski Park Technologiczny, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Mariusz Jędrzejko, Zofia Dzik z Instytutu Humanites oraz Akademia Przywództwa Liderów Oświaty, Agata Karolczyk-Kozyra.

Badanie źródeł inspiracji liderów oddolnych zmian zostało zakończone pytaniem o motto, zachętę dla innych, którzy chcieliby pójść w ich ślady, by zmieniać polską edukację. Według *Słownika języka polskiego* motto to „krótka myśl wyrażająca zasadę, którą się ktoś kieruje”<sup>93</sup>. Może przybrać różne formy, być cytatem z ulubionej książki, słowami osoby, którą się podziwia, lub zasadą życiową, sformułowaną prostymi słowami. Czasem może to być coś osobistego, a innym razem popularna myśl, która rezonuje z własnymi przekonaniami. Liderzy oddolnych zmian podzielili się swoim mottem jako inspiracją dla innych.

Środowisko edukacyjne to świat różnorodny, nierzadko pełen sprzeczności, ścierania się różnych podejść do nauczania, metod dydaktycznych, poglądów, przekonań, w tym politycznych. Jak odnaleźć się w takim środowisku z pragnieniem dokonywania zmian? Motto jednego z liderów: „Aby to, co różne, nie dzieliło”<sup>94</sup>, stanowiące możliwą odpowiedź na zadane pytanie, wyraża ideę jedności i harmonii w różnorodności. Sugeruje, że różnice, które naturalnie występują między ludźmi, kulturami, poglądami czy doświadczeniami, nie powinny być przyczyną podziałów, konfliktów czy wykluczenia. Wręcz przeciwnie – różnorodność może być wartością, która wzbogaca, a nie dzieli.

Wykonywanie zawodu nauczyciela wiąże się z ciągłym doskonaleniem się, które zakłada też czerpanie od innych, bardziej doświadczonych osób, oraz mierzeniem się z licznymi wyzwaniami, w tym nierzadko z niskim wy-

<sup>92</sup> Badania własne: A5.

<sup>93</sup> Hasło *Motto*, Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/slowniki/motto.html> [dostęp: 10 września 2024].

<sup>94</sup> Badania własne: W1.

nagrodzeniem, nieadekwatnym do tak trudnej i odpowiedzialnej pracy. Aby w takiej sytuacji nie poddać się zniechęceniu, trzeba kierować się poczuciem misji i widzieć głębszy sens swojej pracy. Jeden z liderów swoje motto, mogące być zachętą i inspiracją, sformułował w formie kilku imperatywów: „Znajdź osobę mądrzejszą od siebie. Rób więcej niż Ci za to płacą. Ufaj wszystkim. Wszystko będzie dobrze, nawet jeżeli spotykają Cię trudne rzeczy”<sup>95</sup>. Przesłanie to uwydatnia znaczenie pokory, jest wyrazem świadomości własnej ograniczoności, zaprasza do wykazywania się inicjatywą i zaangażowaniem ponad minimum wymagane w pracy czy obowiązkach oraz zachęca do wiary w dobroć innych ludzi i nietracenia nadziei, gdy przychodzą trudności.

Wprowadzanie zmian w edukacji nie jest dziełem łatwym, często podlega bacznej obserwacji przez tych, których cechuje przywiązanie do tradycyjnego modelu nauczania. W takich sytuacjach może pojawić się lęk przed oceną czy nawet wykluczeniem. Motto „Boję się i robię”<sup>96</sup> podkreśla niezwykle cenną życiową mądrość, która głosi, że odwaga nie polega na braku strachu, lecz na działaniu pomimo lęku. Warto stawić czoła obawom, bo właśnie dzięki temu zdobywa się nowe doświadczenia i przekracza własne ograniczenia, uczy pewności siebie i hartuje charakter.

O tym, jak ważne jest okiełznanie lęku, wspomina też kolejna z osób badanych w swoim motcie: „Chciałabym ludziom powiedzieć, żeby się nie bali, żeby brali sprawy w swoje ręce, każdego dnia cieszyli się z tego, co robią. I otaczali ludźmi, którzy chcą z nimi iść, nie oglądając się na tych, którzy zostają w tyle”<sup>97</sup>. Przesłaniem zawartym w tych myślach jest otaczanie się wspierającymi osobami, które są gotowe razem iść do przodu, nie tracąc czasu na tych, którzy nie chcą uczestniczyć w procesie odnowy edukacji, aby w efekcie, stawiając na radość, odwagę i właściwe otoczenie, skutecznie osiągać wyznaczone cele.

Podmiotem w edukacji jest człowiek. Przypomina o tym motto: „Pamiętaj, nie ma dzieci – są ludzie!”<sup>98</sup>. Uczniowie są pełnoprawnymi osobami zasługującymi na taki sam szacunek jak dorośli. Jest to Korczakowska inspiracja do zmiany perspektywy postrzegania świata przez dorosłych, skłaniająca ich do większej empatii i wrażliwości wobec najmłodszych tak, by w ten spo-

---

<sup>95</sup> Badania własne: W2.

<sup>96</sup> Badania własne: W3; w wypowiedzi lidera odwołanie do słów J. Walkiewicza.

<sup>97</sup> Badania własne: W4.

<sup>98</sup> Badania własne: A1; w wypowiedzi lidera odwołanie do słów J. Korczaka.

sób tworzyć środowisko, w którym dzieci mogą rozwijać się w atmosferze szacunku i wsparcia.

Uczestnicy środowiska szkolnego powinni dostrzegać pozytywne aspekty oraz wysiłek i wartość, jaką wnoszą inni. Motto „Doceniam, nie oceniam”<sup>99</sup> stanowi zachętę do budowania bardziej otwartych i pełnych zrozumienia relacji oraz unikania oceniania, które, zamiast wspierać, obniża motywację do nauki. Myśl ta wprowadza w problematykę znaczenia więzi i dialogu, o czym mówi kolejne motto: „Zamiast mieć rację, postaw na relacje”<sup>100</sup>. Wybór relacji oznacza świadomą rezygnację z wątpliwego poczucia wygranej, opartego na egoistycznych ambicjach, na rzecz współpracy, kompromisu i wzajemnego szacunku tak bardzo potrzebnego w edukacji przyszłości, pełnej wyzwań i niepewności jutra.

Przyszłość ta leży w rękach dzisiejszych uczniów, a dorośli ponoszą odpowiedzialność za jej jutrzejszy kształt. „Nasze dzieci, nasi uczniowie będą tworzyć świat, w którym my będziemy żyć i starzeć się za 20–30 lat. To, co damy dziś dzieciom, one dadzą nam, gdy dorosną. Szacunek za szacunek, wsparcie za wsparcie, albo... przemoc za przemoc”<sup>101</sup> – motto to niesie przestrożę, skłania do głębokiej refleksji nad obliczem edukacji i możliwymi jej skutkami.

Dzieci potrzebują przestrzeni do samodzielnego rozwoju, a zbyt intensywna kontrola może stłumić ich naturalne zdolności i ciekawość świata. Nauka, a szczególnie coraz bardziej doceniana neurodydaktyka, wskazuje na różnorodność stylów uczenia się – każda osoba jest inna i warto dać uczniom swobodę w odkrywaniu świata na własny sposób. Trafnie oddaje to przesłanie kolejnej z osób badanych: „«Dzieciaki i zegarki nie mogą być stale nakręcane. Trzeba im też dać czas na chodzenie» – to najprawdopodobniej słowa Fröbela. I mój prywatny, dotyczący uczniów: «A niech się uczą, jak chcą». Bo przecież każdy jest inny, każdy ma inny styl uczenia się, patrzenia na świat”<sup>102</sup>. Płyne z tego refleksja, że efektywna edukacja wymaga równowagi między wolnością i indywidualnym podejściem do każdego ucznia.

Bycie i wytrwanie poza głównym nurtem w walce o nowe oblicze edukacji wymaga więcej niż zwykłej chęci do pracy. Nauczyciel, aby inspirować

---

<sup>99</sup> Badania własne: A2.

<sup>100</sup> Badania własne: A3.

<sup>101</sup> Badania własne: A4.

<sup>102</sup> Badania własne: A5.

innych, musi sam mieć w sobie entuzjazm i zaangażowanie, o czym poucza motto: „Żeby zapalać innych, samemu trzeba płonąć”<sup>103</sup>.

Zmiany wymagają wielkiej mądrości, rozsądku i zachowania życiowego balansu. Taką postawę zaleca kolejne motto: „Bądźcie szaleni, ale zachowujcie się jak normalni ludzie. Podejmijcie ryzyko bycia odmiennymi, ale nauczcie się to robić, nie zwracając na siebie uwagi. A teraz skupcie się na tej różnicy i pozwólcie, by objawiło się wasze prawdziwe JA. Co to jest prawdziwe JA? To kim jesteś, a nie to, co z ciebie uczyniono”<sup>104</sup>. Ta oryginalna wypowiedź zachęca, by odkrywać swoją indywidualność i odmienność w sposób zrównoważony, przemyślany, nie zaś demonstracyjny.

Doświadczenie każdego z liderów oddolnych zmian w edukacji jest unikatowe. Zazwyczaj składają się na nie blaski i cienie. Każde ma swoją wartość edukacyjną i powinno być traktowane jako cenna lekcja, pomagająca wzrastać. „W życiu nie ma błędów, są tylko lekcje. Nie istnieje coś takiego jak złe doświadczenie, jest tylko okazja, żeby się rozwijać, uczyć i czynić postępy na drodze samodoskonalenia”<sup>105</sup>. W tym przesłaniu zawarte jest przekonanie, że samodoskonalenie to podróż, w której nie ma przegranych – są tylko kolejne kroki na drodze do pełniejszego rozumienia siebie i świata.

Zebrane motto liderów oddolnych zmian w edukacji są niezwykle budującymi i inspirującymi wskazówkami dla wszystkich, którzy zechcą z nich skorzystać. Myśli te wpływają z osobistych, głębokich przemyśleń i doświadczeń. Niewątpliwie mogą się stać zachętą do pracy w nurcie nowej szkoły.

### Podsumowanie i wnioski

„[...] istnieje pilne zapotrzebowanie na badania pedagogiczne, które nie tylko przyczyniają się do naukowego rozwoju pedagogiki, lecz również do usprawniania i unowocześniania działalności pedagogicznej w szkołach oraz pozostałych instytucjach opieki i wychowania, a także w rodzinie”<sup>106</sup>.

Zrealizowany przez nas projekt badawczy wraz z jego analizą jawi się jako odpowiedź na powyższą myśl Mieczysława Łobockiego o silnym zapotrzebowaniu na badania pedagogiczne. Tematem zainteresowań była perspektywa liderów oddolnych zmian w edukacji, działających na rzecz nowej

<sup>103</sup> Tamże.

<sup>104</sup> Badania własne: A6; w wypowiedzi lidera odwołanie do słów P. Coelho.

<sup>105</sup> Badania własne: A7; w wypowiedzi lidera odwołanie do słów R. Sharma.

<sup>106</sup> M. Łobocki, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, Kraków 2010, s. 13.

szkoły. W obszarze badań znalazły się: analiza obecnych oczekiwań społecznych i zawodowych, pożądane działania reformatorskie, identyfikacja czynników wspierających i utrudniających wprowadzanie zmian, motywacje liderów do kreowania nowoczesnej edukacji, a także źródła inspiracji własnych i sposoby zachęcania środowiska edukacyjnego. Pomimo że respondenci reprezentowali różnorodne perspektywy, wynikające z ich odmiennych doświadczeń zawodowych, wieku oraz dotychczasowego zaangażowania w działania reformatorskie, ich odpowiedzi układają się w koherentny przekaz na temat stanu i potrzeb współczesnej polskiej edukacji.

Podsumowując przeprowadzone badania, można stwierdzić, że obecny system edukacji stoi przed wieloma wyzwaniami. Badania wykazały złożoność problemów w obszarze oświaty. Uczestnicy wywiadów i ankiet byli zgodni co do potrzeby głębokich zmian, a z ich wypowiedzi wyłania się obraz potrzeb i oczekiwań wobec szkół, które w ich opinii nie nadążają za współczesnymi realiami.

Respondenci zwrócili uwagę na to, że w obliczu wymagań współczesnej rzeczywistości i rynku pracy najistotniejsze jest wykształcenie w uczniach kompetencji miękkich. Zdaniem liderów ważna jest świadomość tego, że nauka trwa całe życie, a ponieważ realia dynamicznie się zmieniają – w sferze technologii, kultury, rynku – szkoła powinna za nimi nadążyć, kształcąc uczniów w nowoczesny sposób.

W wywiadach zwrócono uwagę na fakt, że szkoła nie zawsze skutecznie przygotowuje do przyszłego samodzielnego życia. Zauważono, że nauczyciele zbyt często koncentrują się na przekazywaniu teoretycznej wiedzy, a pomijają praktyczne umiejętności i kompetencje społeczne. Z analizy wypowiedzi liderów wynika, że skuteczność „pruskiej” szkoły przeminęła wraz z jej anachronicznymi metodami. Na podstawie odpowiedzi można stwierdzić, że edukacja powinna być bardziej zindywidualizowana, dostosowana do potrzeb, dająca więcej swobody nauczycielom i elastyczna. Badani sugerowali, aby odejść od przestarzałego systemu oceniania i standaryzacji, które ograniczają twórcze myślenie i motywację do nauki. Istotną kwestią poruszaną przez liderów jest potrzeba zmiany mentalności osób związanych z edukacją, w tym szczególnie nauczycieli.

W świetle uzyskanych informacji można stwierdzić, że aktualizację funkcjonowania szkół trzeba zacząć od działania oddolnego, choć równie ważne jest przejście od skostniałej, hierarchicznej struktury do zdecentralizowanej

edukacji. Mówiono wiele o decydującej roli dyrektora w tym obszarze, którego działania powinny wpływać pozytywnie na przemiany.

Według badanych czynnikiem wspomagającym pożądane zmiany jest lider wyposażony w odpowiednie kompetencje i wspierany przez zespół mający wspólną wizję działania. Na uwagę zasługuje jeden wniosek, z którym szczególnie należy się liczyć: największy opór wobec zmian w szkole stawia dorosły człowiek.

Badania pokazały, że motywacja osób działających na rzecz reform w edukacji wynika nie tylko z osobistych doświadczeń, ale także z głębokiej troski o przyszłość kolejnych pokoleń i społeczeństwa jako całości. Udzielone odpowiedzi wyrażały wrażliwość i empatyczną postawę liderów, ich poczucie misji i głęboką potrzebę sensu własnych działań, a także nastawienie na budowanie więzi z drugim człowiekiem – uczniem, nauczycielem, liderem.

Dostępne dane wskazują, że liderzy są gotowi i chętni, by inspirować środowisko edukacyjne, czyli rodziców, nauczycieli, dyrektorów, także tych, którzy nie rozumieją potrzeby i konieczności zmian. Sposobem ich wpływu jest dzielenie się efektami własnej praktyki. W wypowiedziach znalazł się wątek wskazujący na to, że liderzy również potrzebują inspiracji, stąd też szukają ludzi o podobnych ideałach i celach, co bywa zaczynem do budowania wspólnoty wokół działań na rzecz zmiany.

W obliczu rosnącego zainteresowania problematyką edukacji, prowadzenie badań w temacie nowej szkoły staje się coraz bardziej istotne. Mogą one w przyszłości pomóc w doskonaleniu praktyk pedagogicznych i wspieraniu rozwoju zarówno nauczycieli, uczniów, jak i innych osób związanych z oświatą. Uznanie należy się wszystkim liderom oddolnych przemian w edukacji, którzy zaangażowali się w ten proces, wprowadzając innowacje i zmiany w swojej pracy. Na szczególne podziękowania zasługują osoby, które wzięły udział w niniejszym projekcie badawczym. Ich wkład jest nieoceniony, a zebrany materiał, stanowiący niezwykle interesujący zasób do analizy, może przyczynić się do głębszego zrozumienia potrzeby zmian w edukacji.

Wnioski płynące z niniejszej pracy wskazują, że przyszłość edukacji opiera się na podejściu łączącym teorię z praktyką. Liderzy oddolnych zmian, pracujący na rzecz reformy szkół, pokazują, że edukacja powinna być bardziej spersonalizowana i dostosowana do indywidualnych potrzeb uczniów. Można postawić tezę, że w edukacji zapomniano, iż jest ona spotkaniem

człowieka z człowiekiem, co potwierdza analiza przeprowadzonego badania. Adekwatne do sytuacji podejście nauczycieli umożliwi efektywne przygotowanie młodych ludzi do życia w świecie pełnym niepewności, wymagającym elastyczności i zdolności do ciągłego uczenia się. W szkołach niezbędni są kompetentni ludzie, którzy są w stanie aktywnie zmieniać zastaną rzeczywistość. Józef Koziński wyrażał tę ideę następująco: „[...] Polsce nic bardziej nie jest potrzebne, jak rzesza sprawców racjonalnych i prospołecznych, innowacyjnych i odpowiedzialnych. Strategiczny cel – kształcić sprawców, to nie jest tylko kosmetyczna zmiana, to jest mała rewolucja w najważniejszej dziedzinie działalności ludzkiej, jaką jest szkoła”<sup>107</sup>.

W związku z tym nauczyciele mają do odegrania niebagatelną rolę. Żeby wychowywać owych sprawców, sami muszą takim ludźmi się stawać, ponieważ nie można udzielić czegoś, czego samemu się nie posiada. Na tę zależność zwracali uwagę liderzy, którzy swoją rolę odczytywali jako dawanie przykładu, bycie swego rodzaju wzorcem. Wydaje się, że poprzeczka z wymaganiami jest tu postawiona bardzo wysoko, jednak nie są one inne niż te, które stawia się każdemu człowiekowi. Celny opis rzeczywistości zawodowej dał B. Śliwerski, który, charakteryzując pedagogikę M. Montessori i jej rozumienie roli nauczyciela, pisze: „[...] nauczyciel jest najpierw OSOBA, na którą to egzystencjalną konstrukcję nakłada się rola pedagoga, a na końcu nauczyciela. [...] OSOBA–PEDAGOG–NAUCZYCIEL, co ujmę w skrócie O-PE-N”<sup>108</sup>. Motyw otwartości na drugiego człowieka wyłania się zarówno z części teoretycznej, jak i badawczej niniejszej pracy. Wybrzmiewa tu mocno potrzeba budowania relacji: od interakcji przez dialog do postawy dialogowej. Ta ostatnia zakorzeniona jest w miłości, którą można zobaczyć w nastawieniu, czynach, słowach liderów.

Zmiana w edukacji nie jest łatwym ani krótkotrwałym przedsięwzięciem, jednak jest konieczna, aby sprostać wyzwaniom. Wymaga nie tylko nowych metod i treści programowych, ale przede wszystkim przemiany sposobu myślenia zarówno o edukacji jako procesie dynamicznym, zorientowanym na rozwój ucznia, jak i o etosie zawodu nauczyciela. Być może warto wrócić do refleksji o misji, powołaniu, roli społecznej nauczyciela i szkoły.

---

<sup>107</sup> J. Koziński, *Listy o edukacji* – powt. za: B. Śliwerski, *Polityczne uwarunkowania trwania systemu...*, s. 131.

<sup>108</sup> B. Śliwerski, *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Warszawa 2022, s. 335.

Konkludując, należy podkreślić, że proces przebudowy szkoły jest otwarty dla tych, którzy chcą się włączyć w oddolne działania, którym zależy na przyszłości, czują się odpowiedzialni za następne pokolenia, widzą potrzebę zmieniania rzeczywistości, chcą służyć szerszemu dobru. Trafnie wyraził tę myśl Ken Robinson: „Co możesz zrobić? Niezależnie od tego, czy jesteś uczniem, nauczycielem, rodzicem, dyrektorem placówki czy decydentem, jeśli w jakikolwiek sposób jesteś zaangażowany w edukację, możesz być częścią zmiany”<sup>109</sup>.

### Bibliografia

1. Brzeziński Jerzy, *Elementy metodologii badań psychologicznych*, wyd. 4, PWN, Warszawa 1984.
2. Kawa Jerzy, *Metodologia, metodyka, metoda jako podstawa wywodu naukowego*, „Studia Prawnoustrojowe” 2013, t. 21, s. 169-188.
3. Krajewski Mirosław, *O metodologii nauk i zasadach pisarstwa naukowego*, Oficyna Wydawnicza Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica WN Novum, Płock 2020.
4. Łobocki Mieczysław, *Metody i techniki badań pedagogicznych*, „Impuls”, Kraków 2000.
5. Łobocki Mieczysław, *Wprowadzenie do metodologii badań pedagogicznych*, wyd. 8, „Impuls”, Kraków 2010.
6. Muszyński Heliodor, *Metodologiczne vademecum badacza pedagoga*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2018.
7. Pilch Tadeusz, Bauman Teresa, *Zasady badań pedagogicznych*, wyd. 3. popr. i rozszerz., Wydawnictwo Akademickie „Żak” Teresa i Józef Śniecińscy, Warszawa 2010.
8. Robinson Ken, Aronica Lou, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Element, Kraków 2015.
9. Sołoma Luba, *Metody i techniki badań socjologicznych*, wyd. 2 rozszerz. i popr., Wydaw. Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
10. Szymański Mirosław J., *Edukacja w zmieniającym się społeczeństwie*, Difin, Warszawa 2021.
11. Śliwerski Bogusław, *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.

---

<sup>109</sup> K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015, s. 20.

12. Śliwerski Bogusław, *Polityczne uwarunkowania trwania systemu klasowo-lekcyjnego w szkolnictwie publicznym*, „Wychowanie w Rodzinie” 2022, t. 1, s. 123-134.

### **Netografia**

1. Michalik Patrycja, *Kampania edukacyjna „Błędy kształcą”*, Spoko Polski Patrycja Michalik, <https://spokopolski.pl/dla-nauczycieli/kampania-edukacyjna-bledy-ksztalca/> [dostęp: 12 września 2024].
2. Słownik języka polskiego PWN, <https://sjp.pwn.pl/> [dostęp: 10 września 2024].
3. Orzechowski Marcin, *Metodologia badań naukowych* [w:] *Podręcznik powarsztatowy Strefy Nauki*, Uniwersytet Szczeciński, Szczecin 2021, pdf, s. 14-16 [dostęp: 17 września 2024].

MAGDALENA FRANKA

## Zamiast zakończenia Zdrowa szkoła – wyzwanie dla współczesnych nauczycieli?

Teza niniejszego tekstu jest podwójna. Po pierwsze, to co „stare” i to co „nowe” w pedagogice nie tylko się nie wyklucza, ale wręcz uzupełnia, tworząc solidny fundament dla współczesnej edukacji. Po drugie, dobrze rozumiana pedagogika jest realną prewencją pierwszego rzędu w obszarze zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży<sup>1</sup>. Z dużym prawdopodobieństwem można przyjąć, że zdrowa szkoła, oparta na relacjach, sprawczości i poczuciu sensu, zmniejsza liczbę osób wymagających wsparcia instytucjonalnego lub interwencji terapeutycznej w toku kształcenia, a nierzadko także w dorosłości. Nie chodzi jednak o mnożenie programów profilaktycznych, lecz o to, by sama szkoła przez sposób organizacji i codzienne praktyki miała działanie wzmacniające dobrostan ucznia oraz jego umiejętności adaptacyjne – zamiast pogłębiania trudności, osłabiania poczucia wartości i odporności psychicznej ucznia<sup>2</sup>. W obliczu kryzysów, z jakimi zmagają się współczesne młode pokolenie zarówno w rodzinie, jak i w otoczeniu społecznym (rzeczywistym i wirtualnym), edukacja szkolna powinna mieć raczej działanie terapeutyzują-

---

<sup>1</sup> B. Chojnacka, J. Flis, P. Orłowska, E. Sielicka, A. Tomasik, *Złoty standard pomocy psychologicznej dla szkół*, Fundacja UNaweza, [https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/11/Mlode\\_Glowy\\_zloty\\_standard\\_kj\\_v1.pdf](https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/11/Mlode_Glowy_zloty_standard_kj_v1.pdf) [dostęp: 2 listopada 2025]. Zob. także: *Szczęście w szkole – podręcznik metodyczny (zrealizowany w ramach projektu Happiness – simple solution to complex problems)*, Instytut Pedagogiczny ANS Leszno: [https://dwz.ansleszno.pl/files/Happiness/Podrecznik\\_metodyczny\\_dla\\_nauczycieli.pdf](https://dwz.ansleszno.pl/files/Happiness/Podrecznik_metodyczny_dla_nauczycieli.pdf) [dostęp: 2 listopada 2025].

<sup>2</sup> Zob.: A. Matysiak-Błaszczuk, *Praktyka dobrostanu w szkole [w:] Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, pod red. A. Matysiak-Błaszczuk, B. Jankowiak, Poznań 2024, s. 131-147.

ce, a nie traumatyzujące<sup>3</sup>. Nie musimy być psychoterapeutami, aby wspierać rozwój dzieci i młodzieży. Jako pedagodzy i nauczyciele możemy kształtować środowisko, które sprzyja ich rozwojowi, ułatwia samoregulację i przywraca im ciekawość świata. To ogromna, choć wciąż niedoceniana odpowiedzialność społeczna, której celem jest budowa zdrowego społeczeństwa.

### **Dziedzictwo klasyków: mapa, nie muzeum**

Gdy Jan Amos Komeński pisał *Wielką dydaktykę*, postulował powszechność nauczania i łagodność metod, które miały być zgodne z naturą ucznia. Z dzisiejszej perspektywy widzimy w tym nie tylko intuicję, ale i precyzyjne rozpoznanie: uczeń nie jest materiałem do obróbki, lecz osobą rozwijającą się w rytmie biologicznym i społecznym. „Naszej dydaktyki alfą i omegą ma być badanie i znalezienie sposobu, który by pozwalał, ażeby uczniowie więcej się uczyli, ażeby w szkołach było mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, przyjemności i gruntownych postępów w pracy”<sup>4</sup>.

Janusz Korczak, domagając się prawa dziecka do szacunku, wprowadził do polskiej pedagogiki język godności i podmiotowości, wciąż zbyt rzadko praktykowany. „Wzywam o magna charta libertatis, o prawa dziecka. Może ich jest więcej, ja odszukałem trzy zasadnicze: 1. Prawo dziecka do śmierci<sup>5</sup>. 2. Prawo dziecka do dnia dzisiejszego. 3. Prawo dziecka, by było tem, czem jest. Trzeba je poznać, by przy udzieleniu tych praw popełnić możliwie najmniej pomyłek”<sup>6</sup>. Cytat ten jest kluczowy, ponieważ bezpośrednio domaga się uznania praw dziecka, co z natury rzeczy wiąże się z szacunkiem dla jego istnienia i indywidualności. Stanowi kwintesencję idei podmiotowości i godności młodego człowieka, podkreślając jego niezbywalne prawo do własnej tożsamości i wewnętrznego świata. Dzieciństwo jest pełnowartościowym „teraz”, a nie tylko przygotowaniem do „kiedyś”. Korczak mówi: dziecko

---

<sup>3</sup> M. Grzeško-Nyczka, *(Bez)sens szkoły – czyli o tym, czego uczymy dorastające pokolenia* – referat wygłoszony podczas konferencji ph. „Ocalić dzieciństwo dla lepszego świata dziś i przyszłych pokoleń”, Lublin, 23.11.2024. Warto zwrócić uwagę na etymologię słowa „terapia”, które pochodzi od greckiego słowa „therapeúein”, pierwotnie oznaczającego 'opiekować się', 'oddawać cześć' lub 'służyć'.

<sup>4</sup> J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka*, przeł. K. Remerowa, wstęp B. Suchodolski, Wrocław 1956, s. 4.

<sup>5</sup> Nie chodzi o przyzwolenie na krzywdę i śmierć, lecz o prawo do ryzyka i godności. Dziecko ma prawo doświadczać świata bez totalnej asekuracji dorosłych i bez iluzji nieśmiertelności.

<sup>6</sup> J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, wyd. 2, Warszawa–Kraków 1929, s. 50.

jest osobą dziś. Nasze zadanie to stworzyć warunki, w których może czuć, być i działać – bez nadopiekuńczości, bez instrumentalizacji, z uważnym towarzyszeniem.

Maria Montessori pokazała, że przygotowane otoczenie i wolność w ramach sensownych granic rodzą odpowiedzialność i radość uczenia się. Podkreślała, że „pierwsze praktyczne działanie będzie polegało na stworzeniu odpowiedniego środowiska, w którym dziecko może działać, osiągając ciekawe cele, przez co ukierunkowuje swoją nieposkromioną aktywność w stronę porządku i doskonalenia”<sup>7</sup>. Wolność rozumiana jest tu nie jako brak zasad, ale przestrzeń dla samoregulacji: „zdyscyplinowane jest to dziecko, które jest panem samego siebie i może samo decydować o przestrzeganiu zasad”<sup>8</sup>. W takim środowisku dziecko doświadcza autentycznej satysfakcji i „radości z każdego odkrycia, którego dokonuje, [...] co zachęca je do ciągłego poszukiwania nowych wrażeń”<sup>9</sup>.

Lew Wygotski dołożył do tych spostrzeżeń wrażliwość na społeczny wymiar poznania i opisał strefę najbliższego rozwoju – pomost między tym, co uczeń potrafi sam, a tym, co jest w jego zasięgu dzięki wspierającej relacji<sup>10</sup>.

Wszyscy ci autorzy, niezależnie od epoki i kontekstu, mówili o jednym: o człowieku jako celu edukacji. Ich propozycje można czytać jak mapę, z którą poruszamy się dziś po krajobrazie pełnym nowych zjawisk. Klasycy nie są muzeum idei; to żywe źródło kryteriów, które pozwalają odróżniać rozwiązania służące rozwojowi od tych, które jedynie wyglądają nowoczesnie. Dlatego właśnie do ich myśli warto powracać, gdy przyglądamy się z bliska neurobiologii uczenia się, neuroróżnorodności, cyfryzacji czy kulturze oceniania.

### **Kompas wychowania: zdolność do miłości i zdolność do wiedzy**

Użyteczną ramę porządkującą cele szkoły oferuje transkulturowa pozytywna psychoterapia Nossrata Peseschkiana. W jej centrum znajdują się dwie fundamentalne potencjalności człowieka: zdolność do miłości oraz zdolność do wiedzy. Pierwsza rozumiana jest jako dojrzała umiejętność kochania i szanowania siebie oraz innych, budowania więzi, troski i odpowiedzialności;

<sup>7</sup> M. Montessori, *Odkrycie dziecka*, przekł. K. Zawanowska, Warszawa 2023, s. 67.

<sup>8</sup> Tamże, s. 56.

<sup>9</sup> Tamże, s. 172.

<sup>10</sup> Zob.: L.S. Wygotski, *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym* [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 517-530.

druga – jako naturalna ciekawość, dążenie do rozumienia i tworzenia, wytrwałość poznawcza.

„Miłość, jako zdolność podstawowa, determinuje rozwój emocjonalny jednostki, który zapewniają takie potencjalności podstawowe, jak: cierpliwość, zaufanie, wierność, nadzieja, akceptacja czy wewnętrzna spójność. Miłość i związane z nią potrzeby biorą swój początek, a jednocześnie kształtują się i uzewnętrzniają w różnych wymiarach relacyjnych”<sup>11</sup>.

„Socjalizacja jednostki jest możliwa dzięki jej umiejętności spostrzegania, rozumowania, nabywania wiedzy i wymiany doświadczeń. To właśnie dzięki tej zdolności poznawania wyłaniają się i kształtują potencjalności wtórne takie, jak: punktualność, porządek, niezawodność, uczciwość, pracowitość i inne. Determinują one rozwój relacyjno-społeczny człowieka w kontekście panujących w jego środowisku norm kulturowych i obyczajowych”<sup>12</sup>.

Jeśli przyjąć te dwie potencjalności jako kompas wychowania, łatwiej zrozumieć, dlaczego kultura zawstydzania, przymusu i rywalizacji osłabia zarówno relacje, jak i uczenie się, a praktyki oparte na zaufaniu, wyznaczeniu granic i współdecydowaniu wzmacniają jedno i drugie.

Szkoła, która codziennie pielęgnuje oba wymiary – relacyjny i poznawczy – jest miejscem, w którym dorastanie łączy się z uczeniem w sposób naturalny. Zdolność do miłości nie jest tu sentymentalnym dodatkiem, lecz warunkiem bezpieczeństwa psychologicznego, bez którego mózg „zamyka ciekawość”<sup>13</sup>. Zdolność do wiedzy nie sprowadza się do sumy informacji; to przede wszystkim ruch ku sensowi, stawianie pytań, konstruowanie i weryfikowanie hipotez, uczenie się na błędach, a więc praktyka wymagająca czasu, uważności i informacji zwrotnej. Kompas „miłość i wiedza” pozwala projektować cele, język komunikacji i rytm pracy tak, by nie wybierać między dobrostanem a wymaganiami, lecz widzieć ich współzależność.

### **Neurobiologia i neurodydaktyka: więcej ostrożności niż haseł**

W ostatnich dekadach neurobiologia i psychologia poznawcza dostarczyły nam wiedzy, która porządkuje intuicyjne wywody klasyków i zarazem

---

<sup>11</sup> R. Ciesielski, *Transkulturowa psychoterapia pozytywna*. T. 4: *Potencjalności aktywne, mikrotraumy i analiza różnicowa*, Wrocław 2016, s. 8.

<sup>12</sup> Tamże, s. 9-10.

<sup>13</sup> Zob.: J. Matyla, *O silnej potrzebie tworzenia przymierza edukacyjnego. Dobrodzieństwo empatycznej komunikacji* [w:] *Szkoła jutra w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Wyzwania i perspektywy*, pod red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kuleszy, Siedlce 2023, s. 47-53.

koryguje niektóre nawyki szkolne. Wiemy, że mózg jest plastyczny, a ślady pamięci wzmacniają się poprzez sensowne, rozłożone w czasie powtórzenia i zastosowanie w działaniach. Rozumiemy lepiej, jak wielką rolę odgrywają emocje i poczucie bezpieczeństwa – systemy stresu i nagrody nie pozostają obojętne wobec sposobów nauczania. Znamy znaczenie snu, ruchu i rytmu dla konsolidacji pamięci i regulacji uwagi. Widzimy też, jak ciekawość i sprawczość – możliwość wyboru strategii, praca z realnym problemem, natychmiastowa informacja zwrotna – podtrzymują motywację znacznie skuteczniej niż sama ocena. Przyjrzyjmy się, co w tej sprawie ma do powiedzenia Marzena Żylińska: „Czy chcemy przygotowywać młodych Polaków do roli kreatywnych, innowacyjnie myślących twórców, czy raczej będziemy wspierać naukę «po śladzie» i nagradzać tych, którzy potrafią powielać znane schematy i najlepiej się dostosować? Czy celem jest wychowywanie ludzi umiejących wyrażać własne czy cudze myśli?”<sup>14</sup>

Jednocześnie potrzebujemy więcej ostrożności zamiast promowania „pustych” haseł. Popularyzacja „neuromitów” potrafi szkodzić, gdy przekształca złożone ustalenia naukowe w proste recepty. Neurodydaktyka, w polskim kontekście intensywnie rozwijana i dyskutowana, jest cennym językiem do projektowania nauczania przyjaznego mózgowi pod warunkiem, że łączymy ją z rzetelną ewaluacją skuteczności dydaktycznej. Metaanalizy efektów pokazują, że to nie pojedyncze triki, lecz kultura informacji zwrotnej, jasne cele, angażująca aktywność uczniów i dobra organizacja pracy decydują o jakości uczenia się. To obszar, w którym „nowe” potwierdza „stare” – i daje narzędzia do bardziej świadomego działania<sup>15</sup>.

„Nasze mózgi zostały tak zaprogramowane, że niezwykle efektywnie dostosowują się do rodziny, społeczeństwa i kultury, w jakiej przyszło nam żyć [...]. Wszystko to zostaje zapisane w strukturach mózgu, tworząc fundament naszej wiedzy o świecie i konstrukcję, na której oparte zostaną relacje jednostka – otoczenie”<sup>16</sup>.

### **Neuroróżnorodność i edukacja włączająca**

Zdaniem Joanny Jakś jednym z najważniejszych współczesnych przesunięć w myśleniu o edukacji jest odejście od języka deficytów na rzecz języka

<sup>14</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Toruń 2013, s. 9.

<sup>15</sup> Tamże, s. 14, 17, 58, 130, 159.

<sup>16</sup> Tamże, s. 72.

różnic. Spektrum autyzmu i ADHD przestajemy traktować jak przeciwieństwo „normy”, a zaczynamy widzieć jako inny tryb przetwarzania informacji, bodźców i motywacji. W praktyce oznacza to projektowanie środowiska uczenia się tak, aby różne drogi dostępu do treści, różne formy ekspresji i różne sposoby angażowania się były możliwe od początku – a nie dopiero jako „dostosowania” dla nielicznych. Bez względu na ścieżkę neurorozwojową, w której wzrastamy, dwa zagadnienia – rozwój i potrzeby – stanowią oś kształtowania się osobowości człowieka. Zdrowy rozwój może się dokonywać wyłącznie w sprzyjającym otoczeniu społecznym<sup>17</sup>.

Edukacja włączająca jest więc mniej metodą, a bardziej postawą i decyzją organizacyjną. Wymaga współpracy nauczycieli, specjalistów, asystentów i rodziców, a także liderów, którzy rozumieją, że przewidywalność, jasna struktura i prawo do przerwy mogą być warunkiem uczestnictwa dla wielu uczniów. Wymaga również języka, który opisuje zachowania zamiast etykietować osoby. I wymaga odwagi, by uznać, że równość szans nie polega na identyczności dróg, lecz na adekwatności wsparcia. Tak rozumiana włączająca szkoła zwiększa nie tylko dostępność edukacji, lecz także jej jakość, gdyż lepiej zaprojektowane środowisko ułatwia uczenie się wszystkim, nie tylko mniejszościom<sup>18</sup>.

### **Relacja, uważność i dobrostan**

Relacja jest medium, przez które płynie wiedza. To zdanie, brzmiące jak truizm, nabiera konkretności, gdy spojrzymy na praktyki oceniania kształtującego, rozwijane w wielu krajach i w Polsce. Okazuje się, że jasność celów, transparentność kryteriów sukcesu i użyteczna informacja zwrotna potrafią zmienić przebieg procesu uczenia się. Uczeń, który rozumie, „dokąd zmierza” i „po czym pozna, że jest bliżej”, zyskuje poczucie wpływu. Nauczyciel, który widzi myślenie ucznia w trakcie pracy, a nie tylko jej rezultat, potrafi trafniej udzielać wsparcia. Kultura klasy, w której błąd jest traktowany jako etap poznania, a nie jako porażka osoby, przywraca ciekawość i odwagę próbowania<sup>19</sup>.

<sup>17</sup> J. Jakś, J. Ławicka, A. Oszczędą, *Spektrum autyzmu i stosowana analiza potrzeb*, Wrocław–Opole 2023, s. 15.

<sup>18</sup> Tamże, s. 7, 37, 102.

<sup>19</sup> J. Flis, M. Dębski, *Młode głowy. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi*, Fundacja UNA-WEZA, [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) [dostęp: 3 listopada 2025].

W tej perspektywie dobrostan nie jest dodatkiem do „prawdziwej” szkoły. Jest jej warunkiem. Dbanie o dobrostan nauczycieli i uczniów nie jest luksusem, ale inwestycją w jakość relacji, a więc i w jakość uczenia się. Perspektywa świadomych działań minimalizujących traumę przypomina przy tym porządek, którego łatwo nie docenić: najpierw regulacja, potem relacja, dopiero potem nauka<sup>20</sup>. Tam, gdzie ten porządek jest respektowany, maleje skala kryzysów, a rośnie sprawczość uczniów i stabilność zespołów nauczycielskich.

Jak podkreśla Anna Szulc, „bycie nauczycielem to odpowiedzialne zadanie społeczne. Kiedy ma się wpływ na rozwój młodego człowieka, wpływa się na dalsze życie swoich uczniów, a co za tym idzie, na przyszłość całego społeczeństwa [...]. Szkoła kształtuje młodzież tym, czego uczy i do czego przygotowuje. [...] Nauczyciel jest więc swego rodzaju rzemieślnikiem, usługodawcą – wizjonerem. [...] Dopiero po latach możemy sprawdzić, czy to, co nasi podopieczni osiągnęli w życiu, w jakiejś mierze wynikało z tego, że ich uczyliśmy, czy odwrotnie – nasze działania nie tylko nie pomogły im w osiągnięciu życiowych celów, ale być może stały się przeszkodą lub wręcz negatywnie wpłynęły na ich kolejne decyzje”<sup>21</sup>.

### Cyfrowe szanse i pułapki

Cyfryzacja i sztuczna inteligencja tworzą dziś środowisko uczenia się, którego nie da się ignorować. Z jednej strony otwierają dostęp do zasobów, wspierają personalizację i automatyzują część żmudnych zadań, z drugiej niosą ryzyko rozproszenia uwagi, homogenizacji treści i pogłębiania nierówności. Mądra szkoła nie ucieka od technologii, ale też nie oddaje jej sterów. „Technologia już w szkole jest i nadal będzie obecna. Nie chodzi o to, by ją wyeliminować, ale żeby odejść od uproszczonego przekazu, że jej samo istnienie gwarantuje nowoczesność”<sup>22</sup>. Potrzebuje krytycznego myślenia, jawności użycia narzędzi AI, weryfikacji źródeł, troski o prywatność danych, a przede wszystkim oceny procesu, nie tylko produktu. Kluczowe jest zrozumienie, że standaryzacja procesów – choć bywa czynnością budzącą opór –

<sup>20</sup> S. Shanker, T. Barker, *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, tł. N. Fedan, Warszawa 2016, s. 8.

<sup>21</sup> A. Szulc, *Ewaluacja relacyjna*, Stary Toruń 2025, s. 36.

<sup>22</sup> *Higiena cyfrowa w szkole i w przedszkolu. Poradnik o tym, jak mądrze ją wprowadzić*, Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, <https://higienacyfrowa.pl/publikacje/higiena-cyfrowa-w-szkole-i-w-przedszkolu/> [dostęp: 2 listopada 2025].

może służyć autonomii nauczycielskiej, jeśli naprawdę oddaje ludziom czas i energię: uwalnia od zbędnych czynności, porządkuje współpracę, ułatwia dzielenie się praktykami.

### **Edukacja finansowa a kompetencje życiowe<sup>23</sup>**

W świecie niepewności gospodarczej i informacyjnego nadmiaru młodzi ludzie potrzebują kompetencji, które pozwolą im odpowiedzialnie wejść w dorosłość. Komunikacja, współpraca, samoregulacja i podejmowanie decyzji idą dziś w parze z elementarną edukacją finansową: rozumieniem wartości, budżetu, oszczędzania, rozsądnego ryzyka i przedsiębiorczości. Dobrze zaprojektowana edukacja finansowa nie moralizuje, lecz uczy myślenia w kategoriach wyborów i konsekwencji, opartych na danych. To również obszar profilaktyki – stres finansowy bywa jednym z istotnych czynników obciążających dobrostan psychiczny rodzin i młodych dorosłych. Skoro szkoła ma służyć życiu, powinna dawać język do rozumienia także tej sfery<sup>24</sup>.

Edukacja finansowa powinna być traktowana jako integralny element edukacji holistycznej, mającej na celu nie tylko przekazanie wiedzy, ale przede wszystkim ukształtowanie postaw i kompetencji niezbędnych do zdrowego i stabilnego życia w dynamicznie zmieniającym się świecie. Wzmocnienie poczucia sprawczości i samooceny poprzez skuteczne zarządzanie finansami może znacząco przyczynić się do przezwyciężenia kryzysu zdrowia psychicznego wśród polskiej młodzieży, budując społeczeństwo bardziej świadome, odpowiedzialne i szczęśliwe. Jednocześnie może prowadzić do zmiany mentalności – pieniądź to narzędzie, nie cel sam w sobie. A zmiana mentalności może prowadzić do samodzielności finansowej. Jednocześnie takie nastawienie diametralnie może wpłynąć na poczucie dobrostanu psychicznego każdego człowieka<sup>25</sup>.

### **Wyzwania systemowe – między ambicją a wdrażaniem**

Największym wyzwaniem współczesnej pedagogiki nie jest brak pomysłów, lecz brak konsekwentnego wdrażania tego, co już wiemy, że działa.

<sup>23</sup> Zob.: M. Pasternski, *Lista umiejętności życiowych*, Michał Pasternski, [https://michalpasternski.pl/2015/06/lista\\_umiejtnosci\\_zyciowych/](https://michalpasternski.pl/2015/06/lista_umiejtnosci_zyciowych/) [dostęp: 1 listopada 2025].

<sup>24</sup> Zob.: J.K. Solarz, *Ustawiczna edukacja finansowa. Trwanie życia [w:] Holistyczne pośrednictwo finansowe*, pod red. J.K. Solarza, E. Klamut, Łódź–Warszawa 2019, s. 7-20.

<sup>25</sup> B. Chrzanowska-Pietraszuk, *Zakamarki Rodzicielstwa*, Facebook, <https://www.facebook.com/ZakamarkiRodzicielstwa/posts/pfbido2Wh8tBCWrHouJowQ8AZziifPwWkCMZSTRzyNVbjXMRuPNQLUqPJbFCki1YBPTRiTEL> [dostęp: 2 listopada 2025].

Bariery są znane: przekonanie „u nas się nie da”, nadmiar rozproszonych inicjatyw bez priorytetów, asymetrii zasobów między szkołami i regionami, a także brak wskaźników, które pozwalałyby widzieć postęp w obszarach relacji, ciekawości i dobrostanu. Zmiana wymaga równoczesnej pracy na trzech poziomach: klasy (mikro), szkoły (mezo) i systemu (makro). W klasie decyduje kultura celu i informacji zwrotnej, różnicowanie i projektowanie uniwersalne; w szkole – zespoły uczące się, mentoring i mądre przywództwo; w systemie – kształcenie nauczycieli ukierunkowane na praktykę i relację, polityki włączające oraz programy, które premiuja kompetencje i projekty, a nie wyłącznie reprodukcję treści<sup>26</sup>.

Ważnym elementem perspektywy systemowej jest uznanie szkoły za kluczowy komponent polityki społecznej i zdrowia psychicznego<sup>27</sup>. Oznacza to finansowanie programów dobrostanu i regulacji, dostęp do asystentów i specjalistów, współpracę z opieką zdrowotną i pomocą społeczną, a także mierzenie tego, co dotąd pozostawało niewidoczne – jakości relacji i klimatu klasy. Jeżeli chcemy, aby szkoły były miejscami, w których młodzi ludzie uczą się żyć razem, potrzebujemy ram, które będą ten cel chronić także wtedy, gdy zmieniają się rządy, trendy i technologie.

### **Serce i mózg**

Pedagogika, która łączy tradycję z najnowszą wiedzą, nie potrzebuje wielkich rewolucji, lecz cierpliwej odwagi. Od klasyków<sup>28</sup> uczymy się, że człowiek i jego godność są celem. Od współczesnej nauki – jak projektować środowisko uczenia się zgodne z funkcjonowaniem mózgu i z szeroko pojętą różnorodnością. Od praktyki – że informacja zwrotna, jasne cele i życzliwa uważność zmieniają przebieg lekcji i biografie ludzkie. Gdy przyjmujemy kompas „zdolność do miłości i zdolność do wiedzy”, nie musimy wybierać między wymaganiami a dobrostanem; możemy je wzajemnie wzmocniać. Tak rozumiana pedagogika jest czymś więcej niż zawodem. Jest wspólną troską o to, by młodzi ludzie potrafili myśleć, czuć i działać w świecie, który bywa chaotyczny, ale pełen możliwości. Jest też, i warto to podkreślić, najtańszą

<sup>26</sup> Zob.: Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Olecko 1995, s. 267-270.

<sup>27</sup> M. Grzeško-Nyczka, *Rodzina problem społeczny. Socjopedagogiczne studium przeobrażeń rodziny w latach 1989–2019*, Kraków 2021, s. 250.

<sup>28</sup> Na szczególną uwagę zasługuje pedagogika: J.A. Komeńskiego, J.H. Pestalozzkiego, F. Fröbela, E. Key, J. Deweya, R. Steinera, M. Montessori, O. Decroly'ego, J. Korczaka, L. Wygotskiego, A.S. Neilla, H. Parkhurst, C. Freineta.

i najskuteczniejszą profilaktyką zdrowia psychicznego, jaką dysponuje społeczeństwo. Jeśli szkoła będzie miejscem relacji, sensu i sprawczości, gabinety psychologiczne i psychiatryczne zostaną odciążone, a terapia, tam, gdzie potrzebna, stanie się skuteczniejsza, bo nie będzie musiała naprawiać szkód wyrządzonych przez system.

Jak wskazuje Katarzyna Dworniczek, dla prawidłowego rozwoju człowieka ogromny wpływ ma bezpieczny wzorzec przywiązania, jaki wytworzył się w pierwszych latach życia w kontakcie z jego najbliższymi dorosłymi. W rzeczywistości jednak wiele dzieci doświadcza pozabezpiecznej więzi, która negatywnie wpływa na to, jak postrzegają siebie i świat, a także na ich strategię radzenia sobie z sytuacjami trudnymi. „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)”<sup>29</sup>. Można zatem powiedzieć, że szkoła jako ważne środowisko życia dzieci i młodzieży może dostarczać „doświadczeń korygujących”, jeśli w centrum zainteresowania będzie stało tworzenie bezpiecznych warunków do uczenia się. Pozabezpieczne wzorce reagowania nauczycieli, oparte na kontroli, zawstydzaniu czy groźbie, wzmacniają opór i lęk, a u uczniów z zaburzeniami przywiązania często skutkują zachowaniami destrukcyjnymi<sup>30</sup>.

### **Etyka i odpowiedzialność pedagoga**

Współczesne wyzwania edukacyjne są także wyzwaniami etycznymi. Pedagog codziennie podejmuje decyzje, które kształtują poczucie własnej wartości uczniów, ich relacje z wiedzą, ze sobą i ze światem. Etyka troski podkreśla pierwszeństwo relacji i uważność na najsłabszych<sup>31</sup>; etyka sprawiedliwości<sup>32</sup> – przejrzystość zasad i równość w dostępie do szans. Z tych dwóch perspektyw rodzi się praktyczna roztropność: język opisu zamiast ety-

---

<sup>29</sup> K. Dworniczek, *Od zarządzania lękiem do szczęścia w szkole i poza nią. O społecznej użyteczności koncepcji przywiązania* [w:] *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Leszno 2025, s. 45.

<sup>30</sup> Tamże, s. 46.

<sup>31</sup> M. Żylińska, *Neurodydaktyka...*, s. 60, 63, 249.

<sup>32</sup> Tamże, s. 263.

kiet, unikanie zawstydzania, dbałość o godność i prywatność także w świecie danych. Szkoła, która poważnie traktuje etykę, nie rezygnuje z wymagań, ale nadaje im sens i proporcje tak, by nikogo nie krzywdzić. „Nauczyciele powinni zdawać sobie sprawę z tego, jak ich opinie i wystawiane w różnej formie oceny wpływają nie tylko na samoocenę dzieci, ale również na ich postawę wobec szkoły i szkolnych wymagań. Dzieci, które nie odnoszą żadnych sukcesów, nie mogą rozwinąć swojego potencjału. Najlepsi nauczyciele to ci, którzy pozwalają uczniom uwierzyć we własne możliwości”<sup>33</sup>.

Pedagogika nie jest „miękką”, jeśli rozumiemy ją jako sztukę łączenia różnych sposobów poznania. Metaanalizy, badania, studia przypadków, badania w działaniu i profesjonalny osąd nauczyciela tworzą układ odniesienia, w którym żaden element nie wystarczy sam. Jednocześnie pedagogika jest „miękką”, jeśli weźmiemy pod uwagę możliwość towarzyszenia i wspierania w rozwoju i kształceniu młodego człowieka. Szkoła to żywy ekosystem, dlatego ważna jest zarówno moc dowodowa, jak i odpowiednio nadany kontekst. Pokora nie oznacza rezygnacji ze standardów; przeciwnie, jest warunkiem rzetelności i odpowiedzialności za skutki naszych decyzji.

### **Perspektywa polska i globalna**

W polskiej debacie o szkole krzyżują się oczekiwania wobec wyników egzaminacyjnych z potrzebą podmiotowości i włączenia. Na świecie podobne napięcia rozwiązuje się różnymi ścieżkami – od silniejszego wsparcia nauczycieli po zmianę filozofii oceniania (odejście od postrzegania oceniania jako mechanizmu kontroli i pomiaru efektów na rzecz narzędzia wspierającego przebieg procesu uczenia się; możliwość popełniania błędów – błąd traktowany jako etap poznania; odejście od nagród i kar; informacja zwrotna; metoda „jeszcze nie”; język wspierający skoncentrowany na wysiłkach i docenianiu postępów)<sup>34</sup>.

Warto porównywać, ale nie kopiować; adaptować to, co służy naszym wartościom. Tym, co łączy mądre rozwiązania, jest spójność między deklaracjami a organizacją czasu, przestrzeni i wsparcia dla dorosłych oraz realna odpowiedzialność za dobrostan uczniów.

---

<sup>33</sup> Tamże, s. 253.

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

### Zarządzanie zmianą w edukacji

Zmiana nie dzieje się „na papierze”. Wymaga przywództwa, które służy, a nie nakazuje: tworzy warunki do uczenia się zespołów, chroni czas na refleksję, pozwala na bezpieczne eksperymenty i konsekwentnie usuwa przeszkody organizacyjne. Dopiero wtedy innowacje przestają być dodatkiem i stają się powszechnym sposobem pracy. Najtrudniejszy bywa nie brak wiedzy, lecz nawyków i spójności.

### Nauczyciel jako profesjonalista

Profesjonalizm to nie perfekcjonizm, lecz rytm refleksji: stawianie hipotez, obserwowanie, modyfikowanie, prośenie o informację zwrotną i dzielenie się praktyką. To także troska o własne granice i dobrostan – bez nich trudno dźwigać ciężar odpowiedzialności za relacje i uczenie się innych. Silna tożsamość zawodowa nauczycieli przekłada się na stabilność szkół i odwagę wprowadzania zmian.

Jak zaznacza Mikołaj Marcela: „oto dwa największe zagrożenia, jakie czyhają na nauczycieli, a których ofiarami padają uczniowie: władza i wiedza. Władza – nauczyciel ma ograniczoną, ale określoną władzę. A ta jest niebezpieczna zwłaszcza w rękach tych, którzy mają zaburzone poczucie własnej wartości. [...] Zawód ten jest dla wielu z nich okazją do dowartościowania siebie. I może nie byłoby w tym nic złego, gdyby nie fakt, że czynią to ponizając i upokarzając uczniów czy studentów. Pytanie zatem, jakim cudem przez tyle lat nikt nie wprowadził testów psychologicznych dla kandydatów na nauczycieli?”<sup>35</sup>

### Podsumowanie

Na naszych oczach kończy się epoka prostych odpowiedzi. Pedagogika, która łączy dorobek klasyków z neurobiologią i wrażliwością na neuroróżnorodność, wskazuje na kierunek stabilny mimo zmienności świata: człowiek w centrum, wiedza jako narzędzie, wspólnota jako przestrzeń wzrostu. Etyka troski i sprawiedliwości, rzetelność metodologiczna i mądre przywództwo składają się na projekt, który jest zarówno ambitny, jak i możliwy – pod warunkiem cierpliwości i spójności. Jeśli szkoła będzie miejscem sensu, relacji i sprawczości, będzie też najsilniejszą profilaktyką zdrowia psychicznego, jaką dysponujemy jako społeczeństwo.

---

<sup>35</sup> M. Marcela, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku. Wszystko, co możesz zrobić, żeby edukacja miała sens*, wyd. 2, Warszawa 2024, s. 75.

## Bibliografia

1. Ciesielski Roman, *Transkulturowa psychoterapia pozytywna. T. 4: Potencjalności aktywne, mikrotraumy i analiza różnicowa*, Wydawnictwo Continuo, Wrocław 2016.
2. Dweck Carol, *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, wyd. 3, przekł. A. Czajkowska, Muza, Warszawa 2024.
3. Dworniczek Katarzyna, *Od zarządzania lękiem do szczęścia w szkole i poza nią. O społecznej użyteczności koncepcji przywiązania [w:] Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania*, pod red. M. Grzeško-Nyczki, M. Kościelniak, Akademia Nauk Stosowanych im. J.A. Komeńskiego, Leszno 2025, s. 31-53.
4. Grzeško-Nyczka Marta, *Rodzina problem społeczny. Socjopedagogiczne studium przeobrażeń rodziny w latach 1989–2019*, „Impuls”, Kraków 2021.
5. Jakś Joanna, Ławicka Joanna, Oszczyda Aleksandra, *Spektrum autyzmu i stosowana analiza potrzeb*, Fundacja Prodeste, Wrocław–Opole 2023.
6. Komeński Jan Amos, *Wielka dydaktyka*, przeł. K. Remerowa, wstęp B. Suchołolski, Ossolineum – PAN, Wrocław 1956.
7. Korczak Janusz, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, wyd. 2, Wydawnictwo J. Mortkowicza – Towarzystwo Wydawnicze, Warszawa–Kraków 1929.
8. Kwieciński Zbigniew, *Socjopatologia edukacji*, wyd. 2 popr., Mazurska Wszechnica Nauczycielska – Trans Humana, Olecko 1995.
9. Matyla Józefina, *O silnej potrzebie tworzenia przymierza edukacyjnego. Dobro-dziejstwo empatycznej komunikacji [w:] Szkoła jutra w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Wyzwania i perspektywy*, pod red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kuleszy, Instytut Kultury Regionalnej i Badań Literackich, Siedlce 2023, s. 47-57.
10. Matysiak-Błaszczyk Agata, *Praktyka dobrostanu w szkole [w:] Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, pod red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu im. A. Mickiewicza, Poznań 2024, s. 131-148.
11. Marcela Mikołaj, *Jak nie spieprzyć życia swojemu dziecku. Wszystko, co możesz zrobić, żeby edukacja miała sens*, wyd. 2, Muza, Warszawa 2024.
12. Montessori Maria, *Odkrycie dziecka*, przekł. K. Zawanowska, Bellona, Warszawa 2023.
13. Shanker Stuart, Barker Teresa, *Self-Reg. Jak pomóc dziecku (i sobie) nie dać się stresowi i żyć pełnią możliwości*, tł. N. Fedan, Mamania, Warszawa 2016.
14. Solarz Jan Krzysztof, *Ustawiczna edukacja finansowa. Trwanie życia [w:] Holistyczne pośrednictwo finansowe*, pod red. J.K. Solarza, E. Klamut, Wydaw. Społecznej Akademii Nauk, Łódź–Warszawa 2019, s. 11-22.

15. Szulc Anna, *Ewaluacja relacyjna*, Edukatorium Marzena Żylińska, Stary Toruń 2025.
16. Wygotski Lew S., *Nauczanie a rozwój w wieku przedszkolnym* [w:] L.S. Wygotski, *Wybrane prace psychologiczne*, PWN, Warszawa 1971, s. 517-530.
17. Żylińska Marzena, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydaw. Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

### **Netografia**

1. Chojnacka Barbara, Flis Joanna, Orłowska Patrycja, Sielicka Edyta, Tomasiak Agnieszka, *Złoty standard pomocy psychologicznej dla szkół*, Fundacja UNAWEZA, [https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/11/Mlode\\_Glowy\\_zloty\\_standard\\_kj\\_v1.pdf](https://mlodeglowy.pl/wp-content/uploads/2023/11/Mlode_Glowy_zloty_standard_kj_v1.pdf) [dostęp: 2 listopada 2025].
2. Chrzanowska-Pietraszuk Beata, *Zakamarki Rodzicielstwa*, Facebook, <https://www.facebook.com/ZakamarkiRodzicielstwa/posts/pfbid02Wh8tBCWrHouJowQ8AZz1ifPwWkCMZSTRzyNVbjXMRuPNQLUqPJbFCki1YBPTRiTEL> [dostęp: 2 listopada 2025].
3. Flis Joanna, Dębski Maciej, *Młode głowy. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi*, Fundacja UNAWEZA, [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) [dostęp: 3 listopada 2025].
4. *Higiena cyfrowa w szkole i w przedszkolu. Poradnik o tym, jak mądrze ją wprowadzić*, Instytut Cyfrowego Obywatelstwa, <https://higienacyfrowa.pl/publikacje/higiena-cyfrowa-w-szkole-i-w-przedszkolu/> [dostęp: 2 listopada 2025].
5. Pasterski Michał, *Lista umiejętności życiowych*, Michał Pasterski, [https://michalpasterski.pl/2015/06/lista\\_umiejtnosci\\_zyciowych/](https://michalpasterski.pl/2015/06/lista_umiejtnosci_zyciowych/) [dostęp: 1 listopada 2025].









Monografia stanowi wyjątkowo wartościowy i odświeżający głos w dyskusji o kierunkach rozwoju polskiej edukacji. To publikacja niezwykle aktualna, dojrzała intelektualnie i znakomicie osadzona zarówno w tradycji pedagogicznej, jak i we współczesnej wiedzy o uczeniu się, relacyjności, dobrostanie i przemianach technologicznych. Jej szczególną wartością jest fakt, że powstała dzięki współpracy z osobami studiującymi, które wnoszą do dyskursu nowe spojrzenie, autentyczność i rzadko spotykaną przenikliwość. [...] Całość tomu cechuje się: spójnością pomimo wielości głosów, wysokim poziomem merytorycznym, świeżością perspektywy studenckiej połączonej z rzetelnością akademicką, odwagą w stawianiu pytań o fundamenty polskiej edukacji, wyraźnym przestaniem praktycznym. Książka nie tylko diagnozuje, ale proponuje rozwiązania.

Publikacja stanowi inspirujący wkład w debatę o przyszłości polskiej edukacji. Zastępuje na uwagę środowiska akademickiego, nauczycielskiego i decyzyjnego, a dzięki autentycznym głosom studentów staje się ważnym świadectwem zmiany pokoleniowej w myśleniu o szkole.

*Z recenzji wydawniczej dr hab. Sylwii Jaskulskiej, prof. UAM*

Książka wypełnia bardzo ważną lukę w literaturze przedmiotu. Podejmuje rozważania nad potrzebą konstruktywnych działań, służących dostosowaniu warunków uczenia się w polskiej szkole, z perspektywy studentów pedagogiki. Ich teksty świadczą o rozumieniu fundamentalnych zasad szkoły na miarę XXI wieku: roli wspierających relacji, umiejętności komunikowania się, uznania różnorodności i zróżnicowanej gotowości uczniów do rozwoju, uczenia się bez kar i nagród, we własnym tempie, bez presji czasu; równie istotne są doceniające i motywujące ocenianie oraz atmosfera i przestrzeń, które stwarzają optymalne warunki do nauki i rozwoju. Studenci zwracają uwagę na szkodliwość archaicznych metod nauczania i konieczność zmian, by szkołę kończyli ludzie szczęśliwi, przygotowani do uczenia się przez całe życie, kreatywni, empatyczni, zdolni do krytycznego myślenia i współdziałania. Artykuły zaprezentowane w monografii świadczą o solidnym przygotowaniu studentów do pracy edukacyjnej i współtworzenia szkoły przyszłości. Cieszy mnie, że jednym ze źródeł inspiracji są wypracowane przeze mnie metody oraz moje ponad dwudziestoletnie doświadczenie nauczycielki innowatorki.

*Z rekomendacji Anny Szulc – liderki oddolnych zmian edukacji w Polsce*

