

Kwartalnik Edukacyjny

Ukazuje się od 1993 r.



ZAPRASZAMY DO WSPÓŁPRACY

Plany wydawnicze

Ocenianie

Edukacja muzealna

Edukacja matematyczno-przyrodnicza

KWARTALNIK@PCEN.PL

artykuł naukowy • recenzja • sprawozdanie • szkic krytyczny • esej naukowy



Kwartalnik Edukacyjny

czasopismo naukowe

Ukazuje się od 1993 r.

Redaguje zespół:
mgr Krystyna Wróblewska (dyrektor PCEN)
dr Mariusz Kalandyk (red. nacz.)
dr Dorota Szumna (z-ca red. nacz.)
mgr Urszula Szymańska-Kujawa

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

Skład i łamanie:
Justyna Chrobak
Andrzej Iskrzycki
Mariusz Kalandyk

Projekt okładki:
Andrzej Iskrzycki

Wydawca:
Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli
przy PZPW w Rzeszowie
35-036 Rzeszów, ul. Niedzielskiego 2
tel. 17 85 340 97 w. 40
e-mail: kwartalnik@pzw.pl; ke.pcen.pl
Druk i oprawa: Bonus Liber
Nakład: 500 egz.

W naszym kwartalniku przyglądaliśmy się już wielu różnym obszarom edukacyjnym. Tym razem proponujemy Państwu tematykę skoncentrowaną na procesach uczenia się i motywowania uczniów, wciąż aktualną w rozmowach o kierunkach zmiany szkoły, ale też – rzadziej eksplorowaną – problematykę pedagogicznego taktu czy edukacji językowej w jej wymiarze gramatycznym. W pierwszym dziale znajdziecie Państwo również wyniki badań dotyczących przemian w postrzeganiu przez młodzież wartości, jaką jest rodzina. Mamy nadzieję, że opublikowane teksty pozwolą nauczycielom z większą uważnością i namysłem spojrzeć na swoje codzienne zawodowe relacje, decyzje, działania, osądy, przemyślenia.

Zapraszamy także do zapoznania się z artykułami zamieszczonymi w dziale metodycznym. Ten numer obfituje w przykładowe, już zrealizowane i toczące się innowacje pedagogiczne – zachęcamy zatem: czytajcie Państwo i inspirujcie się! Ocenianie, dwujęzyczność, doświadczanie świata przyrody – zakresy opisanych innowacji z pewnością zasługują na uwagę, ale przecież może ich być znacznie więcej. Gorąco polecamy również tekst nauczyciela polonisty, którym udowadnia, że w aktualnych warunkach realne jest odchodzenie od transmisyjnego nauczania i oddanie przestrzeni uczniom, ich zaangażowaniu, samodzielności, odpowiedzialności, współpracy.

W najnowszym numerze kwartalnika znajdziecie Państwo ponadto wywiad, kolejny „portret galicyjski”, recenzję, sprawozdanie z IX już edycji Olimpiady Solidarności na Podkarpaciu, i – oczywiście – nowy felieton redaktora naczelnego „KE”. Ku refleksji nas wszystkich.

Dorota Szumna

Kwartalnik Edukacyjny

Wybrane materiały objęto recenzją naukową.

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

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

Ukazuje się w wersji papierowej (wersja pierwotna) oraz online.

© Copyright by Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli przy PZPW w Rzeszowie, Rzeszów 2023

Kwartalnik Edukacyjny

1-2 (112-113) wiosna-lato 2023

Z WARSZTATU BADAWCZEGO

- Anna Pawlikowska, **Motywowanie w edukacji – od teorii do praktyki nauczyciela** ... 3
- Dorota Szumna, **Strategie metapoznawcze jako narzędzia usprawniające uczenie się w sytuacjach edukacyjnych** 18
- Marta Kowalczyk, **Zagadnienie potrzeby taktu pedagogicznego w zespole nauczycielskim** 35
- Monika Staniszevska, **Kompetencje składniowe uczniów w wypracowaniach na egzaminie ósmoklasisty** 48
- Janusz Mariański, **Rodzina w świadomości młodzieży maturalnej w Puławach (1994–2021)** 60
- Rosław Pawlikowski, **Tradycja i postęp w sporze Henryka Sienkiewicza z Aleksandrem Świętochowskim o umacnianie więzi narodowej Polaków i ich przyszłość, cz. II** 81

FAKULTET METODYCZNY

- Marcin Michalik, **Od nauczania do uczenia się** 89
- Barbara Misztal, **„Moda na dwujęzyczność” w Szkole Podstawowej nr 28 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rzeszowie** 94
- Aneta Grendus, **Uczę się dla siebie, nie dla ocen** 98
- Anna Iskra, Agata Sączek, Maria Ślęzyk, **Innowacja „Zachwycający świat zwierząt”, czyli jak motywować uczniów do aktywnego zdobywania wiedzy** 104

WYWIAD

- Navigare necesse est, vivere non est necesse.
Rozmowa z profesorem Lidią Morawską 113

PORTRETY GALICYJSKIE

- Sławomir Wnęk, **Dom ziemiański i jego otoczenie w biografii Zygmunta Mycielskiego** 121

RECENZJE I SPRAWOZDANIA

- Helena Synowiec, **O pożytkach z lektury publikacji „Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia”** 127
- IX edycja Olimpiady Solidarności na Podkarpaciu** 139
- „Lirycznie, epicko, dramatycznie” – finał XXVIII Ogólnopolskiego Konkursu Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży „Liryczne Jasło”** 141
- To lubię!, Mariusz Kalandyk, **Oceniam mniam mniam mniam** 149

Anna Pawlikowska

Motywowanie w edukacji – od teorii do praktyki nauczyciela

*Jeśli naprawdę ma się odnieść sukces
w doprowadzeniu człowieka do określonego miejsca,
trzeba przede wszystkim zatroszczyć się o to,
by znaleźć go tam, gdzie on jest i tam zacząć.
Oto sekret całej sztuki pomagania.*

S. Kierkegaard

Wprowadzenie

Ponad pół wieku temu Willard Weller, rozważając socjologiczne aspekty nauczania, tak pisał o szkole: „Szkoła jest światem społecznym. Ci, którzy żyją razem w szkole, pomimo że tak zróżnicowani, łączą się w sieć wzajemnych oddziaływań. Ta sieć i ludzie w nią uwikłani tworzą społeczny świat szkoły. Nie jest to wielki świat, ale dla tych, którzy go znają, jest to świat pełen znaczeń. Jest to unikalny świat”¹.

Szkoła to nie tylko instytucjonalna przestrzeń edukacyjna, to przestrzeń społeczna osób wchodzących ze sobą w interakcje, budujących relację, uczestniczących w procesie definiowania i redefiniowania sytuacji, podejmowania działań, kształtowania tożsamości indywidualnych i zbiorowych. To przestrzeń uczenia się kultury, to mikrostrukturalny filtr poznania makrosfery. Wreszcie, to obszar sukcesów i niepowodzeń, wiary i zwątpienia, kreatywnego rozwijania kompetencji, ale i – często nieuświadomianego – blokowania talentów. Z jednej strony proces uczenia się w szkole cechuje zamknięcie, odizolowanie i przymus, z drugiej – ścieranie się potrzeb, postaw i światopoglądów, dodatkowo uczeń mierzyć się musi z nieustannym doświadczeniem bycia ocenianym oraz z przystosowaniem do podporządkowania. Relacja nauczyciel – uczeń jest relacją szczególną, niepodobną do żadnej innej. Florian Znaniecki charakteryzował

¹ W. Weller, *The Sociology of Teaching*, John Wiley and Sons, New York-London-Sydney 1965, s. I ; cytata za: P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016, s. 218.

społeczną rolę ucznia następująco: „Z nikim poza szkołą nie jest on i nie będzie w takim stosunku, w jakim znajduje się z indywidualnymi nauczycielami w szkole, z innymi uczniami i ze szkołą jako całością. Nie ma poza nauczycielem jednostek, których by jedynym obowiązkiem wobec niego było uczenie go i względem którego jego obowiązkiem byłoby poddawanie się nauczaniu; (...) nie ma poza szkołą grupy, w której by udział jego polegał wyłącznie na uczestnictwie w zbiorowym przygotowaniu do życia społecznego”².

Od czasów tego przenikliwego badacza procesu wychowania szkoła niewątpliwie ewoluowała, chociażby w kierunku liberalizacji stosunków wewnątrzszkolnych i ich ukierunkowania na współpracę. W dobie internetu zachwiała nią utrata monopolu na prawdę (powszechne, alternatywne źródła wiedzy), a co za tym idzie konieczność redefiniowania jej funkcji oraz celów kształcenia w zmieniającej się dynamicznie rzeczywistości społecznej. Wymogi uniformizacji i standaryzacji starły się z indywidualizacją odnoszącą się do społecznego zapotrzebowania na kreatywnych, elastycznych, mobilnych obywateli, będących podmiotami inwestującymi w swoją społeczną przyszłość³. Wciąż jednak ta przyszłość właśnie, przyszłość kreatywności i dobrostanu, w zbiorowym współistnieniu może zacząć się w klasie, w sali zajęciowej.

O motywacji i motywowaniu

Czy zawsze mamy motywację do uczenia się? Większość z nas zapewne nie. Czy inni umieją nas zawsze zmotywować do uczenia się? W wielu przypadkach zapewne nie. Czy sami zawsze umiemy się zmotywować do uczenia się? Nie, nie zawsze. Czy nauczyciel powinien dbać o motywację w procesie uczenia się, motywować, wykorzystując adekwatną wiedzę, a więc być osobą motywującą? Tak, zawsze.

W relacji edukacyjnej motywacja stanowi jeden z kluczowych elementów powodzenia, jej brak jest jak zetknięcie się z ograniczającą siłą hamującą rozwój. Motywacja, etymologicznie związana z łacińskim czasownikiem *movere* – „poruszać”, „popychać”, z rzeczownikiem *motus* – „ruch”, „bieg” oraz czasownikiem przechodnim *moveo*, oznaczającym „wprawianie w ruch”, „zachęcanie kogoś do czegoś”, „pobudzanie do czynu”, bywa różnie definiowana w zależności od naukowego profilu analiz⁴. Przykładowo, według Kazimierza Obuchowskiego

² F. Znaniecki, *Socjologia wychowania*, PWN, Warszawa 2001, s. 106.

³ Por.: P. Mikiewicz, *Socjologia edukacji*, PWN, Warszawa 2016, s. 218.

⁴ Por.: E. Kacprzak-Biernacka, A. Skura-Madziła, Z. Kopański, I. Brukwicka, Y. Lishchynskyy, M. Mazurek, *Pojęcie motywacji, jej odmiany i podmioty motywacji*, „Journal of Clinical

go motyw jest to zwerbalizowanie celu umożliwiające danej osobie podjęcie określonej czynności, dla Normana Camerona będzie to czynnik, który wydaje się szczególnie znaczący we wzbudzeniu danej potrzeby, można też uznać, jak twierdzi Joy Paul Guilford, że motyw to określony wewnętrzny czynnik lub stan, który prowadzi do rozpoczęcia i podtrzymania aktywności⁵.

Motywy są więc wewnętrznymi predyspozycjami, by zachowywać się w określony sposób, chociaż podlegają wpływom różnych czynników – wewnętrznych i zewnętrznych. W szerokim ujęciu pojęcie motywacji odnosi się zatem do wszelkich procesów zaangażowanych w:

- doświadczane potrzeby czy pragnienia,
- aktywację i kierowanie organizmem poprzez selekcję, zarządzanie i podtrzymanie zachowania nakierowanego na zaspokojenie potrzeby lub pragnienia,
- redukcję intensywności doświadczanej potrzeby⁶.

Dlatego też motywację stanowi proces psychicznej regulacji, nakierowany na formowanie się dążeń do podejmowania czynności, uruchamiania i organizacji zachowań, ukierunkowanych na określony cel (jako świadectwo wewnętrznej siły człowieka)⁷.

W perspektywie edukacyjnej motywacja będzie ważnym procesem pełniącym funkcję sterowania czynnościami w taki sposób, by doprowadziły one do osiągnięcia określonego rezultatu, którym może być zarówno zmiana zewnętrznego stanu rzeczy, jak zmiana w samym sobie, czy też zmiana własnego położenia. Tak rozumianą motywację postrzega się jako główny czynnik zapewniający skuteczność podejmowanych przez ucznia działań. Najczęściej wyróżnia się jej dwie podstawowe postacie. Pierwsza to motywacja wewnętrzna – pobudza do działania o wartości autotelicznej (w sytuacji szkolnej wiąże się z przyjemnością czerpaną z nauki, większą ciekawością świata, z niższym poziomem lęku przed szkołą, z lepszymi osiągnięciami w nauce itp.), druga to motywacja zewnętrzna – pobudza do działania za pomocą bodźców zewnętrznych wpisanych w system gratyfikacji (sprzyjający jest tutaj system ocen lub inny system pozytywnego i negatywnego sankcjonowania)⁸. Dopłnia je wymiar

Healthcare”, 2014, nr 3, s. 2–3.

⁵ Por.: K. Obuchowski, *Psychologia dążeń ludzkich*, PWN, Warszawa 1983, s. 27–31.

⁶ Por.: P. G. Zimbardo, R. L. Johnson, V. McCann, *Psychologia. Kluczowe koncepcje. Motywacja i uczenie się*, PWN, Warszawa 2017, s. 6.

⁷ Por.: J. Reykowski, *Procesy emocjonalne. Motywacja. Osobowość*, [w:] *Psychologia ogólna*, T. 2, T. Tomaszewski (red.), PWN, Warszawa 1992, s. 113.

⁸ Por.: M. Głowska-Sołdatow, *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, [w:] *Edukacja dziecka: mity i fakty*, E. Jaszczyszyn i J. Szada-Borzyszkowska, Trans Humana, Białystok 2010, s. 422–423, online: <https://repozytorium.uwb.edu.pl>, dostęp 28.03.2023.

pozytywny odnoszący się do perspektywy lepszego urzeczywistniania własnych celów w miarę spełniania oczekiwań otoczenia i negatywny, gdy lęk stymuluje działania w sytuacji zagrożenia⁹. Motywacja wewnętrzna, odzwierciedlająca zaangażowanie w działanie jako cel sam w sobie, dla przyjemności czerpanej z podjętej czynności, uznawana jest za optymalny powód zaangażowania się w zadanie. W literaturze przedmiotu podkreślany jest związek między motywacją wewnętrzną i innymi pożądanymi zachowaniami oraz postawami nakierowanymi na osiągnięcia, w tym związek bezpośredni z zainteresowaniem zadaniem, wytrwałością w jego realizacji oraz ponownym zaangażowaniem się w zadanie¹⁰. Motywacja zewnętrzna natomiast jest formą regulacji kontrolowanej poprzez przyznawane nagrody lub możliwe kary, a co za tym idzie, związaną z podporządkowaniem władzy zwierzchniej, z niewielką przestrzenią dla autonomii i samostanowienia (jednostka angażuje się w zadanie jedynie dla uzyskania nagrody lub uniknięcia kary)¹¹. Niezależnie od obranej strategii umiejętność praktycznego wykorzystania wiedzy o procesach motywacji w celu ukierunkowania jednostkowych działań to motywowanie – czynnościowy, instrumentalny aspekt zmieniający rzeczywistość zastaną w rzeczywistość osiąganą na różne sposoby, z różnych perspektyw. Perspektywy te zaprezentowane zostały w dalszej części rozważań.

Proces motywacji i uczenie się we współczesnych teoriach naukowych – wybrane zagadnienia

„Nie ma nic bardziej praktycznego niż dobra teoria” – te słowa przypisuje się Kurtowi Lewinowi, pionierowi psychologii społecznej, ważnej postaci

Zdaniem Autorki kwestia motywacji jest w polskiej szkole obszarem zaniedbanym, a przy tym w praktyce zawodowej nauczyciele najczęściej odnoszą motywowanie do mechanizmów zewnętrznych, zaniedbując niezwykle istotną rolę motywacji wewnętrznej. To sfera motywacji wewnętrznej stwarza możliwość wyboru działania, które uczeń traktuje jako samodzielne, własne, a autonomiczne czynności prowadzą do stanów ciekawości poznawczej, radości i satysfakcji.

⁹ Warto tu nadmienić, że rozważania nad motywacją zewnętrzną i wewnętrzną prowadzą ku pytaniu o współwystępowanie motywacji instrumentalnej i autonomicznej w edukacji, na rzecz rozszerzenia tej drugiej. Zob. szerzej: *ibidem*, s. 428–431.

¹⁰ Por.: C.S. Hulleman K.E. Barron, J. Madison, J.J. Kosovich, R.A. Lazowski, *Student Motivation: Current Theories, Constructs, and Interventions within an Expectancy-Value Framework*, online: https://static1.squarespace.com/static/58290cf0b8a79bc71b31a705/t/5ac3cba788251b42df40ab3e/1522781097172/Hulleman_et_al_in_press.pdf, dostęp: 4.04.2023.

¹¹ Do kwestii kontrolowanych zewnętrznie oraz autonomicznych przyczyn podejmowania zadania odnosi się teoria samostanowienia omawiana w następnym rozdziale.

w historii analizy motywacji. Zamieszczona poniżej charakterystyka zawiera wybrane aspekty pięciu nowoczesnych teorii dotyczących motywacji, aspekty istotne dla problematyki uczenia się¹².

Teoria wartości oczekiwanej (EXPECTANCY-VALUE THEORY EVT)¹³

Ta perspektywa teoretyczna wskazuje na dwa kluczowe czynniki wpływające na zachowanie. Są to stopień, w jakim jednostki wierzą w osiągnięcie powodzenia, jeśli podejmą działanie (oczekiwany sukces) oraz wysokość przypisywanej wykonaniu zadania osobistej korzyści (wartość zadania). Oczekiwany sukces nie odnosi się jedynie do szeroko pojętego postrzegania kompetencji, jest predykcynym przekonaniem o możliwości osiągnięcia zamierzonego celu, które pobudza zaangażowanie w zadanie. Przekonania te mogą mieć ogólny charakter, na przykład związany z całościową samooceną, bądź szczegółowy, odnoszący się przykładowo do umiejętności uczenia się poszczególnych tematów, przedmiotów.

Trzy kategorie wpływają na kształt oczekiwanego sukcesu: cele (krótko- i długoterminowe, konkretne cele pobudzające ludzkie działania), samoświadomość (wyobrażenie dotyczące zdolności do realizacji zadania w danej dziedzinie), trudności w realizacji zadania (postrzegane, niekoniecznie faktyczne). Zaangażowanie w uczenie się oraz osiągnięte rezultaty wykazują zależność od jednostkowych (własnych) przekonań odnośnie do oczekiwań, a oczekiwany sukces może być czynnikiem silniej warunkującym powodzenie niż uzyskiwane w przeszłości rezultaty. Motywacja jest więc funkcją oczekiwanego sukcesu i wartości zadania (przypisanej, niekoniecznie rzeczywistej). Na postrzeganą wartość zadania wpływ mają takie czynniki jak: zainteresowania, praktyczne korzyści/przydatność, waga rozpatrywana w kontekście jednostkowego rozwoju, poniesione koszty (także potencjalne, negatywne konsekwencje). Pierwotny kształt nadają jej afektywne wspomnienia, zabarwione emocjonalnie przeszłe doświadczenia (te pozytywne ją zwiększają). Przekonania motywacyjne dookreślające oczekiwany sukces i wartość zadania podlegają wpływom życiowych zdarzeń i społecznego otoczenia (bliskie osoby, nauczyciele), kieruje nimi

¹² Wyboru i selekcji dokonano za: D.A. Cook, A.R. Artino Jr, *Motivation to learn: an overview of contemporary theories*, „Medical Education”, John Wiley & Sons Ltd and The Association for the Study of Medical Education, 2016, nr 50, 997–1014 i rozszerzono z wykorzystaniem każdorazowo podawanego źródła.

¹³ A. Wigfield, *Expectancy – Value Theory of Achievement Motivation: A Developmental Perspective*, „Educational Psychology Review”, 1994, nr 1, s. 49–78; A. Wigfield, J.S. Eccles, *Expectancy – value theory of achievement motivation*, „Contemporary Educational Psychology” 2000, nr 25, s. 68–81.

percepcja. Przypisana wartość zadania odpowiedzialna jest za wybór, gdy już zostanie dokonany, oczekiwany sukces wpływa na realny.

Teoria atrybucji (ATTRIBUTION THEORY)¹⁴

W myśl tej teorii ludzkie reakcje na doświadczenia życia codziennego różnią się ze względu na odmienne postrzeganie przyczyn przypisywanych danym rezultatom. Te wyjściowe spostrzeżenia to atrybucje. Mogą mieć one charakter wewnętrzny (cechy sprawcy – atrybucja dyspozycyjna) i zewnętrzny (okoliczności, wpływ środowiska itp.). Powodzenie czy jego brak przypisać można własnemu wysiłkowi, zdolnościom, działaniu innych ludzi lub po prostu szczęściu. Indywidualnie ustanowione zależności przyczynowo-skutkowe wpływają na przyszłe zachowania jednostek, choć często nie są generowane świadomie. Teoria atrybucji zakłada, że posiadamy ukryty cel poznania i doskonalenia siebie oraz naszego środowiska, stąd nasza potrzeba poszukiwania źródeł istotnych dla nas rezultatów (tzw. *naive scientist* budzi się w nas przede wszystkim w przypadku dociekania przyczyn rezultatów negatywnych, niespodziewanych czy też o szczególnej istotności).

Analiza atrybucji odnosi się do trzech wymiarów: umiejscowienia (wewnętrznego lub zewnętrznego względem jednostki/ucznia), stabilności (możliwości zmiany), kontroli (własnej lub zwierzchniej). W zależności od tego, jak postrzegana jest sytuacja, ten sam element atrybucji może mieć różny charakter. Atrybucje nie są bezpośrednio motywujące, jednak jako rodzaj psychologicznych reakcji zawierających opcje potencjalnego działania pozwalają na prognozowanie przyszłych zdarzeń. Atrybucje, w kontekście motywacji, powiązać można z opisanymi wyżej konstruktami oczekiwanego sukcesu i wartości zadania. Oczekiwany sukces wykazuje silną współzależność z kwestią stabilności – stałość warunków przeszłych rezultatów utrwala przekonanie, że rezultaty te się powtórzą a zmiany tych warunków zachwieją przekonaniem odnośnie do przyszłych wyników.

Natomiast wartość zadania wiąże się z atrybucjami mniej bezpośrednio, na drodze emocji, czyli afektywnych reakcji. Wyróżnić można obiektywną wartość osiąganego celu (np. nabywanie umiejętności) oraz subiektywną, czyli afektywną wartość tego osiągnięcia (np. odczuwanie zadowolenia). Trudno jednak ustanowić jednoznaczną zasadę zależności na linii zdarzenie – postrzegane

¹⁴ B. Weiner, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, „Psychology Review” 1985, nr 92, s. 548–73; S. Graham and C. Williams, *An Attributional Approach to Motivation in School*, [w:] *Handbook of motivation at school*, K.R. Wentzel, A. Wigfield (red.), Routledge, New York and London 2009, s. 11–33.

przyczyny – przypisane reakcje emocjonalne. Jest to kwestia złożona, często swoista, zróżnicowana jednostkowo¹⁵. Mechanizm atrybucyjny kształtuje się pod wpływem społecznego oddziaływania (podkreślić tu należy wagę informacji zwrotnych) oraz indywidualnych czynników, takich jak wcześniejsza wiedza i uprzedzenia, dlatego też dochodzi do tak zwanych błędów atrybucji. Należą do nich: „podstawowy błąd atrybucji” – kiedy to cechy (czynniki wewnętrzne) przypisywane jednostce, związane ze specyficznym zdarzeniem, są uznawane za tendencję stałą, przy jednoczesnym ograniczeniu lub niedostrzeganiu roli możliwych wpływów sytuacyjnych (zewnętrznych); „błąd atrybucji w służbie ego” – sukcesy przypisuje się wówczas wewnętrznym cechom własnym, a porażki – wpływom czynników zewnętrznych; „błąd aktora – obserwatora – kiedy to, jako „aktorzy” zdarzenia, upatrujemy przyczyn naszych działań w okolicznościach im towarzyszących – atrybucja sytuacyjna oraz kiedy jako „obserwatorzy” skupiamy się na osobowych cechach uczestników zdarzeń – atrybucja dyspozycyjna. Podkreślić należy, że powszechność „podstawowego błędu atrybucji” dotyczy również przestrzeni szkolnej, w obustronnych relacjach edukacyjnych.

Teoria społeczno-poznawcza (SOCIAL-COGNITIVE THEORY SCF)¹⁶

Teoria społeczno-poznawcza łączy dwa nurty badań: nad procesem społecznego uczenia się i nad procesami poznawczymi. Podstawowy dla tej koncepcji jest pogląd na ludzką sprawczość, wedle którego jednostki w sposób proaktywny wpływają na swój rozwój i są w dużej mierze decyzyjne wobec swoich działań. Uczenie odbywa się poprzez interakcje z otoczeniem i obserwowanie innych, a nie poprzez prosty, bezpośredni mechanizm wzmacniania. Człowiek funkcjonuje w obszarze tzw. wzajemnego determinizmu, łączącego oddziaływanie

¹⁵ Emocje zależne od wyniku są bezpośrednim rezultatem sukcesu lub porażki, natomiast emocje atrybucyjne odnoszą się do trzech wymiarów przyczynowości: miejsca, kontroli i stabilności, różnicujących ich kierunek i wpływających na intensywność.

¹⁶ A. Bandura, *Self-efficacy*, [w:] *Encyclopedia of humanbehavior*, T. 4, V.S. Ramachandran (red.), Academic Press, New York 1994, s. 71–81; D.H. Schunk, F. Pajare, *Self-Efficacy Theory* [w:] *Handbook of motivation, op. cit.*, s. 35–54; B.J. Zimmerman, T.J. Cleary, *Motives to Self-Regulate Learning A Social Cognitive Account*, *ibidem*, s. 247–265; A. Luszczynska, R. Schwarzer, *Social cognitive theory*, [w:] *Predicting health behaviour: research and practice with social cognition models*, M. Conner, P. Norman (red.), Open University Press 2005, s. 227–229, online: https://www.researchgate.net/publication/284667057_Social_Cognitive_Theory, dostep: 7.04.2023; M.G. Gerhardt, K.G. Brown, *Individual differences in self-efficacy development: The effects of goal orientation and affectivity*, [w:] *Learning an individual differences. A Multidisciplinary Journal in Education*, J.B. Cooney (red.), T. 16, University of Northern Colorado, Greeley 2006, s. 34–59.

czynników osobowościowych, zachowań oraz wpływów środowiska (naturalnego i społecznego). Przy tym aktywność jednostek oparta jest na czterech właściwościach: operowaniu symbolami, strategicznym planowaniu (przewidywaniu), samokontroli i autorefleksji. Ta ostatnia uważana jest za czynnik najbardziej humanizujący. Dzięki autorefleksji uchwycić można sens swoich doświadczeń, analizować swoje poznanie i kształtować przekonania, dokonać samooceny i w efekcie odpowiednio zmieniać swoje myślenie i zachowania (w połączeniu z samokontrolą). Dla kwestii motywacji istotne jest akcentowanie świadomego poznania jako narzędzia regulacji odnoszącego się do interpretacji zewnętrznego świata oraz kontroli indywidualnych myśli, uczuć, działań.

Ten aktywny proces regulacji własnych działań oraz wykorzystywania czynników środowiskowych w dążeniu do obranego celu jest tutaj zagadnieniem kluczowym, związanym z indywidualnymi przekonaniem co do własnych możliwości, wartości i zainteresowań. Przekonanie co do możliwości podjęcia działania przynoszącego pożądaną efekt, czyli przekonanie co do własnej skuteczności (*self-efficacy*) jest podstawą zmotywowanego działania. Przekonania tego nie należy mylić z oczekiwanym rezultatem (postrzegane, możliwe konsekwencje), choć zazwyczaj oba te czynniki współistnieją i są wymagane dla optymalizacji motywacji. Przekonanie co do własnej skuteczności odgrywa ważną rolę w podstawowym procesie uczenia się. Przed wykonaniem zadania formowane jest przez przeszłe doświadczenia, umiejętności i społeczne wsparcie. Zarówno podczas wykonywania zadania, jak i po jego zakończeniu jednostki gromadzą wskazówki wpływające następnie na postrzeganie własnej skuteczności. Szczególne znaczenie ma interpretacja rezultatów poprzednich działań własnych (w ogólnym ujęciu powodzenie wzmacnia, porażka osłabia), a także doświadczeń innych osób, które uznajemy za zbliżone do naszych (modele społeczne). Przekonanie co do własnej skuteczności jest konstruktem plastycznym, można je rozwijać i modyfikować, może się zmieniać w zależności od sytuacji. W jego modelowaniu ważne jest więc uwzględnianie indywidualnych różnic jednostkowych. Rola zewnętrznej werbalnej perswazji w budowaniu przekonania odnośnie własnej skuteczności jest ograniczona (trudniej skuteczność zaszczerpić, łatwiej podważyć), a gdy nie jest wiarygodna, przynieść może odwrotny skutek¹⁷. Warto formułować informacje zwrotne zabarwione

¹⁷ Bandura rozwija tę kwestię, pisząc, że „skuteczni budowniczy skuteczności” wychodzą w swych działaniach poza przekazywanie ludziom dobrej oceny, tworzą sytuacje z szansą na sukces i unikają przedwczesnego umieszczania ludzi w sytuacjach, w których prawdopodobnie poniosą porażkę; sukces mierzą raczej w kategoriach samodoskonalenia niż zwycięstw nad innymi. Por.: A. Bandura, *op. cit.*, s. 3.

emocjonalnie – korzystny jest entuzjazm i pozytywne nastawienie. Uczniowie o wysokiej pewności co do swoich możliwości traktują trudne zadania jako wyzwania, którym należy sprostać, a nie jako zagrożenia, których należy unikać, co prowadzi do wzrostu zainteresowania i zaangażowania w działanie.

Włączenie teorii społeczno-poznawczej w szkolne ramy oznacza możliwość poprawy stanów emocjonalnych uczniów, zmiany ich błędnych przekonań i niewłaściwych sposobów myślenia (czynniki osobiste), rozwijania ich umiejętności uczenia się i samoregulacji (zachowania) oraz takiego kształtowania struktury szkoły/klas (czynników środowiskowych), które sprzyjać będą uczniowskim sukcesom.

Teorie orientacji na cel (GOAL ORIENTATION/ACHIEVEMENT GOAL THEORIES)¹⁸

Teorie motywacji zorientowanych na osiągnięcie celów odwołują się do różnego pojmowania zdolności odzwierciedlanych w działaniu. Zaznaczyć należy, że w tym ujęciu pojęcie celu odnosi się do szerokiego zakresu orientacji i zamierzeń dotyczących uczenia się, które są zwykle nieświadome (nie tyle chodzi o to *co*, ale *jak* i *dłaczego*). Jednostka określa poziom swoich zdolności i stopień trudności zadania w odniesieniu do posiadanej wiedzy i poziomu wykonania lub czyni to, porównując się do innych osób (grupa normatywna). W pierwszym przypadku mamy do czynienia z tak zwaną orientacją mistrzowską, orientacją na uczenie się czy też orientacją na zaangażowanie w zadanie (*mastery goals*). Podejście drugie określane bywa mianem orientacji na wykonanie lub orientacji na wydajność, inaczej zwanej orientacją na zaangażowanie ego (*performance goals*)¹⁹.

W przypadku celu zorientowanego na uczenie się sam ten proces stanowi wartość autoteliczną, a jednostkę cechuje przyrostowy sposób myślenia. W przy-

¹⁸ C. S. Dweck, *Self-Theories: Their Role in Motivation, Personality, and Development*. Psychology Press, New York 2000; M.L. Maehr, A. Zusho, *Achievement Goal Theory: The Past, Present, and Future*, [w:] *Handbook of motivation at School*, op. cit., s. 77–102; A. Tokarz, J. Kaleńska-Rodzaj, *Orientacje motywacyjne jako wyjaśnienie specyfiki motywu*, [w:] *Pamięć, Osobowość. Osoba. Księga dedykowana Profesor Annie Gałdowej*, A. Tokarz (red.), Wydawnictwo UJ, Kraków 2011, s. 281–295.

¹⁹ W obrębie orientacji na zaangażowanie ego wyróżnić można jeszcze dwie kolejne – ego ofensywne i ego defensywne. Ego ofensywne skupia się na demonstrowaniu własnych kompetencji i poszukiwaniu konfrontacji, ego defensywne charakteryzuje się unikaniem konfrontacji, aby nie dopuścić do negatywnych reakcji otoczenia. Także w przypadku orientacji na zadanie/uczenie się można mówić o występowaniu suborientacji na unikanie zadania/uczenia się, przeciwnej do tej opartej na dążeniu. Zob. szerzej: A. Tokarz, J. Kaleńska-Rodzaj, *ibidem*, s. 290–291.

padku celu zorientowanego na wykonanie (zaangażowanie ego ofensywne) najważniejsze jest, by wypaść lepiej od innych i nie dopuścić do kompromitacji. Takich uczniów cechować będzie myślenie podmiotowe oparte na postrzeganiu siebie w kategoriach stałych (wrodzonych) pozytywnych cech o określonej wartości. Skoro te stałe cechy nie podlegają zmianie, to wymagają ciągłego pasma sukcesów. Jeśli sukces osiągnąć jest bez specjalnego wysiłku, wzmacnia samoocenę i motywuje, jeśli jednak cel stanowi wyzwanie, wymaga dużego wkładu, a wykonanie nie jest satysfakcjonujące, to odczytywane będzie jako wskaźnik braku zdolności i doprowadzi w konsekwencji do odstąpienia od zadania. Podmiotowy sposób myślenia oznacza tu zwiększanie rangi własnych niepowodzeń, umniejszanie własnym sukcesom oraz stosowanie zachowań defensywnych, a nawet sabotujących własne działania. W przetrwaniu po porażce pomóc może silne przekonanie co do własnych zdolności. Uczniowie z orientacją na zadanie (uczenie się) postrzegają natomiast zdolności jako cechy podlegające kształceniu, jako dynamiczny rezultat uczenia się i praktyki. Ich przyrostowy sposób myślenia ogniskuje się wokół poszukiwania możliwości edukacyjnych nakierowanych na rozwój i doskonalenie umiejętności. Stawiają czoła wyzwaniom, nawet jeśli początki znaczone są przez niepowodzenia ich samoocena wzrasta poprzez pełne zaangażowanie w zadanie i poszerzanie granic swoich możliwości; porażka to początek poszukiwania innej strategii i podjęcia nowego wysiłku.

Zaprezentowana tu dychotomiczna typologia nie odnosi się do sfery ludzkiego myślenia w sposób zdecydowanie całościowy, a raczej określa ją do pewnego stopnia i wykazuje możliwości przekształcania np. w zależności od dziedziny i sytuacji (styl myślenia zmienia się także z wiekiem – typowe dla dzieci jest myślenie przyrostowe, które zwykle ewoluuje w okolicy 12 roku życia w przeciwnym kierunku). Ważna jest więc w tym momencie konstatacja, że myślenia przyrostowego można uczyć i się uczyć²⁰. Niestety, w praktyce orientacja na wykonanie (angażowanie ego) wciąż często kojarzona jest z osiąganymi, wysokimi wynikami, podczas gdy orientacja na zadanie (mistrzowska) z rozwijaniem zainteresowań i pogłębionymi strategiami uczenia się.

²⁰ Przekazywanie uczniom wiedzy o nieograniczonych możliwościach uczenia się sprawia, że poszukują więcej i trwają w obliczu wyzwań. Zob.: C.S. Dweck, *op. cit.*, szczególnie s. 3.

Teoria samostanowienia (SELF-DETERMINATION THEORY SDT)²¹

Podstawą teorii samostanowienia (autodeterminacji) jest założenie, że jednostki ludzkie są z natury aktywnie nastawione na rozwój poprzez gromadzenie nowych doświadczeń, kształtowanie swoich potrzeb, pragnień i zainteresowań oraz łącząc się w relacjach z innymi ludźmi. Przy tym rozwój ten powinien być oparty na wolnej woli i podejmowaniu aktywności wewnętrznie uznawanych za przyjemne i satysfakcjonujące – najlepsze, najbardziej kreatywne dokonania powstają właśnie tą drogą. Pozostawanie w ciągłej, dynamicznej interakcji ze światem zewnętrznym powoduje jednak, że tendencja ta może podlegać kontroli, rozproszeniu czy wyłączeniu. Silne społeczne naciski związane z kulturową sferą aksjonormatywną, z celami nakierowanymi na karierę, ze standardami zarządzania czasem, z obietnicami nagród i stosowanym systemem kar wyciszają nasz wewnętrzny głos. Zewnętrzna gratyfikacja zdecydowanie redukuje wewnętrzną motywację.

Teoria samoświadomości wyjaśnia, jak wspiera ten korzystny dla człowieka (niezależnie od wieku) rodzaj motywacji mimo zewnętrznej presji. Motywacja wewnętrzna nie jest stała i wrodzona, dlatego może być wzmocniana, bądź eliminowana. Według teorii oceny poznawczej (subteoria SDT) sprzyja jej zaspokajanie trzech podstawowych potrzeb psychospołecznych, są to: potrzeba autonomii (*autonomy*), potrzeba kompetencji (*competence*) oraz potrzeba łączenia się, relacji (*relatedness*) z innymi ludźmi. Jednostki cechować więc może zaangażowanie, ciekawość, łączność z innymi i spełnienie, albo – po przeciwnej stronie tej zależności – brak motywacji, niska efektywność i izolacja. Uczniowską autonomię, rozumianą jako poczucie posiadania kontroli względem własnych działań, wspiera i rozwija możliwość dokonywania indywidualnych wyborów, akceptacja wyrażanych uczuć i unikanie osądów, wskazywanie konieczności ponoszenia odpowiedzialności za własne czyny. Kompetencję buduje dobór zadań (wyzwań) o optymalnym jednostkowo stopniu trudności oraz włączanie konstruktywnej informacji zwrotnej, pozbawionej negacji.

Oddziaływanie zewnętrznej i wewnętrznej motywacji różni się zasadniczo ze względu na charakter samego procesu oraz jego rezultaty. Typologia

²¹ R.M. Ryan, E.L. Deci, *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being*. „American Psychologist” 2000, 55(1), s. 68–78, online: https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_RyanDeci_SDIT.pdf, dostęp: 12.04.2023; M. Gagné, E.L. Deci, *Self-Determination Theory and Work Motivation*, „Journal of Organizational Behavior”, 26(4), 2005, s. 331–362, <https://www.researchgate.net/journal/Journal-of-Organizational-Behavior-1099-1379>, dostęp: 12.04.2023; R.M. Ryan, E.L. Deci, *Promoting Self-Determined School Engagement: Motivation, Learning, and Well-Being*, [w:] *Handbook of motivation at School, op. cit.*, s. 171–195.

ustanowiona w ramach teorii integracji organizmów (subteoria SDT) wyróżnia trzy style regulacji umiejscowione na linii jej kontinuum: motywacja wewnętrzna (na jednym krańcu), amotywacja (brak motywacji – na drugim krańcu), motywacja zewnętrzna (pośrodku). Siła motywacji zewnętrznej zależy od stopnia internalizacji społecznych regulacji i ich zintegrowania z wewnętrznym światem jednostki. I tak, poziom pierwszy, najniższy, to czysta regulacja zewnętrzna, związana z uzyskiwaniem nagród i unikaniem kar. Poziom kolejny to regulacja introjekcyjna, która odnosi się do unikania poczucia winy czy lęku lub wzmacniania poczucia dumy, poczucia własnej wartości (internalizacja częściowa). Po nim występują poziomy identyfikacji – elementy zewnętrzne wkraczają w strefę osobistych, użytecznych celów. I na koniec, poziom czwarty – integracji elementów zewnętrznych ze sferą indywidualnej tożsamości oraz aspiracji. Internalizacja, jako integralny mechanizm procesu socjalizacji (w tym wychowania), mogłaby występować spontanicznie pośród właściwych, sprzyjających warunków społecznych. Gdy uczniowie, w dowolnym wieku, funkcjonują w środowisku, w którym czują się bezpieczni, ważni i obdarzeni troską, są otwarci na internalizację wiedzy i praktyk tych, którzy je otaczają. Jeśli takie wsparcie potrzeb relacyjnych (*relatedness*) łączone jest ze wspieraniem autonomii i kompetencji, proces internalizacji wykracza poza zwykłe przejmowanie nowych praktyk, wkraczając właśnie na poziom integracji działań motywowanych zewnętrznie. W szkołach wciąż jednak widoczne jest zastępowanie naturalnych podstaw internalizacji sztywnymi narzędziami kontroli, promującymi uległość i posłuszeństwo. A przecież motywacja wewnętrzna ucznia nie jest jedynie zmienna osobniczo, ewoluuje w reakcji na to, na co pozwala zewnętrzne środowisko.

Zamiast zakończenia – sugestie dla praktyki nauczyciela z perspektywy omówionych teorii²²

Teoria oczekiwanej wartości – sugerowane kierunki działań:

- Ważna jest pomoc uczniom w utrzymaniu wysokiej, ale trafnej percepcji ich własnych umiejętności.
- Należy pamiętać, że wzmacnianie u uczniów poczucia kompetencji wymaga rzeczywistego sukcesu, nie tylko motywacyjnej retoryki czy szczegółowych informacji zwrotnych, pomaga tutaj personalizacja zadań i współpraca przy ich realizacji.

²² Opracowane za: D.A. Cook, A.R. Artino Jr, *op. cit.*

- Wpajanie uczniom przekonania, że nasze kompetencje podlegają naszej własnej kontroli, może skutkować zwiększaniem oczekiwań.
- Istotne jest ograniczanie upubliczniania informacji porównawczych dotyczących uczniowskich aktywności (czyli rezygnacja z tabel wyników i tym podobnych jawnych form współzawodnictwa, z rywalizacji traktowanej jako wzmacnianie motywacji).
- Warto pamiętać, że posiadane i nabywane przez uczniów kompetencje, specyficzne w danej dziedzinie, są ważniejsze niż ogólna samoocena – należy je akcentować i wykorzystywać.
- Sugerowane jest stosowanie różnego rodzaju materiałów instruktażowych jasno określających związek między zadaniem a jego wartością (np. znaczenie, użyteczność, spodziewane korzyści), co wzmacniać może uczniowski wybór i zaangażowanie w zadanie.
- Należy podkreślać wartość zadania, gdy uczniowie decydują o zaangażowaniu w zadanie oraz promować oczekiwany sukces po dokonaniu wyboru, podczas realizacji zadania.

Teoria atrybucji – sugerowane kierunki działań:

- Należy pomagać uczniom w formułowaniu trafnych i pozytywnych atrybucji, np. przez wykorzystanie szczegółowych, konstruktywnych informacji zwrotnych.
- Ważne jest unikanie błędów atrybucji podczas udzielania uczniom informacji zwrotnych i formułowania słów zachęty; w szczególności unikać należy traktowania poszczególnych, odrębnych zachowań jako ogólnych cech, tendencji (podstawowy błąd atrybucji).
- Zazwyczaj dobrze jest przypisać niepowodzenie niewielkiemu wysiłkowi włożonemu w zadanie (niestabilny, kontrolowany czynnik) a sukces zdolnościom (cecha stabilna), ale tylko jeśli te atrybucje są wiarygodne w danym przypadku. Nie jest wskazane przypisywanie niepowodzeń niskim zdolnościom, a sukcesów wzmożonemu wysiłkowi.
- Należy pamiętać, że atrybucje muszą być wiarygodne, indywidualnie przekonujące.
- W przypadku stale dokonywanych, błędnych atrybucji własnych działań korzystny może być rodzaj „treningu” poznawczego (wskazanie na przebieg procesu atrybucji i na możliwe błędy poznawcze, konstruktywna informacja zwrotna itd.).

Teoria społeczno-poznawcza – sugerowane kierunki działań:

- Należy pomagać uczniom w rozwijaniu trafnego przekonania o własnej skuteczności, czyli postrzegania swoich umiejętności i kompetencji, poprzez:

1. zapewnienie możliwości enaktywnego (praktycznego) ich opanowania;
 2. używanie modeli/przykładów empirycznych przemawiających do uczniów (identyfikacja) podczas demonstrowania przykładowych zachowań (budowanie przekonania o skuteczności);
 3. stosowanie wiarygodnej perswazji werbalnej (zachęty) w stosownych przypadkach;
 4. zachęcanie uczniów do wyznaczania wysokiej jakości celów i samodzielnego monitorowania ich realizacji (samokontrola).
- Warto przekazywać uczniom wiarygodne informacje zwrotne po wykonaniu zadania (wspieranie autorefleksji).
 - Powinno się pomagać uczniom w powiązaniu nagród (zarówno zewnętrznych, jak i samodzielnie administrowanych) z postępami w osiąganiu celów.
 - Można modelować określone techniki samoregulacji, tworząc je w sposób widoczny dla uczących się i dostarczając informacji zwrotnej na temat ich efektów.
 - Wprowadzając do aktywności edukacyjnych uczniowską samoregulację w kierowaniu własną motywacją i uczeniem się, należy pamiętać o jej trzech etapach: przewidywaniu (przed zadaniem, np. ocenie własnej skuteczności, ustanawianiu celów i planowaniu działań), wykonaniu/wydajności (w trakcie zadania, np. samokontroli), autorefleksji (po zadaniu).

Teoria orientacji na cel – sugerowane kierunki działań:

- Można zaszczerpić uczniom przyrostowy sposób myślenia, wskazując na nieograniczony potencjał ludzkiego mózgu związany z uczeniem się, przeformułując błędy jako okazje do zdobywania wiedzy i doskonalenia umiejętności, uznając wysiłek za ważny rezultat uczenia się, stanowiący wartość samą w sobie.
- Można stworzyć sprzyjające uczeniu się środowisko (w klasie), postępując według następujących zasad:
 1. projektowanie zadania: używaj różnorodnych zadań edukacyjnych o różnym stopniu trudności;
 2. dystrybucja władzy: zachęcaj uczniów do przywództwa i zezwalaj na samodzielny wybór/samokontrolę ucznia w procesie uczenia się;
 3. rozpoznanie uczniów: stosuj obiektywne (bezwzględne) standardy; unikaj porównań normatywnych;
 4. organizacja grup: twórz heterogeniczne grupy uczące się wspólnie, wykorzystujące współpracę i pomoc osobom osiągnięciem słabsze wyniki (zwiększanie skuteczności);
 5. ewaluacja: podkreśl, że wysiłek ma ogromne znaczenie, a błędy są częścią uczenia się; unikaj porównań indywidualnych i grupowych;
 6. zarządzanie czasem: pozwól uczniom kontrolować tempo i nakład pracy.

Teoria samostanowienia – sugerowane kierunki działań:

- Kluczowe jest promowanie poczucia autonomii, na przykład pozwalając uczniom na dokonywanie własnych wyborów (np. elastyczne harmonogramy, samodzielne uczenie się) czy samodzielne projektowanie przyszłych działań.
- Należy promować poczucie kompetencji (zob. sugestie powyżej dotyczące oczekiwań, poczucia własnej skuteczności i atrybucji).
- Korzystne jest wspieranie wzajemnego poczucia relacyjności/pokrewieństwa (uczeń – nauczyciel), na przykład poprzez włączanie uczniów do grup zawodowych, legitymizację uczniowskich doświadczeń („To jest to, przez co wszyscy przeszliśmy, coś, co nas wszystkich dotyczy”) i stwarzanie możliwości, w stosownych przypadkach, wykonywania rzeczywistych obowiązków zawodowych.
- Nagrody powinny być stosowane w celach informacyjnych (powiązanych z aktualnymi wynikami lub postępami), a nie do kontroli behawioralnej (czyli w zależności od ukończenia zadania lub wykonania zadania na określonym poziomie).

dr Anna Pawlikowska jest wieloletnim pracownikiem Zakładu Nauk Społecznych AWF w Krakowie; w swojej praktyce dydaktycznej zajmuje się socjologią (w tym socjologią edukacji), psychologią społeczną i komunikacją społeczną.

Dorota Szumna

Strategie metapoznawcze jako narzędzia usprawniające uczenie się w sytuacjach edukacyjnych

Wprowadzenie

Od edukacji oczekuje się dziś wspierania rozwoju kompetencji¹. Dyskusje na temat optymalnego zestawu takich kompetencji, niezbędnych człowiekowi żyjącemu w świecie ciągłej zmienności i nieprzewidywalności, toczą się od lat. Pomimo rozbieżności w proponowanych koncepcjach ich autorzy zgadzają się co do tego, że jedną z podstawowych jest umiejętność uczenia się, zdaniem niektórych – szybkiego uczenia się². Jej rozwijaniu ma sprzyjać m.in. szkoła jako instytucja edukacyjna. Zdaniem psychologów szkoły wykorzystują w tym celu dwie drogi, z których jedna ma charakter zamierzony, druga zaś – niezamierzony. Ta druga wynika z wybieranych przez nauczycieli sposobów uczenia i sprawdzania wiedzy uczniów, z czego nie zawsze zdają sobie sprawę; wybór pierwszej wiąże się natomiast z podejmowaniem celowych działań służących rozwijaniu samoregulacji, czyli kierowania własnym uczeniem się i przejmowania odpowiedzialności za jego efekty³. Świadomość znaczenia mechanizmu samoregulacji uczenia się powinna stałe towarzyszyć nauczycielowi przy podejmowaniu codziennych decyzji związanych z projektowaniem i realizacją procesu kształcenia⁴. Jeśli zgadzamy się, że to jedna z najważniejszych kompe-

¹ *Kompetencje kluczowe w procesie uczenia się przez całe życie – europejskie ramy odniesienia*, Dz. U. UE z dn. 22 maja 2018 r., C 189/1, zob. także: *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030, (część szczegółowa). Polityka na rzecz rozwijania umiejętności zgodnie z ideą uczenia się przez całe życie*, Warszawa 2020, Załącznik do uchwały nr 195/2020 Rady Ministrów z dnia 28 grudnia 2020 r.

² *Poza horyzont. Kurs na edukację. Przyszłość systemu rozwoju kompetencji w Polsce*, Kraków 2020.

³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania. Ujęcie poznawcze*, Warszawa 2011.

⁴ Psycholodzy wskazują m.in. na powiązania samoregulacji uczenia się z oceną osiągnięć ucznia. Ocena jest dla ucznia nie tylko informacją o poziomie przyswojonej w danym obszarze wiedzy, ale także potwierdza (lub nie) adekwatność wyznaczonych celów i zastosowanych sposobów uczenia się – R. Koc, *Ocena osiągnięć edukacyjnych uczniów*, [w:] *Psychologia ucznia*

tencji współczesnego człowieka, musimy dołożyć starań, by znaleźć w szkole czas i gotowość do świadomego, a nie przypadkowego, wspierania młodego pokolenia w jej nabywaniu i doskonaleniu.

Nauka w szkole wymaga „znacznie więcej niż tylko sprawnej pamięci” – podkreślają autorki znanego podręcznika *Psychologia nauczania*. Użyteczne są tu wiedza i umiejętności metapoznawcze⁵, stąd zgłębianie tej problematyki wydaje się służyć tak uczniom, jak i nauczycielom. Zdaniem badaczy ci uczniowie, którzy potrafią przejąć kontrolę nad procesem swojej nauki, odnoszą największe sukcesy⁶. Warto im zatem uświadamiać, jak mogą to osiągnąć. „Żeby stać się bardziej kompetentni, a nawet zostać ekspertami – czytamy w *Harvardzkim poradniku skutecznego uczenia się* – (...) musimy zostać lepszymi sędziami swojej własnej wiedzy i niewiedzy, a także przyjąć skuteczne strategie uczenia się i znaleźć obiektywne sposoby śledzenia swojego postępu”⁷. Nie jest to łatwe zadanie, zważywszy na fakt, że „mamy tendencję do spostrzegania siebie takimi, jakimi chcielibyśmy być, a niekoniecznie jesteśmy”⁸, tymczasem obserwowanie siebie i adekwatna ocena własnej pracy nierzadko wymaga przyjęcia perspektywy zewnętrznego obserwatora.

Procesy metapoznawcze mają duże znaczenie dla każdego, umożliwiają bowiem podejmowanie decyzji ważnych dla uczenia się, kontrolowania jego przebiegu i efektów. Ścisłe współpracują – jak to ujmuje Myron H. Dembo – ze strategiami poznawczymi, tj. narzędziami służącymi opanowaniu określonych treści, odpowiadając za kontrolę ich użycia i dokonywanie niezbędnych modyfikacji. Wprawdzie zaawansowane czynności metapoznawcze nie są jeszcze dostępne młodszymi uczniom⁹, nie oznacza to jednak ich pomijania na tym etapie. Ostatecznie pierwszorzędne znaczenie w omawianych procesach ma wiedza nauczyciela i jego zaangażowanie w działania umożliwiające uczniom stopniowe przejmowanie kontroli nad ich własnym uczeniem się¹⁰. Artykuł ma

i nauczyciela. Podręcznik akademicki, S. Kowalik (red.), Warszawa 2011.

⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 209. O strategiach poznawczych pisałam w „Kwartalniku Edukacyjnym” nr 2(97) 2019.

⁶ P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. McDaniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa 2016, s. 270.

⁷ *Ibidem*, s. 147.

⁸ E. Czerniawska, M. Ledzińska, *Ja i moja pamięć*, Warszawa 1994, s. 164.

⁹ M.H. Dembo, *Stosowana psychologia wychowawcza*, Warszawa 1997, s. 102.

¹⁰ Kłopoty w tym obszarze ujawnił okres pracy zdalnej w dobie pandemii Covid-19 i konieczność wspomagania dzieci i młodzieży przez osoby z najbliższego otoczenia. Zob.: M. Kolber, *Rola środowiska ucznia w rozwijaniu samoregulacji w uczeniu się w czasie edukacji zdalnej*, „Horyzonty Wychowania”, 2021, 20 (56); J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020.

stanowić pomoc dla tych wszystkich, którzy podejmują się na co dzień tego zadania, chętniej dając „wędkę” niż „rybę”.

Metapoznanie i strategie metapoznawcze w literaturze

Świadomość potrzeby zapamiętania określonych treści nie jest wystarczająca do skutecznego wykonania zadania polegającego na uczeniu się, „[t]rzeba jeszcze wybrać odpowiednie w danej sytuacji sposoby działania, czyli strategie poznawcze. Ale i to nie wszystko – nadzór nad zapamiętaniem polega również na monitorowaniu, czy wybrana strategia jest właściwa i przynosi oczekiwane rezultaty, czy może okazała się nieskuteczna i należy ją zmienić”¹¹. Każdy uczący się potrzebuje zatem refleksji na temat podjętych przez siebie działań, ich zasadności i skuteczności, by w kolejnych sytuacjach uczenia się podejmować lepsze decyzje i osiągać bardziej zadawalające rezultaty. Potrzebuje zatem monitorowania własnego myślenia¹², czy – jak je określają inni – wglądu we własne myślenie¹³, uważnej i konstruktywnej analizy¹⁴. W tym kontekście psychologowie kognitywni mówią o metapoznaniu (*metacognition*; z gr. „meta” – „o”), tj. „myśleniu o myśleniu”. Zdaniem Marii Ledzińskiej i Ewy Czerniawskiej jest ono niezbędne do kierowania własnymi procesami poznawczymi, dlatego może być „rozpatryw[an]e w kategoriach osobistego nadzoru nad uczeniem się”¹⁵ i w tym sensie stanowi warunek samoregulacji uczenia się.

Współcześnie metapoznanie uznawane jest za „jeden z podstawowych czynników warunkujących sukces w uczeniu się oraz za jeden z lepszych predyktorów osiągnięć szkolnych i akademickich”¹⁶. Dla Roberta Sternberga stanowi przejaw inteligencji, wysoką rangę przypisuje mu także Jerome Bruner. Podobnie rzecz się ma wśród zwolenników i propagatorów nauczania myślenia krytycznego, uznających metapoznanie za jego konieczny warunek. Zdaniem Deanny Kuhn jest fundamentem procesów myślenia wyższego rzędu, przede wszystkim zaś metawiedza jednostki, bowiem nasze osobiste założenia i przekonania o charakterze

¹¹ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 208–209.

¹² P.C. Brown i in., *op. cit.*, s. 144.

¹³ Zob.: H. Brycz, K. Karasiewicz, J. Klimaszewska, *Współzależność metapoznawczego Ja i wybranych aspektów funkcjonowania poznawczego*, „Polskie Forum Psychologiczne”, 2014, tom 19, nr 3, s. 401.

¹⁴ M. Lipman, *Myślenie w edukacji*, Łódź 2021, s. 81.

¹⁵ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 207.

¹⁶ *Ibidem*, s. 215, por.: E. Wasilewska-Kamińska, *Myślenie krytyczne jako cel kształcenia*, Warszawa 2020.

epistemologicznym wpływają na myślenie, często w sposób nieświadomiony¹⁷. W opiniach Matthew Lipmana czy Richarda Paula myślenie krytyczne jest w rzeczywistości myśleniem o myśleniu, podejmowanym w celu doskonalenia naszego myślenia, tak by chroniło nas przed zamierzonym wprowadzaniem w błąd przez innych, ale też przed samooszukiwaniem¹⁸. Zasadne jest zatem uczynienie go ważnym i koniecznym elementem kształcenia, wpisującym się w rozwijanie uczniowskich kompetencji w zakresie uczenia się, w obszarze wiedzy o procesach poznawczych i umiejętności kierowania własnym uczeniem się, rozumowaniem, rozwiązywaniem złożonych problemów.

W literaturze psychologicznej wymienia się trzy rodzaje strategii metapoznawczych (kontroli metapoznawczej): strategię planowania, monitorowania i regulacji¹⁹. Zaplanowanie przebiegu uczenia się służy podniesieniu jego efektywności, celem monitorowania jest śledzenie tego przebiegu, zaś ostatniej z wymienionych strategii – korekta nieskutecznych lub niewystarczająco skutecznych działań poznawczych. Maria Ledzińska i Ewa Czerniawska proponują dołączyć do nich strategię oceniania własnego uczenia się²⁰. Zdaniem Myrona H. Dembo powodzenie w uczeniu się wymaga także wiedzy o sobie jako uczącej się jednostce (swych preferencjach, zainteresowaniach, nawykach związanych z uczeniem się i in.), wiedzy o podejmowanych zadaniach (np. stopniu ich trudności), a także odwoływania się do strategii zarządzania takimi zasobami, jak: czas, warunki uczenia się, wsparcie ze strony innych osób²¹. Wymienione strategie zostaną przedstawione w dalszej części tekstu.

Planowanie uczenia się

Trudno nie zgodzić się z autorkami *Psychologii nauczania*, iż planowanie jest o tyle ważnym, co powszechnie przez uczących się zaniedbywanym etapem nauki²². O ile ułożenie sensownego i realnego planu nie wydaje się zbyt skomplikowane (choć można by zadać pytanie, ilu uczniów dysponuje choćby ogólnym planem uczenia się, odrabiania prac domowych czy przygotowania do sprawdzianów), to już konsekwentne trzymanie się jego założeń nie jest łatwe, o czym wiedzą nie tylko uczniowie i studenci.

¹⁷ Za: *ibidem* (*Myślenie krytyczne...*), s. 148.

¹⁸ M. Lipman, *op. cit.*

¹⁹ M.H. Dembo, *op. cit.*, s. 133.

²⁰ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 209, 431.

²¹ M.H. Dembo, *op. cit.*, s. 99, 149–150.

²² M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 209.

Planowanie poprzedza uczenie się i stanowi podstawę późniejszego monitorowania, regulacji i oceny. Obejmuje szereg różnorodnych działań, dla których punktem wyjścia jest zawsze sformułowanie realnych celów oraz dobór sposobów ich osiągnięcia. Dostępne tu strategie mogą polegać na: doprecyzowaniu celów uczenia się, przeglądaniu zadanego materiału, uświadomieniu sobie dotychczasowej wiedzy dotyczącej danego zagadnienia, a także złożoności zadania i związany z tym wybór optymalnych sposobów działania oraz oszacowaniu czasu niezbędnego do jego wykonania. Ostatnie z wymienionych działań metapoznawczych wiąże się z oceną zapotrzebowania na zasoby umysłowe niezbędne do podjęcia aktywności poznawczej, która powinna uwzględniać poziom trudności i złożoności zadania²³. Dobre planowanie opiera się również na umiejętności oceny poziomu motywacji do działania, podjęcia ewentualnych czynności niezbędnych do wzmocnienia/osłabienia motywacji czy też podwyższenia/obniżenia poziomu aktywizacji. Na tym etapie istotne jest ponadto sprawdzenie dostępnych zasobów, w tym przygotowanie sprzyjającego uczeniu się otoczenia fizycznego i zgromadzenie potrzebnych materiałów²⁴.

Uczenie formułowania celów uczenia się zaczyna się od przyznania uczniom prawa do współdecydowania o celach kształcenia, które w polskiej szkole realizowane jest w bardzo ograniczonym zakresie²⁵, chociaż możliwe już na początkowym jego etapie. W szkole transmisyjnej to nauczyciele stawiają cele, oczekując od uczniów jedynie ich realizacji, tymczasem samodzielne formułowanie celów to niezwykle ważny element samoregulacji. Warto dać uczniom taką możliwość, pamiętając zarazem o wyższości uczenia się ukierunkowanego na cele zadaniowe, gdy uczeń dąży do podniesienia poziomu swych kompetencji i doskonalenia siebie, nad nastawieniem wynikającym z potrzeby rywalizowania i porównywania z innymi (cele wykonaniowe). Wpływ na kształtowanie określonego nastawienia uczniów mają różnorodne czynniki związane z organizacją nauczania, a więc bezpośrednio zależne od nauczyciela i jego zawodowych decyzji, w tym m.in.:

- planowanie aktywności uczniów (zróżnicowanych, angażujących i stymulujących ciekawość zadań),
- zwiększanie zaangażowania w uczenie się poprzez pozostawienie uczniom

²³ T. Maruszewski, *Psychologia poznania. Umysł i świat*, Gdańsk 2017, s. 109.

²⁴ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 209. Będzie o tym mowa w dalszej części artykułu.

²⁵ Zob.: Wykład prof. Stanisława Dylaka o współczesnej edukacji, ORE 2015 3/5, dostępny online: <https://www.youtube.com/watch?v=N5DI0W7RwC4> (dostęp: 31.03.2023). Jest obecne w założeniach oceniania kształtującego, coraz częściej wdrażanego w szkołach różnych typów.

swobody wyboru rodzaju aktywności, zadań, sposobów pracy, tempa uczenia się, osób do wspólnej pracy,

- organizowanie kooperatywnego uczenia się (promowanie współpracy w miejsce rywalizacji),
- przemyślane stosowanie nagród, zachęt i pochwał (unikanie nagradzania, gdy podejmowane działanie jest dla uczniów interesujące/przyjemne),
- docenianie przez nauczyciela autonomii uczniów (postrzeganie uczenia się jako procesu polegającego na samodzielnym odkrywaniu i opartego na wewnętrznej motywacji w miejsce nadmiernej kontroli) i właściwe podejście do błędów,
- planowanie czasu adekwatne do realizowanych zadań i zadawanych prac²⁶.

Dodajmy jeszcze, że samodzielne nadzorowanie własnego uczenia się, od stawiania celów po ocenę osiągniętych rezultatów (stopnia realizacji celów), wymaga od uczącego się pewnego zasobu wiedzy z danej dziedziny²⁷.

Wśród czynników mających znaczenie dla efektów uczenia się wymienia się sposób, w jaki jednostka ocenia swoje własne zasoby. „Każdy z nas niesie przez życie wielki koszt swoich zasobów w postaci uzdolnień, wcześniejszej wiedzy, inteligencji, zainteresowań i osobistego poczucia własnej siły, a wszystko to służy kształtowaniu sposobu uczenia się i przewyższania braków”²⁸. Niektóre z nich pozostają poza kontrolą uczącego się, na inne ma wpływ i może nad nimi pracować, jak np. motywacja do wysiłku związanego z uczeniem się, podejmowanie wyzwań czy gotowość przewyższania trudności. Sensowne podejście do własnych zasobów – jak radzą amerykańscy badacze – to „przejęcie dowództwa” nad nimi i wykorzystywanie wszystkich, a nie jedynie wybranych sposobów i możliwości zdobycia określonej wiedzy i umiejętności (np. preferowanego stylu uczenia się)²⁹.

O ile ocena własnych zasobów nie pozostaje bez wpływu na rezultaty uczenia się, o tyle niektóre inne czynniki, uznawane za ważne, jak na przykład bycie słuchowcem czy wzrokowcem, „właściwie nie mają znaczenia” – piszą autorzy *Harvardzkiego poradnika skutecznego uczenia się*. Powołując się na psychologów kognitywnych: Harolda Pashlera, Marka McDaniela, Douga Rohrera, Roberta Bjorka, których ustalenia opublikowane zostały w „Psychological Science in the Public Interest”³⁰, autorzy twierdzą, iż brak jest naukowych dowodów na konieczność dostosowywania kształcenia do preferowanych przez uczniów stylów

²⁶ Więcej w: M.H. Dembo, *op. cit.*, rozdz. 4.

²⁷ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit. (Psychologia nauczania...)*, s. 112–113.

²⁸ P.C. Brown i in., *op. cit.*, s. 193.

²⁹ *Ibidem*.

³⁰ *Idem, Learning Styles: A Critical Review of Concepts and Evidence*, „Psychological Science in the Public Interest” 9 (2009), nr 3, za: *ibidem*.

uczenia się³¹. Bardziej zasadne jest, i potwierdzone badaniami, dopasowanie sposobów prezentacji materiału do istoty określonego przedmiotu nauczania, natury prezentowanych treści (np. wizualne w przypadku geografii, werbalne w przypadku poezji). Wszyscy uczniowie osiągają wówczas lepsze efekty, bez względu na preferencje w zakresie stylu uczenia się³².

Podsumowując, skuteczne uczenie się wymaga stworzenia planu uwzględniającego własne możliwości i ograniczenia oraz dostatecznie wczesne (przed sprawdzianem, egzaminem) rozpoczęcie nauki, a także konsekwentnego trzymania się powziętych ustaleń.

Monitorowanie, regulacja i ocena własnej nauki

Monitorowanie to kontrolowanie efektów własnych działań już w trakcie uczenia się. Może obejmować takie zachowania, jak: kierowanie uwagą i radzenie sobie z czynnikami zakłócającymi (własne myśli, otoczenie zewnętrzne), stawianie sobie pytań dotyczących przyswajanych treści, monitorowanie rozumienia, kontrolowanie tempa nauki i czasu przeznaczanego na poszczególne zadania (też np. podczas sprawdzianu), porównywanie uzyskanych rezultatów z postawionymi celami³³.

Spośród wymienionych bodaj największym wyzwaniem dla młodych pokoleń wzrastających w świecie nowych technologii, a tym samym dla szkoły i nauczycieli, jest koncentracja uwagi i jej ukierunkowanie na uczenie się określonych treści, często odbiegających od zainteresowań uczniów. Wymaga to wypracowywania skutecznych strategii radzenia sobie z różnymi dystraktorami, tj. czynnikami odwracającymi uwagę i zakłócającymi aktywność poznawczą. Do wystąpienia niektórych z nich przyczynia się sam uczący się, inne są wynikiem jego niezamierzonych działań³⁴.

³¹ Często są one utożsamiane z dominującym kanałem odbioru informacji (zob.: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *Psychologia nauczania...*). Autorzy dowodzą, iż nie istnieje dostateczna liczba „eksperymentów skonstruowanych w taki sposób, aby pozwalały one sprawdzić w praktyce ważność teorii stylów uczenia się”, a „niektóre z tych eksperymentów zdecydowanie im przeczyły”, zob.: P.C. Brown, H.L. Roediger III, M.A. McDaniel, *Harvardzki poradnik skutecznego uczenia się*, Warszawa 2016, s. 199.

³² Przy okazji warto podkreślić, że równie nieuzasadnione są przekonania wielu nauczycieli na temat lewo- czy prawopółkulowców. W rzeczywistości przez cały czas używamy jednocześnie obydwu półkul, obie strony mózgu współpracują ze sobą we wszystkich niemal sytuacjach i podczas wykonywanych zadań – zob.: S.-J. Blakemore, *Sekretne życie mózgu nastolatka*, Warszawa 2021.

³³ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 210.

³⁴ Zob.: T. Maruszewski, *op. cit.*

Jednym z czynników, z którym uczniowie nie musieli się dotąd mierzyć w takim stopniu, jest wielozadaniowość (*multitasking*). W dobie upowszechniania urządzeń mobilnych i deklarowanego przez kolejne pokolenia coraz częstszego jednoczesnego korzystania z różnych mediów i urządzeń staje się ona przedmiotem szczególnego zainteresowania badaczy. Tym bardziej że młodzi ludzie nie dostrzegają tego zagrożenia, „co więcej, wierzą, że są sprawni w wielozadaniowości i że nie interferuje ona z uczeniem się”, „niektórzy (...) sądzą nawet, że wielozadaniowość pomaga im w koncentracji i wykonywaniu prac domowych”³⁵. Tymczasem „istnieje niewiele dowodów na to, że ludzie mogą nauczyć się bycia skutecznymi »wielozadaniowcami«, przynajmniej w odniesieniu do złożonych zadań poznawczych”³⁶. Prowadzone badania obejmują wielozadaniowość rozumianą jako równoczesne wykonywanie dwóch lub więcej zadań czy szybkie przełączanie się między zadaniami, przechodzenie od jednej aktywności do drugiej³⁷. Współcześnie prowadzone eksperymenty potwierdzają, iż wielozadaniowość prowadzi do obniżania wydajności, szczególnie w przypadku zadań złożonych, wymagających świadomego myślenia. Koszty przełączania się są tym większe, im bardziej złożone jest wykonywane zadanie, dlatego nie mogą pomijać procesów uczenia się. Podejmowanie podczas nauki dodatkowych zadań zmniejsza zasoby pamięci roboczej i pojemności przetwarzania, zaangażowanych w uczenie się danego materiału, ograniczając tym samym jego skuteczność³⁸. *Multitasking* z pewnością nie sprzyja pogłębionemu uczeniu się. Zdaniem niektórych badaczy już samo wejście w środowisko cyfrowe skutkuje płytkim, powierzchniowym uczeniem się³⁹.

³⁵ J.D. Holmes, *op. cit.*, s. 92.

³⁶ *Ibidem*, s. 104. Por.: S. Dehaene, *Jak się uczyliśmy? Dlaczego mózgi uczą się lepiej niż komputery... jak dotąd*, Kraków 2021. Trudne zadania wymagają użycia dużych zasobów poznawczych, stąd też zwykle niemożliwe jest równoległe wykonywanie innych czynności – T. Maruszewski, *op. cit.*, s. 108–109.

³⁷ Tak jest ona definiowana przez Amerykańskie Towarzystwo Psychologiczne (*American Psychological Association*) – zob.: *Multitasking: Switching costs*, <https://www.apa.org/research/action/multitask>, dostępne online, [dostęp: 4.11.2019].

³⁸ J.D. Holmes, *op. cit.*, s. 91–104. Badacze wskazują m.in. na ograniczoną pojemność przetwarzania poznawczego jako wyjaśnienie tej sytuacji. Dzielenie zasobów poznawczych między zadania zmniejsza pojemność przeznaczoną na każde z nich, pogarszając wydajność. Druga z teorii, tzw. teoria „wąskich gardeł”, podkreśla, iż „w przypadku wielu procesów poznawczych po prostu nie można wykonywać dwóch zadań w tym samym czasie. Jeżeli przetwarzanie poznawcze jest przeznaczane na jedno zadanie, nie może być równocześnie przeznaczane na inne, zatem osiągnięcia pogarszają się”, *ibidem*, s. 94. Poza tym samo przełączanie się między zadaniami jest zadaniem, które zabiera zasoby poznawcze. Por.: D. Kahneman, *Pułapki myślenia. O myśleniu szybkim i wolnym*, Poznań 2012, s. 34; T. Maruszewski, *op. cit.*, s. 109–111.

³⁹ N. Carr, *Płytki umysł. Jak Internet wpyływa na nasz mózg*, Gliwice 2013.

Jako skuteczne sposoby wzmacniania koncentracji uwagi, pozwalające radzić sobie z dystraktorami, psychologowie proponują:

- wracanie do celów uczenia się (odświeżanie) w chwilach dekoncentracji,
- odpowiedni wybór miejsca i czasu nauki, izolowanie się, jeśli jest to pomocne,
- unikanie patrzenia na to, co może rozpraszać uwagę,
- wzbudzanie motywacji zadaniowej,
- pobudzanie zainteresowania wykonywanym zadaniem,
- nagradzanie się,
- zwracanie się do innych osób (nauczycieli, rówieśników, rodziców) z prośbą o wsparcie, np. przypomnienie o sprawdzianie⁴⁰.

Ważnym elementem monitorowania jest samosprawdzanie, które pozwala porównać końcowy rezultat uczenia się z postawionym wcześniej celem. Niezadowolające efekty są często wynikiem zastosowania nieadekwatnych sposobów działania, stąd tak ważne jest modyfikowanie zachowań w trakcie uczenia się. Warto na przykład zastąpić mało skuteczną strategię wielokrotnego czytania tekstu i samemu się egzaminować, a wnioski z takiego egzaminowania wykorzystywać w dalszej nauce. Tego rodzaju strategia, której celem jest przywoływanie wyuczonych treści, ich reorganizacja, wzmocnienie i powiązanie z wcześniejszą wiedzą, może przyjmować postać pytań stawianych sobie przez ucznia po lekturze jakiegoś tekstu czy analizy notatek z wykładu i dotyczyć istotnych myśli w nim zawartych, rozumienia sensu nowych pojęć, powiązań z dotychczasową wiedzą, przydatności w dalszej nauce itp. Uczący się udziela ustnych lub pisemnych odpowiedzi, na gotowy zestaw lub samodzielnie sformułowane pytania, bez zaglądania do tekstu. Korzyści płynące z takiego podejścia jest wiele, przede wszystkim pozwala uczniowi zorientować się, co rzeczywiście opanował a co wymaga uzupełnienia i przeciwdziała procesowi zapominania⁴¹.

Skuteczne samosprawdzanie, prowadzone na podstawie pytań⁴², jest skuteczne, gdy przyjmuje postać próbnych reprodukcji. W następstwie ich stosowania dochodzi do głębszego przetwarzania i trwalszego zapamiętywania, łatwiejsze jest przypominanie i wykorzystywanie przyswojonych informacji. Próbne reprodukcje są skuteczną strategią niezależnie od poziomu kształcenia, wieku i osobistych zdolności uczącego się czy formy końcowego sprawdzianu (np. krótkie odpowiedzi, testy wielokrotnego wyboru), także w sytuacji, gdy

⁴⁰ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 210–211; M.H. Dembo, *op. cit.*

⁴¹ Zob.: P.C. Brown i in., *op. cit.*; M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*).

⁴² Ważne, aby nie ograniczały się one do pytań o fakty, dlatego warto zwracać uwagę na rodzaj pytań proponowanych przez autorów podręczników, często są to bowiem pytania odtwórcze.

jego zakres wykracza poza wiedzę o faktach⁴³. Jeśli przyjmują postać wzajemnego odpytywania się, stwarzają ponadto okazję do urzeczywistniania „kooperacyjnych strategii uczenia”⁴⁴. Z badań rzeszowskich licealistów wynika jednak, że wielu z nich nie ma świadomości płynących z nich korzyści – wspólne uczenie się jest uznawane za skuteczne i pomocne przez 1/3 młodzieży, wzajemne odpytywanie się przez 56% uczniów⁴⁵. Przypomnijmy w tym miejscu o zaletach i skuteczności tutoringu rówieśniczego, który w polskiej szkole warto szerzej propagować.

Uczenie się jako złożona, wymagająca wysiłku aktywność nieodzownie wiąże się z różnego rodzaju trudnościami i popełnianiem błędów. Gdy monitorowanie wskazuje, że uczenie się nie przebiega zgodnie z oczekiwaniami, zastosowanie mają strategie regulacyjne – ich istotą jest dokonanie koniecznych zmian. Nie wystarczy zatem sprawdzić, jak „nam idzie” nauka, potrzebna jest jeszcze gotowość podjęcia działań korygujących (cele, strategie, tempo uczenia się, źródła). Mogą one wymagać dopytania o niezrozumiałe kwestie osób, które dobrze opanowały dane zagadnienie (nauczyciel, rówieśnik), sięgnięcia do innych źródeł, zmiany sposobu uczenia się, modyfikacji celów i in⁴⁶. Jeśli pojawiające się trudności interpretowane są przez ucznia jako konsekwencja niedostatecznego wysiłku czy wyboru nieadekwatnych strategii, inicjują zmianę działań i chęć podejmowania wyzwań; jeśli jednak postrzega je on w kategorii porażki i przypisuje brakowi zdolności, może to prowadzić do frustracji, bezsilności, wycofywania się z nowych, trudniejszych zadań⁴⁷. Zdaniem Carol Dweck sposób postrzegania własnych błędów i niepowodzeń ma zasadnicze znaczenie dla procesu uczenia się i osiągniętych wyników. Dlatego też, zdaniem Myron H. Dembo, „nauczyciele powinni starać się dokładnie poznać przekonania uczniów na temat przyczyn sukcesów i porażek”, a jednocześnie uświadamiać im wagę wkładu pracy i jego realnej oceny oraz stosowania odpowiednich strategii uczenia się⁴⁸. Na wykorzystywanie tych ostatnich wpływ ma zarówno umiejscowienie kontroli, poczucie skuteczności własnych działań, jak też właśnie postrzeganie przyczyn własnych sukcesów i porażek. Okazuje się, że „uczniowie o wyższych wskaźnikach kontroli wewnętrznej lepiej organizują

⁴³ J.D. Holmes, *op. cit.*

⁴⁴ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 407.

⁴⁵ D. Szumna, *Umiejętność uczenia się jako podstawa samodzielnego zdobywania wiedzy – z badań młodzieży licealnej*, [w:] *Oblicza edukacji w perspektywnym oglądzie*, A. Karpińska, M. Zińczuk, P. Remża (red.), Toruń 2019, s. 98.

⁴⁶ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 210–211.

⁴⁷ „Jeśli sukces dowodzi inteligencji, porażka oznacza jej brak” – C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, Warszawa 2019, s. 84.

⁴⁸ M.H. Dembo, *op. cit.*, s. 148.

swój czas uczenia się, warunki, w których się uczą oraz własne wysiłki w obliczu nudnych lub trudnych zadań. Uczniowie wyżej oceniający swoje umiejętności uzyskania dobrych wyników i przekonani o tym, że to ich zachowanie i praca wpływają na osiągnięcia, są bardziej skłonni do stosowania różnych strategii uczenia się niż uczniowie, którzy niżej oceniają swoje umiejętności i sądzą, że wzmożony wysiłek nie wpłynie na uzyskiwane przez nich wyniki⁴⁹. Oprócz tego badania pokazują, że własne przekonania i preferencje w sposób nie-uświadomiony wpływają na dobór sposobów uczenia się. Uczący się stosuje prawidłowe strategie, jeśli są one zgodne z jego przekonaniami, w przeciwnym wypadku wybiera nieprawidłowe, aby podtrzymać własne przekonania⁵⁰.

Utrzymywaniu motywacji do realizacji celów uczenia się i osiągnięciu oczekiwanych efektów nie sprzyja zatem rozpamiętywanie własnych porażek łącznie z przekonaniem o niskich kompetencjach. Podkreślmy jeszcze znaczenie komunikatów słyszanych od dorosłych. Nauczyciele powinni pamiętać, że każdy proces oceny ucznia modyfikuje poziom motywacji do dalszej nauki. „Ocena nieadekwatna lub niesprawiedliwa istotnie obniża potencjał ucznia w radzeniu sobie z trudnymi emocjonalnie i motywacyjnie sytuacjami”⁵¹.

Skuteczne monitorowanie powinno dawać odpowiedź na pytanie o rzeczywiste rezultaty uczenia się. Związany z tym wysiłek wydatnie służy doskonaleniu umiejętności trafnej oceny własnej wiedzy i umiejętności. Nie należą do odosobnionych przypadki uczniów przekonanych – bezpodstawnie – o wysokim poziomie swej wiedzy⁵². To nadmierne zaufanie do „tego, co się wie”, może wynikać z „błędnej interpretacji informacji na temat własnego uczenia się i nieprawdziwych poglądów na temat skuteczności różnych strategii w tym zakresie”⁵³. Tymczasem, jak dowodzą badacze, umiejętność trafnego oszacowania własnej wiedzy warunkuje właściwy dobór sposobów uczenia się,

⁴⁹ *Ibidem*. Nie mniej istotne jest poczucie skuteczności własnych działań u nauczycieli. Z badań wynika, iż ich przekonania co do własnych zdolności wpływają na uczenie się uczniów przekładają się na osiągnięcia uczniów i są powiązane z przekonaniami na temat kierowania uczniami. Nauczyciele o wyższym poczuciu skuteczności akceptują działania ukierunkowane na dyskusję, samodyscyplinę i autonomię uczniów, podczas gdy nauczyciele niemający zaufania do uczniów i przekonani o potrzebie ich kontrolowania preferują motywowanie zewnętrzne. *Ibidem*, s. 168.

⁵⁰ D. Kuhn, *How Do People Know?*, „Psychological Science” 2001, vol. 12, no.1, za: E. Wasilewska-Kamińska, *op. cit.*, s. 148.

⁵¹ R. Koc, *op. cit.*, s. 185.

⁵² R.A. Bjork, J. Dunlosky, N. Kornell, *Self-regulated learning: Beliefs, techniques, and illusions*, „Annual Review of Psychology”, 2013, 64, za: J.D. Holmes, *Edukacja i uczenie się. 16 największych mitów*, Warszawa 2019, s. 14.

⁵³ *Ibidem* (J.D. Holmes, *Edukacja i uczenie się*), s. 13.

a też skalkulowanie nakładu czasu niezbędnego na uczenie się danych treści i osiągnięcie oczekiwanego poziomu ich opanowania⁵⁴.

Często popełnianym przez uczniów błędem, negatywnie odbijającym się na długoterminowych osiągnięciach, jest przecenianie rezultatów nauki i zbyt wczesne zaniechanie utrwalania określonych treści. Taka decyzja powinna być oparta na obiektywnych wskaźnikach, pozwalających odróżnić materiał rzeczywiście opanowany od tego, o którym jedynie sądzimy, że został przyswojony. Wymaga to odpowiedniego doboru ćwiczeń, które pozwolą sprawdzić efekty uczenia się⁵⁵. Prowadzone w tym obszarze badania ujawniają problemy z trafną oceną tych efektów i ich przeszacowywanie – dotyczy to w szczególności osób o niskich osiągnięciach. Stąd założenie, iż „uczący się potrafią dokładnie ocenić, ile wiedzą” należy zaliczyć do edukacyjnych mitów – twierdzi Jeffrey D. Holmes. Powołując się na wyniki badań Roberta A. Bjorka, Davida Dunninga Joyce’a Ehrlingera i innych, stwierdza, iż uczący się zbyt często nietrafnie oceniają swoją wiedzę, przy czym oceny uczniów/studentów o wysokich osiągnięciach są w mniejszym stopniu niecelne niż tych o niskich osiągnięciach. Ci pierwsi potrafią lepiej oszacować jakość swojej pracy i zidentyfikować obszary niewiedzy, w czym pomocna jest im większa wiedza, z drugiej jednak strony często błędnie zakładają, że skoro oni coś wiedzą, większość pozostałych uczniów także to wie. „Prowadzi to do przeszacowywania osiągnięć innych osób” i „niedoceniań swoich umiejętności, przynajmniej względem innych”. Z kolei „niekompetencja (...) skutkuje nie tylko niskimi osiągnięciami, lecz także nieumiejętnością rozpoznania, że czyjeś osiągnięcia są słabe”⁵⁶.

Zarządzanie zasobami

Powodzenie w uczeniu się to także wynik dobrego zarządzania zasobami. Pomagają one w organizowaniu otoczenia oraz dostępnych środków i mają wpływ na motywację. Obejmują przede wszystkim: kierowanie sobą (w kategoriach wysiłku, nastroju, wytrwałości, samowzmacniania, radzenia sobie z przeciwnościami), zarządzanie czasem (umiejętność krótko- i długoterminowego planowania), organizację warunków uczenia się (przemyślany wybór miejsca, bez dystraktorów), wsparcie ze strony innych osób (poszukiwanie pomocy u nauczyciela, rówieśników, wspólne uczenie się, tutoring). Warto, by

⁵⁴ P.C. Brown i in., *op. cit.*

⁵⁵ Zob.: *ibidem*.

⁵⁶ J.D. Holmes, *op. cit.*, s. 16–17.

uczniowie nie tylko mieli świadomość znaczenia tych działań dla skutecznego uczenia się, ale także, które z nich stanowią ich silne, a które słabe strony⁵⁷, by mogli nad nimi pracować.

Efektywne zarządzanie własnym czasem jest dużym wyzwaniem nie tylko dla młodzieży (co odbija się m.in. na długości snu), dlatego warto o tym rozmawiać z uczniami i wspólnie szukać strategii zaradczych. Przyczyną kłopotów z zarządzaniem czasem jest wiele, na pierwszym miejscu wymienia się brak odpowiedniego planowania, ale też robienie kilku rzeczy naraz, nieprzygotowanie miejsca pracy czy podatność na czynniki rozpraszające⁵⁸, o czym była już mowa.

Dla optymalizowania pracy mózgu warto także wziąć pod uwagę potrzeby fizjologiczne, takie jak sen, odżywianie i nawodnienie. Dzięki prowadzonym badaniom wiemy, jak ważną rolę w uczeniu się odgrywa sen, podczas którego mózg nadal pozostaje aktywny. Neurobiolodzy wykazali, że w trakcie snu ponownie aktywowane zostają te obszary mózgu, które w ciągu dnia były zaangażowane w uczenie się. Jak to ujmuje Stanislas Dehaene, „każdej nocy mózg konsoliduje to, czego dowiedział się w ciągu dnia”⁵⁹, tym samym zapobiegając zapomnieniu. Warto zatem z jednej strony uświadamiać uczniom konsekwencje deficytu snu⁶⁰ i jego negatywny wpływ na uczenie się i podejmowanie decyzji, z drugiej zaś wyjaśniać, że przyswajanie we śnie nowych treści nie jest możliwe⁶¹. Zamiast liczyć na magiczne wchłonięcie informacji z włożonej na noc pod poduszkę książki, lepiej pouczyć się w ciągu dnia i zadbać o przespanie nocy, by nabyte wiadomości zostały reaktywowane i wzmocnione.

Podnoszonym w tym kontekście problemem jest skazywanie młodych ludzi, w okresie, gdy zmienia się ich rytm okołodobowy, na ciągłe niedosypianie⁶². Wiąże się to ze zmuszaniem nastolatków do rozpoczynania nauki w szkole we

⁵⁷ M.H. Dembo, *op. cit.*, s. 149–150.

⁵⁸ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 219–221.

⁵⁹ *Idem*, *op. cit.*, s. 319–334, por.: S.-J. Blakemore, U. Frith, *Jak uczy się mózg*, Wyd. UJ, Kraków 2008.

⁶⁰ Zagrożenia czasu snu, nie tylko u dzieci, są dziś związane m.in. z rozpowszechnieniem mobilnych urządzeń cyfrowych. „Z punktu widzenia edukacji – pisze S. Dehaene (*op. cit.*, s. 333) – nie ma wątpliwości, że zwiększenie długości i jakości snu może stanowić skuteczną interwencję u wszystkich dzieci, zwłaszcza tych z zaburzeniami nauki”.

⁶¹ S.-J. Blakemore, U. Frith, *op. cit.* (*Jak uczy się mózg*).

⁶² Problemy ze snem wśród dzieci i młodzieży potwierdzają badania prowadzone w wielu krajach, także w Polsce, np.: Ch. Lewien, J. Genuneit, Ch. Meigen, W. Kiess, T. Poulain, *Sleep-related difficulties in healthy children and adolescents*, BMC Pediatrics volume 21, Article number: 82, Published: 16 February 2021; J. Kasperczyk, J. Joško, A. Cichoń-Lenart, J. Lenart, K. Kapuścińska, *Zaburzenia snu wśród młodzieży licealnej w Koninie*, „Nowiny Lekarskie” 2007, 76, 3, s. 246–250; *Polskie dzieci śpią coraz krócej*, Raport z badań 1/2022: https://wsbip.wsbip.edu.pl/biblioteka/images/dokumenty/publikacje/raport_1-2022.pdf (dostęp: 12.04.2023).

wczesnych godzinach rannych, gdy powinny jeszcze spać, a – jak wiadomo – braki snu niekorzystnie odbijają się na nauce i obniżają nastrój⁶³. Zdaniem naukowców późniejsze rozpoczynanie zajęć szkolnych (nawet tylko o godzinę) nie tylko poprawia frekwencję, ale też uważność i poziom zaangażowania uczniów. Amerykańska Akademia Pediatrii (*American Academy of Pediatrics*) zaś uzasadnia przesunięcie godziny rozpoczynania lekcji zapobieganiem otyłości, depresji i urazów (wypadki komunikacyjne z udziałem młodzieży mogą wynikać z niedostatecznego rozbudzenia)⁶⁴. Cykl snu zakłócać mogą oczywiście różnorodne czynniki psychospołeczne czy biologiczne, w tym używki, np. kofeina, do której dostęp mają już małe dzieci⁶⁵.

Jeśli mózg ma sprawnie funkcjonować, potrzebuje tlenu, ale też wody i glukozy. Badania potwierdzają, że nawet nieznaczne odwodnienie może powodować obniżenie sprawności myślenia. Dyspozycje do nauki obniża także niewłaściwe odżywianie. Pamiętać należy, iż zbyt długie odstępy czasu między posiłkami prowadzą do spadku poziomu glukozy we krwi, zmniejszając tym samym zdolność do uczenia się i pogarszając samopoczucie⁶⁶. Warto uczniom uświadamiać, że substancje wspomagające zdolności poznawcze i uczenie się „są w naturalnej postaci obecne w pożywieniu i nic nie wskazuje na to, że potrzebne są jakiegokolwiek suplementy wykraczające poza zrównoważoną dietę”⁶⁷. Co oczywiste, pracę umysłową może zaburzać zła kondycja fizyczna i psychiczna. Gdy tak się dzieje, radzą autorki *Psychologii nauczania*, „lepiej odłożyć naukę na później, gdyż w złym stanie fizycznym czy psychicznym nauka jest mało skuteczna”⁶⁸.

Podobnie elementy środowiska fizycznego mogą sprzyjać, lub nie, koncentracji i uczeniu się, w tym wypadku zasadnicze znaczenie mają jednak indywidualne preferencje. Do tej grupy zasobów zewnętrznych zalicza się pomieszczenia, wystrój, zapachy, muzykę⁶⁹. Szczególną uwagę warto zwrócić

⁶³ S.-J. Blakemore, *op. cit.* (*Sekretne życie mózgu nastolatka*), s. 237. Por.: W. Duch, *Neuroedukacja – gdzie jesteśmy i dokąd idziemy?*, wykład wygłoszony podczas konferencji INSPIRACJE 2021, Warszawa 25.09.2021. Odczuwanie senności ogranicza możliwość wykonywania złożonych zadań poznawczych – T. Maruszewski, *op. cit.*, s. 109.

⁶⁴ S. Dehaene, *op. cit.*, s. 334.

⁶⁵ Zgodnie z deklaracją producenta półlitrowa butelka klasycznej Coca-Coli, jak i Coca-Coli Zero zawiera 48 mg kofeiny: <https://www.coca-cola.pl/poznaj-nas-lepiej/faq/faq-produkty-skladniki/kofeina> (dostęp: 11.04.2023).

⁶⁶ B. Woynarowska, A. Kowalewska, Z. Izdebski, K. Komosińska, *Biomedyczne podstawy kształcenia i wychowania. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2010.

⁶⁷ S.-J. Blakemore, U. Frith, *op. cit.* (*Jak uczy się mózg*), s. 190.

⁶⁸ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 224.

⁶⁹ *Ibidem*.

na takie parametry pomieszczeń jak optymalna temperatura (między 20 a 23°C) i natężenie światła (najlepiej naturalnego), a nawet wygląd wnętrza (m.in. łatwy dostęp do wszystkiego, co będzie potrzebne w trakcie nauki, liczba rozpraszaczy, np. wystrój ścian) czy widok za oknem (najkorzystniejszy na drzewa/zieleni)⁷⁰.

Na marginesie głównych rozważań warto wspomnieć tylko, że nawet najlepiej zaaranżowana i wyposażona przestrzeń nie może się równać z korzyściami i doświadczeniami, jakie daje edukacja realizowana w bezpośrednim kontakcie z otaczającym środowiskiem. Wartość edukacji poza klasą szkolną, jej atrakcyjność i sprzyjanie holistycznemu podejściu do uczenia się jest niezaprzeczalna i zakorzeniona w naszym wrodzonym poczuciu związku z naturą i innymi formami życia (biofilia)⁷¹. Z uwagi jednak na to, że współczesny człowiek, także dzieci i młodzież, wiele czasu spędza w zamkniętych pomieszczeniach realizowane są projekty mające na celu włączanie natury do codziennej nauki szkolnej (*biophilic design*) i tworzenie środowisk przyczyniających się do poprawy dobrostanu, zdrowia psychicznego oraz samopoczucia uczniów⁷².

Już w minionym wieku psycholodzy donosili, że najlepsze rezultaty uczące się osoby osiągają w sytuacji, gdy warunki uczenia się odpowiadają warunkom testu. W jednym z badań dotyczyło to roli ciszy/hałasu w uczeniu się nowych rzeczy. Sprawdzili, że nauka w głośnym otoczeniu nie musi powodować pogorszenia wyników uczenia się, istotne jest bowiem, aby samo uczenie się i sprawdzanie jego efektów przebiegały w takich samych warunkach. Prawdopodobne jest, że uczniowie osiągną lepsze wyniki na egzaminach, jeśli będą się do nich przygotowywać w cichym otoczeniu z uwagi na to, że w takich właśnie warunkach odbywają się rzeczywiste egzaminy – konkludują autorzy badań⁷³. Współczesnej młodzieży często w trakcie domowej nauki towarzyszy muzyka. Z badań wynika jednak, że nie zawsze wspomaga ona pracę umysłową, może bowiem utrudniać koncentrację na uczeniu się, szczególnie gdy sama przyciąga

⁷⁰ *Introduction to the Learning Sciences*, <https://researchmap.digitalpromise.org/topics/introduction-learning-sciences/> (dostęp: 12.04.2023).

⁷¹ Więcej na ten temat: R. Michalak, T. Parczewska, (*Nie)obecność outdoor education w kształceniu szkolnym*, Lublin 2019. Teoria ta – piszą autorki – „związana z potrzebą człowieka do bytowania wśród zieleni, nabiera w dzisiejszych z informatyzowanych i zautomatyzowanych czasach istotnego znaczenia” (s. 63).

⁷² R. Ghaziani, *School design with children: promoting mental health and wellness in schools by incorporating biophilic design*, De Montfort University. Dostępny online: <https://associatedevelopmentsolutions.com/wp-content/uploads/2020/03/biophilic-design-for-schools-rokshid.pdf> (dostęp: 30.04.2023).

⁷³ H.M. Grant, L.C. Bredahl, J. Clay, J. Ferrie, J.E. Groves, T.A. McDorman, V.J. Dark, *Context-dependent memory for meaningful material: Information for students*, *Applied Cognitive Psychology*, 1998, 12(6), 617–623.

uwagę⁷⁴. Każdorazowo warto zatem rozważyć czy muzyka rzeczywiście będzie pomocna, a przede wszystkim starać się poznać własne upodobania dotyczące zarówno osobistych, jak i zewnętrznych zasobów ważnych dla uczenia się. „Umiejętność prawidłowej oceny, kiedy okoliczności sprzyjają nauce, a kiedy nie, stanowi niewątpliwie umiejętność wchodzącą w skład metapoznania”⁷⁵.

Zakończenie

Czego zatem uczyć, o czym rozmawiać z dziećmi i młodzieżą, mając na uwadze jedną z ważniejszych kompetencji, jaką jest kształtowanie gotowości do całościowego uczenia się? O jakie osiągnięcia uczniów warto w szkole zabiegać? Czy powinny nas zadowalać wyniki egzaminów, co do których można mieć uzasadnione wątpliwości czy potwierdzają niezbędne kompetencje⁷⁶?

Tym, o co w szkole naprawdę warto zabiegać, twierdzi Deanna Kuhn, są z pewnością umiejętności i wartości potrzebne do uczenia się przez całe życie, realizowane indywidualnie i we współpracy z innymi, oraz rozwijanie zdolności umysłowych młodych ludzi. Kształcenie umysłu jest bowiem najlepszym możliwym przygotowaniem do często nieprzewidywalnych wyzwań, które przynosi życie⁷⁷. Odpowiednim do tego miejscem jest szkoła, gdzie – wśród psychologów istnieje co do tego pełna zgoda – powinno się uczyć myślenia, samodzielności w aktywności poznawczej, a przede wszystkim rozwijać umiejętność sprawowania kontroli nad własnym uczeniem się⁷⁸. Będzie to możliwe, gdy na każdym etapie edukacji uczniowie będą systematycznie przygotowywani do kierowania procesami myślenia i uczenia się, gdy – w dostępnym dla nich zakresie – będą mogli zdobywać wiedzę o uczeniu się, wpływających na nie czynnikach, osobistych i zewnętrznych zasobach, które warto nauczyć się wykorzystywać, a także będą się uczyć, w jaki sposób wybierać efektywne w danej sytuacji strategie, monitorować i sprawdzać efekty podjętych przez siebie działań.

Opisane w tekście umiejętności, nawet opanowane w najwyższym stopniu, nie są jednak wystarczające. Musi im towarzyszyć przekonanie, że mogą zostać wykorzystane do pomnażania własnych zdolności. Amerykańska psycholog Ca-

⁷⁴ Zob.: M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 224; E. Czerniawska, *Wpływ muzyki na efektywność procesów pamięciowych*, „Ruch Pedagogiczny” 2008, 67.

⁷⁵ *Ibidem* (*Psychologia nauczania...*).

⁷⁶ Zob.: A. Gromkowska-Melosik, *Orientacja na testy w szkolnictwie współczesnym – kontrowersje ideologiczne i pedagogiczne*, „Studia Edukacyjne” nr 36, Poznań 2015.

⁷⁷ D. Kuhn, *Education for Thinking*, Harvard University Press, London 2005.

⁷⁸ M. Ledzińska, E. Czerniawska, *op. cit.* (*Psychologia nauczania...*), s. 185.

rol Dweck nazywa owo przekonanie „nastawieniem na rozwój”, zakładającym, że każdy człowiek może się doskonalić⁷⁹. Droga do sukcesów i realizacji własnych planów edukacyjno-zawodowych zaczyna się zatem od zaakceptowania faktu, że uczenie się wymaga wysiłku i wzięcia odpowiedzialności za jego efekty. Uczenie się bowiem, „jak pisanie, jest aktem zaangażowania”⁸⁰. Nierzadko towarzyszą mu niepowodzenia, które traktować trzeba jako naturalny etap dążenia do wyznaczonego celu, a ostateczny sukces wymaga pomocy ze strony innych. Tym bardziej wszelkie wspierające w tym obszarze działania nauczycieli uznać należy nie tylko za zasadne, ale bezwzględnie konieczne. Wykształconym bowiem – przypomnijmy za Carlem R. Rogersem – jest „tylko człowiek, który nauczył się, jak się uczyć, który nauczył się adoptować i zmieniać; który zdał sobie sprawę, że żadna wiedza nie jest pewna, że tylko proces poszukiwania wiedzy daje podstawy pewności. Zmienność, poleganie na procesie raczej niż na statycznej wiedzy, jest jedyną rzeczą mającą jakikolwiek sens jako cel edukacji we współczesnym świecie”⁸¹.

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

⁷⁹ C. Dweck, *Nowa psychologia sukcesu. Nastawienie na rozwój to gwarancja sukcesu*, Warszawa 2019. W badaniach PISA 2018 Polska znalazła się w grupie krajów, gdzie takie nastawienie deklaruje 41% (lub mniej) badanych uczniów. *PISA 2018 Results. Combined Executive Summaries*, dostępny w Internecie: [Combined_Executive_Summaries_PISA_2018.pdf](#), s. 23 [dostęp: 22.04.2023]. Średnio we wszystkich krajach OECD nastawienie na wzrost było pozytywnie związane z motywacją uczniów do opanowania zadania, ogólną skutecznością, ustalaniem celów uczenia się i dostrzeganiem wartości szkoły a negatywnie związane z lękiem przed porażką.

⁸⁰ P.C. Brown i in., *op. cit.*, s. 295.

⁸¹ *Idem*, *Sposób bycia*, Poznań 2002, s. 80.

Marta Kowalczyk

Zagadnienie potrzeby taktu pedagogicznego w zespole nauczycielskim

Wstęp

Problematyka taktu pedagogicznego ma bardzo ważne znaczenie dla tworzenia wychowawczego środowiska szkoły. Obejmuje ona bowiem relacje osobowe, które z jednej strony dają wszystkim uczestnikom życia szkolnego poczucie podmiotowości, wyznaczając przepływ wartości osobowych, odpowiadających za kształtowanie procesu wychowywania, z drugiej zaś wymagają od kadry pedagogicznej pełnego zainteresowania tą tematyką.

Zagadnienie taktu pedagogicznego jest więc niezbędne w działalności szkół, gdyż nierzadko w gronie pedagogicznym dochodzi do konfliktów, resentymentów i animozji relacyjnych. Coraz bardziej popularna staje się nieuzasadniona krytyka, złośliwe komentowanie osiągnięć, zazdrość, zawiść, obmawianie, lekceważenie, a więc wywoływanie antagonizmów, zamiast doceniania współpracy. Prowadzi to do komplikacji współżycia zawodowego nauczycieli oraz wielu problemów w realizacji strategicznych celów funkcjonowania placówek. Następstwem wymienionych nieprawidłowości jest dezorganizacja pracy szkoły, związana z rezygnacją z pracy przez wielu kreatywnych nauczycieli, brakiem skutecznego przywództwa czy otwartą wyrażaną niechęcią do podejmowania pracy w zawodzie nauczyciela. Wszystko to negatywnie wpływa na jakość oddziaływań wychowawczych. Oczywiście ogromne znaczenie ma również wynagrodzenie nauczycieli, jednakże kultura taktu w szkole ma zupełnie inny kontekst, bo współgra z umiejętnością wychowywania dzieci i młodzieży.

Prezentowany artykuł podkreśla rolę taktu pedagogicznego w trwałym tworzeniu relacji ukierunkowanych na wzajemne działanie, współpracę, a także promowanie kultury partnerstwa w różnych instytucjach edukacyjnych. Warto bowiem podkreślić, że w każdym zespole nauczycielskim występują rozmaite przejawy relacji. Zależą one od stanowiska pracy, różnic w stażu zawodowym,

a także od stopnia awansu zawodowego, wieku, a nawet płci. Mogą to być relacje między różnymi podmiotami edukacyjnymi, jak: dyrektor, kierownik, nauczyciel, pracownik administracyjny, uczeń, rodzic czy opiekun. Obecność tych podmiotów generuje rzecz jasna powstanie różnych obszarów, wymagających określonych typów zachowań, które w połączeniu z taktem pedagogicznym pozwalają na stworzenie pozytywnego klimatu w miejscu pracy.

Uzasadnienie roli taktu pedagogicznego we współczesnej szkole

Warto te przemyślenia rozpocząć od etymologicznego wyjaśnienia słowa takt, które od łacińskiego *tactus* oznacza „dotyk”, „muśnięcie”. Istnieją jeszcze inne wyjaśnienia tego terminu. Jednym z nich jest porównanie go do „miary muzycznej w tańcu oraz utworach ściśle muzycznych¹, kolejne zaś to „umiejętność zachowania się w sposób opanowany, niewywołujący nieporozumień i niezamierzonych konfliktów z ludźmi; zachowanie zasad przyzwoitości, poczucie umiaru, delikatność”².

Takt charakteryzuje się zatem „zachowaniem zasad przyzwoitości”, warto zatem przytoczyć w tym miejscu ujęcie tego terminu przez Edwarda Pietkiewicza. Autor określa go jako „zdolność do nierobienia ludziom przykrości niezamierzonych. Człowiek taktowny swoim postępowaniem nie obraża ludzi i nie narusza ich godności osobistej, okazuje powściągliwość w rozmowie i stwarza możliwość wypowiedzenia się innym. Człowiek taktowny nie słyszy kłopotliwych wypowiedzi i nie dostrzega faktów, które mogą spowodować przykrość, zranic uczucia. Taktowne zachowanie się zapewnia zgodne współzycie”³.

Podana interpretacja przedstawia zatem takt jako szeroko rozumiany szacunek okazywany drugiemu człowiekowi, zarówno w swoim postępowaniu, rozmowie, jak również we wspólnym działaniu. Wyeksponowana subtelność, kultura słowa, cierpliwość to ważne komponenty, które razem tworzą cenną wartość w pedagogicznym działaniu, a tym samym ułatwiają współpracę i osiągnięcie zamierzonych celów. To przesłanie można odnieść i porównać do kontaktu pedagoga z uczniem, jak również do międzypracowniczych relacji – w każdym przypadku takt jest ich niezbędną częścią.

¹ Z. Mysłakowski, *Pisma wybrane*, Warszawa 1971, s. 190.

² Hasło: *Takt*, [w:] *Słownik współczesnego języka polskiego* (red.), Warszawa 1996, s. 1120.

³ E. Pietkiewicz, *Asystentka menedżera*, Warszawa 1995, s. 45.

W podanych odniesieniach zauważamy elementy wspólne, do których należą m.in. łagodność, wycucie, wysublimowanie, skupienie czy spokój. Jaki związek mają one z osobą nauczyciela? Otóż są to szczególnie ważne cechy, które umożliwiają skuteczne osiąganie zamierzonych oddziaływań wychowawczych. Jeśli dodamy do nich wrażliwość, panowanie nad sobą, dyskrecję, uprzejmość, rozważę, poczucie humoru, a także refleksyjność możemy wtedy mówić o taktownym nauczycielu⁴. Tym samym można odnieść je do wybranych interpretacji taktu pedagogicznego.

Według Zygmunta Mysłakowskiego to „poszanowanie sfery głęboko osobistych uczuć i spraw jednostki – jej poczucia własnej wartości i godności”⁵. Dla odbiorcy tego stanowiska widoczne jest zaakcentowanie tego wszystkiego, co kryje się we wnętrzu każdej jednostki jako obrazu jej własnych doświadczeń, które mają najwyższą wartość i prowadzą do jej samorozwoju i zrozumienia przez innych. W związku z tym zasługuje ona na szacunek ze strony drugiego człowieka. Nie można oczywiście pominąć kwestii, jaką jest potrzeba respektowania podmiotowości drugiej osoby w oddziaływaniach pedagogicznych.

W celu efektywnego wykonywania tych zadań niezbędna jest umiejętność dostrzegania wszelkich zachodzących zmian, a ponadto umiejętnego wczuwania się w aktualną sytuację (dążeń i potrzeb). Mowa tutaj o empatii, z którą sprzężony jest takt pedagogiczny. Obie te właściwości są niezwykle ważne dla każdego pedagoga – współodczuwanie bowiem daje możliwości nowej koordynacji biegu spraw. Istotą tego zjawiska jest „swoista wrażliwość pedagogiczna”, która polega na potraktowaniu konkretnej sytuacji jako unikatowej i rozwiązania jej w nieschematyczny sposób⁶. Zasadne jest też w tym kontekście stanowisko E.A. Sinicy, że „pedagogiczny takt to dawny i zarazem nowy temat, jak i samo wychowanie, jak sama pedagogika, bo jak wiadomo, w każdym zawodzie jest coś specyficznego. Co odróżnia zawód nauczyciela od innych? Dla nauczyciela ta specyfika najbardziej przejawia się w pedagogicznym takcie. Pedagogiczny takt dla nauczyciela jest tym, czym dla śpiewaka głos albo słuch dla muzyka”⁷.

Z powyższej interpretacji można wywnioskować, że tym co zawód nauczyciela odróżnia od innych zawodów jest stała obecność taktu pedagogicznego. Dlaczego tak jest? Dlaczego w tym właśnie zawodzie jest potrzeba stałości taktu? Otóż tworzy ona możliwość nieustającej kreacji i dostosowania pewnego rodzaju

⁴ J. Michalski, *Takt pedagogiczny w sztuce nauczycielskiego działania*, Warszawa 2010.

⁵ Z. Mysłakowski, *op. cit.*, s. 191.

⁶ Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 132.

⁷ I.A. Sinica, *O taktie i mistrzostwie*, Kijów 1976, s. 27 [cytuje za: J. Michalski, *Rzecz o takcie pedagogicznym nauczyciela*, Warszawa 2013, s. 65].

zachowania w sytuacjach, które nieskończenie zaskakują i skłaniają do działania – decyduje o tym okazywany szacunek, wypowiedane słowa, a także odpowiednia postawa. Nauczyciel jest osobą, która kształtuje i modeluje sylwetki swoich wychowanków, motywacją prowadzi ich do sukcesów, wykazywanym zaangażowaniem i obecnością przyczynia się do poczucia bezpieczeństwa. Czy istnieje coś cenniejszego dla młodego człowieka wyruszającego w życiową podróż od tak bogatego wyposażenia?

Niewątpliwie takt pedagogiczny przedstawiany w różnych interpretacjach autorów odnosi się przede wszystkim do relacji z dzieckiem. Traktowany jest on jako główny składnik zdatności wychowawczej⁸. Nasuwa się jednak pewna refleksja. Czy mówiąc o takcie pedagogicznym możemy wyłącznie koncentrować się na relacjach nauczycieli z uczniami? Czy tylko pedagogiczne działania wychowawcze charakteryzują ten termin? Otóż, mówiąc o taktownym nauczycielu, mam na myśli osobę, która wykazuje swoją szczerość we wszystkich rodzajach relacji – zarówno z uczniami, współpracownikami, jak też z przełożonymi. Autentyczność jego działania obecna jest we wszystkich płaszczyznach życia.

Szkoła i pracujący w niej nauczyciele są odpowiedzialni za edukację dzieci i młodzieży, naukę szacunku i poszanowania wszelkich wartości. Dotyczy to również ich współpracy i tworzenia pozytywnej kultury oraz klimatu szkoły, które dalekie są od kultury podziału i rywalizacji. Wzajemność, atencja i wspólny cel działania przyczyniają się do daleko idącego sukcesu w postaci dobrego oddziaływania na dzieci i młodzież. Jakikolwiek próby zburzenia pozytywnej opinii ucznia o samym sobie, wykonane przez nauczyciela, jak również niestosowne metody wychowawcze, są poważnymi błędami i prowadzą do przykrych konsekwencji w przyszłości.

Zbyt często, niestety, zauważa się niewłaściwe zachowania i postawy wśród nauczycieli, uniemożliwiające przepływ komunikacji, a także stworzenie prawidłowej relacji z drugim człowiekiem. Mowa tu o nietakcie pedagogicznym, który definiowany jest jako „przeciwieństwo poszanowania sfery głęboko osobistych uczuć i spraw jednostki – jej poczucia własnej wartości i godności”⁹. Nietaktem zatem jest każde zachowanie, które w pewien sposób uraża i poniza człowieka – jest przeciwieństwem wcześniej zdefiniowanego taktu¹⁰. Autor akcentuje, iż nietaktowne zachowanie względem partnera, np. niedyskrecja, gadulstwo,

⁸ J. Michalski, *op. cit.* (*Takt pedagogiczny...*), s. 47.

⁹ Z. Myślakowski, *op. cit.*, s. 191.

¹⁰ *Ibidem.*

wywołuje w jego psychice nieodwracalne skutki, które polegają na wycofywaniu się z życia społecznego, zamykaniu się na budowanie jakichkolwiek relacji, traceniu ufności i przyjmowaniu postawy obronnej wobec innych ludzi¹¹.

Każde miejsce, w którym pojawiają się wymienione działania staje się nieatrakcyjne, a przede wszystkim niechciane. Niestety, dotyczy to również placówek oświatowych, w tym szkoły. Pojawiają się tam sytuacje konfliktowe, silnie antagonistyczne, jak podkreśla Bogusław Śliwerski, coraz częściej występujące w relacjach między nauczycielami. Odwołując się do wartości, jaką jest takt pedagogiczny wydawałoby się, iż szczególnie w tej grupie powinny panować stosunki partnerskie, symetryczne, oparte na wzajemnym zrozumieniu i dialogu. Niestety, między nauczycielami we współczesnej szkole dochodzi do sporów i napięć. Spowodowane jest to dużą ilością konfliktów na skutek braku współpracy między uczącymi w tych samych klasach nauczycielami czy rywalizacyjnego nastawienia wśród nich. Nieustająca walka o bycie lepszym, zdobycie większej przychylności rodziców i dyrektora danej placówki, zawiść materialna prowadzą do napięć, wrogości, stygmatyzacji, a przede wszystkim niszczy proces edukacyjno-wychowawczy, który – jak wspominałam wcześniej – jest głównym priorytetem nauczycielskiego działania¹².

Jarosław Michalski podkreśla zarazem, że „zbyt wiele jest ciągle nietaktu pedagogicznego, a przecież jest to iluzoryczne założenie, że pomaga nauczycielowi w pracy. Należy bowiem pamiętać, że uczniowie nie od razu ujawniają się ze swoimi strategiami, potrafią bardzo trafnie je wykorzystać, kiedy nauczyciel już bardzo wiele stracił w ich oczach, bo właśnie nietakt pedagogiczny stworzył bardzo poważne w swych następstwach pułapki”¹³.

Jest to więc bardzo ważna sprawa z punktu widzenia skutecznego kierowania zespołami uczniowskimi, jakości oddziaływań wychowawczych i oczywiście budowania przekonania, że fakty szkolnych doświadczeń muszą być bezspornie budowane na podstawie kultury pedagogicznej.

Jak przedstawiony kontekst odnosi się zatem do omawianego zagadnienia? Jarosław Michalski podkreśla, że „takt pedagogiczny jest obowiązkiem publicznym, co bezpośrednio wyznacza zawód nauczyciela”¹⁴. Nawiązując do tego stwierdzenia, warto zadać następujące pytanie: Dlaczego sytuacje z życia szkoły przynależne taktowi pedagogicznemu są mimo wszystko deformowane relacyjnie?

¹¹ *Ibidem*.

¹² B. Śliwerski, *Kultura rywalizacji i współpracy w szkole*, Warszawa 2022.

¹³ J. Michalski, *Nietakt pedagogiczny*, [w:] *Edukacja wczoraj – dziś – jutro. Edukacja w dialogu pokoleń i budowaniu lepszej przyszłości*, red. E. Sałata, M. Mazur, J. Bojanowicz, Radom 2015, s. 482.

¹⁴ J. Michalski, *op. cit.* (*Takt pedagogiczny...*), s. 84.

Zaprezentowany przeze mnie problem jest głównym wyznacznikiem własnych poszukiwań obrazujących takt pedagogiczny w środowisku nauczycielskim.

Poszukując odpowiedzi na postawione pytanie, wykorzystałam metodę obserwacji, a także studiowanie literatury dotyczącej tej problematyki. We wskazanej w tym tekście książce Edwarda Pietkiewicza¹⁵, Jarosława Michalskiego¹⁶ jest wiele przykładów nietaktu, które występują w codziennym życiu i mogą tym samym stanowić inspirację do ich samodzielnego formułowania czy też wyszukiwania. Takie podejście wykorzystałam w prezentowanym artykule.

Przykład sytuacyjny: dyrektor szkoły – nauczyciel

Przed zakończeniem roku szkolnego nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej, idąc korytarzem ze swoją klasą, została poproszona przez dyrektor placówki o przypomnienie swojego imienia i nazwiska, gdyż ta nie wiedziała, czy dobrze ustaliła przydział klas szkolnych oraz uczestnictwa wychowawców na spotkanie z rodzicami uczniów.

Komentarz: Nieznajomość nauczycieli ze strony dyrekcji jest zjawiskiem niełatwym do zrozumienia. Świadczy o braku dążenia do integracji grona pedagogicznego z zespołem kierowniczym. Można założyć, że dyrekcja szkoły ogranicza się wyłącznie do realizowania swoich podstawowych formalnych obowiązków. Trudno jest tutaj mówić o skutecznym przywództwie, dobrym klimacie szkoły i kulturze współpracy, kiedy pracujące razem osoby są dla siebie anonimowe. Może być to też spowodowane niskim poziomem aktywności i zaangażowania w życie szkoły przez nauczycieli. Ich bierność, powodowana m.in. obecną sytuacją wokół zawodu nauczyciela, „zamknięciem się w sali”, równoznacznym z niechęcią do budowania relacji z innymi ludźmi, powoduje tworzenie w danej placówce kultury separacji. Osoby te są niezauważane, ponieważ ich działanie ogranicza się tylko do wykonywania niezbędnych obowiązków. Jednym z wielu zadań zespołu kierowniczego szkoły jest nieustająca integracja całego grona pedagogicznego, a to niekiedy budzi wątpliwości. Pokazanie, iż każdy nauczyciel jest ważny i potrzebny, rozbudzenie w nim, niezależnie od posiadanych cech charakteru, chęci do dobrowolnego działania na rzecz szkoły sprzyja natomiast taktowi pedagogicznemu. Niezbędna jest zatem znajomość danych osobowych każdego nauczyciela i pracownika. W celu utrwalenia tych

¹⁵ E. Pietkiewicz, *op. cit.*, s. 17-47.

¹⁶ J. Michalski, *op. cit.* (*Takt pedagogiczny...*), s. 245-258; *Idem, op. cit.* (*Nietakt pedagogiczny...*), s. 482-486; *Kilka uwag o nietakcie pedagogicznym*, „Edukacja ustawowa i ustawiczna. Polsko-Ukraiński Rocznik Naukowy” 2020, nr 5, s.75-88.

wiadomości przez dyrektora i jego zastępców można zastosować działania takie, jak: odkrywanie możliwości rady pedagogicznej, odwiedzanie klas lekcyjnych, koniecznie też miejsc świetlicowych oraz pracowni przedmiotowych, organizowanie wyjazdów i wyjazdów integracyjnych. Często występująca obojętność dyrektora wobec niektórych pracowników powoduje brak motywacji i niechęć do działania, brak identyfikacji z miejscem pracy. Skutkuje to również migracjami nauczycieli pomiędzy szkołami. Kluczem do osiągnięcia sukcesu w obszarze integracji zespołu jest więc skuteczna komunikacja, połączona z życzliwością i dostrzeganiem przywództwa edukacyjnego dyrektora szkoły czy innej placówki.

Poniżej przedstawię kolejny przykład popełnienia nietaktu przez dyrektora szkoły, jakim jest upokorzenie nauczyciela podczas posiedzenia rady pedagogicznej poprzez komentowanie jego działań i osiągnięć.

Na pierwszej radzie pedagogicznej dotyczącej organizacji nowego roku szkolnego dyrektor szkoły publicznie zapytała jednego z nauczycieli, jak radzi sobie z przygotowaniem dokumentacji związanej z zakończeniem procedury stażu na stopień nauczyciela mianowanego, podkreślając, że czeka na nią już długo i pamięta, że przygotowanie jej sprawiało mu problemy. Zaakcentowane zostało również stwierdzenie, iż terminowość nie jest mocną stroną wspomnianego nauczyciela.

Komentarz: W zawodzie nauczyciela niezwykle ważne jest wsparcie, jakie otrzymuje on od dyrekcji szkoły, w której pracuje. Obecnie bardzo ważna jest rola mentora w tym zakresie. Dotyczy rozwoju nauczyciela i doskonalenia zawodowego, wdrażania innowacji pedagogicznych, współpracy z innymi nauczycielami, a także rodzicami uczniów. Zbudowanie autorytetu przyczynia się do efektywnego, pewnego działania, które przekłada się na prawidłowe funkcjonowanie konkretnej placówki. Oficjalne komentowanie niepowodzeń i błędów nauczyciela, a także jego słabych stron podczas rady pedagogicznej pokazuje pobłażliwość i brak należytego szacunku do wybranej osoby. Wypowiedziany komentarz budzi zakłopotanie, wstyd, uczucie, że jest się mniej kompetentnym od innych nauczycieli. Obniża to poczucie własnej wartości, a także demotywuje do kontynuacji rozpoczętych działań. Sytuacja ta powoduje zniechęcenie i dystans do osoby dyrektora. Nauczyciel powinien zostać zaproszony na indywidualną rozmowę, podczas której omówione zostałyby wszystkie szczegóły i niedopracowane elementy w wymaganej dokumentacji, a także inne kwestie dotyczące jakości wykonywanej przez niego pracy. Taka kolejność działań umożliwiłaby uniknięcie niekomfortowej dla nauczyciela sytuacji, a tym samym stworzyłaby pożądaną przez każdego pracownika szkoły

strefę bezpieczeństwa, którą powinien oferować każdy dyrektor jako skuteczny i odpowiedzialny przywódca.

Chciałabym podkreślić, że nie tylko dyrektor szkoły oraz jego zastępcy odpowiedzialni są za tworzenie pozytywnego klimatu w miejscu pracy. To zadanie należy przede wszystkim do nauczycieli pracujących w danej placówce. Niestety, również w tej grupie często mają miejsce sytuacje nietaktu pedagogicznego, który burzy dobre relacje i pozostawia nieprzyjemne odczucia.

Przykład sytuacyjny: nauczyciel – nauczyciel

Podczas swobodnej rozmowy jeden z nauczycieli powiedział, że zostanie mu wręczona nagroda za osiągnięcia zawodowe. Drugi rozmówca nie ukrył zaskoczenia, a nawet powiedział, że jest zaskoczony taką decyzją, gdyż on z racji swego stażu pracy ma zdecydowanie większe osiągnięcia, a jemu jakoś nie dają żadnych nagród i odznaczeń. Nauczyciel mający otrzymać nagrodę stwierdził, że przecież on sam o nią nie zabiegał u nikogo, a to wyróżnienie jest dla niego samego bardzo miłym zaskoczeniem. Usłyszał w odpowiedzi, że taka nagroda jest niesprawiedliwa także dla innych nauczycieli, bo ciężko pracują, a nikt tego nie dostrzega, tymczasem on nagłaśnia swoją aktywność i dlatego zdobywa uznanie. To celowa zagrywka. Otrzymał także radę, że jeśli dostanie medal, to niech go najszybciej schowa.

Komentarz: Bycie nauczycielem nie polega jedynie na realizowaniu podstawy programowej i wypełnianiu niezbędnej dokumentacji. Nauczyciel to osoba, która powinna nieustannie wzbogacać warsztat pracy, dbać o swój rozwój, niezależnie od posiadanego stopnia awansu zawodowego, aktywnie dążyć do wdrażania nowatorskich pomysłów i mieć w tym zakresie pełne wsparcie. Nieuzasadnione komentowanie i ostentacyjne ocenianie decyzji podjętych przez gremium kwalifikujące nie powinno mieć miejsca w gronie pedagogicznym. Nauczyciel posiada przecież zainteresowania, pasje i zna swoje możliwości. Krytyka i wydawanie krzywdzących opinii często związane są z zazdrością, rywalizacją, frustracją oraz niewykorzystaniem różnych szans w przeszłości. Osoba, która usłyszała ten niestosowny komentarz mogła poczuć się zawstydzona, urażona, jak również poniżona. Prowadzi to do utraty zaufania, niechęci do wspólnych rozmów i działań na rzecz szkoły oraz do podziałów wśród nauczycieli. Są to niepoprawne działania, które nie sprzyjają budowaniu relacji w zespole nauczycielskim. Konstruktywna krytyka, szczera rozmowa, życzliwość, kultura słowa, takt to pożądane elementy, dzięki którym istnieje możliwość efektywnej współpracy i pozytywnej atmosfery w szkole.

Druga sytuacja dotyczy stygmatyzacji wybranych nauczycieli w gronie pedagogicznym. Z uwagi na aktualne i dynamiczne uwarunkowania społeczno-polityczne, wynikające z rozgrywających się działań wojennych w sąsiednim kraju w wielu polskich szkołach zatrudnieni zostali nauczyciele pochodzący z Ukrainy. W jednej z placówek podczas zajęć lekcyjnych do jednej z klas weszła nauczycielka, która w obecności wszystkich uczniów zadała wychowawcy następujące pytanie: „Czy wiesz, gdzie ma teraz lekcje ta Ukrainka od biologii?”.

Komentarz: Każdy człowiek niezależnie od tego skąd pochodzi i jakiej jest narodowości zasługuje na szacunek. Jednym z wielu zadań nauczyciela wychowawcy jest przekazywanie swoim uczniom wartości takich jak empatia, zrozumienie, poszanowanie drugiej osoby itp. Najlepszą lekcją, a zarazem przykładem, jest jego własne zachowanie i wypowiedane słowa – zarówno do osób starszych, jak i młodego pokolenia. Pytanie zadane przez wspomnianą nauczycielkę w obecności uczniów dezorganizuje, a wręcz burzy system przekazywanych treści i wartości. Pokazuje ono również pobłażliwy stosunek do osób innej narodowości, prowokuje do stygmatyzacji, a także świadczy o niskiej kulturze osobistej. Słyszac takie zapytanie, uczniowie mogą potraktować wykłady, prelekcje, akcje charytatywne i inne ambitne działania swoich nauczycieli jako przedsięwzięcia nacechowane posłuchem. Trudno mówić tu o efektywnym procesie wychowawczym.

Przykład sytuacyjny: nauczyciel – uczeń

Do trzeciej klasy szkoły podstawowej uczęszczał chłopiec o imieniu Wojtek, którego mama pracowała w tej samej placówce jako nauczycielka matematyki w klasach 4–8. Postrzegany był on jako dobry uczeń, lubiany przez kolegów i koleżanki z klasy. Niezauważalne były sytuacje, w których chłopiec podejmowałby próby wywyższania się wśród innych uczniów, bądź oczekiwał innego, specjalnego traktowania przez uczących go nauczycieli. Zdarzyło się, iż pewnego razu napisany przez ucznia sprawdzian z edukacji matematycznej został oceniony na stopień dostateczny. Wychowawczyni klasy po rozdaniu wszystkim dzieciom swoich prac skomentowała publicznie: „Wojtek, powinieneś się wstydzić – mama uczy matematyki, a ty tak słabo napisałeś sprawdzian”.

Komentarz: W wielu placówkach edukacyjnych mają miejsce sytuacje, w których nauczyciel i uczeń są ze sobą spokrewnieni. Wynika to z różnych przyczyn, m.in. jest to: świadoma decyzja rodzica, brak możliwości wyboru

innej szkoły w mieście, komfort komunikacyjny, wysokie miejsce placówki w rankingach szkół. Nie oznacza to jednak, że dziecko nauczyciela pracującego w szkole powinno być traktowane inaczej niż pozostali uczniowie. Nie zasługuje ono na wywyższanie, jak również głośne podkreślanie jego słabych stron lub ewentualnych niepowodzeń czy też porażek, tym bardziej powoływanie się na autorytet rodzica. W przedstawionej sytuacji uczeń nie zrobił przecież niczego, czego musiałby się wstydzić. Z pewnego zakresu materiału dostał ocenę zgodną z jego umiejętnościami. Został zawstydzony przez swojego nauczyciela, a także niesprawiedliwie poddany krytyce. Fakt, iż jego mama zawodowo zajmuje się nauczaniem matematyki nie jest równoznaczny z tym, że chłopiec posiada umysł ścisły i jest to jego ulubiony przedmiot. Ponadto niepotrzebnie zostało wspomniane przy całej klasie, że jego rodzic pracuje w danej szkole. Niestety, często prowadzi to do dyskomfortu, utraty kolegów, oczekiwań niewspółmiernych do możliwości ucznia, a nawet do przemocy psychicznej ze strony rówieśników. Efektem wymienionych działań jest zmiana zachowania ucznia, która przybiera formy apatii, braku chęci do nauki, motywacji, wiary w swoje możliwości, jeśli sugeruje się, iż każdy sukces na pewno zawdzięcza rodzicowi. Wychowawca klasy, a także inni nauczyciele swoim taktownym zachowaniem, a także odpowiednio dobranymi metodami pracy powinni sprawiać, aby żaden uczeń nie czuł się defaworyzowany lub nadmiernie promowany. To właśnie szkoła i przebywający w niej nauczyciele są odpowiedzialni nie tylko za przekazywanie i ocenianie wiedzy, ale przede wszystkim za wspieranie swojego ucznia, formowanie jego zachowań, rozwijanie pasji i talentów, szanowanie i akceptowanie jego tożsamości, a przede wszystkim stworzenie warunków, w których będzie czuł się bezpiecznie.

Kolejny przykład dotyczy zachowania nauczyciela, który nie wyrażał podmiotowego stosunku do swoich uczniów. Nauczyciel geografii w szkole podstawowej cieszył się dużą popularnością wśród uczniów, ponieważ jego lekcje prowadzone były w ciekawy i innowacyjny sposób, prowadził on koło zainteresowań, a także zawsze służył pomocą w rozwiązaniu jakiegokolwiek problemu edukacyjnego. W oczach swoich uczniów był nauczycielem z pasją. Niestety bardzo często zwracał się do swoich wychowanków po nazwisku, a niekiedy nawet je komentował. Pomimo sygnałów od uczniów zarówno bezpośrednich, jak również zgłaszanych do wychowawców klas i rodziców sytuacja nie ulegała poprawie.

Komentarz: Zaprezentowany przykład ukazuje, że nauczyciel skoncentrowany był przede wszystkim na przekazywaniu wiadomości, dzieleniu się swoją pasją. To niezwykle przywilej spotkać na swojej ścieżce edukacyjnej nauczyciela

posiadającego imponującą wiedzę i zainteresowania w zakresie nauczanego przedmiotu. Jednakże uczniowie, oprócz zdobytych umiejętności i bardzo dobrze zdanego egzaminu, chcą być traktowani podmiotowo. W oczach nauczyciela nie chcą być kolejnym Kowalskim, Nowakiem, ale bardzo pragną być traktowani z szacunkiem. Wymienione działania powodują obojętność i lekceważenie danego przedmiotu, a przede wszystkim osoby nauczyciela. Poniżenie, poczucie strachu, brak okazywanego szacunku to działania, które na długo mogą zmienić postrzeganie samego siebie, jak również całkowicie zniekształcić w oczach ucznia obraz szkoły. Warto podkreślić, że wzajemne i pozytywne relacje są podstawą skutecznego procesu wychowawczego, jaki powinien mieć miejsce w każdej placówce edukacyjnej. Najważniejszy jest uczeń i jego dobro – to zdanie powinno rozbrzmiewać w świadomości każdego pedagoga. Gdyby wspomniany nauczyciel zaczął swoją pracę od zbudowania odpowiednich relacji z młodzieżą, opartych na dialogu, wzajemnym i aktywnym słuchaniu, szacunku i cierpliwości, uniknąłby sytuacji, w której potrzebna byłaby interwencja rodziców oraz innych podmiotów szkoły. Połączenie taktu pedagogicznego z pasją, dociekliwością, a także innymi mocnymi stronami nauczyciela mogłoby zagwarantować sukces pedagogiczny.

Mówiąc o tworzeniu pozytywnego klimatu w szkole, nie można pominąć relacji nauczyciela z rodzicami uczniów.

Przykład sytuacyjny: nauczyciel – rodzic

Uczeń pierwszej klasy szkoły podstawowej miał problemy z nawiązaniem prawidłowych relacji z rówieśnikami. Za wszelką cenę próbował zdobyć sympatię chociaż jednego kolegi z klasy. Niestety, bardzo często zaczepiał, szczypał, uderzał inne dzieci, regularnie przerywał zajęcia, aby zwrócić na siebie uwagę. Mama ucznia systematycznie konsultowała zachowanie syna z wychowawcą klasy. Cierpliwie słuchała uwag, wskazówek nauczyciela, wyrażała chęć współpracy. Podczas pewnego spotkania wychowawczynie, odpowiadając na pytanie zadane przez mamę chłopca o to, czy podczas minionego tygodnia zachowanie syna uległo poprawie, zakomunikowała, że nie jest w stanie przekazać ani jednej pozytywnej wiadomości na temat zachowania ucznia, ponadto wątpi czy taka sytuacja nastąpi w najbliższym czasie.

Komentarz: Przedstawiona sytuacja obrazuje bezradność oraz nieskuteczne metody i działania wychowawcze nauczyciela. Zauważalny jest również brak chęci nawiązania współpracy z rodzicem chłopca, który – jak wskazuje

opis jego zachowania – może sprawiać poważne problemy o podłożu wychowawczym. Taka sytuacja dezorganizuje porządek i ład w klasie, sprawia, że nauczyciel czuje się zagubiony, sfrustrowany, a także pojawiają się momenty bezradności. W takich chwilach warto rozpocząć współpracę z pedagogiem i psychologiem szkolnym oraz rozmawiać o problemie z innymi nauczycielami, ponieważ istnieje szansa, że kolega bądź koleżanka z pracy była zmuszona zmierzyć się z podobnym zadaniem. Ważnym aspektem w powyższej sytuacji jest chęć współpracy rodzica z nauczycielem i szkołą. W tym momencie warto wspomnieć o szeroko rozumianej pedagogizacji rodziców, która we współczesnej szkole jest nieodłącznym elementem pracy wychowawcy. Współpraca ze środowiskiem rodzinnym ucznia sprzyja powstaniu odpowiednich warunków pracy oraz budowaniu wzajemnych relacji. Chęć poznania i zrozumienia tego, co przeżywa uczeń, a także przyczyn jego niektórych zachowań jest obowiązkiem każdego nauczyciela, wynika to bowiem z funkcji wychowawczej szkoły. Ponadto nauczyciel, posiadając odpowiednie wykształcenie, doświadczenie pedagogiczne, stale podnosi swoje umiejętności i kompetencje i tym samym powinien prezentować wysoki poziom kultury osobistej. W jego zakresie obowiązków wpisane jest stałe podnoszenie świadomości i wiedzy dotyczącej wychowania wśród rodziców uczniów. Nietaktem jest poinformowanie mamy chłopca, że nie istnieje ani jedna pozytywna informacja na temat jej dziecka. Rodzic powinien otrzymać należyte wsparcie, wskazówki do podjęcia dalszych działań, np. konsultacje z psychologiem dziecięcym bądź innym specjalistą, a przede wszystkim zrozumienie i szacunek. W celu budowania właściwych relacji, a także chcąc uczestniczyć i pomagać uczniom w prawidłowym rozwoju, niezbędne jest utrzymywanie pozytywnych kontaktów z ich rodzicami, ale przede wszystkim przekonanie, że jest to możliwe.

Zaprezentowane przeze mnie przykłady pokazują wybrane zachowania nauczycieli bądź dyrektorów szkół, które w sposób intencjonalny bądź czasem przypadkowy przyczyniają się do pogorszenia relacji w gronie pedagogicznym, a także w relacji nauczyciela z uczniem lub jego rodzicem. Niestety są to sytuacje, które na długo przeobrażają klimat danego miejsca na niewłaściwy, trudny do zaakceptowania, jak również niekorzystny dla dalszej współpracy. W efekcie może to prowadzić do kultur bałkanizacji lub separacji w danej placówce¹⁷.

¹⁷ J. Michalski, *Kultura organizacyjna szkoły – perspektywa pedeutologiczna*, [w:] *Edukacja dla przyszłości w świetle wyzwań XXI wieku*, red. naukowa R. Gerlach, Bydgoszcz 2017.

Zakończenie

Przedstawiony artykuł ma na celu ukazanie problematyki nietaktu pedagogicznego występującego w szkole zarówno w zespole nauczycielskim, kierowniczym, a także w bezpośrednim kontakcie nauczyciela z uczniem oraz jego rodzicami. Pomimo wielu teorii, mówiących o sposobach budowania prawidłowych relacji międzyludzkich, które wpływają na pozytywną atmosferę w miejscu pracy i nauki, jak również przyczyniają się do skutecznego działania o charakterze wychowawczym, zauważalne jest występowanie nietaktu pedagogicznego w szkole. Sytuacja ta jest trudna do zrozumienia z uwagi na konsekwencje zachowań nietaktownych, które komplikują w placówce edukacyjnej i uniemożliwiają prawidłowe oddziaływania relacyjne wszystkich podmiotów. To szkoła jest miejscem, w którym zachodzą głównie procesy wychowawcze i edukacyjne, a osobami za nie odpowiedzialnymi są nauczyciele. To właśnie ta grupa zawodowa powinna dążyć do budowania klimatu taktu pedagogicznego w każdej szkole, ponieważ tworzy on kulturę, sens uczestnictwa w danym miejscu, wypełnia nauczycielską codzienność pełną wyzwań jako główne centrum poszukiwań, aspiracji i refleksji. Czy to ma być wyborem: szkoła z taktem czy z nietaktem? Odpowiedź jest jednoznaczna, ale niech o tym wypowiedzą się także podmioty życia szkoły, bo z taktem jest trudniej, ale ciekawiej, z nietaktem jest tylko pozornie łatwiej, bo późniejsze problemy, jakie wywołuje, są niejednokrotnie nie do opanowania.

mgr Marta Kowalczyk *jest wychowawcą świetlicy w Szkole Podstawowej nr 279 im. Batalionów Armii Krajowej „Gustaw” i „Harnaś” w Warszawie oraz pedagogiem specjalnym.*

Monika Staniszevska

Kompetencje składniowe uczniów w wypracowaniach na egzaminie ósmoklasisty

Wstęp

Poprawność składniowa warunkuje logikę każdej wypowiedzi, zatem jej brak uniemożliwia skuteczną komunikację. Wszystkie przestrzenie edukacji, niezależnie od ich charakteru, muszą bazować na prawidłowej komunikacji, w przeciwnym razie zamykają zamiast otwierać. Warto przyrzeć się kompetencjom językowym uczniów kończących szkołę podstawową – czy są gotowi, by rozpocząć kolejny etap edukacyjny?

Uznanie języka za podstawowe narzędzie w komunikowaniu się ze światem stanowi fakt tak dalece oczywisty, że gromadzenie argumentów na poparcie jego prawdziwości byłoby truizmem. Dlaczego zatem konieczność uczenia gramatyki języka ojczystego, w tym jednego z jej najważniejszych działów – składni, dla wielu nie jest równie oczywista? Uczniowie określają lekcje poświęcone gramatyce jako nużące i trudne¹, a przede wszystkim oderwane od rzeczywistości, niepraktyczne². Zwykle nie widzą potrzeby uczenia się części zdania pojedynczego czy rodzajów wypowiedzi złożonych. Nie zauważają związanych z tym korzyści³. „Czy kiedykolwiek przyda mi się wiedza o przydawce albo o dopełnieniu?” – pytają znudzeni. Warto się zastanowić, jaka w tej sytuacji powinna być riposta nauczyciela polonisty⁴.

¹ Por.: K. Biedrzycki, P. Bordzoł, A. Hącia, W. Kozak, B. Przybylski, E. Strawa, I. Wróbel, *Dydaktyka literatury i języka polskiego w gimnazjum w świetle nowej podstawy programowej*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2015, s. 36.

² S. Sadurski, *Powodzenie w nauce a umiejętności językowe uczniów. Między kodem ograniczonym, a kodem rozwiniętym w kształceniu językowych umiejętności ucznia*, 2017_18.pdf (pcdzn.edu.pl), dostęp: 06.03.2023.

³ Por.: M. Lewicka, *O składni wypracowań gimnazjalistów*, „Poznańskie Studia Polonistyczne. Seria Językoznawcza”, vol. 22 (42), nr 2, s. 183.

⁴ M. Lewicka pisze: „Nie można jednak pominąć faktu, że w procesie dydaktycznym to chyba najtrudniejszy dział gramatyki. Przed nauczycielem stoi zatem zawsze bardzo trudne

Po co nam składnia?

Odnosząc się do metafory zegarka Tokarskiego, można śmiało potwierdzić, że posługiwanie się zegarem rzeczywiście nie wymaga wiedzy na temat jego mechanizmu⁵. Warto jednak dodać, iż zasady odczytywania godzin niewątpliwie trzeba znać, żeby rozumieć ich korelację z postrzeganiem czasu w świecie rzeczywistym. Podobnie jest z językiem. Nie wystarczy umieć mówić, by skutecznie się porozumiewać, a sprawność komunikacyjna jest przecież priorytetem szkolnej edukacji polonistycznej. Trzeba zatem pomóc uczniowi w zrozumieniu relacji syntaktycznych między elementami języka, by generował celowe wypowiedzi i osiągał zamierzony skutek. Trzeba wskazać wielość kombinacji hipo- i paratasyktycznych, podkreślić ich semantyczną (nieprzypadkową) sprawczość. Trzeba przekonać o potrzebie respektowania zasad łączliwości w zakresie związków rządu i zgody, by zdania w wypowiedziach uczniów nie przypominały źle dopasowanej układanki o niejasnym przekazie. Trzeba wreszcie pokazać zależność interpunkcji od budowy składniowej wypowiedzeń, żeby potok składniowy w tekstach pisanych nie rozmył ich logiki. Trzeba zatem uczyć składni.

Ten prosty wniosek to jednak dopiero początek nauczycielskich zmagania z tym niełatwym tematem. Oczywiście, że uczyć trzeba, ale jak to zrobić, żeby proces edukacyjny nie przysłonił celu lub, co gorsza, sam się nim nie stał? Pisała o tym m.in. Jolanta Nocoń, porządkując zestawienie różnych głosów w tej sprawie w kontekście oceny funkcjonalności zadań językowych na egzaminach zewnętrznych⁶. W ślad za cytowanymi językoznawcami badaczka podkreśliła konieczność przyjęcia komunikacyjnej perspektywy w nauczaniu gramatyki. Podobna praktyka pozwala bowiem uniknąć systemocentryzmu zmuszającego ucznia do opanowania terminologii językoznawczej na podstawie izolowanych zdań i bez wyraźnego ukierunkowania na korzyści inne niż dobre oceny. Gramatykę szkolną należałoby zatem życiowo „upotrzebnąć”⁷ – to właściwy kierunek działań szkolnego polonisty i najskuteczniejszy motywator do nauki dla pragmatycznego zwykłego ucznia.

zadanie, gdyż musi on udowodnić, że poznana teoria ma ogromny wpływ na kompetencje komunikacyjne jego wychowanków”. Lewicka odwołuje się również do refleksji S. Sadurskiego, stwierdzając, że „nauka o języku to dział, który wydaje się uczniom nieprzydatny w życiu, stąd wynika ich niska motywacja do zgłębiania zagadnień gramatycznych”.

⁵ Wspomina o tym M. Szymańska w książce *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego, Kraków 2016, s. 11.

⁶ J. Nocoń, *Profile szkolnej wiedzy o języku w kontekście egzaminów zewnętrznych*, „Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis. Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia” 2017, nr 8.

⁷ *Ibidem*, s. 107.

Funkcjonalna gramatyka (dla człowieka i dla życia, a nie dla szkoły, nie dla samego języka czy literatury), komunikacyjna perspektywa (by móc wyrazić własne i zrozumieć cudze intencje), zamierzona podmiotowość ucznia w procesie kształcenia językowego (ale z umiejętnym balansem między podmiotem a przedmiotem nauczania) – to zagadnienia, o których stale musi pamiętać każdy nauczyciel języka polskiego. O właściwie rozłożonych akcentach i przemyślanych kompromisach między wszystkimi zobowiązaniami polonisty pisała m.in. Marta Szymańska, dostrzegając ważność obu aspektów nauczania języka polskiego – w dużym skrócie można je zamknąć w parę dopełniających się antonimów: „teoria” i „praktyka” lub: „myślenie” (budowanie metajęzykowej świadomości ucznia) i „działanie” (uczestnictwo w różnorodnych aktach mowy). Marta Szymańska słusznie zauważa: „Wiedza o języku na lekcjach języka polskiego motywowana jest ustaleniami między innymi psychologii poznawczej, która zwraca uwagę na wprowadzanie teorii językoznawczej jako czynnika przyspieszającego rozumienie. Potwierdzają to doświadczenia związane z nauczaniem języków obcych. [...] Uczenie języka nie musi być dokonywaniem wyboru między teorią i praktyką, nawet wtedy, gdy teoria odsunięta jest na dalszy plan, a dominuje przekonanie o konieczności praktykowania języka w różnych sytuacjach komunikacyjnych”⁸. Podobnie widziała to wiele lat temu Maria Nagajowa, stwierdzając, iż nadrzędny cel nauki języka to „powiększanie sprawności w posługiwaniu się językiem jako narzędziem myśli i działania”⁹. A w tym zakresie „najwięcej troski należy poświęcić ćwiczeniom składniowo-stylistycznym”¹⁰, ponieważ według badaczki język mówiony, którym posługują się uczniowie w sposób naturalny, najbardziej różni się od pisanego właśnie na poziomie składni.

Z powyższych spostrzeżeń jasno wynika, że sprawnego operowania językiem w tekstach pisanych nie sposób nauczyć bez podjęcia tematów związanych z budową składniową wypowiedzi. Sęk w tym, żeby te wypowiedzenia nie były izolowane, lecz stanowiły komponent tekstu, któremu nadają określony charakter, np. użytkowy lub artystyczny, opisujący lub dynamizujący, impresywny lub ekspresywny. Zwrócenie uwagi ucznia na związek budowy tekstu z jego genologiczną przynależnością, z intencją i celem nadawczym, ma szansę uczynić znajomość składni pożądaną kompetencją. Warto znać jej zalety, by skutecznie motywować do nauki młodych adeptów tej trudnej sztuki.

⁸ M. Szymańska, *Między nauką o języku a rozwijaniem języka*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, Kraków 2016, s. 19.

⁹ M. Nagajowa, *Ćwiczenia w mówieniu i pisaniu*, WSiP, Warszawa 1977, s. 45.

¹⁰ *Ibidem*, s. 71.

Wspomina o tym m.in. Elżbieta Awramiuk¹¹. Wśród wielu walorów kształcenia świadomości syntaktycznej uczniów badaczka wymienia znaczącą rolę wiedzy składniowej w świadomym odbiorze tekstu (zwłaszcza w przypadku wypowiedzi wieloznacznych i tych o charakterze manipulacyjnym); podkreśla również jej profilaktyczny charakter w kontekście znaczącego problemu błędów językowych w pracach uczniów i docenia udział sprawności składniowej dziecka w nabywaniu przez nie umiejętności logicznego myślenia, streszczania i parafrazowania wypowiedzi oraz sprawnego posługiwania się interpunkcją¹². To tylko niektóre z wymiernych korzyści kształcenia składniowego na lekcjach języka polskiego.

Materiał badawczy

Do rzetelnego, „upotrzebnionego” uczenia składni z pewnością nie trzeba przekonywać nauczycieli, zwłaszcza tych, którzy mieli okazję czytać wypracowania egzaminacyjne ósmoklasistów.

Prace uczniów prezentują różne typy błędów składniowych, które zdradzają niezrozumienie mechanizmów warunkujących poprawność syntaktyczną wypowiedzi. Warto przyjrzeć się zwłaszcza tym błędom, których frekwencyjność okazała się znacząca¹³. Analizie poddano wyłącznie aspekt składniowy, toteż propozycja naprawcza błędów nie ingeruje w sferę stylistyczną, która często również wymagałaby korekty. Niektóre zdania skrócono, koncentrując się na błędach składniowych, stanowiących przedmiot rozważań.

¹¹ E. Awramiuk, *O walorach kształcących składni*, [w:] *Z problematyki kształcenia językowego*, T. 2, *Składnia – teoria a praktyka szkolna i akademicka*, red. H. Sędziak, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2002, s. 229-230.

¹² *Ibidem*, s. 234.

¹³ Jako materiał badawczy, na użytek tego artykułu, wykorzystano wypracowania egzaminacyjne, które w latach 2021-2022 trafiły do Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie w wyniku rodzicielskich odwołań od końcowej oceny egzaminu ósmoklasisty. Prace zostały ponownie sprawdzone pod kątem poprawności językowej. Wśród badanych prac znalazły się zarówno wypracowania o charakterze twórczym, jak i argumentacyjnym.

Przykłady najczęściej popełnianych błędów składniowych w wypowiedziach egzaminacyjnych ósmoklasistów¹⁴

Niepoprawne konstrukcje z imiesłowowym równoważnikiem zdania¹⁵.

a) Brak tożsamości podmiotów w wypowiedzeniach składowych hipotaktycznej konstrukcji z imiesłowowym równoważnikiem zdania.

Tego rodzaju błędy dowodzą niezrozumienia funkcji imiesłowu przysłówkowego, który zastępuje orzeczenie, domyślnie wskazując na łączność z podmiotem w zdaniu nadrzędnym. Można je naprawić, wprowadzając do zdania nadrzędnego orzeczenie konotujące zgodę z podmiotem domyślnym w imiesłowowym równoważniku zdania. Inny pomysł to zamiana członu z imiesłowem na zdanie podrzędnie złożone okolicznikowe.

– *Biorąc udział w akcjach sabotażowych, nie brakowało mu odwagi.*

Poprawnie: *Biorąc udział w akcjach sabotażowych, wykazał się odwagą.*

– *Na koniec dodam, że broniąc tego, co dla nas ważne, nasze życie obraca się w dobrą stronę.*

Poprawnie: *Na koniec dodam, że broniąc tego, co dla nas ważne, kierujemy się ku dobru/czynimy nasze życie wartościowym.*

– *Próbując znaleźć temat do podtrzymania rozmowy, coś mi się przypomniało.*

Poprawnie: *Kiedy próbowałam znaleźć temat do rozmowy, coś mi się przypomniało.*

b) Naruszenie zasady jednoczesności lub uprzedniości czynności wyrażonych w obu wypowiedzeniach konstrukcji złożonej z imiesłowowym równoważnikiem zdania.

– *Ojciec od razu przebaczył synowi i rzucił mu się w ramiona, nakazując przygotowanie uczyty dla odzyskanego syna.*

Poprawnie: *Ojciec od razu przebaczył synowi i rzucił mu się w ramiona, a następnie nakazał przygotowanie uczyty dla odzyskanego syna.*

– *Powoli napoiłam małego kotka, składając go na kolanach.*

Poprawnie: *Złożywszy kotka na kolanach, powoli go napoiłam.*

– *Nagle przystanęłam, zauważając, że „słonecznego” chłopca już przy mnie nie ma.*

¹⁴ Klasyfikacji błędów dokonano na podstawie źródeł: 1. W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *O dobrej i złej polszczyźnie*, Wiedza Powszechna, Warszawa 1989; 2. D. Marchlewska, *Klasyfikacja błędów językowych. Szkolenie egzaminatorów egzaminu ósmoklasisty* (recenzja naukowa dr Tomasz Karpowicz), OKE Warszawa 2021; 3. I. Burkacka, *Błędy składniowe*, CKE Warszawa 2014 oraz na podstawie spostrzeżeń własnych.

¹⁵ W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 223-226.

Poprawnie: *Nagle przystanąłam, zauważywszy, że „słonecznego” chłopca już przy mnie nie ma.*

c) Generowanie nieistniejących form imiesłowowych.

W poniższych zdaniach uczniowie nie wykazali się wiedzą na temat poprawności tworzenia imiesłowów przysłówkowych. Imiesłów uprzedni został błędnie utworzony od czasownika niedokonanego, a imiesłów, który zaplanowano jako współczesny, otrzymał końcówkę charakterystyczną dla uprzedniego.

– *Kochawszy Ligię, nie mógł o niej zapomnieć.*

Poprawnie: *Pokochawszy Ligię, nie mógł o niej zapomnieć.*

– *Odwiedzawszy różne planety, dziwił się zachowaniu dorosłych.*

Poprawnie: *Odwiedzając różne planety, dziwił się zachowaniu dorosłych.*

d) Niepoprawna samodzielność składniowa imiesłowowego równoważnika zdania.

W tej sytuacji niezrozumienie mechanizmu tworzenia hipotaksy z imiesłowowym równoważnikiem zdania skutkuje niepoprawną interpunkcją i zaburza logikę wypowiedzi.

– *Wieczorem, czytając „Quo vadis” Henryka Sienkiewicza. Robiłam notatki do lektury.*

Poprawnie: *Wieczorem, czytając „Quo vadis” Henryka Sienkiewicza, robiłam notatki do lektury.*

Kłopoty z doбором właściwego wskaźnika zespolenia w zdaniach podrzędnie złożonych¹⁶.

Obecność tego typu błędnych konstrukcji zdradza brak doświadczenia uczniów w analizie wypowiedzeń hipotaktycznych pod kątem znaczeniowego charakteru wskaźników zespolenia.

a) Nieprawidłowe zastosowanie łącznika „jak” w funkcji czasowej.

Zaimek względny „jak” w zdaniach okolicznikowych czasu dopuszczalny jest w bardzo potocznych wypowiedziach¹⁷, a rozprawka egzaminacyjna do takich nie należy.

– *Jak skończył zwiedzać małe asteroidy różnych dorosłych, poleciał na Ziemię.*

Poprawnie: *Gdy/Kiedy skończył zwiedzać małe asteroidy różnych dorosłych, poleciał na Ziemię.*

b) Nieprawidłowe zastosowanie zaimka względnego „gdzie” w podrzędnych konstrukcjach o charakterze przydawkowym.

– *Staś przyjaźnił się z Nel, gdzie ona także mieszkała w Port-Saidzie.*

¹⁶ W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 210-219.

¹⁷ J. Podracki, *Składnia polska*, WSiP, Warszawa 1997, s. 140.

Poprawnie: *Stas przyjaźnił się z Nel, która także mieszkała w Port-Saidzie.*
– *Warto podać przykład Małego Księcia, gdzie bohater bardzo pragnął mieć prawdziwego przyjaciela.*

Poprawnie: *Warto podać przykład Małego Księcia, który bardzo pragnął mieć prawdziwego przyjaciela.*

c) Naruszenie zasad konstrukcji składniowej z powtórzonym spójnikiem rozłącznym.

– *Ciągle poznajemy siebie, czy to w trudnych sytuacjach, np. na egzaminie lub w małych rzeczach, które wykonujemy na co dzień.*

Poprawnie: *Ciągle poznajemy siebie, czy to w trudnych sytuacjach, np. na egzaminie, czy w małych rzeczach, które wykonujemy na co dzień.*

Kłopoty ze związkiem zgody¹⁸.

a) Brak formalnej zgody podmiotu z orzeczeniem.

– *Edmund zdradził rodzeństwo, dlatego musieli uciekać przed Białą Czarownicą, ale wybaczyli mu.*

– *Ludzie mają swoje poglądy i powinien mieć prawo ich bronić.*

– *Przyszło Gestapo i go zaaresztowali.*

– *Trójka bohaterów musieli stawić czoła trudnościom.*

– *Zespół Buków postanowili dołączyć do Małego Sabotażu.*

– *Wsparcie w podejmowaniu trudnych decyzji i pomoc w każdej sprawie jest dużo łatwiejsze niż samemu borykanie się z tym.*

– *Takie sytuacje, jak akcja pod Arsenatem, wymagała od chłopców odwagi.*

b) Nieprawidłowa forma zaimka.

Zaimek powinien pozostać w zgodzie formalnej z rzeczownikiem, do którego się odnosi. W poniższych zdaniach uczniowie nie zastosowali się do tej zasady, naruszając związek zgody.

– *Dzięki tej książce poznajemy polską szlachtę, ich tradycję i obyczaje.*

– *„Balladyna” to jedna z tych lektur, do której często wracam.*

Kłopoty ze związkiem rządu¹⁹.

Problemy z rekcją czasownika w pracach egzaminacyjnych często wynikają z konieczności stosowania w rozprawce wyrazów o niskiej frekwencji użycia w młodzieżowym języku mówionym. Wiele wyrażen i zwrotów, którymi ósmoklasiści posługują się w rozprawkach, to konstrukcje dla nich niemal archaiczne.

Czasowniki „doświadczać”, „dowodzić”, „użyć” wymagają dopełnienia w formie dopełniacza. Uczniowie błędnie posłużyli się biernikiem.

¹⁸ W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 182-195.

¹⁹ *Ibidem*, s. 169-175.

– *Wytłumaczył mu, że pomimo bólu, jaki doświadcza ze strony Róży, to jest ona tą jedyną.*

Poprawnie: *Wytłumaczył mu, że pomimo bólu, jakiego doświadcza ze strony Róży, to jest ona tą jedyną.*

– *Co dowodzi świetnie mojej tezie.*

Poprawnie: *Co dowodzi mojej tezy.*

– *Użyję jeszcze jeden przykład.*

Poprawnie: *Użyję jeszcze jednego przykładu.*

Odrębnym zjawiskiem, choć również skutkującym błędem w zakresie związku rządu, jest nieodmienianie tytułów książek (problem dotyczy nazw wielowyrazowych). Być może winę ponosi brak rutyny w wygłaszaniu własnych sądów na temat utworów literackich. Tego typu błędy nie poddają się łatwej korekcie dopasowania form do wymaganej rekcji czasownika. Ze względów stylistycznych byłoby lepiej, gdyby pozostały nieodmienne. W poniższych przykładach należy zatem tytuł poprzedzić słowem książka lub jego kontekstowymi synonimami.

– *Tak było w przypadku bohatera ze „Starego człowieka i morze”.*

Poprawnie: *Tak było w przypadku bohatera książki „Stary człowiek i morze”.*

– *Drugi przykład pochodzi z „Harry Potter i kamień filozoficzny”.*

Poprawnie: *Drugi przykład pochodzi z powieści „Harry Potter i kamień filozoficzny”.*

Niepoprawne skróty składniowe²⁰

a) Mechanizmy powstawania błędnych skrótów składniowych mogą być różne. Zwykle dochodzi do nich w wyniku niewłaściwego dopełnienia czasowników o odmiennej rekcji, które uczeń uzupełnia jedną formą, pasującą tylko do jednego z nich. Inną przyczyną może być pominięcie ważnego elementu, odpowiedzialnego za implikowanie sensu całego zdania.

– *Kochał i bronił Ligii.*

Poprawnie: *Kochał Ligię [B.] i bronił jej [D.].*

– *Jedni ludzie czytają, a inni nie czytają książek.*

Poprawnie: *Jedni ludzie czytają książki [B.], a inni ich [D.] nie czytają.*

– *Wiem, że mogę mu zaufać, a on zaufa mi.*

Poprawnie: *Wiem, że mogę mu zaufać, a on może zaufać mnie.*

– *Przyjaciel to osoba, której ufasz i czujesz się bezpiecznie.*

Poprawnie: *Przyjaciel to osoba, której ufasz i z którą czujesz się bezpiecznie.*

b) Rażąco niepoprawnym skrótem składniowym jest połączenie biernych

²⁰ W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 226-229.

form imiesłowowych o odmiennych aspektach za pomocą wspólnego łącznika, właściwego tylko formie dokonanej.

– *Rudy został aresztowany i torturowany.*

Poprawnie: *Rudy został aresztowany i był torturowany.*

– *Rudy został aresztowany i wielokrotnie przesłuchiwany.*

Poprawnie: *Rudy został aresztowany i był wielokrotnie przesłuchiwany.*

c) Niekiedy uczniowie nadają samodzielność wyrazom semantycznie nie-samodzielnym, o określonej konotacji, która polega na „otwieraniu pustych miejsc zapowiadających pojawienie się obok danego wyrazu (formy) jakiegoś innego wyrazu (formy)”²¹.

– *Przeniesienie do świata przedstawionego było mi bardzo potrzebne.*

Poprawnie: *Przeniesienie się do świata przedstawionego lektury było mi bardzo potrzebne.*

– *Ursus i Ligia wspólnie wyznają religię.*

Poprawnie: *Ursus i Ligia wspólnie wyznają religię chrześcijańską.*

Naruszenie łączliwości syntaktycznej wyrazów.

Niektóre wyrazy mają konkretne wymagania składniowe – przyłączają tylko określone części mowy, np. niektóre czasowniki obligatoryjnie wymagają dopełnienia w postaci rzeczownika, a nie bezokolicznika.

– *Powiedział mi, że planuje wyjechać do Nowego Jorku.*

Poprawnie: *Powiedział mi, że planuje wyjazd do Nowego Jorku.*

– *Wielu ludzi prosi o radę przyjaciół, co ułatwia pokonać trudności.*

Poprawnie: *Wielu ludzi prosi o radę przyjaciół, co ułatwia pokonanie trudności.*

Nieprawidłowa perspektywa dzierżawcza zaimków²².

Dużo zamieszania powodują błędne wybory zaimków dzierżawczych „jego” i „swój” – taka pomyłka zupełnie zmienia sens zdania, może nawet implikować błędy rzeczowe w odniesieniu do lektur obowiązkowych.

– *Dzięki lisowi Mały Książę zaczyna rozumieć jego relację z różą.*

Poprawnie: *Dzięki lisowi Mały Książę zaczyna rozumieć swoją relację z różą.*

– *Na pustyni spotkał Pilota, który zajmował się naprawą jego samolotu.*

Poprawnie: *Na pustyni spotkał Pilota, który zajmował się naprawą swojego samolotu.*

Kłopoty z przyimkiem²³.

a) Przyimki są wykładnikami relacji składniowo-znaczeniowych między wyrazami. W uczniowskich zdaniach niejednokrotnie dochodzi do wyboru

²¹ A. Nagórko, *Zarys gramatyki polskiej*, PWN, Warszawa 1997, s. 172-173.

²² W. Kochański, B. Klebanowska, A. Markowski, *op. cit.*, s. 221-222.

²³ *Ibidem*, s. 201-209.

niewłaściwego przyimka, a w rezultacie do zaburzenia logiki zdania. Kłopoty z przyimkiem mogą dotyczyć również niepotrzebnego posłużenia się nim tam, gdzie jest on zbędny.

– *Na bitwie niektórzy uciekają.*

Poprawie: *Niektórzy uciekają z pola bitwy.*

– *Mieszkał z różą w małej asteroidzie.*

Poprawnie: *Mieszkał z różą na małej asteroidzie.*

– *Narysował baranka i dał go dla chłopca.*

Poprawnie: *Narysował baranka i dał go chłopcu.*

b) W języku polskim niektóre przyimki implikują określony sens – np. pozytywny lub negatywny. Przyimek „dzięki” może być używany tylko wtedy, gdy chcemy wskazać przyczynę korzystną, a przyimek „przez” specjalizuje się w przekazywaniu informacji o charakterze niepożądanym.

– *Poznał lisa, przez którego zrozumiał, że kocha różę.*

Poprawnie: *Poznał lisa, dzięki któremu zrozumiał, że kocha różę.*

– *Rudy miał prawdziwych przyjaciół, to przez nich uniknął dalszego katowania, bo odbili go z rąk Niemców.*

Poprawnie: *Rudy miał prawdziwych przyjaciół, to dzięki nim uniknął dalszego katowania, bo odbili go z rąk Niemców.*

Wnioski

W powyższym zestawieniu przedstawiono jedynie najczęściej występujące błędy w rozprawkach i opowiadaniach egzaminacyjnych, podając tylko wybrane przykłady reprezentujące poszczególne typy błędnych konstrukcji. Nie zostały tu wymienione inne typy błędów, wcale nie takie rzadkie, m.in. konstrukcje niepoprawne pod względem szyku, zbędne zapożyczenia składniowe, mylenie zdań skutkowych z przyczynowymi, nieprawidłowe przyłączanie zdań za pomocą spójnika łącznego „i”, anakoluty i nieumiejętność wyznaczania granic składniowych (potok składniowy), a także dwuznaczność semantyczna wynikająca z nieprzemysłanej konstrukcji składniowej wypowiedzenia. Tyle jednak wystarczy, by uzyskać ogólne pojęcie o nie najlepszej kondycji językowej uczniów kończących drugi etap edukacyjny.

W *Preambule* obowiązującej *Podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej* wśród najważniejszych umiejętności rozwijanych w szkole na pierwszym miejscu wymieniono „Sprawne komunikowanie się w języku ojczystym i językach nowożytnych”. Dalej czytamy, że: „Język polski jest kluczowym przedmiotem nauczania – poznawanie wybitnych utworów literackich

sprzyja rozwojowi osobowemu ucznia, wprowadza go w świat kultury polskiej i europejskiej. Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy z innych dziedzin (przedmiotów) i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego²⁴. Wśród czterech wymienionych w *Podstawie programowej* obszarów umieszczono *Kształcenie językowe*. W świetle zebranych tu wymagań uczeń nie tylko powinien znać i odróżniać części zdania oraz typy wypowiedzi, ale musi także dostrzegać ich funkcjonalność i skutecznie stosować je w praktyce językowej. Czy w świetle omówionych wcześniej błędów można uznać, że szkoła w sposób wystarczający realizuje te wymagania?

Warto dodać, że ze względu na niekorzystną dla uczniów sytuację pandemiczną, utrudniającą szkolne przygotowanie do egzaminu ósmoklasisty, do *Informatora o Egzaminie Ósmoklasisty z języka polskiego* dołączono *Aneks*²⁵, w którym podano okrojone względem podstawy wymagania egzaminacyjne. Ten dokument obowiązuje od 2021 roku. Mimo tych działań i wbrew szczytnym celom wyznaczonym w *Podstawie programowej* dla przeciętnego ósmoklasisty sprawne posługiwanie się konstrukcjami składniowymi w dłuższej wypowiedzi pisemnej nadal jest bardzo dużym wyzwaniem. Poziom językowy wypracowań egzaminacyjnych ósmoklasistów sugeruje, że sprawność językowa uczniów kończących drugi etap edukacyjny jest nie najlepsza²⁶.

Refleksje

Szkoła przyszłości ma być szkołą refleksyjną. Uczeń musi aktywnie i refleksyjnie współdziałać z nauczycielem w procesie edukacyjnym. Wiedza składniowa nie może być tylko podana, z góry zdefiniowana, bez miejsca na badawczą refleksję uczącego się dziecka. Lekcje gramatyczne powinny być zaproszeniem do wspólnej pracy analitycznej, z której narodzą się samodzielnie sformułowane przez ucznia wnioski, następnie powiązane z funkcjonalną praktyką językową.

Główną zaletą ćwiczenia składni na lekcjach języka polskiego jest immanentnie wpisany w tę praktykę trening logicznego myślenia. Nie da się tego rozdzielić. Pisząc o walorach kształcących składni, Elżbieta Awramiuk zwróciła uwagę na to, że już kilkadziesiąt lat temu za najistotniejszą zaletę nauczania gra-

²⁴ *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa, język polski*, MEN 2017, online: SP_PP_2017_Język_polski.pdf (cke.gov.pl), dostęp: 06.03.2023.

²⁵ *Aneks do Informatora o Egzaminie Ósmoklasisty z języka polskiego*, online: Aneks_2023_2024_język_polski_E8_standardowy.pdf (cke.gov.pl) dostęp: 06.03.2023.

²⁶ Szczegółowe sprawozdania z kolejnych egzaminów ósmoklasisty znajdują się na stronie Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w zakładce: *Egzamin ósmoklasisty – Wyniki, sprawozdania*.

matyki uznawano „rozwijanie sprawności umysłowej”²⁷. Badaczka, powołując się na prace Stanisława Szobera, Zenona Klemensiewicza i Jana Tokarskiego, podkreśliła, że nauka gramatyki aktywizuje ucznia, rozwija jego samowiedzę językową i „kulturę logiczną”²⁸. Oczywiście, jak słusznie zauważa Awrymiuk, myślenie trzeba aktywizować, zatem „nauka składni będzie rozwijać myślenie, jeśli jej podstawą stanie się samodzielność myślowa uczącego się. Mechaniczne klasyfikowanie powinno być zastąpione odkrywaniem powiązań między elementami języka i mechanizmów jego funkcjonowania”²⁹. Z kolei Jerzy Podracki w *Składni polskiej* przytacza słowa Ignacego Boczylińskiego, który przekonywał, że „składnia, która jest wyższą częścią gramatyki, rozwija władze myślenia, ucząc nie tylko mówić, lecz i myśleć prawidłowo”³⁰.

Ta sama refleksja obecna jest w wypowiedziach Marii Nagajowej: „Traktowanie ćwiczeń w mówieniu i pisaniu jako ćwiczeń doskonalących mowę – narzędzie myślenia, mowę – narzędzie działania wymaga czynnego udziału w procesie kształtowania jego języka. Zwiększenie umiejętności mówienia i pisania powinno być wynikiem nie tylko wysiłku nauczyciela, kierującego procesem doskonalenia języka, ale również wynikiem świadomego wysiłku ucznia”³¹. No właśnie, wysiłku. Współczesna szkoła boi się tego słowa. Świat wirtualny, czyli niestety główna rzeczywistość wielu uczniów, mami pozorami osiągnięcia sukcesów bez konieczności podejmowania trudu. Może właśnie dlatego nauka składni nie cieszy się popularnością i, jak pisze Awrymiuk, „z trudem toruje sobie drogę do nowych programów nauczania”³². Tymczasem doświadczenie dorosłych podpowiada, że za każdym wartym uwagi sukcesem kryje się jednak wysiłek. Warto przywrócić mu wartość i nadać celowość.

Monika Staniszweska uczy języka polskiego w szkole podstawowej, jest egzaminatorem i weryfikatorem w Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie, dodatkowo od 2020 r. pełni funkcję eksperta OKE, odpowiadając na wnioski o weryfikację sumy punktów w pracach egzaminacyjnych egzaminu ósmoklasisty.

²⁷ E. Awrymiuk, *op. cit.*, s. 236.

²⁸ *Ibidem*, s. 236.

²⁹ *Ibidem*, s. 237.

³⁰ I. Boczyński, *Zasady gramatyki języka polskiego*, cytata za: J. Podracki, *op. cit.*, s. 8.

³¹ M. Nagajowa, *op. cit.*, s. 51.

³² E. Awrymiuk, *op. cit.*, s. 238.

Janusz Mariański

Rodzina w świadomości młodzieży maturalnej w Puławach (1994–2021)

Wstęp

Rodzina była i jest podstawową szkołą charakteru i życia moralnego dziecka. Uczy się ono w niej nie tylko poznawania świata zewnętrznego, zwyczajów i obyczajów rodzinnych, zrozumienia dzieł kultury, zachowania zgodnego z wymogami systemu kulturowego, ale przede wszystkim odróżniania dobra od zła, prawdy od fałszu, tego, co godne pochwały od tego, co zasługuje na potępienie; przyswajają wartości, normy i oceny moralne. Rodzice wdrażają dzieciom określone zachowania społeczno-moralne i religijno-moralne, zakazują zachowań odbiegających od uznanych wzorców. Rezultatem tych zabiegów wychowawczych będzie pełne lub częściowe uwewnętrznienie nakazów i poleceń lub tylko zewnętrzne przystosowanie się i formalne posłuszeństwo¹.

Z punktu widzenia empirycznego dziecko nie rodzi się istotą moralną lub amoralną, lecz uczy się poglądów, przekonań, uczuć, nawyków, postaw i wzorów zachowań moralnych w rodzinie. Postawy i zachowania nie są wrodzone, lecz nabywane w ramach procesu socjalizacji pod wpływem najbliższego otoczenia rodzinnego, w grupach koleżeńskich, w każdej niemal sytuacji społecznej, poprzez rzeczywisty udział w życiu wspólnotowym i w pracach rodziny. Dziecko uczy się wszędzie i ciągle. Kształtowanie się postaw i zachowań moralnych, związane z przejmowaniem od rodziców i rodzeństwa oraz innych domowników opinii, poglądów, wartości, norm i wzorów zachowań, dokonuje się w okresie wczesnego dzieciństwa poprzez mechanizm naśladownictwa (imitacja, identyfikacja, uczenie się obserwacyjne). Emocjonalno-ekspresyjna struktura rodziny stwarza dogodny klimat dla wychowania dzieci.

Odchodzenie od naśladownictwa w kierunku świadomego wyboru i decyzji, refleksyjnego i twórczego stosunku do zasad moralnych występuje dopiero w późniejszym okresie życia dziecka, a właściwie w stadium dorastania,

¹ J. Mariański, *Małżeństwo i rodzina w świadomości Polaków – analiza socjologiczna*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2015, nr 4, s. 77–103.

połączonego z niezależnieniem się samooceny od ocen innych osób i odnajdywaniem własnych kryteriów oceniania i wartościowania. Rodzice wywierają znaczny wpływ na dzieci i to przez stosunkowo długi okres życia. W procesie „wyrażniania” wartości i norm moralnych uczestniczą w sposób mniej lub bardziej świadomy jeszcze w pokoleniu dzieci swoich dzieci (dziadkowie wobec wnuków). W rodzinie kształtuje się życie ludzkie i chrześcijańskie. Silniejsza więź w rodzinie sprzyja procesowi naśladownictwa aksjonormatywnych wzorów postaw i zachowań (kształtowanie się więzi aksjologicznej)².

Rodzina znajduje się w centrum uwagi wielu socjologów. Jedni z nich koncentrują się na pozytywnych funkcjach rodziny i mówią o zmianach modelu rodziny oraz spełnianych przez nią funkcjach, inni badają nieprawidłowości w jej funkcjonowaniu, wskazują na liczne przejawy dogłębnego kryzysu czy nawet „zapaści”, na zagrożenie trwałości małżeństwa czy osłabienie w rodzinie więzi społecznych, moralnych i religijnych. Z jednej strony wskazuje się na upadek tradycyjnych struktur rodziny i trwałą jej kryzys, z drugiej podkreśla się względnie dobrą kondycję współczesnej rodziny („przyszłość należy do rodziny”). Socjologowie opisują procesy dezinstytucjonalizacji małżeństwa i pluralizacyjne tendencje w rodzinie, wskazują na jej nowe kształty i struktury, szkicując nawet kontury „postrodzinnej rodziny”, odnoszącej się do nowych form wspólnego życia osób ludzkich (posttradycyjne formy życia małżeńskiego i rodzinnego). Konstatują, że część ludzi współczesnych przyznaje sobie prawo wybierania formy swojego małżeństwa i rodziny, a także zmieniania jej kształtów w zależności od swoich potrzeb. Celem życia staje się maksymalne szczęście i to w każdym czasie (*subito*). Cała kultura współczesna nie jest zbyt przyjazna tradycyjnym formom małżeństwa i rodziny³.

W Polsce rodzina jako wartość ogólna jest wysoko ceniona⁴. W europejskich badaniach nad wartościami skonstatowano, że w naszym kraju zdecydowana większość ankietowanych dorosłych Polaków wskazywała na rodzinę jako bardzo ważną wartość w swoim życiu (około 90%)⁵. Założenie i posiadanie szczęśliwej rodziny jest dla Polaków bardzo ważną wartością, ale rozumienie

² E. Budzyńska, *Młodzież europejska wobec aksjonormatywnych wyborów. Perspektywa międzygeneracyjna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2014, nr 48, s. 65–84.

³ A. Górny, *Religia i rodzina jako fundamenty świata wartości współczesnej młodzieży śląskiej*, [w:] *Młodzi w społeczeństwie zmiany. Studia polsko-ukraińskie*, red. M. Sroczyńska, J. Paczkowski, Wydawca: Wyższa Szkoła Umiejętności, Kielce 2010, s. 273–278.

⁴ D. Tułowicki, *Rodzina jako wartość we współczesnym społeczeństwie polskim*, [w:] *Zadania rodziny chrześcijańskiej w świecie współczesnym. 30. rocznica „Familiaris consortio”*, red. Z. Struzik, Instytut Jana Pawła II, Warszawa 2012, s. 199–210.

⁵ A. Jasińska-Kania, *Przemiany wartości Polaków*, „Instytut Idei” 2014, nr 5, s. 53.

tego, co to jest szczęśliwa rodzina podlega pewnym zmianom kierunkowym. W szczęśliwej rodzinie największą wartością staje się dobro jednostki, a nie dobro wspólnoty. Daleko idące zmiany odnotowują socjologowie w postawach związanych z moralnością małżeńsko-rodzinną. Rozdzielenie seksu i prokreacji, współżycie przedmałżeńskie, aprobata stosowania środków antykoncepcyjnych, aborcja, rozwody, kohabitacja – to tylko hasła wywoławcze. Trajektorie życiowe młodych ludzi nabierają coraz bardziej indywidualnych cech⁶.

W niniejszych analizach skupimy uwagę na opiniach, poglądach i postawach młodzieży maturalnej wobec wybranych kwestii dotyczących rodziny polskiej, zwłaszcza rodziny samych respondentów. Zostaną poruszone cztery kwestie: rodzina jako podstawowa wartość w świadomości młodzieży, relacje maturzystów z ich ojcami, matkami i rodzeństwem, zbieżność lub rozbieżność poglądów maturzystów i ich rodziców w sprawach dotyczących kwestii moralnych, religijnych, społecznych i politycznych, cele (cechy) ważne w wychowaniu dzieci, metody i techniki апробowane w wychowaniu dzieci. Podstawą tych rozważań są trzykrotne badania socjologiczne zrealizowane w Puławach w 1994, 2009, 2016 i w 2021 roku w wybranych szkołach i klasach szkolnych.

Ankiety audytoryjną przeprowadzono w czterech tych samych szkołach ponadpodstawowych w Puławach i w tych samych klasach (w I Liceum Ogólnokształcącym im. księcia Adama Czartoryskiego, w Społecznym Liceum Ogólnokształcącym im. Christiana Piotra Aignera, w Technikum nr 1 i w Technikum nr 2). Do dalszych analiz statystyczno-korelacyjnych w 2021 roku włączono 281 ankiet, co stanowiło 75,1% założonej próby badawczej. Narzędziem badawczym był kwestionariusz ankiety pt. „Maturzyści a wartości moralne”, opracowany w 1993 roku w Katedrze Socjologii Moralności KUL, rozszerzony w 2009 roku o kilka dodatkowych pytań oraz wyraźnie skrócony w 2021 roku.

Rodzina jako wartość podstawowa

Rodzina wydaje się pośredniczyć między jednostką i społeczeństwem w zakresie przekazywania, percepcji i akceptacji treści kulturowych. Wśród przekazywanych wartości kulturowych są i te, które w jakiś sposób definiują, co jest dobre, a co złe. Przed 1989 rokiem mówiło się nawet o niechęci do zbiorowych form życia społecznego, o jego prywatyzacji, co przejawiało się m.in.

⁶ A. Guzik, R. Marzęcki, *Niemoralna religijność. Wzory religijności i moralności młodego pokolenia Polaków*, „Roczniki Nauk Społecznych” 2018, nr 1, s. 193.

w tendencji do zamykania się w kręgu spraw rodzinnych, do swoistej ucieczki w życie rodzinne. Rodzina była miejscem schronienia przed agresją i zewnętrznym zagrożeniem, grupą społeczną dającą poczucie bezpieczeństwa i oparcia w życiu, a także przestrzenią, w której człowiek jest akceptowany takim, jakim jest i może rozwijać się osobowościowo. Orientacja na rodzinę jako instytucję koncentrującą ludzkie potrzeby i dążenia życiowe mogła mieć do pewnego stopnia charakter kompensacyjny i uciezkowy (rodzina jako bezpieczny azyl)⁷.

Wszyscy zgadzają się co do tego, że rodzina – jakkolwiek nie jest jedynym czynnikiem podtrzymywania ciągłości dziedzictwa społecznego, kulturowego, moralnego i religijnego – jest jedną z najważniejszych instancji wychowawczych i nośników socjalizacji. Przekazuje ona nie tylko określony zasób wiedzy, ale i pewien system wartości, dążeń i aspiracji życiowych. W niej najskuteczniej weryfikuje się świat wartości i ich synteza. Rodzina otwiera się na społeczeństwo i w nim musi znaleźć swoje oparcie, zarówno w formie uznania społecznego, jak i niezbędnej pomocy ekonomicznej, by mogła odegrać w nim swoją niezastąpioną rolę w tworzeniu klimatu bezpieczeństwa i zaufania, aby dzieci mogły spokojnie patrzeć w przyszłość i otrzymać właściwe wychowanie. Rodzina i szczęśliwe życie rodzinne w latach dziewięćdziesiątych XX wieku znajdowały się na pierwszym miejscu wśród celów życiowych Polaków.

W relacjonowanych badaniach młodzieży maturalnej jedna z ważnych kwestii dotyczyła znaczenia przypisywanego rodzinie. Rodzina była oceniana w kontekście planów życiowych i ważnych wartości takich jak: praca, przyjaciele, czas wolny, polityka, religia. Niektóre z tych spraw – ze względu na odmienną strukturę i konstelację warunków z nimi związanych – mogą być traktowane jako stojące w polu różnorodnych konfliktów. Znaczenie, jakie w swoim życiu badani przypisują tym wartościom, maturzyści oceniali według następującej skali: bardzo ważne, raczej ważne, niezbyt ważne, w ogóle nieważne, trudno powiedzieć.

W 1994 roku 82,3% badanych maturzystów puławskich przypisywało rodzinie bardzo ważne znaczenie, 13,7% – raczej ważne, 1,5% – niezbyt ważne, 0,5% – w ogóle nieważne, 1,3% – trudno powiedzieć, 0,6% – brak odpowiedzi; w 2009 roku (odpowiednio) – 86,1%, 9,9%, 1,8%, 0,1%, 1,3%, 0,8%; w 2016 roku – 87,1%, 6,3%, 1,0%, 0,3%, 4,5%, 0,7%; w 2021 roku – 82,6%, 11,7%, 1,4%, 1,1%, 1,8%, 1,4%. Dokonywane wybory wartości rodziny koncentrowały się w obszarze dwóch ocen – „bardzo ważne” i „raczej

⁷ J. Baniak, *Od akceptacji do kontestacji. Moralność katolicka w krytycznym ujęciu i ocenie młodzieży polskiej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2015, s. 142–146.

ważne”. Tylko nieliczni respondenci stosowali do określenia znaczenia rodziny oceny „niezbyt ważne” i „w ogóle nieważne” lub wstrzymywali się od wyrażenia jednoznacznej opinii.

Biorąc pod uwagę dwie najwyższe oceny („bardzo ważne” i „raczej ważne”) można skonstatować, że w latach 1994–2021 utrzymywały się na bardzo wysokim poziomie pozytywne oceny rodziny: w 1994 roku – 96,0%, w 2009 roku – 96,0%, w 2016 roku – 93,4% i w 2021 roku – 94,3%. Podobne wyniki uzyskał Marcin Rola wśród lubelskich maturzystów w roku szkolnym 2009/2010 (odpowiednio) – 88,4%, 8,7%, 0,9%, 0,0%, 1,5%, 0,6%⁸. Mniejsze znaczenie przypisywali rodzinie mężczyźni, młodzież z liceów ogólnokształcących, młodzież z Puław, osoby obojętne religijnie i niewierzące oraz osoby w ogóle niepraktykujące.

Maturzyści puławscy przypisują rodzinie bardzo ważne znaczenie. Jest to jednak aprobata ogólna, która nie musi przekładać się na akceptację szczegółowych wartości prorodzinnych, także na ich plany życiowe dotyczące zawarcia małżeństwa i założenia rodziny. Młodzi ludzie zastanawiają się nad swoją przyszłością, stawiają pytania o swoje miejsce w życiu. W warunkach indywidualizacji planów życiowych i pluralizacji form życia jednostki mogą rozstrzygać w sposób wolny, w jakim związku chcą żyć, jak długo i na jakich warunkach. W niektórych krajach pozamałżeńskie wspólnoty życia stają się coraz bardziej masowym zjawiskiem. Zmniejsza się znaczenie małżeństwa usankcjonowanego społecznie na rzecz kohabitacji i innych wolnych związków. Pomimo pluralizacji form życia małżeńskiego i rodzinnego w dalszym ciągu instytucja małżeństwa jest najczęściej wybieraną formą życia przez większość Europejczyków i nie jest uznawana za coś przestarzałego. Jednak w ponowoczesnym społeczeństwie zalegalizowane małżeństwo kobiety i mężczyzny nie jest jedynym związkiem niosącym szczęście i zadowolenie. Rozwój alternatywnych modeli małżeństwa i rodziny jest z pewnością wskaźnikiem postępujących procesów sekularyzacji i indywidualizacji oraz wskazuje, że model rodziny oparty na trwałym małżeństwie nie jest powszechnie akceptowany⁹.

W naszym badaniu socjologicznym poproszono młodzież maturalną o odpowiedź na pytanie, jak widzi ona swoją przyszłość życiową. Czy chciałaby żyć w związku małżeńskim, czy w związku partnerskim bez ślubu, w luźnych spotkaniach z wieloma partnerami czy w samotności. W 2009 roku 68,0%

⁸ M. Rola, *Wartości moralne w świadomości maturzystów lubelskich. Studium socjologiczne*, Wydawca i druk Drukarnia Standruk, Lublin 2016, s. 280.

⁹ M. Zemło, *Moralność małżeńsko-rodzinna w opinii uczniów szkół ponadpodstawowych*, „Zeszyty Naukowe WSNS” 2017, nr 1, s. 9–31.

badanych maturzystów puławskich postrzegało swoją przyszłość życiową w związku małżeńskim (ze ślubem), znacznie mniej w związku partnerskim bez ślubu (7,6%), w luźnych spotkaniach sukcesywnie z wieloma partnerami (3,2%) lub w samotności jako *single* (2,8%). Około co piętnasty ankietowany nie wyraził poglądu w omawianej sprawie lub nie udzielił odpowiedzi (18,4%), w 2016 roku uzyskano następujące wyniki (odpowiednio) – 63,6%, 11,2%, 2,1%, 2,8%, 20,2%, w 2021 roku – 53,0%, 12,5%, 3,2%, 5,7%, 23,1%, 2,5%; wśród maturzystów lubelskich – 74,5%, 5,9%, 2,8%, 3,3%, 13,4% (informacje uzyskane od Marcina Roli).

Za alternatywnymi formami życia małżeńskiego, bez formalnych zobowiązań (ślub), częściej opowiadali się mężczyźni, młodzież z techników, mieszkająca w Puławach, deklarująca się jako obojętna religijnie lub niewierząca oraz w ogóle niepraktykująca. Wśród obojętnych religijnie, niewierzących i w ogóle niepraktykujących ponad połowa badanych postrzegała swoją przyszłość w różnego rodzaju związkach alternatywnych. W latach 2009–2021 zmniejszył się o 15,0% wskaźnik puławskich maturzystów deklarujących swoje życie w przyszłości w związku małżeńskim.

Polska – w przeciwieństwie do wielu krajów zachodnich – nie jest zbyt zaawansowana w procesie odrzucania małżeństwa jako instytucji konstytuującej rodzinę. W społeczeństwie polskim instytucja małżeństwa nadal stanowi podstawę związków a odsetek formalnych związków małżeńskich należy do najwyższych w Europie. Na formalny charakter rodziny polskiej wskazują też dane statystyczne mówiące o tym, że w naszym kraju panny i kawalerowie, wiążąc się z kimś, rzadko decydują się na życie w wolnych, nieformalnych związkach. Rodzina polska wyróżnia się na tle innych krajów europejskich swym formalnym charakterem. Trzeba jednak podkreślić, że wśród maturzystów puławskich w 2021 roku tylko nieco więcej niż połowa badanych było zdecydowanych zawrzeć w przyszłości formalny związek małżeński.

Relacje maturzystów puławskich z ich ojcami, matkami i rodzeństwem

Ogólna atmosfera domu rodzinnego jest swoistym bilansem korzyści i strat, zadowolenia i niezadowolenia, sukcesów i porażek, zabezpieczenia psychicznego i frustracji. Pozytywne określenia domu rodzinnego przeważają wyraźnie nad określeniami negatywnymi. Rodzina współczesna wydaje się ewoluować w stronę modelu partnerskiego, opartego na wzajemnej przyjaźni i szacunku, dialogu

i podejmowania wspólnych decyzji przez wszystkich jej członków, z dziećmi włącznie. Pozytywny obraz atmosfery domu rodzinnego wyłania się z wielu badań socjologicznych. Oceny wypowiediane przez młodych Polaków o domu rodzinnym są tak pozytywne, że mogą wzbudzać podejrzenie o ich deklaratywność. Wystarczy przywołać zjawisko narastającej przemocy w rodzinie czy proces pauperyzacji pewnej części społeczeństwa. W warunkach rozpadu więzi społecznych w rodzinie upowszechniają się postawy rezygnacji i apatii, poczucie bezradności i krzywdy, a także frustracja z powodu materialnego niedostatku. Pogarszają się stosunki między małżonkami, rodzicami i dziećmi, załamują się ważne konstelacje wychowawcze i rodzinna wspólnota wartości¹⁰.

Teza o rodzinie jako wspólnocie opierającej się na współpracy i solidarności jest jednak bliższa rzeczywistości niż twierdzenie o zaostrzających się w rodzinie konfliktach. Być może liberalizacja wychowania rodzinnego i negocjacyjny charakter relacji rodzinnych doprowadził do tego, że stosunki między rodzicami i dorastającymi dziećmi były na początku XXI wieku tylko nieznacznie bardziej konfliktowe niż w okresie wcześniejszym. Rodzina współczesna nie tworzy tak jak dawniej zwartej systemu kulturowego, co nie powoduje „tylu konfliktów i napięć, co dawniej. Dzieje się tak dlatego, że wzrosła tolerancja i pogłębił się szacunek dla odmiennych przekonań i innego stylu postępowania drugiej osoby. Zmieniła się także struktura rodziny wielopokoleniowej, która obecnie bardziej niż dawniej sprzyja indywidualizacji jednostek i pokoleń. Nawet osoby i pokolenia o niezgodnych systemach wartości potrafią w niej zgodnie współżyć i pracować”¹¹. Utrzymywanie więzi społecznej w stabilnej i uporządkowanej rodzinie tradycyjnej było o wiele łatwiejsze niż w rodzinach współczesnych o pogmatwanych i nietrwałych sieciach relacji wewnątrz- i pozarodzinnych.

Badaną młodzież maturalną zapytaliśmy wprost o relacje z ojcem, matką i rodzeństwem. Respondenci oceniali jakość stosunków wewnątrzrodzinnych, wybierając jedną z czterech zasugerowanych odpowiedzi: bardzo dobrze, dość dobrze, różnie bywa, raczej nie najlepiej. Wypowiedane oceny miały uogólniony charakter i wskazywały na szczegółowe obszary konfliktów w rodzinie. Zakładamy, że dokonana przez respondentów ocena ich stosunków z każdym z rodziców stanowi w miarę obiektywne zdanie sprawy z tych relacji. Relacje rodzinne stanowią ważną część tkanki życia społecznego, co więcej, we współczesnych warunkach istnienie i rozwój poszczególnych rodzin zależy nie tylko

¹⁰ J. Mariański, *Małżeństwo i rodzina w świadomości młodzieży maturalnej – stabilność i zmiana*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012, s. 246–321.

¹¹ L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2002.

od zewnętrznych instytucji społecznych, lecz przede wszystkim od wewnętrznych reguł właściwych samej rodzinie (rodzina jako przestrzeń relacji). W rzeczywistości opisywane negatywne zjawiska – ze względu na pewną drażliwość problematyki – mogą mieć szerszy zasięg.

Relacje puławskich maturzystów z rodzicami kształtowały się rozmaicie. W 1994 roku 14,0% badanych określiło swoje relacje z ojcami jako bardzo dobre, 37,2% – jako raczej dobre, 30,6% – stwierdziło, że różnie bywa, 11,2% – jako nie najlepsze, 2,1% – brak ojca, 5,0% – brak odpowiedzi; w 2009 roku było to (odpowiednio) – 33,2%, 32,8%, 22,0%, 7,6%, 0,0%, 4,4%, w 2016 roku – 37,4%, 25,5%, 20,6%, 11,9%, 4,5%, w 2021 roku – 32,4%, 28,8%, 18,5%, 12,8%, 7,5%, 0,0%; wśród maturzystów lubelskich w roku szkolnym 2009/2010 – 37,6%, 31,4%, 18,3%, 10,5%, 1,1%, 1,1%¹². Biorąc pod uwagę dwa określenia: „bardzo dobrze” i „dość dobrze” można skonstatować, że w latach 1994–2021 pozytywną ocenę relacji maturzystów z ich ojcami deklarowało: 51,2% ankietowanych w 1994 roku, 66,0% w 2009 roku, 62,9% w 2016 roku, 61,2% w 2021 roku; wśród maturzystów lubelskich – 69,0%. W latach 1994–2021 oceny relacji młodzieży z ich ojcami nieco się poprawiły (wzrost o 10,0%).

W 2021 roku kobiety, podobnie często jak mężczyźni, wypowiadały bardzo pozytywne oceny o swoich relacjach z ojcami (32,0% wobec 32,1%); młodzież z liceów ogólnokształcących rzadziej niż młodzież z techników (26,5% wobec 37,9%); młodzież mieszkająca na wsi (35,3%) częściej niż mieszkająca w małych miastach (30,2%) i w Puławach (25,0%); młodzież głęboko wierząca lub wierząca (39,5%) częściej niż niezdecydowana w sprawach wiary (30,4%), obojętna religijnie (26,8%) i niewierząca (21,7%); młodzież regularnie uczęszczająca na lekcje religii w szkole (38,3%) częściej niż nieregularnie uczęszczająca (36,1%) i w ogóle nieuczęszczająca (25,3%). Oceny bardzo pozytywne o swoich relacjach z ojcami częściej deklarowała młodzież z techników, mieszkająca na wsi, określająca siebie jako głęboko wierzącą lub wierzącą oraz regularnie uczęszczająca na lekcje religii w szkole.

Ogólnie można powiedzieć, że większość uczniów i uczennic z klas maturalnych w Puławach wychowuje się w dość przyjaznej atmosferze i porozumieniu z ojcami. Można przypuszczać, że bardziej pozytywnie będą układać się relacje maturzystów z ich matkami, i to zarówno kiedy weźmiemy pod uwagę częstotliwość wyboru występowania ocen pozytywnych, jak i ich nasilenie. W 1994 roku

¹² M. Rola, *Wartości moralne w świadomości maturzystów lubelskich. Studium socjologiczne*, Wydawca i druk Drukarnia Standruk, Lublin 2016, s. 343.

wśród maturzystów puławskich 26,0% badanych określiło swoje relacje z matką jako bardzo dobre, 46,3% – jako raczej dobre, 21,1% – różnie bywa, 4,1% – jako nie najlepsze, 1,2% – brak matki i 1,2% – brak odpowiedzi, w 2009 roku (odpowiednio) – 45,2%, 34,8%, 12,0%, 3,6%, 0,0%, 4,4%, w 2016 roku – 55,6%, 27,3%, 13,6%, 1,7%, 1,7%, w 2021 roku – 53,0%, 26,0%, 14,9%, 3,2%, 2,9%, 0,0%; wśród maturzystów lubelskich – 52,2%, 29,7%, 13,8%, 2,4%, 0,7%, 1,1%¹³. Biorąc pod uwagę dwa określenia pozytywne, można stwierdzić, że w 1994 roku takie oceny wypowiadało 72,3% ankietowanych maturzystów puławskich, w 2009 roku – 80,0%, w 2016 roku – 82,9%; wśród maturzystów lubelskich – 84,9%. W latach 1994–2016 poprawiły się nieco pozytywne oceny relacji maturzystów z ich matkami (wzrost o 10,6%).

Biorąc pod uwagę oceny najwyższe („bardzo dobrze”), kobiety nieco częściej wypowiadały bardzo pozytywne oceny o swoich relacjach z matkami (53,3% wobec 50,9%); młodzież z liceów ogólnokształcących rzadziej niż młodzież z techników (48,5% wobec 57,2%); młodzież mieszkająca na wsi (56,2%) i w małych miastach (56,3%) częściej niż mieszkająca w Puławach (46,9%); młodzież głęboko wierząca lub wierząca (62,9%) częściej niż nie zdecydowana w sprawach wiary (50,7%), obojętna religijnie (43,9%) i niewierząca (39,1%); młodzież regularnie uczęszczająca na lekcje religii w szkole (66,7%) częściej niż nieregularnie uczęszczająca (55,0%) i w ogóle nieuczęszczająca (43,4%). Oceny bardziej pozytywne o swoich relacjach z matkami częściej deklarowały kobiety, młodzież z techników, młodzież mieszkająca na wsi lub w małych miastach, deklarująca się jako wierząca oraz jako regularnie uczęszczająca na lekcje religii w szkole.

Trzeci typ relacji wewnątrzrodzinnych dotyczy stosunków między rodzeństwem. Większość polskich rodzin ma na ogół więcej niż jedno dziecko. W 2021 roku badani maturzyści puławscy informowali w następujący sposób o liczbie swojego rodzeństwa: jedno – 44,1%, dwoje – 21,7%, troje – 21,3%, jestem jedynakiem – 12,6%, brak odpowiedzi – 0,3%. Około 90% badanych ankietowanych maturzystów ma więc rodzeństwo i posiada konkretne doświadczenia i przeżycia w kontaktach z braćmi lub siostrami. Daleko jest jeszcze w rodzinach polskich do upowszechnienia się „kultury bezdzietności”.

W 1994 roku 17,8% puławskich maturzystów oceniło swoje relacje z rodzeństwem jako bardzo dobre, 43,4% – dość dobre, 25,6% – różnie bywa, 4,5% – nie najlepiej, 8,7% – brak rodzeństwa lub brak odpowiedzi, w 2009 roku (odpowiednio) – 33,6%, 35,6%, 15,6%, 4,0%, 11,2%, w 2016 roku –

¹³ *Ibidem*, s. 343–344.

41,3%, 28,7%, 15,7%, 3,8%, 10,5%, w 2021 roku – 35,6%, 27,0%, 17,4%, 4,6%, 15,3%, 0,0%; wśród maturzystów lubelskich – 32,5%, 31,0%, 20,8%, 3,0%, 12,8%¹⁴. Bardzo dobre lub raczej dobre oceny swoich relacji z rodzeństwem deklarowało w 1994 roku 61,2% badanych, w 2009 roku – 69,2%, w 2016 roku – 70,0% i w 2021 roku – 62,7%; wśród maturzystów lubelskich – 63,5%. W latach 1994–2016 poprawiły się nieco pozytywne relacje między rodzeństwem (wzrost o 1,5%).

Biorąc pod uwagę oceny najwyższe („bardzo dobrze”), w 2021 roku kobiety nieco częściej niż mężczyźni pozytywnie oceniali swoje relacje z rodzeństwem (36,7% wobec 34,0%); młodzież z liceów ogólnokształcących podobnie często jak młodzież z techników (35,3% wobec 35,9%); młodzież mieszkająca na wsi (36,6%) nieco częściej niż mieszkająca w małych miastach (31,3%) i w Puławach (35,4%); młodzież określająca siebie jako głęboko wierzącą lub wierzącą (37,9%) częściej niż jako niezdecydowaną w sprawach wiary (31,9%), obojętną religijnie (31,7%) i niewierzącą (39,1%); młodzież regularnie uczęszczająca na lekcje religii w szkole (44,4%) częściej niż nieregularnie uczęszczająca (35,8%) oraz w ogóle nieuczęszczająca (33,3%). Nieco bardziej pozytywne oceny o swoich relacjach z rodzeństwem wypowiadały kobiety, młodzież mieszkająca na wsi, młodzież wierząca lub niewierząca oraz młodzież regularnie biorąca udział w lekcjach religii w szkole.

Konstatacje z referowanych badań socjologicznych są zbieżne z wynikami uzyskanymi przez innych badaczy. W 2013 roku młodzież szkół gimnazjalnych i ponadgimnazjalnych w Białymstoku oceniła w następujący sposób swoje relacje z matką: bardzo dobre – 76,3%, raczej dobre – 20,4%, raczej złe lub bardzo złe – 0,4%, żadne – 0,4%, trudno powiedzieć – 2,0%, nie dotyczy – 0,4%; relacje z ojcem (odpowiednio) – 48,2%, 31,0%, 6,5%, 4,1%, 8,2%, 2,0%. Zdecydowana większość badanej młodzieży określała relacje z matką i ojcem jako bardzo dobre lub raczej dobre, przy czym relacje bardzo dobre odnosiły się zdecydowanie częściej do relacji z matką niż z ojcem. Płeć badanych i typ szkoły nie różnicowały opinii młodzieży na temat jakości relacji z rodzicami¹⁵.

Badana młodzież maturalna w większości pozytywnie oceniła atmosferę panującą w ich domach. Negatywne doświadczenia, świadczące o „skłóceniu” polskich rodzin ma mniejszość ankietowanych (co najwyżej około 30%). Stosunki wewnątrzrodzinne są bardziej pozytywnie oceniane na linii matka –

¹⁴ *Ibidem*, s. 344.

¹⁵ L. Dakowicz, *Relacje z rodzicami w percepcji białostockiej młodzieży*, [w:] *Dylematy życia rodzinnego. Diagnoza i wsparcie*, red. M. Szyszka, Wydawnictwo KUL, Lublin 2016, s. 32–36.

dzieci niż ojciec – dzieci. Relacje z rodzeństwem zajmują pozycję pośrednią. Można domniemywać, że matka w większym stopniu jest nośnikiem wartości życiowych zarówno religijnych, jak i pozareligijnych w rodzinie niż ojciec, ale i pozycja ojca w rodzinie nie jest drugoplanowa czy wtórna. Szczególnie niekorzystna sytuacja wychowawcza zaznacza się w rodzinach, w których dzieci osiągają mierne wyniki w nauce szkolnej, pochodzących z rodzin o złej sytuacji materialnej i niezwiązanych z religią.

Jeżeli nawet rodzina pozostaje w dalszym ciągu bardzo ważną instancją przekazu wartości i norm, to równocześnie nasilają się procesy dissensu aksjologicznego między rodzicami i dziećmi. W świetle dotychczasowych badań empirycznych wydaje się uzasadniona teza o powolnym narastaniu sił odśrodkowych w rodzinie, procesów dezintegracji i dyskontynuacji w przekazie wartości i norm, zapowiadających narastanie wewnątrzrodzinnych konfliktów. Konflikty wewnątrzrodzinne przyczyniają się z jednej strony do dezintegracji społecznej, z drugiej przyspieszają rozwój osobowościowy młodego pokolenia, mogą kształtować postawy tolerancji w rodzinie i społeczeństwie. W sytuacjach konfliktowych rodzina jako instytucja wychowawcza nie odgrywa roli najważniejszej. Kształtowanie się poglądów, przekonań, uczuć i postaw odbywa się także pod wpływem czynników pozarodzinnych.

Wydaje się, że rodzina polska staje się w coraz mniejszym zakresie wspólnotą przekonań. Ta pogłębiająca się różnorodność przekonań nie musi prowadzić do narastania konfliktów, jeśli równocześnie będzie kształtować się dialog pokoleniowy i tolerancja dla odmiennych przekonań. Uzasadniona wydaje się teza o zawężonym przekazie wartości i norm w rodzinie. Nie ma jednak empirycznych dowodów na to, że w polskiej rodzinie siły dezintegracji przeważają nad oddziaływaniami integracyjnymi, że uprawomocnia się teza o „przerwaniu ciągłości w rodzinie”. Podtrzymywana w socjologii polskiej od początku lat siedemdziesiątych XX wieku hipoteza o zasadniczej ciągłości rodzinnej w przekazie wartości i norm musi być jednak stopniowo poddana rewizji lub przynajmniej pewnej modyfikacji.

Zbieżność i rozbieżność poglądów maturzystów i ich ojców oraz matek

Przejawem więzi społecznych w rodzinie są postawy zgodności lub niezgodności wobec tych samych wartości, norm i wzorów zachowań, wydarzeń i wszystkich faktów kulturowych. Minimum zgodności w tych sprawach po-

woduje, że każda rodzina preferuje określone wartości i normy, właściwy sobie sposób spędzania świąt i czasu wolnego, pielęgnuje własną tradycję i tworzy własną przyszłość (więź kulturową). W niektórych rodzinach więź społeczna jest tak bogata w treść i tak silna oraz odrębna, że można mówić o występowaniu w nich specyficznej kultury konkretnej rodziny, w innych zaś jest słaba i uboga w treści, że trudno w nich dostrzec specyficzne przejawy dziedzictwa kulturowego¹⁶. Różny jest stopień międzygeneracyjnego podobieństwa w rodzinie w wielu sprawach światopoglądowych.

Stosunek dorastającej młodzieży do przekazywanych w rodzinie wzorów myślenia i działania nie zawsze jest jednoznaczny, zależy od wielu przeżyć i doświadczeń w kręgach pozarodzinnych. W konsekwencji można wykryć w postawach religijnych, moralnych, społecznych i politycznych elementy wspólne dla obydwu pokoleń, świadczące o ciągłości tradycji rodzinnej, jak i te, które dzielą stanowiska obydwu pokoleń. Zbieżność poglądów dzieci i rodziców w zasadniczych tematach dotyczących wartości życiowych może być uznana za pozytywny wskaźnik wychowania rodzinnego, rozbieżność i niezgodność tych poglądów – za wskaźnik negatywny. Badanej młodzieży maturalnej postawiono pytanie dotyczące zbieżności i rozbieżności własnych poglądów z poglądami ojców i matek w kilku ważnych życiowo sprawach. Mogli oni odpowiedzieć w jeden z trzech zaproponowanych sposobów: „tak”, „nie”, „trudno powiedzieć”.

W 2021 roku maturzyści puławscy deklarowali zgodność lub niezgodność swoich poglądów z poglądami ojców w następujących sprawach: postawy wobec religii – zgodność deklaracji 32,7%, niezgodność – 22,1%, trudno powiedzieć – 31,7%, brak ojca lub brak odpowiedzi – 13,6%; wzorce moralne (odpowiednio – 35,9%, 14,6%, 35,9%, 13,6%); kwestie społeczne (38,1%, 18,5%, 29,9%, 13,6%); poglądy polityczne (25,6%, 24,9%, 35,9%, 13,6%); moralność seksualna (17,1%, 14,2%, 55,2%, 13,6%). Wyższy poziom zgodności z poglądami ojców dotyczył spraw społecznych, wzorców moralnych i religii niż spraw politycznych i kwestii związanych z moralnością seksualną. We wszystkich tych sprawach nie przekraczał on jednak 40%.

Według wskaźnika zbiorczego badana młodzież maturalna w 2021 roku deklarowała w 29,9% zgodność swoich poglądów religijnych, moralnych, społecznych, politycznych i w sprawach moralności seksualnej z poglądami ojców, w 18,9% – niezgodność, w 37,7% – brak zdania a w 13,6% badanych

¹⁶ L. Dyczewski, *Więź między pokoleniami w rodzinie*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2012, s. 16.

niemający ojców lub nieudzielający odpowiedzi; w 1994 roku odpowiednio – 25,9%, 23,2%, 41,7%, 9,2%; w 2009 roku – 37,1%, 19,2%, 29,4%, 14,3%; w 2016 roku – 35,9%, 15,7%, 36,4%, 12,1%. Zgodność poglądów maturzystów w pięciu analizowanych sprawach z poglądami ich ojców wzrosła w latach 1994–2009 o 11,2% i nieco zmniejszyła się w latach 2009–2016 (różnica 1,2%), nie osiągając poziomu z 1994 roku.

Zgodność poglądów maturzystów z poglądami ich ojców była wyższa w odniesieniu do poglądów religijnych, moralnych i społecznych niż poglądów politycznych i w sprawach moralności seksualnej (różnica około 10%). Nie wiemy jednak, na ile ta zgodność dotyczy „tradycyjności”, na ile zaś „nowoczesności” poglądów młodzieży i jej ojców. Obserwuje się dużą trudność w określeniu przez młodzież zgodności lub niezgodności swoich poglądów z poglądami swoich ojców, co może świadczyć o słabości realizowania przez ojców funkcji wychowawczych i daleko posuniętej tolerancji wobec aksjologicznych wyborów ich dzieci. Być może podobne tendencje zaznaczają się w odniesieniu do poglądów matek i ich dzieci.

W 2021 roku maturzyści puławscy deklarowali zgodność lub niezgodność swoich poglądów z poglądami ich matek w następujących sprawach: postawy wobec religii – 40,2%, niezgodność – 24,6%, brak zdania („trudno powiedzieć”) – 29,9%, brak matki lub nieudzielenie odpowiedzi – 5,4%; wzorce moralne (odpowiednio – 44,8%, 13,9%, 35,9%, 5,4%); postawy społeczne (47,7%, 13,5%, 33,5%, 5,4%); poglądy polityczne (32,4%, 24,2%, 38,1%, 5,4%); stosunek do spraw seksualnych (21,0%, 15,3%, 58,4%, 5,4%). Wyższy poziom zgodności z poglądami matek – podobnie jak i w odniesieniu do ojców – dotyczył bardziej spraw społecznych, wzorców moralnych i religii niż spraw politycznych i kwestii związanych z moralnością seksualną. W odniesieniu do trzech pierwszych spraw wskaźnik zgodności przekraczał 40%.

Według wskaźnika zbiorczego badana młodzież maturalna w Puławach w 2021 roku deklarowała w 37,2% zgodność swoich poglądów religijnych, moralnych, społecznych, politycznych i w zakresie moralności seksualnej, w 18,3% – niezgodność, w 39,2% – brak zdania i w 5,4% – brak matki lub nieudzielenie odpowiedzi (w 1994 roku odpowiednio – 38,0%, 21,7%, 37,1%, 3,2%; w 2009 roku – 37,7%, 16,0%, 28,7%, 17,7%; w 2016 roku – 40,0%, 14,0%, 34,4%, 11,6%). W latach 1994–2016 wskaźniki zgodności poglądów maturzystów i ich matek utrzymywały się na zbliżonym poziomie. W następnych pięciu latach wskaźnik zgodności zmniejszył się tylko nieznacznie.

W latach 2016–2021 wskaźnik zgodności poglądów matek i ich dzieci zmniejszył się od 40,0% do 37,2%, czyli o 2,8%, i był wyższy o 7,3% od wskaźnika zgodności poglądów ojców i ich dzieci (w sprawach religijnych o 7,5%, we wzorcach moralnych o 8,9%, w sprawach społecznych o 9,6%, w sprawach politycznych o 6,8% i w kwestiach moralności seksualnej o 3,9%). Nie wiemy jednak, na ile ta zgodność z poglądami matek dotyczy „tradycyjności”, na ile zaś „nowoczesności” poglądów młodzieży i jej matek. Mniej niż co piąty badany maturzysta deklaruje brak zgodności swoich poglądów w analizowanych sprawach z poglądami matek, co świadczy, że w tych rodzinach nie dokonała się skuteczna socjalizacja wartości rodzicielskich. Młodzi ludzie w tych rodzinach skłaniają się ku innym wartościom niż ich rodzice. Może to świadczyć o słabnięciu więzi społecznych i częściowej nieskuteczności procesów socjalizacyjno-wychowawczych.

Bardzo charakterystycznym zjawiskiem jest nieumiejętność określenia przez respondentów swoich poglądów w relacji do poglądów rodziców. Przeciętny wskaźnik wynosi: w stosunku do ojców – 36,4%, w stosunku do matek – 34,4%. Niewątpliwie określenie zbieżności lub rozbieżności swoich postaw życiowych z analogicznymi postawami rodziców nie jest łatwe. Niemniej tak szeroki zakres niezdecydowania czy niedoinformowania może wskazywać do pewnego stopnia i przynajmniej w niektórych przypadkach na przejaw słabości realizacji funkcji wychowawczych w polskich rodzinach. Może być też uznany za wyraz tolerancji rodziców wobec wyborów światopoglądowych swoich dzieci.

W społeczeństwach otwartych, poddanych szybkim zmianom, młodzież usiłuje samodzielnie kierować swoimi przekonaniem i zachowaniami, zarówno w dziedzinie polityki, pracy, czasu wolnego, wyboru partnera życiowego, jak postaw moralnych i religijnych. Tendencje indywidualistyczne zmierzają do ukształtowania takiego modelu stosunków wewnątrzrodzinnych, w których wartości i normy stają się sprawą prywatną. Subiektywizacja i związana z nią relatywizacja moralności polega na pewnej dowolności w wyborze oraz stosowaniu wartości i norm moralnych, łącznie z wyborem podstaw etycznej wizji ludzkiej egzystencji. Rodzina w nowoczesnych warunkach nie stwarza dostatecznych gwarancji przenoszenia na dzieci systemu wartości, norm i wzorów zachowań aprobowanych przez rodziców¹⁷.

¹⁷ E. Budzyńska, *Młodzież europejska wobec aksjonormatywnych wyborów. Perspektywa międzygeneracyjna*, „Acta Universitatis Lodziensis. Folia Sociologica” 2014, nr 48, s. 78.

Cechy ważne w wychowaniu dzieci

Oprócz instancji wychowawczych ważne są treści przekazu międzypokoleniowego. Wśród tych treści ważną rolę – z chrześcijańskiego punktu widzenia – powinny odgrywać takie zasady i nakazy, jak: prawdomówność, gotowość pomagania innym, uczciwość, pracowitość, posłuszeństwo i wiele innych cech ważnych w postawie moralnej człowieka. Rodzina, która pełni rolę kluczowej instytucji socjalizacyjno-wychowawczej, przysposabia do życia społecznego, wpływa na akceptowane przez jednostkę wzory kariery życiowej, kształtuje systemy wartości i normy. Wewnątrzrodzinna reorientacja wychowawcza, która jest procesem długotrwałym, może przyczynić się do kształtowania pożądanych postaw moralnych.

We współczesnym świecie dokonuje się bardzo szybka przemiana celów wychowawczych. Tracą na znaczeniu takie wartości takie jak: dyscyplina, posłuszeństwo, podporządkowanie się autorytetom, skromność, opanowanie, wstrzeźliwość, uległość. Przeciwnie, wyraźnie zwyżkują wartości jak wolność od autorytetów, autonomia jednostki, rozrywka i przyjemność, spontaniczność, kreatywność, własna inicjatywa, samodzielność, nienaruszalność osobista. Przemiany wartości można ująć w krótkiej formule jako przejście od wartości – obowiązku do wartości samorozwojowych (samorealizacyjnych). Inni wiążą utratę znaczenia tradycyjnych, religijnych i społecznych celów wychowania z przesunięciem się wartości od materialistycznych do postmaterialistycznych.

W ankiecie zrealizowanej wśród maturzystów uczęszczających do różnych szkół ponadgimnazjalnych przedstawiono listę 22 cech, spośród których badani mogli wybrać nie więcej niż pięć odpowiedzi wskazujących na ważne cele w wychowaniu dzieci. Określając cele i zalety najważniejsze w wychowaniu, respondenci pośrednio ocenili to, co jest wartościowe dla nich samych. Wartości są tu pojmowane jako to, co jest cenne w świadomości ludzi lub powinno być cenne, co chciałoby się zachować ze swojego domu rodzinnego. Analiza wartości i cech charakteru, które należy przekazywać dzieciom, jest ważna dla prognozowania rozwoju całego społeczeństwa. Wartości i normy powinny być tak przekazywane w rodzinie, aby były zrozumiane przez dzieci i wewnętrznie zaakceptowane.

W 2021 roku wybory zalet i cech ważnych w wychowaniu dzieci przedstawiały się następująco: uczciwość – 65,1%, szacunek dla samego siebie – 44,5%, tolerancja – 41,6%, odpowiedzialność – 38,8%, pracowitość – 37,7%, wytrwałość – 34,9%, cierpliwość – 32,0%, samodzielność – 31,3%. W granicach

od 20% do 30% znalazły się cechy i zalety: sumienność – 28,5%, lojalność – 28,1%, opanowanie – 27,4%, prawdomówność – 24,9%, odwaga – 20,3%. Poniżej granicy 20% sytuowały się: wiara religijna – 18,9%, bezinteresowność – 18,5%, poszanowanie cudzej własności – 17,8%, oszczędność – 14,9%, dobre obyczaje – 13,5%, systematyczność – 12,8%, posłuszeństwo – 10,7%, punktualność – 9,6%, krytycyzm wobec autorytetów – 7,1%. Wybory ważnych cech i zalet w wychowaniu dzieci są dość rozproszone, z wyraźną dominantą uczciwości.

Wyraźnie priorytetową pozycję ankietowani maturzyści przyznali uczciwości. Drugi punkt „zagęszczenia” wyborów (powyżej 30%) tworzyły następujące cechy: odpowiedzialność, tolerancja, szacunek dla samego siebie, pracowitość, wiara religijna, prawdomówność. W 2021 roku „awansowały” do tej kategorii zalet: wytrwałość, cierpliwość i samodzielność. Wiara religijna, która w 1994 roku sytuowała się na siódmym miejscu (31,4%), znalazła się w 2021 roku na trzynastym miejscu (18,9%), tracąc w tym okresie 12,5 punktów procentowych. Maturzyści puławscy w 1994 roku nieco rzadziej wybierali cechy i zalety ważne w wychowaniu dzieci (wskaźnik przeciętny: 24,3% wobec 26,3%). Zyskały nieco na znaczeniu te cechy, które są ważne w zmieniających się warunkach społeczno-politycznych, społeczno-gospodarczych i społeczno-kulturowych, w warunkach wzrastającej konkurencji, troski o awans i karierę zawodową (np. wytrwałość, lojalność, odwaga, opanowanie).

Podział preferowanych zalet w wychowaniu dzieci na dwie kategorie: zalety zorientowane na własną doskonałość (na własne „ja”) oraz zalety zorientowane na życie w otoczeniu społecznym, wskazuje, że zalety odnoszące się do własnej osoby są wskazywane znacznie częściej niż zalety skierowane ku szerszym obszarom życia społecznego. Takie cechy charakteru jak lojalność, dobre obyczaje, poszanowanie cudzej własności, krytyczny stosunek do autorytetów są wybierane stosunkowo rzadko. Jedynie tolerancja jako cecha społeczna uzyskuje stosunkowo wysoki poziom aprobaty. Maturzyści – ogólnie oceniając – częściej wybierają wartości osobowe ważne dla wychowania dzieci niż wartości skierowane na życie społeczne.

Metody i techniki w wychowaniu dzieci

W okresie kilku ostatnich pokoleń nastąpiło przejście od surowej do łagodnej formy wychowania, od ścisłego podporządkowania do pewnej bliskości i koleżeństwa, jeżeli chodzi o stosunki między rodzicami i dziećmi. Coraz więcej

rodziców rozumie, że metoda podkreślania władzy, przemoc fizyczna, grożenie i wymyślanie nie służą prawidłowemu rozwojowi osobowościowego dziecka. Lepsze rezultaty osiąga się w atmosferze serdeczności i miłości do dziecka, poprzez rozmowę i przekonywanie, okazywanie zaufania i partnerstwo. W tych warunkach przekaz i utrwalanie tradycji moralnej w rodzinie ma większe szanse powodzenia i to bez wytwarzania postaw lękowych u dziecka. Krótkofalowo, z punktu widzenia wykorzenia ujemnych nawyków dziecka, wychowanie z akcentem na karanie może okazać się skuteczniejszą metodą niż „miękkie” techniki perswazyjne. W wymiarze długofalowym, w perspektywie prawidłowego rozwoju moralnego dziecka wyższość łagodnych technik wychowawczych nie jest na ogół kwestionowana na gruncie nauk pedagogicznych i również przez wielu rodziców. Wychowanie obejmuje całościową formację osoby, w tym również wymiar moralny i duchowy oraz otwartość na Transcendencję.

W świetle dotychczasowych tendencji przemian w metodach i technikach wychowania młodego pokolenia Polaków postawiliśmy pytanie, jak młodzież szkół ponadpodstawowych (puławscy maturzyści) ocenia metody i techniki stosowane w wychowaniu rodzinnym. Czy akcentuje bardziej rygorystyczne czy łagodne sposoby oddziaływania na dzieci? Jakie w ogóle uznaje środki nakłaniania jednostek do podzielenia wartości, norm i wzorów zachowań uznawanych przez rodzinę? Respondenci odpowiadali na pytanie o wartości uważane za najważniejsze we właściwym wychowaniu młodego pokolenia.

Puławscy maturzyści w 1994 roku deklarowali następujące wartości ważne w wychowaniu młodego pokolenia: przykład osobisty rodziców – 36,4%; ścisły nadzór i kontrola – 2,1%; zrozumienie przez rodziców problemów i kłopotów młodzieży – 62,4%; surowe kary w przypadku przewinień – 0,8%; rozmowy i przekonywanie – 23,1%; uchronienie od niewłaściwego towarzystwa – 11,2%; wyrozumiałość i tolerancja – 50,4%; okazywanie serdeczności – 24,8%; pozostawienie dużej samodzielności – 12,4%; konsekwencja w postępowaniu rodziców wobec dzieci – 20,2%; inne odpowiedzi – 3,7%; brak odpowiedzi – 0,8%; w 2009 roku (odpowiednio) – 60,0%, 8,4%, 54,0%, 7,6%, 48,4%, 27,2%, 48,8%, 36,0%, 19,6%, 30,0%, 0,4%, 4,0%; w 2016 roku – 64,0%, 5,2%, 67,1%, 5,6%, 52,8%, 34,3%, 56,6%, 39,5%, 17,1%, 23,8%, 0,3%, 1,4%; w 2021 roku – 55,5%, 4,6%, 67,6%, 3,2%, 42,7%, 19,6%, 49,8%, 34,5%, 21,4%, 13,9%, 2,5%, 0,0%.

W 2021 roku puławscy maturzyści szczególnie akcentowali cztery ważne w wychowaniu metody i techniki (powyżej 40% wskazań): zrozumienie przez rodziców problemów i kłopotów młodzieży, przykład osobisty rodziców, wyro-

zumiałość i tolerancja, rozmowy i przekonywanie. Zupełnie marginesowo wybierano wartości związane z „twardymi” metodami wychowawczymi. W latach 1994–2021 zyskały na znaczeniu: przykład osobisty rodziców (wzrost o 19,1%), rozmowy i przekonywanie (wzrost o 19,6%), okazywanie serdeczności (wzrost o 9,7%) i uchronienie od złego towarzystwa (wzrost o 8,4%). Wskaźniki aprobaty wszystkich dziesięciu ocenianych metod i technik wychowawczych wzrosły od 24,4% do 31,3%. W okresie 27 lat wzrosła wśród młodzieży maturalnej gotowość akceptowania „miękkich” metod i technik oddziaływania na dzieci. Tego rodzaju metody i techniki wychowawcze nieco częściej akceptowały kobiety, młodzież z liceów ogólnokształcących, młodzież wierząca i młodzież regularnie uczęszczająca na lekcje religii w szkole.

Przewaga w wychowaniu metod perswazyjnych nad metodami bezwzględnych sankcji nie oznacza, że ostre i agresywne metody karania dzieci zupełnie znikły. Co więcej, w wielu rodzinach operuje się nimi niejednolicie i niekonsekwentnie. Utrzymywanie się i przewaga we wzorze tzw. dobrego dziecka cech związanych z posłuszeństwem, pracowitością i osiąganiem dobrych wyników w nauce wskazuje pośrednio na wciąż jeszcze żywe tradycje podporządkowania dziecka woli rodziców. „Nowe” w metodach wychowawczych ściera się uporczywie i ustawicznie ze „starym”. Tam, gdzie zrezygnowano ze stosowania metod lęku i przemocy (karanie), a na ich miejsce nie pojawiły się nowe metody, efekty wychowawcze mogą być gorsze niż przy stosowanych „surowych” technikach wpływu na dzieci¹⁸.

Nowa i docelowa sytuacja wychowawcza, do której aspiruje coraz więcej rodzin zakłada refleksję pedagogiczną i ustawiczne oddziaływania pozytywne („wzmocnienia pozytywne”). Brak tych warunków powoduje niewydolność wychowawczą rodzin. W wychowaniu moralnym rzadko stosuje się jeden typ technik i metod w formie „czyste”. W zależności od sytuacji poszczególne elementy oddziaływania wychowawczego splatają się wzajemnie, tworząc formy pośrednie. Pomiędzy metodami skrajnymi znajduje się wiele metod pośrednich, z przewagą jednej nad pozostałymi w całokształcie wychowania dziecka. To, co okazuje się prawidłowym w jednej rodzinie, może w mniejszym zakresie lub w ogóle nie dotyczyć innych rodzin. Każda rodzina ma swoje własne problemy i zadania wychowawcze¹⁹.

¹⁸ M. Sikorska, *Polska rodzina. Jaka jest, jak się zmienia?*, Wydawca: Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, Gdańsk 2009, s. 34–41.

¹⁹ W. Świątkiewicz, *Młodzież wobec małżeństwa i rodziny. Konteksty kulturowe i religijne*, „Zeszyty Naukowe KUL” 2016, nr 4, s. 133–148.

Uwagi końcowe

We współczesnych społeczeństwach opinie, poglądy i przekonania podlegają procesom indywidualizacji, także w rodzinie. Wydaje się, że rodzina polska w końcu lat dziewięćdziesiątych XX wieku i na początku XXI wieku stawała się w coraz mniejszym zakresie wspólnotą przekonań. Dorastające dzieci często nie podzielają wartości i norm uznawanych przez rodziców. Ta pogłębiająca się różnorodność przekonań nie musi prowadzić do narastania konfliktów, jeśli równocześnie będzie kształtować się dialog pokoleniowy i tolerancja dla odmiennych przekonań. Można przyjąć jako uzasadnioną tezę o zawężonym przekazie wartości i norm w rodzinie. Nie ma jednak empirycznych dowodów na to, by w polskiej rodzinie siły dezintegracji przeważały nad oddziaływaniami integracyjnymi, by uprawomocniła się teza o wyraźnym przerwaniu ciągłości przekazu wartości i norm²⁰.

W świetle dotychczasowych badań socjologicznych można powiedzieć, że stosunki międzyludzkie w polskiej rodzinie układają się na ogół pozytywnie, chociaż jest jeszcze daleko do ideału harmonijnego współżycia rodzinnego. Dom rodzinny może być zarówno miejscem, w którym młody człowiek znajduje oparcie, zrozumienie i poczucie bezpieczeństwa, jak i areną wielorakich konfliktów i napięć. Im bardziej pozytywna wewnętrzna atmosfera w rodzinie, wolna od trwałych konfliktów, oparta na wzajemnym zaufaniu i więziach emocjonalnych, tym większa jest szansa przekazu wartości i norm moralnych z jednego pokolenia na drugie. Stosunki rodzinne układają się znacznie lepiej z matką niż z ojcem. To właśnie z matką, częściej aniżeli z ojcem, młodzież podziela swoje poglądy, przede wszystkim na temat postaw życiowych.

Nie potrafimy jednoznacznie rozstrzygnąć, na ile opisany obraz relacji wewnątrzrodzinnych jest wyłącznie stanem w miarę stabilnym, na ile zaś swoistą kompozycją stanu faktycznego i postulowanego. Uwzględniając doświadczenia wyniesione z rodzin pochodzenia, można powiedzieć, że około połowa badanych maturzystów wychowuje się w korzystnych warunkach zapewnionych im przez rodziców. Od atmosfery domu rodzinnego i stosowanych w nim metod wychowawczych zależy to, jak układają się relacje między rodzicami i dziećmi, czy dzieci znajdują w nich opiekę i oparcie (komponenty emocjonalne)²¹.

²⁰ E. Budzyńska, *Międzypokoleniowe więzi w rodzinie. Studium socjologiczne rodzin polskich i słowackich*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2018, s. 119–197.

²¹ J. Mariański, *Między sekularyzacją i ewangelizacją. Wartości prorodzinne w świadomości młodzieży szkół średnich*, Towarzystwo Naukowe KUL, Lublin 2003, s. 452–458.

Dokonująca się w świadomości moralnej dzieci i młodzieży reorientacja ku wartościom osobistym (samorozwojowym) wyciska swoje piętno na celach wychowania w rodzinie. W procesie wychowania kładzie się nacisk na uczciwość, tolerancję, szacunek dla siebie, odpowiedzialność i samodzielność, mniej zaś na posłuszeństwo, dyscyplinę, pokorę i bezinteresowność. Stosunkowo wysoko ceni się jeszcze wiarę religijną, ale wartości religijne tracą na znaczeniu jako główne cele życiowe. Bardzo wyraźnie w świadomości społecznej zarysowują się indywidualistyczne nastawienia życiowe, związane z preferowaniem wartości samorealizacyjnych. Dla wielu rodzina stanowi oparcie moralne, źródło zaufania, przyjaźni i odwzajemnionej miłości, nawet jeżeli staje się ona coraz częściej bardzo zróżnicowaną całością.

Analiza odpowiedzi badanej młodzieży na temat preferowanych przez nią najważniejszych metod i technik wychowania młodego pokolenia wykazała, że zdecydowana większość opowiada się za „miękkimi” metodami oddziaływania, zwłaszcza takimi jak osobisty przykład rodziców, zrozumienie problemów młodzieży, tolerancja. Perswazja jako metoda wychowawcza jest rozpowszechniona we wszystkich środowiskach społecznych. Dobrze wychowujący rodzice to tacy, którzy potrafią wymagać (ale raczej przez osobisty przykład) i równocześnie obdarzać miłością (zrozumienie, zaufanie, tolerancja). Maturzyści odrzucają ścisły nadzór i kontrolę, raczej pretendują do samodzielnego podejmowania decyzji. Brak jasno określonych celów wychowania w rodzinie, jak i w szerszych społecznościach (np. w szkole), stanowi nie tylko przeszkodę w procesie wychowania, lecz je faktycznie paraliżuje, a nawet uniemożliwia. Wolność jednostki, prawo do pełnego rozwoju własnej osobowości nie może oznaczać unicestwienia odniesienia do obowiązków społecznych, wspólnych ideałów moralnych i normatywnego porządku.

Warto w tym punkcie przytoczyć przestrożę sformułowaną przez niemieckiego badacza problemów wychowania Wolfganga Brezinkę: „Poprzez neutralność w sprawach wartości i rozwodnienie wszelkich norm, moralny sceptycyzm oraz rezygnację z norm etycznych, nie da się sprostać zadaniom wychowawczym. Niepewność w kwestii wartości panująca w generacji wychowawców mimowolnie sprzyja moralnemu nihilizmowi w generacji wychowanków. Jeśli nie istnieje pewność co do wartości w obrębie spraw życiowo istotnych, nie może być już mowy ani o oparciu dla jednostki, ani też o spójności społecznej. W społeczeństwie pluralistycznym pewności tej nie uzyskuje się inaczej aniżeli przez zobowiązanie w stosunku do ideałów, co do których powzięto się decyzję o skrupulatnym i dokonanym w wolności rozważeniu wszystkich „za

i przeciw”²². Tendencje nadmiernie indywidualistyczne i subiektywistyczne są drogą donikąd.

Rodzina polska jest w dalszym ciągu podstawowym środowiskiem wychowawczym i stwarza szansę przekazu wartości moralnych. Szanse te tkwią w stosunkowo jeszcze wysokim autorytecie rodziców. Większość młodych Polaków aprobejuje obowiązek szacunku i czci wobec rodziców. Pokolenie dorosłych w znacznie większym stopniu niż pokolenie młodych oczekuje od rodziców poświęcenia i ofiary na rzecz dzieci²³. Jakkolwiek rodzina nie jest bezkonfliktową „przestrzenią” życia, to stosunki w niej panujące są określane przez większość maturzystów jako pozytywne i większość spośród nich szuka w rodzinie emocjonalnego oparcia i życiowego zabezpieczenia. Większość rodzin – według deklaracji badanych maturzystów – żyje w atmosferze harmonii i względnego zrozumienia.

Janusz Mariański jest emerytowanym profesorem socjologii, religii i socjologii moralności Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II, wykładowcą w Wyższej Szkole Nauk Społecznych z siedzibą w Lublinie. Przedmiotem jego zainteresowań badawczych są: socjologia moralności, socjologia religii i katolicka nauka społeczna. Jest autorem około 1500 artykułów naukowych i popularnonaukowych oraz 70 książek.

²² W. Brezinka, *Wychowywać dzisiaj. Zarys problematyki*, Wydawnictwo WAM, Kraków 2007, s. 60.

²³ D. Tułowiecki, *Bez Boga, Kościoła i zasad? Studium socjologiczne nad religijnością młodzieży*, Wydawnictwo PETRUS, Kraków 2012, s. 359–380.

Rosław Pawlikowski

Tradycja i postęp w sporze Henryka Sienkiewicza z Aleksandrem Świętochowskim o umacnianie więzi narodowej Polaków i ich przyszłość, cz. II

Czas sporu inspirowanego odmiennymi wizjami przyszłości narodu

I w trzecim akcie swojego długiego pobytu za granicą na ponad pół roku zatrzymał się w austriackiej Galicji, gdzie nie tylko wygłaszał odczyty o polskim osadnictwie w Stanach Zjednoczonych Ameryki, ale i w literackiej formie zaprotestował przeciwko rusyfikacji młodzieży polskiej w Królestwie, a i jej germanizacji w Poznańskim, nowelą *Z pamiętnika korepetytora*¹.

Do Warszawy powrócił Sienkiewicz jesienią 1879 r. i rozpoczął w „Gazecie Polskiej” zamieszczanie zrazu lakonicznych informacji w rubryce *Wiadomości bieżące*. Równocześnie w „Niwie”, która ewoluowała w stronę młodokonserwatywnego warszawskiego², drukował, zazwyczaj dwa razy w miesiącu, *Mieszaniny*

¹ Na ten motywacyjny trop owego protestu wskazywał już w liście do M. Godlewskiego, redaktora naczelnego „Niwy” z wrześniowej wycieczki do Wenecji wysłany: „jestem w trakcie pisania powiastki *Z pamiętników korepetytora*. [...] Gdyby Leowi [red. „Gazety Polskiej” – R. P.] nie puściła cenzura tej powiastki, weź ją od niego i staraj się koniecznie przeprowadzić w „Niwie”. Powiastka ta jest to wołanie o pomstę do nieba przeciw dzisiejszemu systemowi szkolnemu, przeciw wynaradawianiu dzieci itp., prócz tego ma może wartość artystyczną” (list H. Sienkiewicza do M. Godlewskiego, Wenecja, 20 września [1879], [w:]. H. Sienkiewicz, Listy..., t. I, cz. 2, s. 29). Nowela ta w pierwszej redakcji zatytułowana *Z pamiętnika korepetytora* drukowana była w „Gazecie Lwowskiej” w październiku 1879 r. (tamże zob. przyp. nr 8, s. 30). Po powrocie jesienią 1879 r. do Królestwa Polskiego z Rosją już zuniifikowanego, do tekstu tej noweli, pierwotnie zatytułowanej *Z pamiętnika korepetytora warszawskiego* wprowadził Sienkiewicz – ze względu na wymogi rosyjskiej cenzury - redakcyjne korekty i pod tytułem *Z pamiętnika poznańskiego nauczyciela* opublikował ją na łamach „Niwy” w grudniu 1879 roku (J. Krzyżanowski, *Henryka Sienkiewicza żywot i sprawy*, Warszawa 1981, s. 77).

² Zob. przypis nr 17.

literacko-artystyczne. I w tychże *Mieszaninach*... zimą 1880 r. w recenzji *Sądu honorowego* autorstwa E. Lubowskiego, krytycznie oceniając bogacenie się mieszczaństwa dla osiągnięcia jedynie osobistego dobrobytu, pisał: „Ze społeczeństwa rycerzy możecie zejść na arendarzy, pachciarzy, kramarzy i tym podobnych łapigroszów, którzy, byle geszeft szedł dobrze, nie będą dbali o nic innego”³.

To „nic innego” w sytuacji narodu rozerwanego kordonami trzech zaborców i brutalnie po klęsce powstania styczniowego rusyfikowanego oraz germanizowanego, szczególnie Sienkiewicza niepokoiło. I by temu procesowi wynaradawiania Polaków w Królestwie przeciwdziałać, wskazywał będzie na potrzebę uaktywnienia innych – aniżeli tylko przez Świętochowskiego mocno akcentowany postęp cywilizacyjny – czynników umacniania więzi narodowej, zwłaszcza jej świadomościowego komponentu. Już przecież w pierwszej połowie lat siedemdziesiątych XIX wieku upominał się o pielęgnowanie narodowej tradycji i do kwestii tej powrócił z początkiem lat osiemdziesiątych tego stulecia.

A tę tradycję ze zmiennej perspektywy odniesień współczesnego mu pokolenia do dziejów narodu polskiego i jego państwa wywodząc jako przeciwstawny myśli pozytywistycznej składnik historycznej świadomości narodu polskiego⁴, z upływem czasu będzie rozumiał i oceniał w pryzmacie jej dychotomii na tradycję dobrą oraz złą. Wolno sądzić, że dla wyróżnienia obu tych kategorii tradycji, ważną dla Sienkiewicza i przez niego rekomendowaną społeczeństwu, była znajomość dziejów ojczystych. O niej to pisał w 1880 r. w *Wiadomościach bieżących* w „Gazecie Polskiej” drukowanych, recenzując J. Szujskiego *Historii polskiej treściwie opowiedzianej ksiąg dwanaście*. I konstatował: „Publiczność powinna sobie umieć zdawać sprawę z dziejów ojczystych, bo ponieważ terazniejszość zależną jest od przeszłości, zatem dobre zrozumienie przeszłości wyrabia zdrowy pogląd i zmysł polityczny”⁵.

³ *Mieszaniny literacko - artystyczne*, [w:] H. Sienkiewicz, *Dzieła...*, t. L, Warszawa 1950, s. 77.

⁴ Zob.: przyp. nr 14.

⁵ H. Sienkiewicz, *Wiadomości bieżące* II [w:] *Dzieła...*, t. LII, Warszawa 1952, s. 8. To zaś „dobre zrozumienie przeszłości” zawierać winno i rozeznanie przyczyn upadku Rzeczypospolitej. W ich dociekaniu krakowska szkoła historyczna z jej współtwórcą J. Szujskim podważyła J. Lelewela poglądy na dzieje Polski, a zwłaszcza kontynuatorów jego myśli historycznej, apologetów „nie tylko naszych dziejów, ale naszych wad i błędów. Upadek poczęto przypisywać powodom czysto zewnętrznym”. Wedle zaś szkoły krakowskiej „przyczyny upadku winniśmy szukać przeważnie w samych sobie i w instytucjach, które spaczywszy się [...], zwichnęły zadania narodu, usunęły mu z drogi cele jego prawdziwe [...]. Nie umieliśmy wytworzyć państwa, a zatem i siły, a zatem nie mogliśmy spełnić leżących przed nami zadań – i upadliśmy”. Szkole tej Sienkiewicz skłonny był zarzucać, że „może nadto jest jednostronną”, bo wedle jego myślenia historiozoficznego „Przyczyny upadku nie leżą tylko w niewytworzeniu państwa, bo i Niemcy nie umiały go przez długi czas wytworzyć [...]. Nie należy także zapominać

I na tę zależność „teraźniejszości” Polaków oraz ich przyszłych losów od narodowej „przeszłości” wskazywał w polemice ze W. Spasowiczem o obecność historii i patriotycznej tradycji w poezji W. Syrokomli w *Mieszaninach literacko-artystycznych* w 1881 r. drukowanych w „Niwie”.

„Publiczność powinna sobie umieć zdawać sprawę z dziejów ojczystych, bo ponieważ teraźniejszość zależną jest od przeszłości, zatem dobre zrozumienie przeszłości wyrabia zdrowy pogląd i zmysł polityczny”

Pisze tam wpieryw o genezie jego utworów: „Warunki były takie, że ciągała przede wszystkim przeszłość, która też idealizowali wszyscy poeci. Spasowicz zwie to naturalnym objawem po każdym upadku”. Bo też „[p] rzeszłość nasza – pisze Sienkiewicz –[...] ma jeden ogromny urok, którego nie ma teraźniejszość” i za jego to przyczyną „świecić będzie po wszystkie czasy blaskiem miltonowskiego utraconego raj, tak dla całego społeczeństwa jak i dla poetów”. Urokowi tych blasków uległ i „Syrokomla [...], ale nie miał dość wysoko nastrojonej lutni, by je wyśpiewać. [...] [N]ie rozumiał przeszłości nie tylko jako historiozof, ale nawet jak i artysta”. Przy wszystkich tych krytycznych uwagach o jego twórczości, Sienkiewicz konstatację Spasowicza, że Syrokomla na polskie dzieje „patrzył jasno i »jawnogrzeszniczy nie kanonizował«,” uznał za niesprawiedliwą i oburządzającą. I argumentował, że „Nie tylko Syrokomla, ale i żaden inny poeta nie kanonizował zrywania sejmów, [...] sprzedajności w czasie bezkrolewiołów i innych [...] wad narodowych. Jeśli zaś przesadzono w optymistycznym poglądzie na przeszłość, to dzisiejsza pseudo-trzeźwość czyni w odwrotnym kierunku toż samo. [...] Mówiąc inaczej: chrystusować przeszłość jest przesadą, ale nazwać ją jawnogrzesznicą, jest nie mniejszą. [...] Musimy stać na tym, co jest nasze – inaczej przyjdzie spaść gdzieś za nisko, bo aż do stosowania się, [...] »do nowych zewnętrznych warunków«, zamiast dążyć do wytwarzania nowych, pomyślniejszych”.

Sienkiewicz wypomina też Spasowiczowi, że ten „nie zwrócił dość uwagi, że to, co uszlachetnia pieśń jego [Syrokomli], co czyni go tak sympatycznym i miłym społeczeństwu, przemawia i za samą tradycją, z której bezpośrednio mogły takie światy wyrastać”⁶.

– konkludował – że przypisywać wszystko niezdolności do wytworzenia państwa, jest to usprawiedliwiać wszystko (*ibidem*, s. 8–11).

⁶ *Mieszaniny literacko-artystyczne*, [w:] H. Sienkiewicz, *Dzieła...*, t. L, Warszawa 1950, s.

Te poetyckie „światy” kreowane w utworach Syrokomli mają tedy swój rodowód w tradycji, a dokładniej w jej aksjologiczno-wydarzeniowej osnowie, zbudowanej z tych elementów narodowo-państwowego dziedzictwa Polaków, o których historyczną narrację ocenia Sienkiewicz w polemice ze Spasowiczem jako nadmiernie optymistyczną w „poglądzie na przeszłość”⁷.

W tym zaś „co jest nasze” w polskich dziejach i zasługuje na wprowadzenie do tradycji będącej ważnym czynnikiem umacniania świadomości narodowej Polaków uciskanych przez zaborcę były dla Sienkiewicza zwłaszcza pozytywne wartości i wzory zachowań rozpoznawane w nader mu bliskich dziejach Rzeczypospolitej⁸.

Na tą patriotyczną tradycję niezgody na narodową niewolę Polaków wskazuje Sienkiewicz w liście do J. I. Kraszewskiego, przesłanym mu na krótko przed objęciem redakcji „Słowa” u schyłku 1881 r. Pisze w nim bowiem, że „zadaniem naszym będzie krzewienie zdrowego postępu na gruncie poszanowania tradycji i wiary narodu. [...] Będziemy szanować religię jako środek obrony narodowej [...]. Pragniemy stać na gruncie narodowym, bronić ducha narodowego, by nie zwątlął, [...] pragniemy być pismem umiarkowane i rozsądnie postępowym, a przy tym patriotycznym, to jest, broniącym naród od doktryn okłamujących lub zgła zabijających uczucie patriotyzmu”⁹.

189-191. Tradycją, która nie jest – jak pisał wcześniej już przytaczany A. Świętochowski (zob. przyp. nr 9) – „na koniec pojętą w znaczeniu dziejów” historią. J. Szacki, interpretując poglądy L. Febvre’a na tradycję i historię pisze, że „postawa wobec przeszłości charakterystyczna dla tradycji polega na wyszukiwaniu w niej [...] odpowiedników dla określonych czynów, celów, cnót, wartości współczesnych; przeszłość jest »figurą« teraźniejszości [...] postawa historyczna polegałaby natomiast na ujmowaniu przeszłości jako elementu jednego procesu dziejowego, w którym styka się ona z teraźniejszością, noszącą na sobie jej ślady i przez to samo zainteresowaną najbardziej jej poznaniem w tych punktach, w jakich odbywało się złobienie tych śladów” (J. Szacki, *Tradycja. Przegląd problematyki*, Warszawa 1971, s. 259).

⁷ Nadmiernie, bo wolną od wskazania i na krąg „wad narodowych”. O tych dwu obliczach polskiej tradycji dokładniej Sienkiewicz wywodzi rok później w *Kronice tygodniowej*, drukowanej na łamach „Słowa”. I wówczas to nie tylko poucza niejako rodziców przyjeżdżających do Warszawy „dla edukacji dzieci”, że najważniejszym jest w niej, by „przekazali im tradycję pracy”. Bo dalej – i co ważniejsze – pisze: „Tradycja może być złą i dobrą. Świętą jest tradycja miłości do kraju i tradycja pracy, i tradycja zasługi, ale tradycja samowoli, bezkarności, tężyzny, zbytku i próżniactwa jest złą i należy ją wypędzić, [...] z miasta i kraju” (H. Sienkiewicz, *Kronika tygodniowa*, [w:] *Dzieła...*, Warszawa 1952, t. LIII, Uzupełnienia I, s. 47).

⁸ O tej „naszej” Rzeczypospolitej pisze w 1880 r. w recenzji *Szkiców historycznych* L. Kubali: „Państwo psuło się wprawdzie wewnątrz, nie umiało zdobyć się na ład i wewnętrzny porządek, [...] ale duch wojenny jeszcze nie zagął, poczucie obowiązku walki i śmierci za ojczyznę było żywe i dlatego ta nierządna Rzeczypospolita mogła być jeszcze straszną czasów wojny, tym bardziej że siły istotnie miała ogromne” (H. Sienkiewicz, *Mieszaniiny literacko-artystyczne*, [w:] H. Sienkiewicz, *Dzieła...*, t. L, Warszawa 1950, s. 137–138).

⁹ Cyt. za: *Kalendarz życia i twórczości Henryka Sienkiewicza*, oprac. J. Krzyżanowski, Warszawa 1954, s. 137.

Tak tedy Sienkiewicz w ostatniej dekadzie sporu z pozytywistami opowiadał się za takim upowszechnianiem „zdrówego postępu” w cywilizacyjnej aktywności społeczeństwa polskiego, które opierać się będzie na „poszanowaniu” dwu tutaj wskazanych czynników więzi narodowej Polaków, uzewnętrznianych w postawach i zachowaniach społecznych i empirycznie uchwytnych w ich świadomości narodowej, a to „tradycji i wiary narodu”¹⁰.

Będą one w jego przeświadczeniu wspierać „ducha narodowego, by nie zwątpił”, postrzeganego zapewne w pryzmacie historycznych odniesień do „ducha wojennego” obrońców Rzeczypospolitej¹¹ i w popowstaniowych uwarunkowaniach narodowej egzystencji Polaków w Królestwie, rozumianego przez Sienkiewicza jako „ducha” narodowej samoobrony z niepodległą ojczyzną w tle. Na takie rozumienie jego istoty zdaje się wskazywać i końcowy fragment wywodu Sienkiewicza o obliczu ideowo-programowym „Słowa”, że będzie ono chronić naród przed szkodliwością „doktryn” podważających, czy wręcz rugujących „uczucie patriotyzmu”.

Tymi zaś szkodliwymi dla pogłębiania patriotycznych uczuć narodu polskiego przez carskiego zaborcę zniewalanego różnymi doktrynami były wówczas dla Sienkiewicza zapewne tyle idee rodzącego się dopiero ruchu socjalistycznego, co słabnącego, ale jeszcze prężnego, warszawskiego pozytywizmu. Nie skrywał przecież, że dla niego ważniejszym jest – widziane przez pryzmat niepodległościowych wyzwań przyszłości – pogłębianie świadomości narodowej Polaków nasycanej „dobrą” tradycją, od pomnażania ich dokonań w dziedzinach uwarunkowanych mocą cywilizacyjnego postępu, możliwego i bez bytowania we własnym państwie, jak będzie tego rychło dowodził A. Świętochowski.

On to bowiem w opublikowanych w 1882 r. *Wskazaniach politycznych*, odnosząc się do popowstaniowej sytuacji Polaków w Królestwie, nie tylko optuje za poniechaniem łudzenia się „ogółu bajkami o zakłętej królownie, która wkrótce ma się ze snu pozornej śmierci obudzić i złamać czarodziejską moc swych prześladowców”, ale i przeciwstawia mu pozytywną „zasadę od-

¹⁰ Na tę rolę religii jako środka „obrony narodowej” Polaków bytujących pod rządami zaborców zwracał uwagę już przed półwieczem J. Tazbir. I konstatawał: „Symbioza katolicyzmu z polskością, która kiedyś odpychała od wspólnoty etnicznej wyznawców luteranizmu i prawosławia, zaczyna teraz również służyć sprawie narodowej”. Toteż „polski konserwatyzm szlachecki różnił się znacznie od europejskiego, gdyż zamieniał się w przywiązanie do przeszłości i tradycji narodowej”. J. Tazbir, *Próba określenia kultury szlacheckiej w Polsce przedrozbiorowej*, [w:] *Tradycje szlacheckie w kulturze polskiej*, Warszawa 1976. Cyt. za: A. Jaszczuk, *op. cit.*, s. 263.

¹¹ Zob.: przyp. nr 34.

radzania się przez rozwój cywilizacyjny przy stanowczym rozbracie z tradycją porywów zbrojnych”. Dalej zaś wywodzi, że „z liberalnego stanowiska sama utrata własnych instytucji politycznych nie wydałaby się nam wcale niedolą”, gdyby społeczeństwa weszły na drogę trwałego pokoju i współpracy. Wszak „Szczęście [...] ogółu, według nas, nie jest bezwzględnie zależne od jego siły i samodzielności politycznej, lecz od możliwości uczestniczenia w cywilizacji powszechnej i posuwania własnej”.

Toteż, „[j]eżeli nas nie mogą już nęcić wawrzyny Chrobrych i Batorych, nie znaczy to wcale, ażebyśmy skazani byli tylko na obronę własnego gniazda”, bo „naród, który nie zamiera, lecz żyje i postępuje, musi być zaborczym – jeżeli nie orężnie, to cywilizacyjnie”. I – daleki „od zamiaru apoteozy naszego losu” – wskazuje Świętochowski na „pomyślną stronę jego przeznaczeń. Mianowicie otworzył on przed nami szerokie pole podbojów przemysłowo-handlowych, [...] na którym odnieść możemy pewniejsze zwycięstwa niż te, w których dotąd pokładaliśmy całą naszą ufność”. Zatem „rozpościerajmy swoją cywilizację szeroko [...] tym bardziej, że państwo, w którego skład weszliśmy, otwiera im w wielu kierunkach szerokie ujścia”. I konkluduje: „Marzenia o odzyskaniu samoistności zewnętrznej ustąpić dziś winny staraniom o samodzielność wewnętrzną”. Winny one doprowadzić do „wzmocnienia sił umysłowych i materialnych, wszechstronnego rozwoju narodowego, skojarzonego z postępem ogólnym, [...] powołując do działania w nim pierwiastki nierozbudzone i niedojrzałe. Taka moc, [...] taki ruch postępowy jedynie może utrzymać żywotność narodu i zapewnić mu rozrost”¹².

Sienkiewicz rozwojowi cywilizacyjnemu polskiego „ogółu” przeciwny nie był, choć dostrzegął wspomniane już niebezpieczeństwo przekształcania się „społeczeństwa rycerzy” w „łapiogroszów”¹³, ale dla niego umacnianie tożsamości narodowej Polaków wymagało nie tylko i nie tyle „odradzania się przez rozwój cywilizacyjny”, co zwłaszcza przez uczestnictwo w narodowej kulturze. Tę zaś rozumiał przede wszystkim jako duchowy, zatem niematerialny, dorobek Polaków i w jego obrębie szczególną moc współkreowania ich świadomości narodowej, pielęgnującej w sobie ideał państwowej niepodległości, upatrywał w sztuce, z wyraźną preferencją dla literatury¹⁴. I choć

¹² A. Świętochowski, *Wskazania polityczne*, [w:] *Polska myśl polityczna w XIX wieku. Wybór tekstów źródłowych z komentarzem...*, s. 221-225. Pierwodruk: *Ognisko. Księga poświęcona 25-leciu twórczości T.T. Jeża*, Warszawa 1882.

¹³ Zob.: przyp. nr 29.

¹⁴ W grudniu 1905 r. H. Sienkiewicz odbierając w Sztokholmie literacką nagrodę Nobla mówił:

wówczas niemożliwą była odbudowa samodzielnego państwa polskiego, to dla Sienkiewicza ważnym było jej postrzeganie jako celu ideału, znaczącej składowej perspektywnego komponentu świadomości narodowej Polaków. Tego wektora myślenia o polskich sprawach ujawnić publicznie nie mógł i tylko ledwie udało mu się jego sens przemycić w języku ezopowym poprzez kreację Grońskiego w powieści *Wiry*. Główny bohater jest poniekąd alter ego autora; Sienkiewicz pisze tutaj, że Polak, który na dnie duszy nie nosi ideału niepodległości, jest poniekąd odstępcą¹⁵.

Dla Sienkiewicza umacnianie tożsamości narodowej Polaków wymagało „odradzania się” przez uczestnictwo w narodowej kulturze. Tę zaś rozumiał przede wszystkim jako duchowy, zatem niematerialny, dorobek Polaków i w jego obrębie szczególną moc współkreowania ich świadomości narodowej, pielęgnującej w sobie ideał państwowej niepodległości, upatrywał w sztuce, z wyraźną preferencją dla literatury.

„[...] zaszczyt ten, cenny dla wszystkich, o ileż jeszcze cenniejszy musi być dla syna Polski!... Głoszono ją umarłą, a oto jeden z tysięcznych dowodów, że ona żyje!... Głoszono ją niezdolną do myślenia i pracy, a oto dowód, że działa!... Głoszono ją pobitą, a oto nowy dowód, że umie zwyciężać!... Komuż nie przyjdą na myśl słowa Galileusza: *E pour si muove!*..., skoro uznana jest wobec całego świata potęgą jej pracy, a jedno z jej dzieł uwieńczone” (H. Sienkiewicz, *Pisma zapomniane i niewydane*, wyd. I. Chrzanowski, Lwów 1922, s. 447-448). A kultura według historyka J. Topolskiego „jest to wszystko, co różni człowieka (i społeczeństwo) od natury, to co człowiek do natury dodał [...]. Taka ogólna charakterystyka kultury jest równoważna z często spotykanym jej określeniem jako całości kształtu dorobku ludzkości utrwalonego w różny sposób i gromadzonego. W takim sensie można oczywiście mówić o różnych działach kultury, [...] a więc także o kulturze materialnej i duchowej, gdy do tej ostatniej zaliczymy na przykład literaturę, naukę, sztukę itp. Jednak podziały takie mają sens jedynie wówczas, gdy uzna się, że nad nimi »wnosi się« świadomość ludzka, czyli rzeczywistość myślowa, sterująca ludzkimi działaniami, zarówno owymi »materialnymi« jak »duchowymi«. I właśnie owa rzeczywistość myślowa [...] jest kulturą i źródłem jej wytworów” (J. Topolski, *Wprowadzenie do historii*, wyd. II, Poznań 2001, s. 87). Te zaś materialne wytwory „działalności ludzkiej” bywają też określane pojęciem cywilizacji. A „słowo »cywilizacja« powstało z przeciwstawienia – pisze dalej J. Topolski – życia w mieście (miasto po łacinie to *civitas*), jako bardziej wyrafinowanego, życiu na wsi, bliżej natury” (*ibidem*, s. 89). Można tedy i spór H. Sienkiewicza z A. Świętochowskim o rolę tradycji i postępu cywilizacyjnego w umacnianiu więzi narodowej Polaków postrzegać jako toczonego na obszarze tak szeroko przez J. Topolskiego definiowanej kultury, tu i teraz będącej „całości kształtem” ich duchowego oraz materialnego „dorobku”, osiągniętego w wielowiekowym procesie kształtującej się wspólnotowej tożsamości.

¹⁵ Cytuję za: J. Szczublewski, *op. cit.*, s. 398.

Tak to Sienkiewicz, unikając otwartej konfrontacji z carskim reżimem, „którego politykę piętnował w Wirach, atakował go bronią – pisze J. Krzyżanowski – stosowaną przez jego rówieśników, [...] to jest pracą. Praca ta polegała na podtrzymywaniu i budzeniu poczucia własnej odrębności narodowej; krzewieniu kultu dla świetnej przeszłości, zadokumentowanej tryumfami oręża polskiego przed rozbiorami i walką o wolność po jej utracie; na głoszeniu wiary w sprawiedliwość dziejową i odzyskanie własnego państwa”¹⁶.

Rostaw Pawlikowski jest absolwentem UJ, historykiem i politologiem. Starszy asystent Studium Nauk Społecznych PRZ oraz w Instytucie Kształcenia Nauczycieli ODN w Rzeszowie. Współzałożyciel i redaktor „Kwartalnika Edukacyjnego” w latach 1993 - 2000. Autor artykułów o Francji gaullistowskiej i myśli politycznej H. Sienkiewicza.

¹⁶ J. Krzyżanowski, *op. cit.*, s. 229.

Marcin Michalik

Od nauczania do uczenia się

Kto nie zna słynnego cytatu: „Dzieci i zegarków nie można stale nakręcać, trzeba im dać też czas do chodzenia”? Autorstwo tych słów przypisuje się Jeanowi Paulowi Sartre’owi albo Friedrichowi Froebelowi. Jeden skupiał się na egzystencji człowieka a drugi na wychowaniu dziecka, na zdobywaniu przez niego doświadczenia. Czego powinien doświadczać uczeń w XXI wieku? Czy nadal potrzebuje nauczycieli przekazujących konkretną wiedzę z różnych przedmiotów? Czy w ogóle znany nam od pokoleń model nauczyciela stojącego przy tablicy bądź na tzw. katedrze sprawdza się? Włączając do uczniowskich głów różnorodną wiedzę, zapominamy albo nie zdajemy sobie sprawy, czy oni tych wiadomości potrzebują. Zatem co zrobić, by od trybu nauczania przejść do uczenia się uczniów? Jak zachęcić nauczyciela, by zszedł z katedry, by oddał przestrzeń swym podopiecznym i pozwolił im działać podczas lekcji, uaktywnił, pobudził motywację wewnętrzną?

Odpowiedzi na te pytania można poszukać u Helen Parkhurst. Ta amerykańska nauczycielka zanim stworzyła swoją koncepcję edukacyjną – zwaną planem daltońskim (od miejscowości Dalton, gdzie pracowała) – kilka lat współpracowała z Marią Montessori. Parkhurst pracowała z uczniami w różnym wieku i o zróżnicowanym poziomie. Swoją pracę oparła na czterech filarach i według nich planowała lekcje. Samodzielność, odpowiedzialność, współpraca i refleksja – umiejętności, w które wyposażała swoich podopiecznych okazały się bardzo ważne w procesie uczenia się. Nauczyciel nie powinien robić wszystkiego tego, co uczeń może zrobić sam. Im więcej nauczyciele nauczają, tym mniej się uczeń uczy. Uczniowie mogą więcej niż nam się wydaje. Takie słowa możemy przeczytać w jej książce *Edukacja według Planu Daltońskiego* opublikowanej w 1922 roku. Nauczycielka przygotowywała tygodniowy lub miesięczny rozkład zadań, a uczniowie samodzielnie lub w grupach opracowywali te zagadnienia, w swoim tempie, bez pośpiechu, skupiając się na zgłębieniu materiału.

Czy ty, nauczycielu, jesteś gotowy na Plan Daltoński? Na zmianę sposobu myślenia i prowadzenia lekcji? Na oddanie odpowiedzialności za proces uczenia się uczniom? Od czego zacząć? Przede wszystkim od uświadomienia sobie, że powszechna zasada 3 x Zet (zdać, zakuć i zapomnieć) to ślepa

uliczka, która wcale nie rozwija motywacji wewnętrznej, a wręcz przeciwnie, hamuje rozwój i każe się skupić na zaliczeniu materiału, na pokonaniu przeszkody. Na pewno zdajesz sobie sprawę, że jeśli uczeń lubi nauczyciela, polubi też jego przedmiot. Dlatego pracuj nad relacjami, nad wzajemnym zaufaniem. Błąd to nic złego, gdyż powinniśmy się uczyć na błędach, a najlepiej podkreślać to, co robimy dobrze. Czyli czerwony długopis warto zamienić na zielony. Przecież nikt nie jest idealny, a błędzić jest rzeczą ludzką. Stwarzaj na lekcji takie sytuacje, w których uczniowie będą czuć się dobrze, gdzie będą mogli się swobodnie wypowiedzieć, zaangażować. To, co wpływa na motywację wewnętrzną, to przede wszystkim: dobra zabawa, stan umysłu tzw. *flow*, chęć sprostanania wyzwaniu, chęć obdarowania kogoś, poczucie autonomii, możliwość zaobserwowania postępów i świadomość celu.

Jak pisał w swojej książce *Od nauczania do uczenia się* Anna i Robert Sowińscy – propagatorzy koncepcji Helen Parkhurst w Polsce, „w szkole tradycyjnej nauczyciel, rozpoczynając zajęcia, zastanawia się, czego jego uczniowie nie umieją. Natomiast w szkole daltońskiej nauczyciel, rozpoczynając zajęcia, zastanawia się, co jego uczniowie już umieją”. Dlatego warto poznać swoich uczniów, poobserwować, zamiast diagnozować sprawdzianami czy standaryzowanymi testami. Daj im zadanie – wyzwanie, pozwól działać, myśleć, roztrząsać problem, gubić się i znajdować drogę, niech się uczą, jak chcą, tak jak im wygodniej. Pamiętaj, że dla uczniów powinienes być drogowskazem, podając gotowe rozwiązania pozbawiasz ich satysfakcji z osiągniętego celu, a w razie porażki nie będą podejmować próby zmierzenia się z zadaniem jeszcze raz. W jaki sposób wprowadzać filary Planu Daltońskiego na lekcji? Samodzielność osiągniemy przez działania, podczas których uczeń będzie: obserwował, planował, wyszukiwał, pytał, słuchał, zastanawiał się. Warto wprowadzić zasadę: zapytaj trzech, zanim zapytasz jednego. Czyli w razie wątpliwości uczeń najpierw konsultuje się ze swoimi rówieśnikami, a dopiero na końcu z nauczycielem. Z kolei odpowiedzialność to słowa klucze typu: „rozumiem”, „czuję”, „sądzę”, „zdaję sobie sprawę”, „jestem przekonany”, „uważam, że”. Ten filar pokazuje, iż świadomy i odpowiedzialny uczeń zdobywa wiedzę, nabywa kompetencje, rozumiejąc ich wartość, nie robi tego tylko dla ocen, ale wie, że wykorzysta je w przyszłości. Nikt nie powinien być samotną wyspą, osobą skupioną tylko na sobie i osiągnięciu sukcesu w pojedynkę. Jeśli chcemy rozwijać umiejętność współpracy, nie zapominajmy o tym, że uczeń: rozwiązuje, działa, tworzy, wspiera, pomaga, doświadcza, doradza, pyta. Robi coś wspólnie, dla wspólnego dobra i osiągnięcia satysfakcjonującego efektu.

Wszelkie działania, szkolne aktywności powinny mieć cel. Aby uniknąć pytań typu: A po co to robimy?, Czy musimy?, Do czego mi się to przyda? Warto doskonalić umiejętność wyciągania wniosków, refleksji, podsumowania swojej pracy. Oceniam, analizuję, wnioskuje, staram się, odnajduję, wiem, potrafię – te czasowniki zwracają uwagę na sens podejmowanego trudu, na drogę do osiągnięcia zamierzonego celu. Odwróć lekcję. Z trybu nauczanie przejdź na uczenie się uczniów – najlepiej aktywne i samodzielne. Polecam stoliki eksperckie, przy których podzieleni na grupy uczniowie opracowują poszczególne partie materiału, a następnie przechodzą do pozostałych i przekazują im swoją wiedzę. Sposób ten znany jest też pod nazwą: *Jigsaw*, klasoukładanka. Wiedza schowana w pudełku, do którego wkładamy przedmioty kojarzące się z danym zagadnieniem. Jeśli omawiamy w taki sposób lekturę, to w dowolnym pudełku umieszczamy wszystko to, co jej dotyczy. Mogą to być materiały typu krzyżówki, quizy, fotografie albo symbole, przedmioty związane z bohaterami. Uczniowie opowiadają, prezentują to, co zgromadzili.

Do aktywizacji i stworzenia dobrej zabawy, aby osiągnąć stan *flow*, służą stacje zadaniowe, *escape roomy*. Uczniowie poprzez grywalizację rozwiązują zagadki, różnorakie zadania wymagające współpracy bądź samodzielności. Do tych aktywności doskonale pasują *qr cody*, szyfry harcerskie, lustrzany tekst oraz różne aplikacje dostępne w telefonie komórkowym. Zabawa i nauka w jednym. Projekty interdyscyplinarne, łączące wiedzę z różnych przedmiotów, włączenie w działania innych nauczycieli, rodziców czy lokalnego środowiska pomaga nam w odwróceniu roli.

Kto lubi zaskakiwać uczniów i uświadamiać im, że w życiu nie ma podziału na przedmioty? W końcu wymaga się od nas wszechstronnej wiedzy, doświadczenia czy radzenia sobie w różnych sytuacjach. Dlatego warto wpuszczać do klasy wiedzę z różnych dziedzin. Matematyka na polskim? Czemu nie. Przygotowując ósmoklasistów do egzaminu i nie tylko, można rozpocząć współpracę z nauczycielem matematyki i przygotować wspólnie zadania tekstowe, które będą dotyczyły treści lektur. Nie jest to łatwe zadanie, ale satysfakcja gwarantowana a jaki wyraz zaskoczenia na twarzach uczniów. Można też pokusić się o to, żeby uczniowie sami podjęli takie wyzwanie. Oto przykład tego typu pracy – zadania z lektury *Zemsta* Aleksandra Fredry:

Po ślubie Klary i Wacława goście wyszli z kaplicy i szli do sali jadalnej na poczęstunek. Jeden z uczestników spojrzął przed siebie i naliczył 4 pary, potem obejrzał się za siebie i naliczył 2 pary. Ilu gości szło w tej kolumnie?

Dużym wyzwaniem jest też wymyślenie zadania, którego nie da się rozwiązać, gdzie są podane błędne dane. Żyjemy w tzw. kulturze błędu, gdzie czerwonym długopisem zaznacza się to, co nieprawidłowe, powodując tym samym strach przed popełnieniem błędu. Uczeń często nie podejmuje próby rozwiązania zadania w obawie, że się pomyli, że nie osiągnie zadowalającego wyniku. Dlatego warto te błędy oswajać, bo są nam one potrzebne do wyciągania wniosków, do analizowania i planowania własnego rozwoju. Przykład takiego zadania z fredrowskiej komedii:

Cześnik Raptusiewicz nie dał za wygraną i po nieudanej próbie naprawy muru przez ludzi Rejenta postanowił się zemścić. Wpadł na taki pomysł. Skoro jeden robotnik może wykopać studnię o głębokości 2 m o średnicy otworu 1 m w ciągu 4 godzin, to w ciągu ilu godzin podobną studnię wykopie 8 robotników? Czy Cześnik wymyślił dobry plan? Ośmiu robotników raczej nie jest w stanie wykopać studni o średnicy jednego metra. Po co ich aż tylu do jednego otworu w ziemi?

Zabawa w sklep, czytanie paragonów, obliczenia na kalkulatorze, czytanie map czy wytyczanie trasy, jaką przemierzeli bohaterowie lektur... Czy takie aktywności mogłyby pojawić się na twojej lekcji? Droga, jaką pokonali Staś i Nel z powieści Sienkiewicza, dopiero może robić wrażenie, kiedy uczeń skorzysta z nawigacji GPS i zobaczy odległość od Port Said do Mombassa, gdzie finalnie dotarły dzieci podczas swojej wędrówki po afrykańskich bezdrożach. Przepisy kulinarne, gdzie liczą się proporcje. Planowanie przyjęcia urodzinowego i lista zakupów na tę okazję. Ile tu jest działań matematycznych! Ile szacowania, rachowania, obmyślenia!

Ciekawym pomysłem na kreatywne pisanie będzie na przykład wywiad z figurami geometrycznymi. Opowiadanie: „Kto odnalazł wspólny mianownik? Moja przygoda w krainie ułamków”. Pomysły można mnożyć.

Dobrym sposobem jest też wykorzystanie takich matematycznych narzędzi jak trimino czy tangramy. Trimino to małe trójkąciki, które odpowiednio ułożone tworzą dany kształt. Na bokach tych trójkątów można napisać polecenia i odpowiedzi, a po złożeniu ich w całość powstanie figura w odpowiednim kształcie. W internecie można znaleźć generatory trimino oraz dokładne opisy, jak stworzyć taką pomoc, którą można wykorzystać na każdym przedmiocie. W podobny sposób można użyć tangramów. Jeśli uczeń ma opanować pisownię trudnych wyrazów, to zamiast liczbowego sudoku można stworzyć ortograficzne czy językowe. Taka aktywność doskonale ćwiczy spostrzegawczość, planowanie i przewidywanie.

Podczas tego typu lekcji to uczeń jest podmiotem, on jest siłą sprawczą, a filary daltońskie, w które został wyposażony, pomogą mu dosłownie i w przenośni udźwignąć niełatwy dla niego okres szkolny. Będą też pomocne w dorosłym życiu, gdzie oprócz wiedzy będą się liczyć przede wszystkim kompetencje.

Drogi nauczycielu, pamiętaj, że na sam szczyt nigdy nie wspinasz się sam. Idą z tobą ci, dla których jesteś najważniejszy. Podobnie jest z uczniem; nigdy nie powinien być sam. Dlatego szukajmy sprzymierzeńców, osób myślących podobnie. Twórzmy przyjazne miejsca, w których dziecko będzie czuło się dobrze, będzie się rozwijało, działało twórczo, popełniało błędy i wyciągało wnioski. Oczywiście, pamiętajmy też o sobie. W końcu wszyscy tworzymy jedną drużynę, w której chcemy czuć się dobrze i z którą chcemy zdobywać świat.

Marcin Michalik jest nauczycielem dyplomowanym języka polskiego. Absolwent Uniwersytetu Rzeszowskiego, terapeuta pedagogiczny, logopeda, trener szybkiego czytania. Pracuje w Zespole Szkół w Podleszanach na Podkarpaciu. Wielki miłośnik kreatywności i wszelkich zmian w edukacji. Zafascynowany ocenianiem kształtującym. Działa m.in. w internetowej społeczności Polonistów z pasją, Microsoftu, Wakeleta i Planu Daltońskiego. Jest konsultantem Fundacji Plan Daltoński, ambasadorem aplikacji Wakelet Polska i Wiosny Edukacji, nauczycielem innowatorem Microsoft Innovative Educator Expert. Prowadzi webinary na temat: „Odwrócona lekcja w praktyce”, „Matematycznie na języku polskim”, „Filary Planu Daltońskiego na lekcji”, szkolenia z wykorzystania różnorodnych aplikacji, metod aktywizujących. Czyta, pisze, dużo słucha i uwielbia jeździć na rowerze.

Barbara Misztal

„Moda na dwujęzyczność” w Szkole Podstawowej nr 28 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rzeszowie

Szansa dla kilku pokoleń

„Czym skorupka za młodu nasiąknie”... Okazuje się, że stare przysłowie powraca w dobie nauki języków obcych, w czasach kreowania społeczeństwa globalnego, przygotowywania młodego pokolenia do bycia obywatelem świata. I nie chodzi tu o to, by zapomnieć o własnych korzeniach, kulturze i języku, lecz by dać młodej generacji dostęp do mądrej, przemyślanej edukacji i same-mu nie pozostawać w tyle. Bowiem im więcej młody człowiek nauczy się we wczesnym dzieciństwie, tym trwalsza będzie jego wiedza. Z drugiej strony, obalamy mity wynikami badań dowodzących, że człowiek może wiele nauczyć się w każdym wieku.

Skoro mowa o pokoleniach, warto przywołać popularny dziś podział:

- *baby boomers* – osoby urodzone w latach 1946–1964, niezależni i pracowici, skupieni na procesie swoich działań,
- *generacja X* – dzieci *boomersów*, lojalni, godni zaufania i nastawieni na rezultat,
- pokolenie z lat 80. XX w. zwane *pokoleniem Y* lub *milenialsami* – uznane za dobrze wykształcone i znające języki, wielozadaniowcy nastawieni na nowe wyzwania,
- *generacja Z*, czyli urodzeni po roku 1990, zwana też *pokoleniem C* od słów *connect, communicate, change* – młodzi, w ciągłym – dzięki internetowi – kontakcie ze światem, gotowi na zmiany.

Zważywszy na przeszłość historyczną naszego kraju, zdajemy sobie sprawę, że dostęp do nauki zachodnich języków obcych wśród wymienionych pokoleń był odmienny. Starsze nie miało tych samych możliwości poznawania świata, podróżowania, dostępu do materiałów dydaktycznych oraz do żywego języka,

co generacja współczesna. Natomiast od ponad dwudziestu lat szkoły mogą zapewnić uczniom nie tylko zadowalającą liczbę godzin języka angielskiego, niemieckiego czy hiszpańskiego, ale również udział w programach i projektach europejskich, które otwierają drzwi do świata. Szansę, jaką ma młode pokolenie, wykorzystują nauczyciele zarówno dla swoich uczniów, jak i dla własnego samodoskonalenia.

Program Powszechnej Dwujęzyczności wśród najmłodszych

Szukając właściwych dróg i ciekawych sposobów edukowania najmłodszych, po wdrożeniu innowacji w przedszkolu (*Little steps to a great language world* – nauka i stosowanie angielskich zwrotów grzecznościowych w codziennej komunikacji oraz *Little readers* – czytanie dzieciom bajek po angielsku przez starszych uczniów), nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej SP 28 w Rzeszowie podjęli się wdrożenia Programu Powszechnej Dwujęzyczności. Autorką tej koncepcji jest światowej sławy lingwistka – Claire Selby, twórczyni materiałów i muzyki do nauki angielskiego dla najmłodszych. Program natomiast wykorzystuje naturalną metodę przyswajania języka angielskiego we wczesnym dzieciństwie, równoległe do języka ojczystego. Jest to specjalnie wykreowany świat bohaterów, piosenek, filmów animowanych oraz przygotowanych na tej podstawie zabaw językowo-muzyczno-ruchowych zarówno indywidualnych, jak i grupowych. Korzystając z odpowiednio przygotowanych materiałów, nauczyciele, także ci niebędący anglistami, wprowadzają swoich wychowanków w świat języka angielskiego. Podstawowym celem tych działań jest sprawienie, aby język angielski nigdy nie stał się dla dziecka językiem obcym.

Klasy dwujęzyczne

Kolejną z możliwości, z jakich skorzystały wybrane rzeszowskie szkoły podstawowe, jest również tworzenie oddziałów dwujęzycznych na poziomie klas VII i VIII. Klasy te mają zwiększoną liczbę godzin języka angielskiego w tygodniu oraz elementy tego języka na wybranych przedmiotach ścisłych. W przypadku SP 28 w Rzeszowie są to matematyka, biologia i chemia. Codzienny kontakt z językiem angielskim, spotkania z anglojęzycznymi wolontariuszami, projekty, wystąpienia publiczne promujące działania międzynarodowe sprawiają, że młodzież z łatwością posługuje się językiem obcym. Jest on obecny na warsztatach z obcokrajowcami, służy relacjonowaniu wydarzeń, opisywaniu działań, a nawet

staje się językiem artystycznej ekspresji. Dzięki tym wszystkim przedsięwzięciom powoli osiągamy to, o czym mówi dydaktyk i międzynarodowy konsultant nauczycieli Mario Herrera, że język obcy staje się dla uczniów już nie tylko wyuczonym, ale naturalnym narzędziem komunikowania się.

Mobilność kadry pedagogicznej w programie Erasmus+

Wracając do pokoleń... Można sobie wyobrazić, że dla nauczycieli reprezentujących średni stopień znajomości języka angielskiego wszelkie wyzwania związane z wdrażaniem dwujęzyczności, praca w grupach międzynarodowych czy organizowanie przedsięwzięć w języku angielskim mogą być niełatwym wyzwaniem. I tu warto podkreślić to, co może za rzadko wybrzmiewa w społeczeństwie: nauczyciele robią wszystko, aby tym trudnościom stawić czoła. Po wieloletnim realizowaniu projektów międzynarodowych we współpracy ze szkołami w Anglii, Niemczech, Grecji, Turcji, Danii, Finlandii czy Włoch, dyrekcja, nauczyciele i pracownicy Szkoły Podstawowej nr 28 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rzeszowie podjęli nowe wyzwania. Przygotowano i realizowano projekt PO WER „Zamiast hejtować, działamy! W pogoni za szczęściem, zdrowiem i tolerancją”, w ramach którego uczniowie brali udział w warsztatach językowych, sportowych i kulinarnych oraz odwiedzili szkołę w Rumunii, gdzie zrealizowano różnorodne zadania zaplanowane w projekcie.

Aby kadra pedagogiczna mogła podnosić swoje kompetencje językowe i organizacyjne oraz przygotowywać wnioski aplikacyjne do kolejnych projektów, nie może stać w miejscu. Jest zatem gronem stale uczącym się i otwartym na niełatwe zadania. Dzięki różnicom pokoleniowym i różnorodnym umiejętnościom indywidualnym nauczycieli przygotowano projekt „Jesteśmy otwarci na Europę”. W rezultacie w latach 2021 i 2022 kilkunastu pracowników placówki miało okazję uczestniczyć w zagranicznych kursach językowych i metodycznych w Austrii, Hiszpanii, na Malcie oraz Cyprze. Wśród uczestników kursów językowych byli nauczyciele edukacji wczesnoszkolnej, informatyki, matematyki, a także języka polskiego, angielskiego, niemieckiego, hiszpańskiego. Jedni uczyli się drugiego języka obcego, inni rozwijali wiedzę z zakresu metodyki nauczania języka, którego uczą. Wizyty zaowocowały nie tylko podniesieniem kompetencji językowych i cyfrowych, ale organizacją spotkań, szkoleń, lekcji otwartych oraz przygotowaniem innowacji pedagogicznych: metodycznych i programowych. Dzięki nim uczniowie poznają więcej ciekawostek na temat różnych miejsc w Europie, usłyszą o tradycjach i zwyczajach

poszczególnych krajów. Z założeń innowacji komparatystycznych wynika, że podopieczni staną się młodymi badaczami, gdyż pod okiem nauczycieli będą dokonywali porównań różnych zjawisk lingwistycznych obecnych w kilku językach nauczanych w szkole. W trakcie wyjazdów przygotowywano ciekawe raporty i sprawozdania, podczas których dzielono się wiedzą z zakresu języka i kultury odwiedzanych krajów.

Nie trzeba przekonywać, że nauczyciele „otwarcia na Europę”, jak wynika z tematu projektu realizowanego w SP 28 w Rzeszowie, są nastawieni na edukację przez całe życie, na samokształcenie i wykorzystywanie doświadczeń edukacyjnych w procesie rozwoju ucznia. Jednym z takich działań jest współpraca szkoły ze Stowarzyszeniem Projektów Międzynarodowych INPRO oraz z organizatorami obozów szkoleniowych dla uczniów „EuroWeek – Szkoła Liderów”.

Podsumowując, pracownicy Szkoły Podstawowej nr 28 z Oddziałami Dwujęzycznymi w Rzeszowie nie zatrzymują się ani na chwilę. Są otwarci na zmiany i na doskonalenie. Dzięki temu, poza obowiązkowym procesem dydaktyczno-wychowawczym, zapewniają swoim podopiecznym ciekawe i wartościowe przeżycia intelektualne oraz emocjonalne.

dr Barbara Misztal *jest nauczycielem języka polskiego i angielskiego w Szkole Podstawowej nr 28 z Oddziałami Dwujęzycznymi im. płk. Łukasza Cieplińskiego w Rzeszowie, współrealizatorką projektów Socrates Comenius, PO WER i Erasmus+, uczestniczką kursu języka niemieckiego w ActiLingua Academy w Wiedniu w ramach projektu „Jesteśmy otwarci na Europę” z programu Erasmus+ Mobilność kadry edukacji szkolnej w październiku 2022 r.*

Aneta Grendus

Uczę się dla siebie, nie dla ocen

„Starych drzew się nie przesadza” – mówi znane polskie powiedzenie. A młode? Postanowiłam znaleźć odpowiedź na to pytanie, eksperymentując ze swoimi uczniami. Tematem eksperymentu nie była bynajmniej biologia, ale podejście młodzieży do oceniania.

Przez 16 lat pracy w różnych szkołach doszłam do wniosku, że cała nauka sprowadza się do zdobywania ocen. Uczniom brakuje poczucia bezpieczeństwa w ocenianiu, uczą się tylko po to, by zdobyć kolejny stopień w dzienniku, zaliczyć kolejną partię materiału, usatysfakcjonować rodziców lub nauczycieli. Nie potrafią wzbudzić u siebie motywacji do nauki tylko dla siebie i odciąć się od zdobywania tradycyjnych ocen. Zresztą, jak wygląda życie szkolne? Test po każdym dziale z podręcznika, kartkówka z poprzedniej lekcji, bo przecież trzeba sprawdzić stopień zrozumienia nowego tematu, „pytanina” na każdej lekcji, test z lektury, nawet sprawdzian z religii (!) przed bierzmowaniem, do tego jeszcze sprawdzenie zadania domowego, może ktoś przypadkiem zapomniał... A potem w librusie kolorowo w każdym tygodniowym planie lekcji. Uczniowie przeciążeni, rodzice źli, że oceny coraz gorsze. Zapisują dzieci na kolejne korepetycje, uczniowie, mając jeszcze więcej zajęć, są coraz bardziej przeciążeni i... błędne koło się zamyka. A gdyby tak, jak w idealnej szkole, uczniowie uczyli się dla siebie, nie dla ocen? Być może istnieją takie szkoły i chwała im za to. Ja w takiej nigdy nie pracowałam. Przy okazji awansu na stopień nauczyciela dyplomowanego zdecydowałam się na wdrożenie innowacji pedagogicznej. Szukałam odpowiedzi na pytanie: Czy da się uczyć bez ciągłego oceniania?

Według Wincentego Okonia, znanego polskiego pedagoga i dydaktyka, ocena szkolna to „ustosunkowanie się nauczyciela do osiągnięć ucznia, czego wyrazem może być określony stopień szkolny lub opinia wyrażona w formie pisemnej czy ustnej, a także zewnętrzne zachowania się nauczyciela (mimika, gest)”¹. W tym momencie co niektórzy wspomną pewnie złowrogie spojrzenie znad okularów swojej polonistki czy matematyczki, połączone z wymownym pytaniem: „Jesteś pewny?”, gorsze i bardziej stresujące niż wpisanie jedynki długopisem do dziennika. Nie lubimy być oceniani ani przez rodziców w dzieciństwie,

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2001, s. 269.

ani przez nauczycieli w szkole, ani ostatecznie przez swoich pracodawców. Często wywołuje to u nas stres i obniża pewność siebie. Dodatkowo, zgodnie z powyższą definicją, ocena szkolna powinna odnosić się tylko do osiągnięć ucznia, ale jak można je obiektywnie ocenić. Siedmiolatek, przekraczając szkolne progi, szybko orientuje się, że ocenie podlegać będzie nie tylko jego wiedza, lecz także wygląd, gestykulacja, wyrażone przez niego emocje, przyzwyczajenia czy relacje z rówieśnikami. Frustrujący okaże się też kolejny wniosek, że dla jednego nauczyciela pewne kwestie będą miały duże znaczenie, a przez innego w ogóle nie będą brane pod uwagę. Pierwsza ocena niedostateczna, a czasem nawet czwórka w przypadku wrażliwego dziecka, wystawiona (w opinii ucznia) niesprawiedliwie, wywołuje u niego negatywne odczucia. Kolejne złe stopnie otrzymane niezasłużenie (np. mimo starań dziecka, a z powodu mniejszych możliwości intelektualnych) pociągają za sobą konsekwencje: poczucie krzywdy, złość, niechęć do nauczyciela, przedmiotu i ogólnie nauki. A może dałoby się tego uniknąć?

Mniejszym „złem” niż tradycyjne stopnie w szkole jest oczywiście ocena opisowa wprowadzona kilkanaście lat temu w edukacji wczesnoszkolnej. „Ocena taka pełni rolę informacji zwrotnej: uczeń dowiaduje się, co w jego wytworze (a także poprzedzającym go procesie myślenia) jest poprawne, dobre, budzi nadzieję, co zaś wzbudza zastrzeżenia lub niepokój”². W ten sposób uczeń poznaje swoje mocne i słabe strony, dowiaduje się, w jakim kierunku powinien zmierzać oraz jakie podjąć działania, by osiągnąć sukces. Ważna wydaje się też atmosfera, w której przebiega ten proces. Uczeń musi czuć, że nauczyciel rozumie jego zamiary, docenia jego pracę, a krytyczne uwagi nie są skierowane przeciwko niemu, lecz mają pomóc w jego samodoskonaleniu się. Tyle teorii... A w praktyce większość nauczycieli w dwudziestopięciosobowej rozkrzyczanej klasie pierwszej najprawdopodobniej postawi stopień za kolejne wykonane zadanie czy obrazek, czasem przyklei naklejkę z uśmiechniętą lub smutną buźką. Rzadko który nauczyciel ma czas i chęci, by indywidualnie wyjaśnić każdemu dziecku w języku dla niego zrozumiałym, co zrobił dobrze, co źle i jak ma się poprawić. I krótka historia z życia wzięta: siedmioletnia Ania podczas pisania z pamięci nie dorysowała ogonków w „ą” i „ę”, a w literce „t” kreseczka była nie w tym miejscu, co trzeba. Nauczycielka poprawiła błędy na czerwono i postawiła ocenę 4. Uczennica skomentowała w domu sytuację następująco: „To bez sensu; za trzy źle napisane kreski od razu taka niska ocena?”. Gdyby nauczycielka przeczytała z Anią zdania, które błędnie zapisała, to pewnie Ania zauważyłaby różnicę między literami „a” i „ą”, „e” i „ę” oraz „t”

² W. Kozłowski, *Twórcze dziecko w szkole*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2004, s. 14.

i „ł”. A tak pozostał w jej pamięci smutny, niewpływający na jej rozwój wniosek: niższa ocena za trzy kreski. I choć ta sytuacja wydaje się błaha, to nasza Ania spotka się z podobnymi w praktyce szkolnej wielokrotnie. W ten sposób szkoła „produkuje” roboty, które działają schematycznie, by uzyskać dobre oceny, spełnić oczekiwania nauczycieli. A gdzie radość ze zdobywania wiedzy, chęć samorozwoju czy zwykły młodzieżowy „fun”?

W trakcie pisania pracy dyplomowej o aktywizacji uczniów z dyskalkulią trafiłam na książkę Danuty Sterny *Uczę (się) w szkole* i po raz pierwszy usłyszałam o ocenianiu kształtującym. Z wypiekami na twarzy przerzucałam kartki i myślałam: „To jest to!”. Rzeczywistość okazała się nieco brutalna; w przeciętnej szkole nie da się przecież z dnia na dzień wyrzucić wszystkiego do góry nogami, nie zmieni się sposobu pracy nauczycieli, przyzwyczajenia rodziców do ocen. W tamtym momencie byłam przekonana, że ze zmianą podejścia uczniów do oceniania pójdzie mi najłatwiej. Pojawił się pomysł na innowację pedagogiczną „Uczę się dla siebie, nie dla ocen”, którą traktuję jako pierwszy krok na drodze do stosowania oceniania kształtującego na moich lekcjach w przyszłości.

Zgodnie z założeniami innowacji, ograniczyłam ocenianie sumaryczne na rzecz informacji zwrotnej, która pozwoliła uczniom dostrzec swoje mocne strony i obszary, które wymagały poprawy. Całkowita rezygnacja ze standardowych ocen nie byłaby możliwa bez zmiany warunków i sposobów oceniania wewnątrzszkolnego zawartych w statucie szkoły. Systematycznie stosowaliśmy samoocenę procesu uczenia się – uczniowie tworzyli w dodatkowych zeszytach własne „portfolio”, wpisywali swoje cele i postanowienia, wklejali prace pisemne, dopisywali swoje komentarze i wnioski. Po zakończeniu innowacji stwierdzam, że lepszym rozwiązaniem byłoby prowadzenie tego portfolio w zwykłym zeszycie przedmiotowym obok notatek z lekcji. Jak to w szkole bywa, jeden uczeń zgubił zeszyt, drugi zostawił w domu, więc na lekcji nie miał w czym pracować. Dodatkowe dopiski czy wklejone kartkówki w niczym by nie przeszkadzały, a jeden zeszyt do wszystkiego to znaczne ułatwienie dla uczniów.

Zamiast indywidualnej odpowiedzi ustnej organizowaliśmy „rundki” w całej klasie (wiadomo, że w grupie różnie). Uczniowie po kolei odpowiadali krótko na usłyszane pytania, a jeśli nie znali odpowiedzi, przechodziliśmy bez żadnych konsekwencji do kolejnej osoby. Tego typu powtórki nie były oceniane przez nauczyciela, uczniowie natomiast dokonywali samooceny swojej wiedzy. Podobne założenia dotyczyły niektórych kartkówek - uczniowie samodzielnie lub z pomocą kolegów poprawiali błędy w swoich krótkich pracach pisemnych,

dopisując (zamiast tradycyjnej oceny) komentarz, w jakim stopniu są z siebie zadowoleni. Niektórych uczniów mobilizowało to do większej systematyczności w nauce, odczuwali bowiem wstyd przed samym sobą, że popełnili głupie błędy. Ciekawym doświadczeniem było też opracowywanie listy słówek do przetłumaczenia dla swojego kolegi/koleżanki z ławki (innowacja dotyczyła zajęć z języka obcego), które po wypełnieniu należało poprawić i ocenić. Taka „zabawa w nauczyciela” pozwoliła spojrzeć na proces oceniania z innej perspektywy i zazwyczaj sprawiała uczniom wiele frajdy.

Kolejne założenie mojej innowacji dotyczyło sprawdzania dłuższych prac pisemnych. Zgodnie z nim poprawne odpowiedzi zaznaczane miały być przez nauczyciela kolorowym długopisem (nie czerwonym, bo ten podobno „rozdrażnia”), w niezaznaczonych odpowiedziach uczniowie samodzielnie mieli szukać błędów oraz poprawnych rozwiązań. Ten punkt okazał się najtrudniejszy w realizacji. Po pierwsze, łatwo narysować plus za poprawną odpowiedź, ale jak zaznaczyć tę tylko częściowo poprawną, czyli typowe „0,5 pkt”? A problem pojawił się dość szybko, bo już przy pierwszym sprawdzianie. Po drugie, uczniowie są tak przyzwyczajeni do tradycyjnej korekty, że nie mogli zrozumieć moich „+” przy poprawnych odpowiedziach (gdzie są punkty? ile można ich zdobyć za to zadanie?). Źle interpretowali również brak moich jakichkolwiek wpisów przy błędnych rozwiązaniach (które, zgodnie z założeniem innowacji, mieli samodzielnie skorygować), kolejno przychodzili ze stwierdzeniem: „Zapomniała to pani poprawić”. Nawet moje późniejsze podkreślanie złych odpowiedzi nie zmieniło drastycznie sytuacji. Informacja zwrotna dopisana przeze mnie na sprawdzianie najwyraźniej nie wszystkich satysfakcjonowała.

Innym zamierzeniem innowacji była zmiana podejścia uczniów do błędów, bo te uznawane są za element procesu uczenia się. Dążyliśmy nie do wyeliminowania błędów, lecz do tego, by uczniowie nie bali się ich popełniać. Zamiast kary czy nagrody w postaci oceny stosowane były pochwała lub delikatne upomnienie oraz zachęcanie do autorefleksji w postaci stwierdzeń czy pytań: „Powiedz, czego się nauczyłeś”, „Jesteś z siebie zadowolony/dumny?”, „Jak się oceniasz?”

Ze względu na konieczność dostosowania się do warunków i sposobów oceniania wewnątrzszkolnego, określonych w statucie, sumaryczne oceny śródroczne i końcoworoczne wystawiane były na podstawie postępów poczynionych przez poszczególnych uczniów, a nie tylko ocen cząstkowych.

Obserwując bacznie swoich uczniów przez rok trwania innowacji, cieszyłam się, gdy z zaangażowaniem uczestniczyli w zajęciach; gdy byli przygotowani

do lekcji, mimo iż wiedzieli, że nie będą pytani; gdy słysząc dzwonek po 45 minutach, z żalem stwierdzali: „To już koniec lekcji? Tak szybko minął mi czas”. Nawiasem mówiąc, to jedne z najmiłszych słów, jakie możemy usłyszeć w naszym zawodzie. Dla takich chwil warto pracować. Moje pozytywne wnioski potwierdziła anonimowa ankieta przeprowadzona wśród uczestników innowacji w wersji *online* (chyba najbardziej rzetelna forma, nikt nie boi się, że ktoś rozpozna jego pismo). 80% uczniów klasy lubiło moje lekcje, 20% średnio, a ani jedna osoba nie odpowiedziała, że ich nie lubi. Wszyscy zgodnie uznali, że na zajęciach panowała miła atmosfera i nie odczuwali stresu. Ponad 70% uczniów chciało, choć nie musiało się uczyć i tyle samo było zadowolonych ze swoich osiągnięć. Aż 86% ankietowanych zamiast oceny sumarycznej wołało dostać opis, co zrobiło dobrze, a co źle. Cała klasa widziała też sens w pracach pisemnych nieocenianych wpisem w dzienniku, dzięki którym mogli zobaczyć, w jakim stopniu opanowali dany materiał bez martwienia się słabą oceną.

Wniosek niezbyt pozytywny, który wypływa z analizy ankiety, jest taki, że uczniowie są bardzo przyzwyczajeni do oceniania sumarycznego i nie wszyscy potrafią wyobrazić sobie naukę bez tradycyjnych stopni. Ponad połowa ankietowanych obawiała się, że dostanie złą ocenę na lekcji, a trzech na dziesięciu uczniów bało się popełniać błędy na zajęciach, mimo iż nie byli oceniani, zgodnie z założeniami innowacji. Wśród uczniów istnieje przekonanie, że nauczyciel to sędzia, „tropiciel błędów”, a ocenianie to narzędzie władzy w jego rękach. Większość nie potrafi wyobrazić sobie idealnej szkoły bez ocen, w której my nauczyciele jesteśmy „mistrzami” przekazującymi swoją wiedzę, a uczniowie czerpią z tej skarbnicy garściami, bo CHCA, a nie muszą. A z drugiej strony trudno się dziwić uczniom, w zasadzie od zawsze wyceniamy ich wiedzę na stopnie szkolne, porównujemy, tworzymy rankingi i nagle jacyś szaleńcy chcą ich przekonać, że oceny nie są celem, tylko umiejętności i wiedza, że mogą bezkarnie popełniać błędy i ważne jest tylko to, by umieli je znaleźć i poprawić.

„Starych drzew się przesadza”. A młode? Szukając odpowiedzi na pytanie postawione na początku moich rozważań, mam ogromne opory, by odpowiedzieć: „tak”. Moi uczniowie w wieku 13, 14 lat za bardzo „wrosli korzeniami” w nasz system oceniania. W zasadzie nie wyobrażam sobie sytuacji, że uczyliby się z każdego przedmiotu bez „bata nad sobą” w postaci oceny. Poprzez innowację wprowadzoną tylko na jednej lekcji, zaangażowanie nauczyciela, po prostu coś nowego, dali się porwać i im się chciało. „Uczę się dla siebie, nie dla ocen” – brzmi dobrze, wręcz idealnie. Jednak działania takie należałoby podjąć

od pierwszej klasy, na wszystkich przedmiotach i przez wszystkich nauczycieli. Tylko wtedy przyniosłyby dobre efekty. Bo młode drzewka, jeśli odpowiednio wcześnie trafią w dobry grunt i będą należycie pielęgnowane, z pewnością przyjmą się wszystkie i wydadzą owoce. Moje pokolenie raczej nie doczeka tak dużych zmian w oświacie, ale kolejne może już tak...

mgr Aneta Grendus *jest nauczycielem języka niemieckiego i matematyki w Szkole Podstawowej im. Św. Jadwigi Królowej w Stubnie oraz nauczycielem języka niemieckiego w Szkole Podstawowej im. Bolesława Orzechowicza w Kalnikowie.*

Anna Iskra, Agata Sączek, Maria Ślazyk

Innowacja „Zachwycający świat zwierząt”, czyli jak motywować uczniów do aktywnego zdobywania wiedzy

Tekst przybliży założenia i przebieg ogólnopolskiej innowacji metodyczno-organizacyjnej „Zachwycający świat zwierząt”, realizowanej w roku szkolnym 2022/2023 (czas trwania innowacji: wrzesień 2022 – maj 2023).

Innowacja pedagogiczna to zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników. Jej celem jest wprowadzenie ulepszeń dotyczących pracy nauczycieli, uczniów, programów i warunków materialnych¹. Innowacja opiera się na nowatorskim podejściu do procesu edukacji i wychowania. Jest to poszukiwanie, a równocześnie odpowiedź na potrzeby kształcenia. Celem zmian wprowadzanych dzięki innowacjom jest wspomaganie prawidłowego i wszechstronnego rozwoju dzieci, młodzieży i dorosłych².

Źródłem innowacji pedagogicznych jest twórczość pedagogiczna nauczyciela, który wzbogaca pedagogiczne doświadczenia o nowe wartości. Twórczość pedagogiczna jest także wyrazem samorealizacji zawodowej i osobistej nauczyciela, stanowiąc formę jego aktywności i tworzenia przez nauczyciela samego siebie³. Innowacja pedagogiczna jest więc wprowadzeniem zmiany w rzeczywistość szkolną, odpowiedzią na potrzeby uczniów i nauczyciela, wzbogaceniem procesu dydaktyczno-wychowawczego, dążeniem do podniesienia jakości pracy szkoły. To „nowe” wprowadzane innowacją nie musi być odkryciem na miarę Marii Montessori. Innowacja pedagogiczna to zmiana w skali mikro, która, wyrastając z potrzeby doskonalenia pracy pedagogicznej konkretnego nauczyciela, zmienia konkretną rzeczywistość szkolną w określonym aspekcie.

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, PWN, Warszawa 2001, s. 138–139.

² M. Kotarba-Kańczugowska, *Innowacje pedagogiczne w międzynarodowych raportach edukacyjnych*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2009, s. 67.

³ M. Magda-Adamowicz, *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń M[^]IM, s. IMb.

Dla nas, nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, biologia jest pasją. Ciekawi nas, zachwyca i bawi. Trudno o niej zapomnieć. Widzimy ją wszędzie – we własnym ciele, w otaczających nas zwierzętach, roślinach, w supermarkecie czy podczas wycieczki. Tę wrażliwość na otaczający nas świat przyrodniczy, na jego walory, piękno i potrzeby chcemy także zaszczepić naszym uczniom. Chcemy rozwijać w nich przekonanie, że nauka może być ciekawa, a zdobyta wiedza przydatna. Ponadto w szkole podstawowej uczniowie powinni rozpoznawać i rozwijać swoje zainteresowania i pasje, gdyż w niedługim czasie będą wybierali drogę dalszego kształcenia. Jednak ze względu na znaczne zróżnicowanie indywidualnych uzdolnień i zainteresowań dzieci nauczanie zorganizowane w systemie klasowo-lekcyjnym nie zawsze jest w stanie optymalnie odpowiedzieć na potrzeby każdego ucznia. W klasie są dzieci, którym nie wystarcza wiedza zdobyta w czasie lekcji, takie, które mają „głód wiedzy”, własne pasje, chęć działania, czasem w wąskiej dziedzinie. Jedną z możliwości zaspokojenia tych potrzeb jest rozwijanie własnych zainteresowań w ramach dodatkowych zadań otrzymanych od nauczyciela i realizowanych pod jego kierunkiem.

Pogłębianie wiedzy biologicznej służy ogólnemu rozwojowi ucznia, daje możliwość rozbudzenia zainteresowań, kształtowania umiejętności samodzielnego myślenia, planowania i organizowania pracy własnej, wyciągania logicznych wniosków i samodzielnego rozwiązywania postawionych problemów. Realizacja innowacji jest ukierunkowana na rozwój zainteresowań poznawczych uczniów oraz umiejętności obserwowania środowiska, zachodzących w nim zmian, pozyskiwania i gromadzenia informacji o nim.

Jednocześnie doświadczenia i wypracowane rozwiązania związane z prowadzonym nauczaniem zdalnym pozwoliły na zastosowanie technologii informacyjno-komunikacyjnych. Wykorzystanie w pracy z uczniami nowoczesnych narzędzi TIK usprawnia komunikację uczniów z nauczycielem, uatrakcyjnia podejmowane przez dzieci działania, zwiększa ich aktywność i zaangażowanie, zaś nauczycielowi umożliwia wykorzystanie ciekawych materiałów informacyjnych dostępnych w formie cyfrowej. Co więcej, uczniowie mają możliwość nie tylko korzystania z narzędzi cyfrowych, ale również tworzenia własnych zasobów oraz pogłębiania umiejętności obsługi technologii komunikacyjno-informacyjnych, w tym selekcji materiałów cyfrowych wykorzystywanych przy zdobywaniu i pogłębianiu wiedzy.

Nawiązanie współpracy ze szkołami z różnych miast i regionów Polski pozwala dzieciom na poszerzenie wiedzy o zwierzętach charakterystycznych tylko dla wskazanych miejsc, a często niewystępujących w ich miejscu zamieszkania.

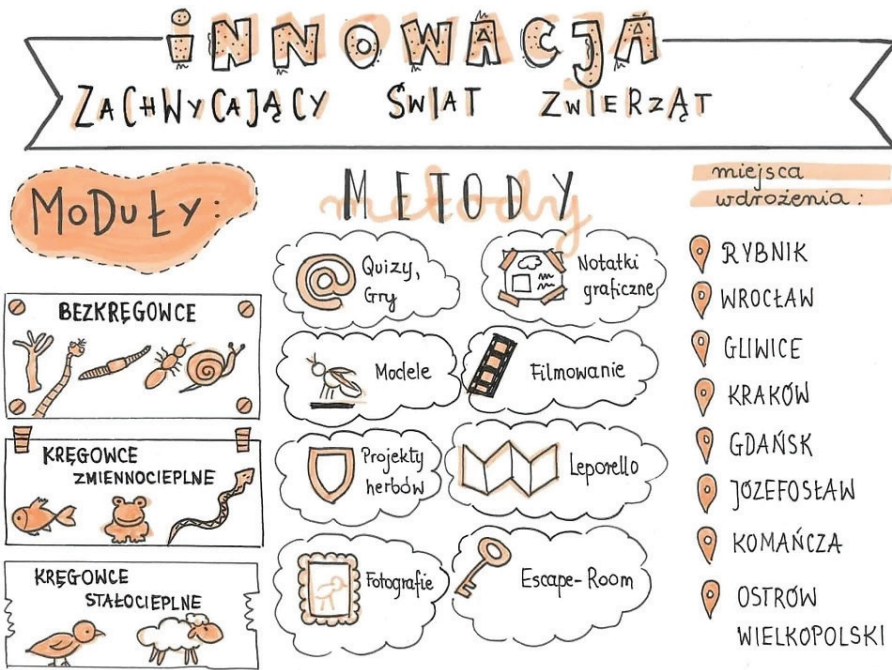
Umożliwia to również porównanie fauny, pokazanie różnic i podobieństw pomiędzy gatunkami występującymi w różnych regionach, takich jak Śląsk, Małopolska, Podkarpacie, Mazowsze, Wielkopolska, Pomorze. Dzięki zgromadzonym informacjom uczniowie doskonałą umiejętność wnioskowania, a przeprowadzone przez nich prace badawcze są dla nich znacznie bardziej atrakcyjne. Równocześnie współpraca międzyszkolna pozwala na integrację dzieci z różnych środowisk i regionów, umożliwia kształtowanie umiejętności współdziałania online oraz dzielenia się swoją wiedzą, doświadczeniami i wytworami pracy nie tylko z kolegami z tej samej szkoły. Taka współpraca ma również wartość dodaną dla nauczycieli realizujących innowację, dzięki niej mamy szansę na wymianę doświadczeń, wzbogacenie warsztatu pracy oraz wypracowanie i wdrożenie nowych rozwiązań dydaktycznych, co wpływa na podniesienie jakości pracy szkół uczestniczących w innowacji.

Zaproponowana innowacja ma charakter dydaktyczno-wychowawczy rozumiany zgodnie z kryteriami określonymi przez Renatę Such. W ujęciu tym innowacje kształceniowe dotyczą wszelkich metodycznych, programowych i organizacyjnych zmian w zakresie sposobów nauczania, zaś innowacje wychowawcze obejmują swoim zakresem wszelkie zmiany dokonywane w zakresie celów, metod, treści i zasad oraz osiągnięć związanych z działaniami określanymi mianem pedagogicznych oddziaływań wychowawczych kształtujących postawy osobowe, indywidualne i społeczne⁴.

Innowacja ma charakter metodyczno-organizacyjny. W związku z tym powszechnie stosowane są narzędzia TIK w obszarze korzystania z materiałów internetowych, w komunikacji z nauczycielem oraz w obszarze prezentowania przez uczniów zgromadzonych informacji. Jednocześnie została utworzona platforma współpracy pomiędzy poszczególnymi szkołami realizującymi innowację. Innowacja przeznaczona jest dla chętnych uczniów drugiego etapu edukacyjnego. Treści innowacji są zgodne z podstawą programową kształcenia ogólnego i jednocześnie zgodne z realizowanym programem nauczania Program nauczania biologii w klasach 5–8 szkoły podstawowej autorstwa Anny Zdzienickiej (Wydawnictwo Nowa Era), *Biologia. Program nauczania w klasach 5–8* autorstwa Ilony Żeber-Dzikowskiej i Wojciecha Grajkowskiego (Wydawnictwo MAC), *Program nauczania biologii dla II etapu edukacyjnego klasy 5-8 szkoły podstawowej* autorstwa Ewy Jastrzębskiej i Ewy Pyłki-Gutowskiej (Wydawnictwo WSiP) oraz szkolnym Programem Wychowawczo-Profilaktycznym.

⁴ U. Szuścik, R. Reszka, *Innowacyjność w praktyce pedagogicznej*, Wyd. UŚ, Katowice 2017, s. 40.

Innowację pedagogiczną „Zachwycający świat zwierząt” przygotowali: mgr Gabriela Antonowicz-Pracht, mgr Olivia Dycewicz, mgr Aneta Górzyńska, mgr Aleksandra Groth, mgr Anna Iskra, mgr Martyna Psikus, mgr Agata Sączek, mgr Maria Ślazyk. Realizowana jest w następujących placówkach: Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 3 im. Jana Pawła II w Rybniku; Szkoła Podstawowa z Oddziałami Integracyjnymi nr 107 im. Tadeusza Boya-Żeleńskiego w Krakowie; Szkoła Podstawowa w Komańczy; Szkoła Podstawowa nr 9 im. Jana Pawła II w Ostrowie Wielkopolskim; Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 3 w Gliwicach; Szkoła Podstawowa nr 14 Tychach; Niepubliczna Szkoła Podstawowa Gaudeamus w Józefosławiu; Szkoła Podstawowa nr 40 im. kpt. Leonida Teligi w Gdańsku; Dwujęzyczna Szkoła Podstawowa ATUT we Wrocławiu. Do innowacji przyłączyło się ponad 70 nauczycieli z całej Polski, którzy wraz ze swoimi uczniami również realizują jej cele i zadania.



Rys.1. Grafika promująca innowację. Autorka: M. Ślazyk.

Cele ogólne innowacji:

- Poszerzanie wiedzy i rozwijanie umiejętności uczniów w obszarze nauk biologicznych oraz technologii informacyjno-komunikacyjnych.
- Podniesienie jakości i efektywności kształcenia w zakresie biologii.
- Rozwijanie samodzielności, innowacyjności i kreatywności uczniów.
- Wykorzystanie w procesach edukacyjnych narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia na odległość.
- Wsparcie nauczycieli i innych członków społeczności szkolnych w rozwijaniu umiejętności podstawowych i przekrojowych uczniów, w szczególności z wykorzystaniem pomocy dydaktycznych zakupionych w ramach programu „Laboratoria przyszłości”.
- Wsparcie edukacji informatycznej i medialnej, w szczególności kształtowanie krytycznego podejścia do treści publikowanych w Internecie i mediach społecznościowych. Bezpieczne i efektywne korzystanie z technologii cyfrowych.
- Wychowanie zmierzające do osiągnięcia ludzkiej dojrzałości poprzez kształtowanie postaw ukierunkowanych na piękno, uzdalniających do odpowiedzialnych decyzji.
- Rozwijanie umiejętności metodycznych nauczycieli w zakresie prawidłowego i skutecznego wykorzystywania technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesach edukacyjnych.

Cele szczegółowe:

Dla uczniów:

- rozwijanie zainteresowań i uzdolnień w dziedzinie biologii,
- doskonalenie umiejętności obserwowania środowiska przyrodniczego,
- poznanie i zrozumienie otaczającego świata przyrody,
- kształtowanie aktywności poznawczej i twórczej ucznia, potrzeby samokształcenia i samorozwoju,
- rozwijanie kompetencji informacyjno-komputerowych,
- wdrażanie do kreatywnego spędzania wolnego czasu,
- rozwijanie aktywności twórczej i wyobraźni,
- uatrakcyjnienie nauki szkolnej w obszarze nauk biologicznych,
- rozwijanie umiejętności planowania własnej pracy,
- rozwijanie świadomości życiowej, użyteczności wiedzy i umiejętności nabywanych w szkole,
- poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza oraz wykorzystanie informacji z różnych źródeł.

Dla rodziców:

- uświadomienie potrzeby rozwijania twórczego potencjału dzieci,

- zwrócenie uwagi na potrzebę wdrażania dzieci do alternatywnego spędzania czasu wolnego.

Przewidywane osiągnięcia uczniów. Uczeń:

- odkrywa i rozwija swoje zainteresowania i umiejętności oraz pogłębia swoją wiedzę w wybranej dziedzinie biologii,
- posługuje się podstawową terminologią biologiczną,
- planuje obserwację w terenie,
- obserwuje otaczające środowisko przyrodnicze, rozpoznaje i nazywa wybrane organizmy zwierzęce, prawidłowo dokonuje ich klasyfikacji do jednostek taksonomicznych (typów, rzędów),
- porządkuje, analizuje, selekcjonuje i twórczo prezentuje wiadomości,
- planuje własną pracę,
- wykorzystuje narzędzia TIK do samorozwoju i samokształcenia,
- spędza czas wolny w alternatywny sposób,
- podejmuje różne rodzaje twórczej aktywności,
- rozwija swoje zainteresowania i uzdolnienia,
- ma świadomość życiowej użyteczności wiedzy i umiejętności nabywanych w szkole.

Metody, formy i narzędzia realizacji. Innowacja jest realizowana poprzez: korzystanie z materiałów udostępnianych przez nauczyciela oraz samodzielnie znalezionych w internecie, konsultacje indywidualne, w tym online z nauczycielem biologii zgodnie z ustalonymi przez niego zasadami, obserwacje terenowe przeprowadzane przez uczniów indywidualnie, w szczególności we własnym ogrodzie i najbliższym otoczeniu oraz selekcjonowanie, przetwarzanie i prezentowanie zdobytych materiałów.

W trakcie pracy dominują metody:

- korzystania z internetowych zasobów edukacyjnych udostępnionych przez nauczyciela i samodzielnie znalezionych w sieci,
- indywidualnego prowadzenia i dokumentowania obserwacji przyrodniczych w najbliższym otoczeniu ucznia,
- prezentowania zdobytych wiadomości i wyników prowadzonych obserwacji terenowych.

Przyjęto następujące **procedury realizacji celów:**

I moduł – bezkręgowce:

1. parzydełkowce – oglądanie filmu edukacyjnego *Plastikowy ocean* i rozwiązywanie quizu na platformie Kahoot z pytaniami, na które odpowiedzi zawarte są w filmie;
2. płazińce, obleńce i nicienie – prezentacja wiadomości o pasożycie ujęta zgodnie z kompozycją wywiadu;

3. pierścienice – rozwiązywanie interaktywnej gry typu *escape room* na platformie Genial.ly utrwalającej wybrane informacje na temat wskazanej grupy zwierząt;
4. stawonogi – wykonanie modelu przestrzennego wybranego zwierzęcia;
5. mięczaki – opracowanie grafonotatki zawierającej informacje znajdujące się w wybranym artykule;
6. zadanie podsumowujące moduł – rozpoznawanie bezkręgowców żyjących w potoku z wykorzystaniem ich ilustracji i prostego klucza do oznaczania gatunków.

II moduł – kręgowce zmiennocieplne:

1. ryby – wykonywanie tzw. listów gończych;
2. płazy – gra na platformie LearningApps doskonaląca umiejętność rozpoznawania żyjących w Polsce gatunków oraz utrwalająca wybrane informacje na ich temat;
3. gady – wykonanie herbu wybranej grupy gadów.

III moduł – kręgowce stałocieplne:

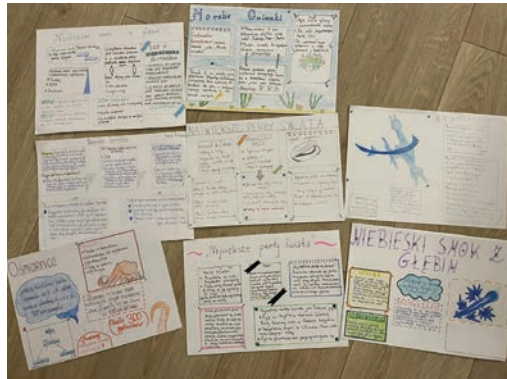
1. ptaki – opracowanie wspólnego filmu dydaktycznego zawierającego wykonane przez uczniów zdjęcia ptaków oraz ciekawostki na ich temat;
2. ptaki – podglądanie życia ptaków w warunkach naturalnych przy wykorzystaniu ukrytej kamery;
3. ssaki – wymyślenie fantastycznego, nieodkrytego jeszcze ssaka i stworzenie dla niego kartki z encyklopedii.

Zadanie premia: wybitni zoolodzy – przygotowanie lapbooków oraz konkurs wiedzy na temat wybranych wybitnych biologów.

Podsumowanie innowacji:

1. zadanie podsumowujące – przygotowanie wspólnego padletu zawierającego fotografie zwierząt występujących w najbliższej okolicy;
2. zadanie podsumowujące – rekordy wśród zwierząt techniką *leporello*;
3. przygotowanie filmu podsumowującego innowację.





Rys. 2. Przykładowe prace uczestników innowacji (materiały własne)

Ewaluacja. Badanie treści kształcenia opanowanych podczas realizacji innowacji jest prowadzone poprzez analizę zadań zrealizowanych przez uczniów. Praca uczniów jest oceniana zgodnie z określonymi w każdej szkole warunkami udziału uczniów w innowacji.

Wytwory pracy uczniów są prezentowane pozostałym uczniom klasy oraz zamieszczane na stronie internetowej innowacji pod adresem <https://zachwycajacyswiatz.wixsite.com/innowacja>, a realizacje partnerów na padlecie: <https://padlet.com/iskraanka/dzia-ania-partner-w-w-ramach-innowacji-zachwycaj-cy-wiat-zwi-gbgd9aus1gqagvq1>

Wnioski z realizacji. Innowacja pedagogiczna „Zachwycający świat zwierząt” cieszy się dużym zainteresowaniem nauczycieli i uczniów. Początkowo została wprowadzona w szkołach ośmiu autorek, jednak z czasem do innowa-

cji przyłączyło się ponad 70 nauczycieli z całej Polski, którzy wraz ze swoimi uczniami również realizują jej cele i zadania. Uczniowie chętnie angażują się w realizację poszczególnych zadań, aktywne i różnorodne metody pracy pozwalają na efektywne i przyjemne przyswajanie wiedzy. Niektórzy przy okazji odkrywają swoje talenty, które na typowej lekcji często nie mają okazji się ujawnić.

Liczmy na to, że efekty innowacji będą długofalowe, uczniowie będą samodzielnie zgłębiać wiedzę i co najważniejsze – będą zachwycać się światem przyrody, poznając go w dogodny dla siebie sposób.

mgr Anna Iskra jest nauczycielką biologii, chemii, przyrody, oligofrenopedagogiem; pracuje w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 107 im. Tadeusza Boya-Żeleńskiego w Krakowie. Autorka artykułów, przedstawienia dla dzieci „Zagubieni wśród zmysłów”, współautorka programu „Wiesz co jesz”, organizatorka Szkolnego Dnia Ziemi, współautorka ogólnopolskiej innowacji „Botanika dla laika”, założycielka i realizatorka krajowych i międzynarodowych projektów eTwinning nagrodzonych Odznakami Jakości, koordynator szkolnego Koła Wolontariatu.

mgr Agata Sączek jest nauczycielem dyplomowanym, pedagogiem szkolnym, oligofrenopedagogiem, nauczycielem biologii i przyrody; pracuje w Zespole Szkolno-Przedszkolnym nr 3 im. Jana Pawła II w Rybniku. Opracowuje i wdraża innowacje pedagogiczne, programy własne, projekty szkolne, ogólnopolskie i międzynarodowe.

mgr Maria Ślazyk jest nauczycielką biologii, przyrody, geografii i chemii w Szkole Podstawowej w Komańczy. Pełni rolę koordynatorki Szkolnego Koła Wolontariatu, a także projektów ogólnopolskich i międzynarodowych. Autorka notatek wizualnych, które publikuje na fanpage'u „Przyrodniczka przy tablicy”.



Lidia Morawska, w tle Akropol, 2022.

Navigare necesse est, vivere non est necesse.

Rozmowa z profesor Lidią Morawską

Non omnis moriar – słowami rzymskiego poety Horacego zdaje się wołać do nas kultura antyczna, powracająca w XXI wieku w formie motywów literackich, bohaterów, w literaturze *science fiction* i *fantasy*, w komiksach, filmach animowanych, grach komputerowych, a także w szeroko rozumianej popkulturze. Znajomość mitologii, literatury i historii starożytnej pozostaje niezbędnym elementem humanistycznego wykształcenia, źródłem artystycznych natchnień, uniwersalnych prawd na temat ludz-

kiego życia, skarbnicą błyskotliwych, niestarzejących się aforyzmów czy skrzydlatych słów.

Już od dwóch lat przypomnienie o konieczności podejmowania działań edukacyjnych na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej oraz wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy pojawia się w dokumencie „Priorytety polityki oświatowej państwa”. W obecnym roku szkolnym dodano do tego punktu zapis o umożliwieniu uczenia się języka łacińskiego już od szkoły podstawowej.

Dla polonisty, by tak rzec „od zawsze”, dbałość o uwrażliwienie młodzieży na kulturę starożytnej Grecji i Rzymu to rzecz oczywista. Kultura antyczna jest bo-wiem „i miodem, i mlekiem, i żółcią, krwią duchową”, my z niej wszyscy¹.

Swoimi refleksjami na ten temat zechciała podzielić się z nami mieszkająca obecnie w Australii profesor Lidia Morawska, wybitna absolwentka II Liceum Ogólnokształcącego w Przemyśle (matura w 1971 roku).

Małgorzata Wilgucka (MW)

Lidia Morawska (LM)

¹ Aluzja do słów Zygmunta Krasińskiego wypowiedzianych po śmierci Adama Mickiewicza.

MW.: Czy Pani Profesor uczyła się łaciny w szkole średniej?

LM: Miałam łacinę w szkole średniej, w pierwszej klasie. Był to ostatni rok szkolny (1967/1968), kiedy łacina pozostawała jednym z przedmiotów obowiązkowych w liceum ogólnokształcącym we wszystkich klasach (ja uczęszczałam do klasy matematyczno-fizycznej). Miałam zajęcia z profesorem Litzem, postacią w szkole wyjątkową, wręcz legendarną.

Porównując uczenie się łaciny z nauką innych języków obcych, którymi się posługuję, na przykład angielskiego, niemieckiego czy hiszpańskiego, muszę przyznać, że łatwiej przychodziło mi opanowanie języków tak zwanych „żywych” niż „martwej” (z pozoru) łaciny. Jednak po latach okazało się, że nabyta wówczas podstawowa wiedza o tym języku, słówka czy struktury gramatyczne, których trzeba było uczyć się dość intensywnie z lekcji na lekcję, że ta wiedza powracała w kontekście zrozumienia różnych pojęć, chociażby w terminologii zawodowej.

MW: Czy uczenie się łaciny było trudne?

LM: Nie nazwałabym tego procesu „trudnym”, raczej wymagającym, jak wszystko inne, ćwiczenia, utrwalanie, powtarzanie, czy też, jak mówią uczniowie, „wkuwanie”. Ucząc się języka hiszpańskiego, który, jak wszystkie języki romańskie, ma źródło łacińskie, też po prostu należało wyuczyć się na pamięć form gramatycznych, słówek, tak zwanych wyjątków czy idiomów.

MW: Jak wspomina Pani nauczyciela łaciny?

LM: Zapamiętałam profesora Litza jako człowieka o wyjątkowej charyzmie, odczuciu powołania do wykonywanej profesji bardziej niż tylko do wykonywania zawodu nauczyciela. Zwracał uwagę nie tylko na uczenie się łaciny, ale podkreślał wartość zdobywania wiedzy, kształcenia się w sensie ogólnym. Kiedy go wspominam, widzę nauczyciela, który stara się uświadomić uczniom wagę wykształcenia humanistycznego.

MW: Czy zapamiętała Pani jakieś łacińskie sentencje?

LM: Tak, jedna z nich stała się nawet swoistym credo mojego życia: *Vivere non est necesse, navigare necesse est*, co oznacza: *Żeglowanie jest rzeczą konieczną, życie nią nie jest*. Dla mnie oznacza to, że nie wystarczy żyć, w sensie: istnieć, być, trzeba naszemu istnieniu nadać kierunek – w bardzo szerokim rozumieniu

tego słowa. Bez kierunku - *navigare*, sam fakt istnienia, samo *vivere*, to nie jest pełnia człowieczeństwa.

Inne sentencje przychodzą mi na myśl w sytuacjach, które je ilustrują lub podsumowują. Na przykład, gdy zmartwiony student wyjaśnia, że odkrył błąd w obliczeniach, a zatem analiza i interpretacja, którą zbudował na podstawie obliczeń, nie ma sensu, pocieszam go, że: *Errare humanum est, sed in errore perseverare diabolicum* (*Mylić się jest rzeczą ludzką, jednak obstawanie przy błędzie jest diabelską [pomyłką]*), więc dobrze, że odkrył błąd i koryguje go. Kiedy podczas długiego lotu z Australii do Europy grupa pasażerów zachowuje się w sposób, który wszystkim przeszkadza, myślę filozoficznie: *O tempora, o mores!* (*O czasy, o obyczaje!*), i nasuwam słuchawki głębiej na uszy.

MW: Jaką rolę w Pani wykształceniu odegrała / odgrywa wiedza o kulturze antycznej? Co szczególnie interesuje Panią w tym zakresie?

LM: Znajomość kultury antycznej pomaga mi widzieć ciągłość kultury ludzkiej jako całości, łączyć przeszłość z terażniejszością, a nawet ekstrapolować do przyszłości.

Kiedy prowadzę wykłady na temat jakości powietrza w kontekście historycznym, zadajemy sobie wspólnie ze słuchaczami pytanie, od kiedy ludzie zaczęli zanieczyszczać powietrze. Studenci najczęściej kojarzą to zjawisko z początkiem rewolucji przemysłowej, czyli zapoczątkowanym w XVIII wieku w Anglii i w Szkocji procesem zmian technologicznych opartym na spalaniu węgla jako źródła energii. Wtedy przywołuję wizję Rzymu anno domini 62 i argumenty na potwierdzenie istnienia już wtedy zanieczyszczonego powietrza w Wiecznym Mieście (opisanym przez Tony'ego Perrotteta w książce *Route 66 AD*): „(...) uciążliwa brązowa mgła unosiła się nisko nad ulicami miasta, zdolna przytępić jego majestatyczną doskonałość i połysk. Dym węgla drzewnego z domowych kuchni, pieców piekarniczych, pieców kowali, stosów pogrzebowych i kłębów kurzu wzbijanych przez drepzczących pieszych (...)”. Porównuję opis powietrza ówczesnego Rzymu z jakością powietrza we współczesnych miastach i uświadamiam słuchaczom, że główne rodzaje źródeł zanieczyszczenia powietrza w Rzymie były takie same jak dziś!

Tak więc w starożytnym świecie opalano domostwa niekoniecznie w sposób, który dziś określilibyśmy jako ekologiczny, a na pewno nie było świadomości zanieczyszczenia środowiska. Niemniej jednak podkreślam, że choć z pewnością miało to konsekwencje zdrowotne dla mieszkańców Rzymu w tym

okresie, to globalne skutki tych emisji dla atmosfery ziemskiej były jeszcze wtedy znikome. U szczytu swojej potęgi, około 80 roku p.n.e., Rzym liczył ponad milion mieszkańców, a na całym świecie były jeszcze tylko dwa miasta o porównywalnej wielkości, Aleksandria i Antiochia. Obecnie takich miast są setki, wzrosła więc liczba emisji związanych z produkcją energii.

MW: Czy wiedza o świecie antycznym jest dziś, Pani zdaniem, archaiczna?

LM: Na pewno nie! Historia trwa, nie starzeje się mimo upływu lat, nie staje się archaiczna. Studiowanie historii pomaga zrozumieć, w jaki sposób współczesność łączy się z przeszłością. Dzięki lekcjom z przeszłości nie tylko uczymy się o sobie i o tym, jak powstaliśmy, ale także możemy unikać błędów, które już raz, jako społeczeństwo, popełniliśmy. Nie zawsze się tak dzieje, ale niewątpliwie następuje progres w rozwoju techniki, medycyny, nauk ścisłych. Historia powinna uczyć nas, jak tworzyć lepszy świat dla naszych społeczeństw. Mimo że nie wszyscy ludzie to rozumieją, ja staram się pracować z taką właśnie myślą o następnych pokoleniach.

MW: Dostrzega Pani, jako naukowiec, znaczenie wiedzy o kulturze antycznej w dziedzinach, którymi się Pani zajmuje?

LM: Podstawowe zasady fizyki i matematyki powstały w starożytnym świecie. Odwoływanie się do twierdzeń Pitagorasa czy do prawa Archimedesa dowodzi znaczenia tej wiedzy we współczesnej matematyce i fizyce. Analizując budowę miast świata antycznego, rozumiemy wagę wielu rozwiązań, które miały głęboki sens, aby zapewnić ich mieszkańcom optymalne warunki w danym klimacie. Odeszliśmy od tego, w kierunku rozwiązań tak zwanych nowoczesnych, ale coraz lepiej rozumiemy, że musimy powrócić do dawnych rozwiązań nie tylko ze względu na komfort, jaki stwarzają, ale również by zmniejszyć zużycie energii. To jednak temat na osobną rozmowę.

Niewątpliwie wiedza na temat świata antycznego jest ważna dla zrozumienia wielu procesów historycznych czy społecznych, ich przyczyn i konsekwencji, daje również szerszą perspektywę pozwalającą na lepsze zrozumienie powtarzalności zjawisk cywilizacyjnych. Daje pełniejszą wiedzę o człowieku, jego blaskach i cieniach.

MW: Jaki mit z greckich lub rzymskich opowieści szczególnie Pani pamiętała, jest Pani zdaniem wart uwagi?

LM: Porusza mnie szczególnie historia mitologicznego Ikarą, szczególnie jego śmierć spowodowana zignorowaniem wiedzy o ograniczeniach technologicznych skrzydeł, w które wyposażył go ojciec. Jak wiemy, wosk w skrzydłach się stopił i Ikar spadł do morza. Myślę, że trzeba i warto mierzyć daleko i wysoko, ale by dotrzeć do celu, należy posługiwać się także wiedzą, nie lekceważyć jej znaczenia.

MW: Które postacie kultury lub historii antycznej wydają się Pani ciekawe lub budzące grozę?

LM: Cesarz rzymski Neron budzi we mnie grozę, ta groza pozostała jeszcze z dziecięcej fascynacji powieścią Henryka Sienkiewicza *Quo vadis*. Sokrates natomiast, ze swoim podejściem do życia, streszczonym w przypisywanej mu konstatacji: „*Wiem, że nic nie wiem*”, wywołuje moje zainteresowanie głębią filozofii, którą stworzył.

MW: Która bogini świata antycznego jest Pani bliższa: Atena (utożsamiana z wiedzą i mądrością) czy Afrodyta (uosobienie miłości i piękna)?

LM: Obydwie: wiedza i mądrość muszą iść w parze z miłością i pięknem, byśmy w pełni byli ludźmi.

MW: Czy, Pani zdaniem, kultura antyczna, w tym również dawne, archaiczne kultury różnych kontynentów, są niezbędne do ukształtowania tożsamości człowieka, czy nieprzydatne we współczesnym świecie?

LM: Jak najbardziej niezbędne! Niedawno napisałam esej na temat masek różnych kultur, w tym również polskich masek karnawałowych. Pozornie to inny temat niż kultura antyczna, ale mój wniosek jest ogólny i wydaje mi się, że obejmuje znaczenie tradycji i kultury na przestrzeni czasu: „Chociaż mamy inne i znacznie lepsze zrozumienie otaczającego nas świata niż nasi przodkowie, którzy zapoczątkowali tradycje, jesteśmy wzmocnieni jako ludzie poprzez podtrzymywanie tradycji”.

MW: Czy Pani zdaniem słuszny jest podział świata na dawny, „stary”, i współczesny, „nowy”, oderwany od tradycji?

LM: Zdecydowanie nie uważam, aby ten podział był logiczny. Oczywiście cywilizacja się rozwija, człowiek tworzy nowe jej elementy. Nie możemy jednak powiedzieć, że coś, co jest dawne, stare, nie ma znaczenia. Aby zrozumieć terażniejszość, musimy poznać przeszłość, nawet tę najdawniejszą dla kultury europejskiej. To pozwala dostrzec przyczyny i skutki procesów historycznych, naukowych, kulturowych, i powinno służyć również ludzkości jako drogowskaz: wskazujący dobry kierunek lub nakazujący zawrócić ze złej drogi. Jako cywilizacja musimy rozumieć przeszłość.

MW: Niektórzy obserwatorzy rozwoju cywilizacyjnego twierdzą, że kiedy antyk zostanie zapomniany, Europejczycy zamienią się w anonimowe, pozbawione pamięci i tożsamości ludzkie masy – mieszkańców „nowoczesnej termityery”. Jak odniesie się Pani do tych opinii?

LM: Zgadzam się z tym. Nasza tożsamość pochodzi z naszej przeszłości. Jeżeli zapominamy o niej, tożsamość staje się płynna, rozmyta, niewyraźna, w pewnym sensie obumieramy, jak roślina bez korzeni.

MW: Podróżowała Pani po Włoszech i Grecji. Jakie ślady antycznego świata zapamiętała Pani najlepiej? Jakie refleksje wiążą się z przebywaniem w miejscach będących kolebką cywilizacji europejskiej?

LM: Gdy oddaję się wspomnieniom podróży po tych krajach i miejscach, które odwiedziłam, moja pamięć przywołuje wiele chwil i refleksji. Bardzo różnych refleksji.

Niekiedy trudno zatrzymać się i podumać, na przykład podczas zwiedzania Koloseum lub Akropolu w tłumie turystów. Miałam jednak szczęście, zwiedzając amfiteatr w Weronie. Późnym wrześniowym popołudniem 2015 roku znalazłam się w ostatniej grupie zwiedzających. Usiadłam w jednym z rzędów ogromnego antycznego amfiteatru, napawając się atmosferą ciepłego wieczoru i wciąż jeszcze rozświetlonego nieba. Na scenie grupa ludzi gorączkowo przygotowywała dekoracje i światło do inauguracyjnego przedstawienia *Aidy*, które miało się odbyć następnego dnia. Byłam dość daleko od sceny, ale doświadczyłam niezwykłego wrażenia, że ten teatr nie jest tylko zabytkiem, że „ożył”. Usadowiona na ciepłym, kamiennym

schodku amfiteatru, w atmosferze rozświetlonej popołudniowym słońcem i światłami reflektorów w oddali, przeniosłam się myślami do starożytnego Rzymu, w którym mieszkańcy gromadzili się, by z tego samego miejsca patrzeć na tę samą scenę w dole (amfiteatr wybudowano w 30 r. n. e.). Z mojej perspektywy, perspektywy człowieka XXI wieku to było bardzo dawno temu. A jednak znalazłam się przez chwilę w tym samym miejscu, co starożytni widzowie, odczuwałam ciepło tego samego kamiennego siedzenia, podziwiałam kolory tego samego nieba, jak przed setkami lat i, gdybym mogła zostać do następnego dnia, tak jak oni poddałabym się nastrojowi przedstawienia odgrywanego na scenie. Była to niezwykła epifania. Wprawdzie *panta rei* (wszystko płynie), jak mówił Heraklit, i *omnia mutantur et nos et mutamur in illis* („wszystko się zmienia, i my razem ze wszystkim”), ale tak samo jak nie zmienił się kamienny amfiteatr, i my niewiele zmieniliśmy się jako ludzie od czasów antycznych, podobnie jak starożytni Rzymianie doświadczamy emocji, mamy takie same potrzeby duchowe.

MW: Który z zabytków antycznego świata wywarł na Pani największe wrażenie?

LM: Każdy zabytek antycznego świata wywołuje niezwykle wrażenia. Które z nich nazwać największym? Naprawdę trudno je porównać. Tym bardziej, że na wrażenie składa się nie tylko wygląd zwiedzanego obiektu, ale również atmosfera wizyty. Gdy pierwszy raz zwiedzałam Akropol w 2001 roku, był gorący letni poranek, zapamiętałam gwar wielojęzycznego potoku turystów, pstrykanie aparatów fotograficznych, i pot spływający z czoła nim dotarłam na szczyt wzgórza. Zauważyłam, że niektórzy schylają się i podnoszą z ziemi kamyczki w kolorze takim samym jak kolor Akropolu. Kawałeczek Akropolu jako pamiątka? Później okazało się to zabawną anegdotą, otóż tak wielu ludzi chce mieć pamiątkę z tego miejsca, że podobno służby opiekujące się zabytkiem co jakiś czas przywożą i rozrzucają kamyczki „udające” fragmenty Akropolu ! Więc magia starożytności działa.

Od tamtej wizyty minęło ponad 20 lat i we wrześniu tego roku (2022) ponownie znalazłam się w Atenach, tym razem na międzynarodowej konferencji. Program miałam bardzo napięty, nie mogłam włączyć do niego zwiedzania miasta, ale pewnego wieczoru organizatorzy konferencji wybrali na miejsce kolacji taras restauracji z widokiem na Akropol. Zatem czekała mnie niespodzianka – magiczna panorama wzgórza oraz innych zabytkowych budowli na tle

zachodzącego słońca. Oddaliłam się na chwilę od grupy konferencyjnej i znalazłam odosobnione miejsce. Cisza i cała moja niezakłócona uwaga skupiona na Akropolu. Przepięknym, monumentalnym, ponadczasowym. Jakbym po raz kolejny znalazła się w antycznej Grecji. Tego wrażenia nigdy nie zapomnę!

Rozmowę przeprowadziła Małgorzata Wilgucka 31.08.2022 r.

Lidia Morawska (ur. 1952 w Tarnowie) jest polską fizyczką, profesorem Uniwersytetu Technologicznego w Queensland i dyrektorem Międzynarodowego Laboratorium Jakości Powietrza i Zdrowia. Uczęszczała do II LO im. Kazimierza Morawskiego w Przemyślu, po maturze podjęła studia fizyczne na Uniwersytecie Jagiellońskim. Tam też w 1982 roku obroniła doktorat z zakresu badań nad radonem oraz jego pochodnymi. W latach 1987–1991 przebywała w Kanadzie, gdzie prowadziła badania najpierw na Uniwersytecie McMastera, a później na Uniwersytecie w Toronto. Od 1991 roku pracuje na australijskim Uniwersytecie Technologicznym w Queensland. Jest członkinią Australijskiej Akademii Nauk, a także doradza Światowej Organizacji Zdrowia. W 2021 roku magazyn „Time” umieścił jej nazwisko na corocznej liście stu najbardziej wpływowych ludzi na świecie. Została wyróżniona w kategorii „innovatorzy”, w uznaniu jej zasług dla skuteczniejszej walki z wirusem SARS-CoV-2. Lidia Morawska przewodziła powołanej w 2020 interdyscyplinarnej grupie badawczej, złożonej z 239 naukowców z całego świata. Grupa ta badała rolę drogi kropelkowej dla rozprzestrzeniania się wirusa SARS-CoV-2, a na podstawie efektów jej prac WHO zaktualizowała swoje zalecenia sanitarno-epidemiologiczne. Lidia Morawska jest córką Henryka Jaskuty, przemyslanina, polskiego żeglarza, który jako pierwszy Polak i trzeci żeglarz w historii samotnie, bez zawijania do portów okrążył Ziemię. Dokonał tego na przelomie 1979 – 1980 roku na jachcie Dar Przemyśla.

Sławomir Wnęk

Dom ziemiański i jego otoczenie w biografii Zygmunta Mycielskiego

W sierpniu 2022 roku na Podkarpaciu obchodzono dwa jubileusze Zygmunta Mycielskiego (1907 – 1987), kompozytora, krytyka muzycznego i pisarza: sto piętnastą rocznicę urodzin i trzydziestą piątą rocznicę śmierci. Nadarza się więc okazja, aby przybliżyć sylwetkę jubilata w kontekście jego domu rodzinnego w Wiśniowej nad Wisłokiem.

Zygmunt Mycielski urodził się w rodzinie ziemiańskiej. Ta informacja wymaga krótkiego wprowadzenia. Jego ojciec, Jan Mycielski (1856 – 1926), syn Franciszka Mycielskiego (1832 – 1901) i Walerii z Tarnowskich Mycielskiej (1830–1914), siostry Stanisława Tarnowskiego z Dzikowa, skutecznie administrował rozległymi dobrami księcia Andrzeja Lubomirskiego z Przeworska. W 1898 roku poślubił Marię Szembekównę, córkę Zygmunta Szembeka (pianisty) i Klementyny z Dzieduszyckich Szembekowej. Z tego małżeństwa urodziło się czterech synów: Franciszek, Jan Zygmunt (objął po ojcu dobra wiśniowskie) – prawnik i artysta malarz, Kazimierz – prawnik pozostający w służbie dyplomatycznej oraz Zygmunt, który poświęcił się muzyce. Bracia Mycielscy urodzili się w Przeworsku i tam mieszkali przez kilka pierwszych lat życia. Z tego czasu zachowały się fotografie pałacu przeworskiego i jego otoczenia. Dla tej gałęzi rodu Mycielskich gniazdem rodzowym była Wiśniowa nad Wisłokiem, należąca do rodziny od 1867 do 1944 roku. Dawny obronny dwór szlachecki, przebudowany w II połowie XIX wieku przez Franciszka Mycielskiego, otrzymał kształt wiejskiej rezydencji ziemiańskiej w otoczeniu parku i ogrodu, z widokiem na dolinę Wisłoka. Na wprost pałacu była (i nadal jest) oficyna, czyli letnia rezydencja¹.

Ambicją wielu domów ziemiańskich doby galicyjskiej i w okresie dwudziestolecia międzywojennego było tworzenie lokalnych ośrodków kultury promieniujących na okolicę. Gwarancją powodzenia tego planu była stabilna pozycja materialna; mieli ją ci, którzy na ogół sprawne zarządzanie majątkami ziemskimi łączyli z zamiłowaniem do sztuki. To pozwoliło również przekształcać spotkania

¹ K. Mycielski, *Mycielscy. Zarys monografii*, Warszawa 1998; z nowszych opracowań, zob.: T. Kargol, *Mycielscy z Wiśniowej*, [w:] *Wiśniowa. Z dziejów wsi i jej mieszkańców*, red. R. Witalec, G. Zamoyski, Kraków 2018, s. 207 – 232.

towarzyskie w miejsca pracy twórczej. Studiowano zagadnienia dotyczące literatury, muzyki, sztuk plastycznych. Zasobne biblioteki i kolekcje dzieł sztuki, podróże w ramach uzupełnienia edukacji owo zaangażowanie tylko wzmagają.

Do Wiśniowej przyjeżdżali krewni i znajomi Mycielskich. Byli to artyści, działacze społeczni, politycy, przedsiębiorcy. Wymienię tylko kilka najbardziej znanych rodów: Tarnowscy z Chorzelowa i Dzikowa, Gorayscy z Szebni, Michałowscy z Dobrzechowa, Wodziczcy z Tyczyna, Stojałowscy z Jaszczwi, Męcińscy z Dukli, Dzieduszyccy ze Lwowa, Morstinowie z Igołomi, Broel-Platerowie z Białaczewa, ponadto rzesza krakowskich znajomych, w tym wielu przedstawicieli wolnych zawodów.

W okresie międzywojennym młodzi Mycielscy wzbogacili ten krąg znajomych o swych rówieśników urodzonych na przełomie XIX i XX wieku². Obraz salonu ziemiańskiego, koniecznie z fortepianem w tle, znamy z bogatej literatury wspomnieniowej, korespondencji, a przede wszystkim licznych fotografii. Temat ten chętnie podejmowali malarze przedstawiający wnętrze polskiego salonu. Kilka przykładów: Jacek Malczewski, *Portret siostry Heleny* (1874), Władysław Czachórski, *W salonie* (ok. 1880), Konrad Krzyżanowski, *Przy fortepianie* (1904), *Wnętrze pokoju* (około 1915), Stanisław Lentz, *Przy fortepianie* (1910), Józef Wodzianowski, *Koncert domowy* (1890), Leon Wyczółkowski, *Feliks Jasiński przy fortepianie* (1902) i wielu innych³.

W latach dwudziestych XIX wieku fortepian stał się wiodącym instrumentem salonu ziemiańskiego. W inwentarzu sporządzonym w 1817 roku po śmierci księdza Franciszka Ksawerego Jabłonowskiego, właściciela Wiśniowej, odnotowano, że posiadał fortepian mahoniowy wyceniony na 200 florenów⁴. Niekiedy fortepian był powodem do dumy, otoczony legendą. Mycielscy odziedziczyli po Szembekach fortepian Playel, na którym podobno grał Chopin. Na przełomie XIX i XX wieku w domach ziemiańskich pojawił się gramofon, który w latach dziewięćdziesiątych XIX wieku wyparł tonograf. Z czasem do gramofonu dołączył odbiornik radiowy.

Kazimierz Mycielski, brat Zygmunta, opisał salon wiśniowski zorganizowany jeszcze w XIX wieku. „Salon był zawsze centralnym miejscem, które dominowało nad życiem mieszkańców wiśniowskiego domu. Prostokątna, obszerna sala miała dwoje okien, [...] oszklone drzwi prowadzące na balkon. Miała piękną posadzkę

² S. Wnęk, *Dom Mycielskich w Wiśniowej nad Wisłokiem w latach 1867-1944*, [w:] *Małe miasta. Dom polski w refleksji badawczej*, Białystok 2021, s. 361-389.

³ J. Banach, *Tematy muzyczne w plastyce polskiej*, Warszawa 1956; M. Poprzeczka, *Czas wyobrażony. O sposobach opowiadania w polskim malarstwie XIX wieku*, Warszawa 1986; *eadem*, *Polskie malarstwo salonowe*, Warszawa 1991.

⁴ J. Teodorowicz-Czerpińska, *Zespół pałacowy w Wiśniowej*, [w:] *W kręgu badań nad sztuką polską. Studia z historii sztuki i kultury*, red. K. Majewski, Lublin 1983, s. 102.

z trzech gatunków drzewa, w kwadraty, [...] duży fortepian [...]. Ściany salonu obwieszane były cennymi obrazami, [...] serwis porcelanowy saski, [...] chińska rzeźba z kości słoniowej [...]. Przed lewym oknem [...] stał duży fortepian, pokryty jakąś makatą [...]. Przed klawiaturą fortepianu stały dwa taborety”⁵.

Mycielscy pielęgnowali rodzinne tradycje muzyczne, odwołując się do dokonania artystycznych najbliższych krewnych. W Wiśniowej znajdowała się duża biblioteka zawierająca obok książek także nuty, z których korzystali Józef i Zygmunt Szembekowie, przodkowie Zygmunta⁶. Zygmunt późno rozpoczął naukę gry na instrumencie. „Miałem 13 lat, [...] spędzałem każdą wolną chwilę przy fortepianie. [...] [M]agiczny dla mnie instrument, stary, odwieczny Erard, nakryty irchą, pokrytą bladym, zielonkawym haftem”⁷. Z uwagi na kontuzję dłoni zrezygnował z kariery pianisty. Nieco później, ucząc się kompozycji, prenumerował dwa czasopisma muzyczne; pierwszym był „Kwartalnik Muzyczny. Organ Stowarzyszenia Miłośników Dawnej Muzyki”, poświęcony teorii, historii oraz etnografii muzyki, redagowany przez Adolfa Chybińskiego i Zofię Lisę. Drugim czasopismem, które dochodziło do Wiśniowej, był miesięcznik „Muzyka”, redagowany przez Mateusza Glińskiego. Publikowano w nim tłumaczenia artykułów, m. in. Igora Strawińskiego, którego twórczość Mycielski wysoko cenił. Fragmenty biblioteki muzycznej z lat trzydziestych są interesującym źródłem wiśniowskiego salonu muzycznego⁸.

W Wiśniowej doby międzywojennej można wyodrębnić dwa środowiska artystyczne: plastyczne i muzyczne. To pierwsze organizował Jan Zygmunt Mycielski, sprawny administrator dóbr wiśniowskich, wójt gminy zbiorowej Wiśniowa. Wspólnie z żoną Hanną z Balów Mycielską byli absolwentami Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie. Wielokrotnie gościli w swoim majątku swych krakowskich profesorów, m.in. Władysława Jarockiego, Felicjana Szczęsnego Kowarskiego i Wojciecha Weissa, oraz rzeszę rówieśników, przyjaciół malarzy, m. in. Józefa Czapskiego⁹.

Od wielu lat na łamach rzeszowskiego „Kamertonu” publikowane są fragmenty *Księgi Gości domu Mycielskich*. Pozwoliły one na zestawienie środowiska artystów plastyków odwiedzających Wiśniową w ramach plenerów malarskich¹⁰.

⁵ K. Mycielski, *Opis urzędzenia domu w Wiśniowej*, [w:] „*Barbizon Wiśniowski*”. *Mecenat artystyczny Mycielskich z Wiśniowej 1867-1939. Pamiętnik wystawy*, red. T. Szetela-Zauchowa, Rzeszów 1997, s. 119-120.

⁶ A. Biernacki, *List wnuka*, „*Teksty Drugie*” 1990, nr 3, s. 157-158.

⁷ B. Bolesławska-Lewandowska, *Z teki Zygmunta Mycielskiego (2): Gniazdo rodzinne Wiśniowa*, „*Barbizon Wiśniowski*” 2020, nr 13, s. 22.

⁸ S. Wnęk, *Drobiazgi zamknięte w szafach i szufladach Zygmunta Mycielskiego*, „*Kwartalnik Edukacyjny*” 2019, nr 3, s. 125-138.

⁹ E. Karpeles, *Prawie nic. Józef Czapski. Biografia malarza*, Warszawa 2019, *passim*.

¹⁰ J. Kawałek, *Mecenat Mycielskich w Wiśniowej w zakresie sztuk plastycznych*, „*Kamerton*” 2009, nr 53, s. 147-161.

Środowisko muzyczne pozostawało pod opieką Zygmunta Mycielskiego, który po powrocie z paryskich studiów w École de Normale de Musique (1928-1936) miesiące letnie spędzał w rodzinnym majątku, zapraszając swych przyjaciół, także muzyków¹¹. Lata 1936 – 1939 są kluczowe dla rozpoznania wiśniowskiego środowiska muzycznego, które obejmowało jego rówieśników z czasu studiów w Krakowie i Paryżu. Do Wiśniowej przyjeżdżali m.in. nauczyciele muzyki Zygmunta; ich obecność dokumentują wpisy do wiśniowskiej Księgi Gości. Z młodszego pokolenia muzyków do Wiśniowej przyjeżdżali najczęściej: Tadeusz Szeligowski – kompozytor, z którym Zygmunta łączyła wieloletnia przyjaźń, Eugenia Umińska – skrzypaczka, Gustaw Wolff – pianista regularnie odwiedzający Żywnów na zaproszenie Bylickich. Listę gości należałoby poszerzyć także o członków Stowarzyszeniu Młodych Muzyków Polskich, z których część to uczniowie Nadii Boulanger. Długo oczekiwany przyjazd Karola Szymanowskiego do Wiśniowej nie doszedł do skutku na skutek choroby kompozytora.

Pożegnanie Mycielskiego z rodzinnym domem nastąpiło w dramatycznych okolicznościach. W 1939 roku ochotniczo wstąpił do wojska a po klęsce wrześniowej przedostał się do Francji, tam walczył jako prosty żołnierz i na pięć lat (1940 – 1945) trafił do niewoli niemieckiej. Był więziony w stalagu, a następnie pracował w niemieckim gospodarstwie rolnym. Po latach opisał niektóre z epizodów wojennych¹². Na mocy dekretu PKWN w 1944 roku Mycielscy utracili dom rodzinny i źródło utrzymania. Podzielili tragiczny los ziemiaństwa polskiego, które na podstawie decyzji politycznej przestało istnieć.

Po utracie wiśniowskiego domu Mycielski mieszkał w Krakowie. W skromnym krakowskim mieszkaniu znalazła schronienie także jego matka, o której pisał, że potrafiła stworzyć dom. Wiodącą cechą tego domu ziemiańskiego był wszechstronny przekaz kultury, którą przyszły kompozytor otrzymał w swym najbliższym otoczeniu, czyli w rodzinie¹³.

W maju 1958 roku Mycielski otrzymał dwupokojowe mieszkanie w Warszawie. W okresie warszawskim do najbliższego kręgu przyjaciół Mycielskiego należeli czołowi twórcy kultury polskiej: Paweł Hertz, Stanisław Kołodziejczyk, Henryk Krzeczkowski, Henryk Rostworowski oraz Benedykt Tyszkiewicz. Przeglądając indeks nazwisk w każdym z dzienników Mycielskiego oraz jego rozległą

¹¹ „Dzięki Zygmuntowi Mycielskiemu wiśniowskie wakacje wzbogacała muzyka oraz gorące dyskusje w gronie zapalonych twórców o nowej estetyce, formie i kolorystyce dźwiękowej”, A. Harędzińska, *Działalność kulturalna rodziny Mycielskich w latach 1867-1939*, „*Barbizon Wiśniowski*”. Mecenat artystyczny Mycielskich z Wiśniowej, s. 46.

¹² Z. Mycielski, *Na linii Maginota*, [w:] *Szkice i wspomnienia*, Warszawa 1999, s. 106-110.

¹³ U. Schrade, B. Wolniewicz, J. Zubelewicz, *Dom jako wartość duchowa*, [w:] B. Wolniewicz, *Filozofia i wartości*, II, Warszawa 1998, s. 163-185.

korrespondencję, zapoznajemy się z polskim i emigracyjnym środowiskiem artystycznym, którego częścią był Mycielski¹⁴.

Po wojnie Mycielski przyjeżdżał do Wiśniowej. Najczęściej w związku z pogrzebami braci, członków rodziny. Obok pałacu znajduje się kaplica rodowa z początku XX wieku. Projekt tego obiektu przypisuje się Zygmuntowi Hendlowi, krakowskiemu architektowi, który często przyjeżdżał do Wiśniowej. Kaplicę wykonano z czerwonej cegły, pokryto dachówką w tym kolorze „na planie greckiego krzyża z ośmioboczną wieżyczką na przecięciu ramion, ma wymiary 10 metrów, na 8,5 metra, 14 metrów wysokości, dwie kondygnacje, z których dolna stanowi kryptę”¹⁵. Z Włoch sprowadzono wyposażenie kaplicy, na które składały się rzeźby i obrazy o tematyce funeralnej. W krypcie złożono najpierw ciała Franciszka i Walerii Mycielskich w cieniu alei grabowej. Latem 1984 roku Mycielski pochował tam brata Kazimierza i jego żonę Różę z Potockich Mycielską. Zanotował wówczas „[...] ogród zarośnięty, olbrzymy – dęby i lipy – zostały cztery czy pięć z kilkunastu lub kilkudziesięciu. Piękny folwark w skandalicznym stanie, ale dom i oficyna są utrzymane w dobrym – z zewnątrz – stanie”¹⁶.

W późnych tekstach Mycielskiego znajdujemy liczne odniesienia związane z przemijaniem. Bolesnie przeżywał śmierć najbliższych. Pisał o umierających przyjaciółach. „Dać ludziom skonać – jestem tego pewny. A nie tlenu, transfuzje i dożylnie zastrzyki. Obym umarł szybko, gdy taka rzecz nadejdzie”, tą refleksją podsumował kolejne odwiedziny przy łóżku szpitalnym umierającego przyjaciela. A nieco dalej zapisał. „Robić z własnej śmierci wielką sprawę? Rzuca to cień”¹⁷, ta notatka pochodzi z 1980 roku.

Mycielscy byli skoligaceni z wieloma rodami polskiej arystokracji, m.in.: Czartoryskimi, Dzieduszyckimi, Moszyńskimi, Potockimi, Szembekami, Radziwiłłami, Wodzickimi. Zygmunt należał więc do środowiska, które dysponowało pamięcią wielu pokoleń. Wspominając dawne czasy, uściślił te rodzinne związki. „Czuję łączność i pochodzenie *direct* od rodziców mojej matki [...]. Patrę na fotografie moich pradziadków; rodziców mamy. Mam je u siebie w metalowych rameczkach. Stały zawsze na biurku mojej mamy”¹⁸.

Zygmunt Mycielski zmarł w Warszawie. Choroba nowotworowa spowodowała, że wielokrotnie korzystał z pomocy lekarskiej. W szpitalu prowadził dziennik, korespondował, czytał, a przede wszystkim komponował. Pierwszo-

¹⁴ M. Fik, *Kultura polska po Jałcie. Kronika lat 1944-1981*, Londyn 1989, *passim*.

¹⁵ *Katalog zabytków sztuki. Województwo rzeszowskie. Ropczyce, Strzyżów i okolice*, red. E. Śnieżyńska-Stolotowa, F. Stolot, Warszawa 1978, s. 102.

¹⁶ Z. Mycielski, *Niby dziennik - ostatni 1981-1987*, red. B., J. Stęszewscy, Warszawa 1999, s. 483.

¹⁷ Z. Mycielski, *Niby dziennik*, red. Z. Mycielska-Golik, Warszawa 1998, s. 192.

¹⁸ Z. Mycielski, *Dziennik 1950-1959*, red. Z. Mycielska-Golik, Warszawa 1999, s. 143.

rzędną wagę przykładał do swego dorobku muzycznego. „Napisać coś skromnego, a doskonałego!”, zanotował 16 kwietnia 1984 roku, a 5 stycznia 1986 roku dodał: „Poza muzyką (moją!!!) i śmiercią – naprawdę – nic mnie nie interesuje”¹⁹.

Pogrzeb miał piękny, można powiedzieć – widowiskowy. Najpierw msza w kościele Wizytek w Warszawie, którą odprawił ks. Jan Twardowski. Potem ostatnia podróż do Wiśniowej. Mieczysław Tomaszewski był pod wrażeniem miejscowych żałobników. W rozmowie z Beatą Bolesławską-Lewandowską przywołał wydarzenia z 1987 roku. „Było to coś niesłychanego, jakby miejscowa ludność czekała na swojego dawnego pana...”²⁰. Z perspektywy Warszawy i blisko trzydziestu lat wydarzenie to mogło podobnie wyglądać i w ten sposób utrwaliło się w jego pamięci. Rzeczywistość wiśniowska schyłku PRL była inna. Zgromadzeniem żałobników rządziła głównie ciekawość delegacji warszawskiej i zawsze interesujący pogrzeb hrabiego.

Od śmierci Mycielskiego (1987) obserwujemy rosnące zainteresowanie jego biografią i dorobkiem artystycznym. Sukcesem wydawniczym było opublikowanie przez wydawnictwo Iskry jego dzienników z lat 1950 – 1987. Ciekawym pomysłem na przybliżenie Mycielskiego współczesnemu odbiorcy było przeprowadzenie rozmów z wybranymi osobami, które znały Mycielskiego prywatnie i zawodowo. Przeważali muzycy, pedagodzy i krytycy muzyczni, ale także wydawcy, działacze społeczni, także członkowie rodziny. Rozmówcami Beaty Bolesławskiej-Lewandowskiej byli: Michał Bristiger, Ludwik Erhard, Zofia Mycielska-Golik, siostrzenica kompozytora, Maria Iwaskiewicz (córka Jarosława), Adam Michnik, Krzysztof Meyer, Camilla Panufnik (żona Andrzeja Panufnika, przyjaciela Mycielskiego), Mieczysław Tomaszewski, Halina Szpilman oraz Wiesław Uchański.

W planach wydawniczych na rok 2023 Polskiego Wydawnictwa Muzycznego znajduje się biografia Zygmunta Mycielskiego autorstwa Beaty Bolesławskiej-Lewandowskiej. Wydaje się, że jest to jedna z najbardziej oczekiwanych książek biograficznych nadchodzącego okresu wydawniczego.

Sławomir Wnęk jest historykiem-regionalistą; współpracuje z „Pracami Historyczno-Archiwalnymi”, „Rocznikiem Kolbuszowskim”, „Strzyżowskim Rocznikiem Muzealnym” oraz „Collegium Suprasliensis”; jest również wydawcą serii pt. „Miasta”.

¹⁹ Z. Mycielski, *Niby dziennik - ostatni 1981-1987*, s. 559.

²⁰ *Mycielski. Szlachectwo zobowiązuje*. Rozmowy o kompozytorze przeprowadziła Beata Bolesławska-Lewandowska, Kraków 2017, s. 100.

Helena Synowiec

O pożytkach z lektury publikacji „*Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*”

Już od półtora roku w akademickich kręgach dydaktyków literatury i języka polskiego cieszy się poczytnością tom artykułów, opublikowany w serii „*Annales Universitatis Paedagogicae Cracoviensis*” (jako jej 330 pozycja). Zasluguje on jednak na upowszechnienie wśród szerszego grona odbiorców – nauczycieli, studentów oraz innych osób zainteresowanych edukacją humanistyczną. Zapowiedziana i umotywowana we wstępie problematyka tomu: *Wobec współczesności. Język polski w szkole ponadpodstawowej* znajduje rozwinięcie i uszczegółowienie w kilkudziesięciu artykułach i szkicach. Redaktorzy publikacji, kierując się kryterium tematycznym, wyodrębnili w spisie treści trzy obszerne działy: I *Teoretyczne podstawy edukacji szkolnej wobec nowej rzeczywistości*; II *Z problemów lektury we współczesnej szkole*; III *Z różnych perspektyw*.

Autorzy artykułów reprezentują niemal wszystkie krajowe polonistyczne ośrodki akademickie, a ponadto kilka środowisk nauczycielskich. Podejmują oni ważne kwestie związane z koncepcją przedmiotu *język polski* w obecnych uwarunkowaniach społecznych, kulturowych (też medialnych) i instytucjonalnych; dzielą się refleksjami nad współczesną szkolną i uniwersytecką edukacją humanistyczną. Przedstawiają – na podstawie badań diagnostycznych – stan kształcenia literackiego, a nawiązując do własnych doświadczeń i działań twórczych, starają się zainspirować odbiorców – nauczycieli do poszukiwań nowych rozwiązań dydaktycznych.

Bogata pod względem poznawczym, metodologicznym i dydaktycznym publikacja została zadedykowana Profesor Zofii Budrewicz przez Jej przyjaciół, kolegów i uczniów z Katedry Dydaktyki Literatury i Języka Polskiego Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie, z którą Pani Profesor była związana przez 35

lat. Z drogą zawodową Jubilatki – Osoby zasłużonej dla edukacji polonistycznej, zaznajamia Maria Sienko w artykule otwierającym tom. Podkreśla znaczący wkład Pani Profesor w badania nad tradycją kształcenia literacko-kulturowego, głównie okresu międzywojennego (m.in. modelami podręcznika, doбором lektur, nurtem podróźniczym w literaturze dla młodzieży), wskazuje na rozległy zakres podejmowanych przez prof. Zofię Budrewicz problemów badawczych oraz na łączenie przez Nią w badaniach metodologii literaturoznawczych z najnowszymi orientacjami teoretyczno-metodologicznymi wielu dyscyplin naukowych. Dopelnieniem artykułu jest wykaz najważniejszych, zestawionych chronologicznie ponad 130 publikacji Zofii Budrewicz. Są wśród nich prace dotyczące m.in. zagadnień literatury dziecięcej i młodzieżowej w dawnej oraz współczesnej szkole, kultury popularnej w kształceniu polonistycznym, wychowania regionalnego w różnych typach szkół, przygotowania studentów polonistyki do zawodu nauczycielskiego. Szerokie jest również pole aktywności dydaktyczno-organizacyjnej profesor Zofii Budrewicz w uczelnianym i krajowym środowisku polonistycznym oraz w zagranicznym środowisku polonijnym. Jej działalności zawsze towarzyszyła troska o kształt szkolnej i akademickiej edukacji humanistycznej. Taką też troskę – jak przekonuje lektura dedykowanego Pani Profesor tomu zbiorowego – przejawiają autorzy artykułów w nim zamieszczonych. Nie sposób dokładnie omówić jego zawartości (ponad 460 stron). Szczegółowo przybliżę więc treść wybranych prac, a tematykę pozostałych zasygnalizuję. Zaznaczam, że wszystkie artykuły i szkice warte są uwagi.

Pierwszą część publikacji otwiera artykuł Marii Kwiatkowskiej-Ratajczak pt. *Kulturowe DNA – w czasach pandemii*. Przedstawione w nim zostały wyniki kontynuowanych przez autorkę długoetapowych badań, dzięki którym czytelnik ma możliwość poznać zainteresowania licealistów, ich stosunek do tradycji kulturowej, wpływ kultury dawnej i współczesnej na ich przekonania i postawy, dostrzeganie przez młodzież związków między różnymi odmianami sztuki, a przede wszystkim egzystencjalne i aksjologiczne przemyślenia młodych ludzi. Powinny one skłonić dydaktyków do refleksji nad celami kształcenia humanistycznego i sposobami jego realizowania, w których trzeba też docenić rolę wyposażenia kulturowego, wyniesionego przez młodzież z domu i środowiska. W artykule przyciągają uwagę analizowane przez autorkę różne formy wypowiedzi uczniów: szkice, dialogi, zantropomorfizowane opisy świata zwierząt, plakaty. Są one efektem poszanowania przez uczących podmiotowości młodzieży, dowodzą samodzielności uczniów w procesie czytania intertekstualnego oraz

obcowania zarówno z kulturą elitarną, jak i z bliższą im kulturą popularną. W twórczych wypowiedziach uczniów znajdowało pośrednio odzwierciedlenie profesjonalne przygotowanie nauczycieli do rozwijania świadomości humanistycznej wychowanków.

Z kolei Jerzy Kaniewski przygląda się obrazowi dziejów kultury w edukacji szkolnej lat powojennych. W ówczesnych programach nauczania obserwuje przeplatanie się czynników dydaktycznych i ideologicznych. Interesują go też podstawy programowe lat 90 XX w. i późniejsze. Spostrzeżenia autora na temat informacji historycznoliterackich w obecnie obowiązującej podstawie programowej i szerzej – celu historii literatury w szkole wpisują się w szerszą dyskusję polonistów nad tym problemem.

Do poruszanego od dawna przez dydaktyków zagadnienia personalizowania (indywidualizowania) w kształceniu polonistycznym powraca w artykule Anna Janus-Sitarz. Wskazuje z jednej strony dobre praktyki w tym zakresie, a z drugiej – trudności i bariery, jakie obecnie napotykają nauczyciele, m.in. niedostosowanie programów nauczania do typu szkoły (np. branżowej), niedostatki diagnostyki edukacyjnej. Autorka orientuje czytelników w istniejących publikacjach na temat personalizacji kształcenia, a także w wynikach badań empirycznych z tego zakresu.

Z problemem integracji wewnątrzprzedmiotowej próbuje zmierzyć się Beata Udzik, sytuując go w kontekście nowej podstawy programowej i wybranych podręczników. Ich analiza prowadzi do konkluzji dotyczących sposobów integrowania kształcenia literacko-kulturowego z językowym (także z tworzeniem form wypowiedzi) oraz przyczyn trudności z respektowaniem zasady integrowania w nauczaniu. Autorzy podręczników nadal zmagają się z funkcjonalizowaniem wiedzy teoretycznej z dziedziny literatury i kultury języka, które jest istotne dla budowania wewnątrzprzedmiotowej spójności.

W dyskusję nad pożądanymi kierunkami zmian w szkolnym kształceniu polonistycznym wpisuje się wypowiedź Jolanty Fiszbak. Autorka odnosi się do reform i modyfikacji programowych w ostatnim trzydziestoleciu, wysuwa propozycje zmian treści kształcenia polonistycznego, reorganizacji kształcenia przedmiotowego, szerszego wykorzystania technologii cyfrowych (przy świadomości wszakże ich wpływu na osobowość uczniów). Mocno akcentuje aksjologiczny wymiar edukacji polonistycznej i docenienie kształcenia umiejętności językookomunikacyjnych. Powołując się na wyniki badań ankietowych wśród uczniów, stara się określić potrzeby i oczekiwania współczesnego młodego pokolenia, uwarunkowane czynnikami emocjonalnymi, intelektualnymi i postawą

pragmatyczną. Nie pomija przygotowania studentów do zawodu nauczyciela (m.in. zauważa ich słabą sprawność językową, wynikającą z nieskuteczności edukacji szkolnej i wpływu czynników cywilizacyjno-kulturowych).

Autorzy dwóch artykułów, zamieszczonych w teoretycznej części tomu, rozważają kwestie terminologiczne. Piotr Kołodziej w artykule *Słownik pojęć podstawowych* prowadzi dociekania nad znaczeniem słowa *pojęcie* i wielu wyrażen funkcjonujących w dydaktyce, np. *polonistyka szkolna*, *polonistyczna edukacja*, *polonistyczne kształcenie*. Tekst skłania do namysłu nad pierwszorzędnymi pojęciami (bywa, że używanymi bezrefleksyjnie), m.in. *język polski*, *cel kształcenia*, *podmiotowość*, *humanistyczna edukacja*, których znaczenia są rozmyte, rozumiane intuicyjnie. Krytycznie odnosi się autor do podstawy programowej, gdyż – w świetle jego rozważań – nie jest ona podstawą w słownikowym znaczeniu tego słowa. P. Kołodziej „wciąga” odbiorcę nie tylko w „rozjaśnianie” pojęć, w dywagacje semantyczno-leksykalne, ale też w rozważania nad kanonem lektur szkolnych, wobec którego zajmuje stanowisko krytyczne.

Z kolei Marta Szymańska zastanawia się nad rozumieniem wyrażenia *język edukacji szkolnej* (odróżnienia go od *języka codziennej komunikacji*). Odwołuje się do publikacji z zakresu stylistyki i tekstologii (m.in. S. Gajdy, A. Wilkonia, K. Ożoga, J. Nocoń). Wyodrębnia cechy języka edukacji szkolnej na poziomie słownictwa i składni. Równocześnie uzmysławia, że zadaniem szkoły jest nie tylko przekazywanie wiedzy przedmiotowej z różnych dyscyplin, lecz również budowanie kompetencji językowych uczniów, co – jak wykazuje – ma odzwierciedlenie w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów nauczania.

Nie sposób pominąć artykułów poświęconych kształceniu polonistycznemu w warunkach wymuszonych przez pandemię. Autorzy nawiązują w nich do własnych doświadczeń empirycznych i analizy materiałów edukacyjnych. Opisują problemy i trudności związane z e-edukacją, koncentrują się wokół sposobów, w jakie te trudności były przezwyciężane. I tak, różne aspekty zdalnego prowadzenia lekcji języka polskiego naświetla Marek Pieniążek w artykule *Dydaktyka polonistyczna online w czasach kwarantanny*. Omawia tam materiały oraz lekcje telewizyjne zarchiwizowane w serwisach internetowych i poddaje je rozważnej ocenie. Uwzględnia stosowane metody i strategie nauczania, zwraca uwagę na utrudnienia techniczne, m.in. w nawiązywaniu kontaktu, na przymusowy dystans nauczyciela i uczniów, elektroniczną tekstowość w miejsce osobowego spotkania uczniów z nauczycielem, a także na uwarunkowania organizacyjne.

Na tym tle sytuuje przykłady skutecznego przezwycięzania schematyzmu dydaktycznego, przedstawiając otwarte na dyskurs lekcje telewizyjne, prowadzone przez polonistę liceum w Poznaniu (w studiu TVP). Zaletami tych lekcji były: kreowanie sytuacji dialogicznej, interesująca narracja, aranżowanie działań uczniowskich, wyzyskiwanie obrazów i reprodukcji artykułów hasłowych w słowniku. W artykule Marka Pieniżka można też znaleźć ogólniejsze spostrzeżenia i uwagi, dotyczące dydaktycznej jakości lekcji zdalnych (ich walorów i mankamentów), które autor opisuje z uwzględnieniem dwóch perspektyw: nauczyciela i ucznia.

Agnieszka Wierzbicka natomiast koncentruje się na sposobach komunikacji w procesie zdalnego kształcenia uczniów i studentów (por. artykuł *Uczeń i student w sieci – efektywne sposoby komunikacji w procesie kształcenia zdalnego*). Wskazuje, jakie kompetencje są niezbędne nauczycielom i uczniom/studentom do efektywnego komunikowania się podczas nauki i pracy zdalnej. Rozważa porównawczo problemy e-edukacji zarówno przed pandemią, jak i w trakcie jej trwania. Opisuje, jak wykorzystywane do zajęć zdalnych aplikacje MS TEAMS oraz platforma edukacyjna umożliwiały prowadzenie dialogu i interakcje uczestników zajęć; przygląda się zespołowi czynności, celowości działań dydaktycznych i efektowi, do którego trzeba dobierać narzędzia/aplikacje. Daje również wskazówki, służące skutecznemu komunikowaniu się i uczeniu online, mając świadomość trudności i problemów w opracowywaniu przez nauczycieli e-zajęć. Docenia rolę komunikacji dwustronnej, zwłaszcza w motywowaniu i aktywizowaniu osób, które w tych zajęciach uczestniczą. W dobrze zaprojektowanym i zakładającym interakcję cyklu e-zajęć upatruje ciekawą przygodę edukacyjną.

Bernadeta Niesporek-Szamburska dzieli się z kolei doświadczeniem dostosowania śródrocznej praktyki studentów specjalności nauczycielskiej do sytuacji w okresie pandemicznym (pracy w „zdalnej” szkole). Opisuje, jak organizatorom praktyki udało się w nowych uwarunkowaniach edukacyjnych zrealizować jej założenia i cele. Powołując się na wypowiedzi uczestników praktyki – studentów polonistyki Uniwersytetu Śląskiego podczas spotkań tutoringowych oraz na ich uwagi zapisane w dziennikach praktyk, pokazuje, jakie korzyści wynieśli oni z tego typu praktyki oraz co powodowało ich niedosyt (np. brak reakcji: komentarza, informacji zwrotnych ze strony nauczycieli opiekunów; niemożność samodzielnego poprowadzenia lekcji, osobistego sprawdzenia się w roli nauczyciela).

Część II tomu zatytułowaną *Z problemów lektury we współczesnej szkole* otwierają artykuły, których autorzy krytycznie odnoszą się do historycznolite-

rackiej koncepcji wpisanej w nową podstawę programową języka polskiego dla szkół ponadpodstawowych. Równocześnie zaś poszukują możliwości powiązania tej koncepcji z problemowym (zagadnieniowym) podejściem do treści nauczania.

I tak, Agnieszka Kania – nawiązując do własnych doświadczeń (jako współautorka programu nauczania i koncepcji podręcznika sprzed kilkunastu lat) oraz do propozycji uczestniczek prowadzonych przez nią zajęć uniwersyteckich z dydaktyki, ukazuje możliwość odejścia od „nauczania epokami” na rzecz nauczania wciąż chronologicznego z innym jednak ujęciem treści programowych: w postaci mniejszych interdyscyplinarnych jednostek zagadnieniowych. Autorka przedstawia przykładowo zasady ich budowania. Wyznaczają one kierunek chronologicznej wędrówki z uczniami po tekstach literatury i kultury, zaś dobór tematów sprawia, że na lekcjach poruszane są uniwersalne problemy ogólnoludzkie, uczniowie odkrywają związki między literaturą, językiem i kulturą, nie pomijają kwestii teoretycznoliterackich (np. genologii, kategorii estetycznych).

Krytycznej oceny reformy edukacji polonistycznej (strukturalnej i programowej) dokonuje również Paweł Sporek, wskazując na ograniczenie przez nią możliwości kształcenia literacko-kulturowego opartego na innym porządku niż historycznoliteracki. Zauważa, że obecnie obowiązujące podręczniki szkolne też służą koncepcji historycznoliterackiej, która jego zdaniem jest nieadekwatna do oczekiwań współczesnych uczniów. Zarzuca jej preferowanie wiedzy faktograficznej i związanej z tym transpozycję kształcenia uniwersyteckiego do warunków szkolnych. Jako propozycję kompromisową między koncepcją historycznoliteracką a problemową wskazuje możliwość omawiania lektur szkolnych w powiązaniu z problemami podejmowanymi w tekstach literatury i kultury. Rozważa determinanty takiego właśnie projektowania, odwołując się do własnych nauczycielskich doświadczeń. Zakłada przy tym podmiotowe traktowanie ucznia, antropocentryczno-kulturowe postrzeganie tekstów, uwzględnia wirtualne i technologiczne uwarunkowania świata kultury współczesnej. Artykuł trzeba uznać za ciekawą propozycję sposobu godzenia chronologicznej (historycznoliterackiej) koncepcji kształcenia literacko-kulturowego, jaka została wpisana w podstawę programową, z problemowym profilowaniem zagadnień.

Wokół nowej podstawy programowej oscyluje również artykuł Janusza Wali-góry *Kto się boi współczesności albo smutny dokument epoki*. Autor nie poprzestaje na wyliczeniu kategorii, które syntetycznie ujmują wpisany w obecną podstawę model szkoła-umysł-świat, takich jak: *linearność, jednolitość, lektura jako obowiązek, tradycja jako świątynia* i innych. Temu modelowi przeciwstawia inny – taki, który byłby przystawalny do aktualnej sytuacji kulturowo-cywilizacyjnej i dla

którego istotne byłyby m.in. kategorie: *wielokierunkowość i różnorodność, konceptualność, elastyczność, niepokój poznawczy*. Dla zdiagnozowania współczesnej rzeczywistości autor zaproponował młodzieży (licealistom, studentom polonistyki, z którymi prowadzi zajęcia), by samodzielnie wybrali materiał najtrafniej ilustrujący – ich zdaniem – zjawiska z tą rzeczywistością związane. Przywołane przez młodych ludzi przykłady różnych tekstów kultury (wśród nich – popularnej) i przekazów medialnych zainspirowały do rozważenia istotnych problemów dla edukacji humanistycznej, np.: co wymowniej oddaje obraz naszej epoki (słowo czy inny rodzaj przekazu), w jakim stopniu medialny lub artystyczny obraz zdarzeń jest tożsamy z prawdą o tych zdarzeniach. Nauczyciele znajdują w artykule pomysły na rozwiązanie wymienionych kwestii i sugestie, jakie teksty mogą być pomocne w stworzeniu syntetycznego obrazu teraźniejszości.

W kilku artykułach poruszone zostały inne jeszcze sprawy, mające duże znaczenie dla edukacji humanistycznej: stosunki polsko-żydowskie w latach wojny i okupacji (artykuł Grażyny Tomaszewskiej pt. *Co zrobić z tym wstydem?*, Jacek Podsiadło *Stup ze słów i problemy z pamięcią w edukacji polonistycznej*), totalitaryzm i mechanizmy dyskryminacji w powiązaniu z refleksją nad procesem kształtowania społecznej wyobraźni i wrażliwości (świetnie skonstruowany artykuł Krzysztofa Koca pt. „Lekcje spostrzegawczości. Szkolna refleksja nad istotą totalitaryzmu”, będący wnikliwą analizą reportażu z podróży Antoniego Sobańskiego do Berlina w latach 1933-1934 pt. *Cywil w Berlinie*).

Kilka tekstów w tej części tomu inspiruje do odczytania z uczniami na nowo klasyki literackiej. Małgorzata Gajak-Toczek proponuje ponowne obcowanie z epopeją *Pan Tadeusz* przez pryzmat lektury twórców współczesnych: Czesława Miłosza (cykl *Litwa po pięćdziesięciu dwóch latach*) i Tomasza Różyckiego (poemat *Dwanaście stacji*). Stawia przez uczniami kluczowe pytanie: Jak pisarze czytają *Pana Tadeusza*? Ten świetnie skonstruowany artykuł, kończący się „Dopowiedzeniami dydaktycznymi”, przekonuje o poznawczych, formacyjnych i aksjologicznych pożytkach z intertekstualnego czytania utworu.

Ponadto autorzy artykułów zwracają uwagę na stosunek uczniów liceum do dawnych tekstów i do języka ojczystego, dzielą się przemyśleniami ogólniejszymi, m.in. nad tym, jak rozbudować wrażliwość na sferę sacrum i nawiązywać do tradycji kulturowej (artykuły: Marii Stachon *Staropolska poezja religijna w zreformowanej szkole ponadpodstawowej*; Pauliny Słomy *Jan Kochanowski – pomiędzy renesansowym poszukiwaniemładu a szkolną wersją lektury*); jak można zainteresować młodzież tekstami piosenek poetyckich (artykuł Elżbiety Mazur *Piosenka literacka i hymny pokoleniowe drugiej połowy XX wieku na lekcjach języka polskiego*).

Godny uwagi jest projekt dydaktyczny Iwony Źmudy – polonistki krakowskiego liceum, przedstawiony w artykule *Umberto Eco „Imię róży” w szkolnej lekturze licealisty (jako tekst i kontekst kulturowy)*. Autorka odkrywa wartość tego utworu jako żywej wiedzy o przeszłości kulturowej a zarazem jako powieści postmodernistycznej. Dlatego proponuje młodzieży dwukrotną lekturę tekstu. W klasie I wyznacza mu funkcję kontekstu kulturowego – ma on służyć pogłębieniu wiedzy uczniów o kulturze średniowiecza i odstereotypizowaniu obrazu tej epoki. W klasie IV natomiast uczniowie ustalają, dlaczego „Imię róży” uważane jest za powieść postmodernistyczną. Wymaga to przybliżenia im zagadnień konwencji gatunkowej, intertekstualności, znaczenia tytułu. Co więcej – w klasach o profilu humanistycznym autorka uwzględnia możliwość pogłębienia interpretacji tekstu. W tym celu wykorzystuje opowiadania *Biblioteka Babel* oraz *Śmierć i busola* Jorga Luisa Borgesa jako materiał do analizy porównawczej z utworem Umberta Eco. W artykule znajduje odzwierciedlenie solidny warsztat dydaktyczny autorki, która zaznajamia z zadaniami i działaniami uczniów oraz z efektami realizowanego projektu.

W III części tomu zatytułowanej *Z różnych perspektyw* większość stanowią artykuły, których autorzy prezentują rezultaty badań (zazwyczaj diagnostycznych) nad kompetencjami nadawczo-odbiorczymi uczniów, np. umiejętnościami tekstotwórczymi, słuchaniem tekstów, recepcją wybranych utworów, ale też nad problemami kulturowo-językowymi, jakie napotykać nauczyciele uczący w klasach wielonarodowych w polskich szkołach.

I tak badania Mirosława Grzegórzka nad czytelnością uczniów kl. I i II szkoły ponadpodstawowej prowadzą do smutnej refleksji o pogłębiającym się (w porównaniu z danymi sprzed 20 lat) „nieczytaniu”, pozwalają też poznać ranking najchętniej czytanych oraz ignorowanych autorów lektur. Oprócz cywilizacyjno-kulturowych przyczyn niechęci uczniów do czytania autor wskazuje też przyczyny dydaktyczne oraz instytucjonalne (ciągłe zmiany systemu oświatowego).

Dorota Karkut zastanawia się natomiast nad dydaktycznymi przyczynami negatywnego stosunku młodzieży do tekstów poetyckich (zwłaszcza utworów dawnych należących do kanonu). Upatruje je w schematycznym prowadzeniu lekcji przez nauczyciela, narzucaniu uczniom jednego sposobu interpretacji wiersza, nagromadzeniu zbyt wielu tekstów na jednej lekcji, niesprzyjającemu dogłębnej analizie, wreszcie – w barierze kulturowej i językowej (np. archaizmy, niezrozumiała retoryka). Badania autorki odśłoniły niski stopień zainteresowania młodzieży sztuką poetycką, a także ujawniły oczekiwania młodzieży wobec nauczyciela. Może/powinien on to zainteresowanie rozbudzić, ułatwiając

kontakt z utworami poetyckimi przez dobór odpowiednich metod, odkrywanie i wytyczanie dróg badawczych, przyzwolenie na samodzielne poszukiwanie ukrytych sensów. Nauczycielowi przypada więc rola mentora, wspierającego ucznia w zrozumieniu tekstu.

Wśród artykułów sprofilowanych badawczo wyróżnia się rzetelnością analityczną i dojrzałością refleksji dydaktycznej artykuł Danuty Łazarskiej na temat recepcji przez młodzież poezji Zbigniewa Herberta. Autorka wykazuje wartości obcowania z utworami lirycznymi i zastanawia się nad powodem nie tylko braku zainteresowania młodzieży tymi utworami, ale nawet negatywnego do nich stosunku. Za pośrednictwem dobrze zaprojektowanych badań wśród uczniów klas pierwszych zreformowanego liceum Danuta Łazarska pozyskała świadectwa szkolnej recepcji wybranych wierszy Herberta, zaś wnikliwa analiza tych wypowiedzi pozwoliła jej ustalić, że tylko niewielka część młodzieży bezrefleksyjnie odbiera te wiersze, ograniczając się do poznania ich treści. Przeważająca większość (ponad 80%) dzieli się natomiast refleksjami, które badaczka skategoryzowała jako: egzystencjalno-aksjologiczne (rozważania wokół życia i wartości); afektywno-motywacyjne (wyrażanie emocji, które towarzyszyły uczniom podczas lektury utworów, skłaniały do określonych działań, rozwijały wyobraźnię lub zainteresowanie się historią Polski); komunikatywno-poznawcze (dostrzeganie walorów estetycznych tkwiących w języku tekstów, jego przystępności, jasności przekazu – też tytułów utworów, wreszcie – budowane w utworze przez język relacje między nadawcą a odbiorcą). Autorka artykułu wskazuje ponadto na nieugruntowaną wiedzę teoretycznoliteracką młodzieży, słabe umiejętności analityczno-interpretacyjne, a nawet trudności, jakie młodzi ludzie mają z koncentracją uwagi w czasie lektury. Spośród przesłań dydaktycznych, które D. Łazarska formułuje po analizie świadectw odbioru liryki przez uczniów, na szczególne podkreślenie zasługuje potrzeba respektowania indywidualizmu ucznia podczas kontaktu z tekstem lirycznym na lekcji.

Z kolei dzięki lekturze artykułu Agaty Kucharskiej-Babuli można poznać rzadko dotąd uwzględniane w badaniach oczekiwania czytelnicze uczniów szkół artystycznych. Na podstawie wyników sondażu, przeprowadzonego w pięciu szkołach muzycznych II stopnia różnych miast Polski, autorka ustaliła, że młodzież chce czytać – oprócz utworów z kanonu lektur – takie teksty, które traktują m.in. o wpływie kontaktów z muzyką na postrzeganie świata, o dylematach związanych z godzeniem działalności artystycznej z życiem rodzinnym. Artykuł został poszerzony o propozycję wykorzystania w pracy z uczniami liceum artystycznego powieści Marii Kuncewiczowej *Cudzoziemka*. Wybór

tego utworu A. Kucharska-Babula przekonująco uargumentowała, odwołując się z jednej strony do rezultatów swoich badań ankietowych wśród młodzieży, a z drugiej – do wskazywanych przez literaturoznawców walorów stylistycznych powieści (muzyczności i muzykalności warstwy językowej).

Inni autorzy artykułów wskazują na różne motywacje młodzieży do rozmowy o tekstach poetyckich oraz na potrzebę wzbogacenia warsztatu interpretacyjnego (por. m.in. szkic Ewy Jaskółowej), przybliżają problemy geopoetyki i możliwość spożytkowania tej orientacji badawczej w pracy z młodzieżą z wykorzystaniem tekstów kultury popularnej (zob. artykuł Marii Szoski na temat doświadczania i opisywania małomiasteczkowości).

Do założeń geopoetyki nawiązuje również Katarzyna Pławecka w szkicu dotyczącym kształtowania tożsamości regionalnej. Autorka uwzględnia w nim doświadczenia kulturowoedukacyjne subregionu limanowskiego. Organizowane w Limanowej od wielu lat Powiatowe Konkursy Poetyckie im. Zosi Smreczyńskiej stały się dla uczniów (również spoza tego subregionu) inspiracją do własnej twórczości, w której ujawniają oni zmysł obserwacji krajobrazu i środowiska przyrodniczego Gorców, wrażliwość na sprawy egzystencjalne oraz umiejętność poetyckiego werbalizowania swoich spostrzeżeń i przemyśleń, ale także zmagania ze słowem jako tworzywem tekstu literackiego.

W recenzowanym tomie są ponadto trzy artykuły znaczące dla prognozowania działań dydaktycznych w kontekście prowadzonej reformy edukacji. Dwa z nich to sprawozdania (raporty) z badań diagnostycznych nad kompetencjami tekstotwórczymi uczniów (artykuł Magdaleny Trysińskiej) i umiejętnością słuchania ze zrozumieniem (artykuł Marty Chyb-Winnickiej). Trzeci tekst autorstwa Agnieszki Jasińskiej, oparty na badaniach nauczycieli, dotyczy natomiast rozwijania sprawności mediacji w klasach dwu- i wielonarodowych w polskich szkołach. Przeprowadzone przez autorki tych artykułów diagnozy oraz szczegółowa analiza rezultatów badań i ich interpretacja, wreszcie – ostrożnie formułowane wnioski przemawiają za potrzebą modyfikowania obecnego stanu edukacji językowej. I tak, najnowsze badania kompetencji tekstotwórczych wśród uczniów klas ponadgimnazjalnych i ponadpodstawowych dowodzą dużego zróżnicowania między uczniami osiągającymi najwyższe i najniższe rezultaty. Jednak generalnie absolwenci szkoły podstawowej i absolwenci gimnazjum prezentują – wbrew upowszechnionym wcześniej opiniom o potrzebie reformy – podobny poziom kompetencji w zakresie kompozycji wypowiedzi, umiejętności stylotwórczych oraz poprawności językowej i ortograficznej. Nasuwa się postulat prowadzenia dalszych obserwacji, badań wiedzy i umiejętności uczniów, by na tej podstawie dokonać oceny skuteczności nowego systemu oświatowego.

Z kolei próba diagnozy percepcji słuchowej tekstów przez uczniów klas ósmych obejmowała ogólne i szczegółowe rozumienie tekstów, poziom operacji poznawczych, umiejętność selekcji usłyszanych informacji i wyciąganie wniosków. Okazało się, że młodzież nie opanowała w stopniu wystarczającym badanych sprawności percepcyjnych. M. Chyb-Winnicka docieka powodów takiego stanu rzeczy. Upatruje je nie tylko w niedostatku pamięci słuchowej uczniów, słabej koncentracji uwagi, ale też w nowej dla uczniów sytuacji badawczej, gdyż po raz pierwszy rozwiązywali oni test słuchania w języku ojczystym. Do tej pory bowiem testowano umiejętność słuchania ze zrozumieniem tylko w ramach nauczania-uczenia się języka obcego. Autorka artykułu słusznie postuluje, aby kształcenie percepcji słuchowej włączyć także w zakres edukacji polonistycznej.

Dobrze się stało, że wśród zagadnień poruszanych przez autorów artykułów znalazły się również takie, które są związane z obecną sytuacją narodowościowego zróżnicowania zespołów uczniów w polskich szkołach. Przeprowadzone w 2020 roku przez A. Jasińską badania pokazują autentyczne trudności pracy nauczycieli w takich zespołach, mające swe źródło w niedostatecznych kompetencjach językowych dzieci cudzoziemskich (interferencjach gramatycznych, leksykalnych i socjolingwistycznych), w różnicach kulturowych, innych wcześniejszych doświadczeniach edukacyjnych tych dzieci oraz w czynnikach traumatycznych. Autorka zaznacza, że inicjatywami, które umożliwiają adaptację językowo-kulturową uczniów cudzoziemskich. Koncentruje się na typach działań językowych związanych ze sprawnością mediacyjną (tekstowych, komunikacyjnych i pojęciowych). Podkreśla rolę kontekstu kulturowego związanego z działaniami tekstowymi. Dzieli się również wynikami badań ankietowych przeprowadzonych wśród nauczycieli. Zwraca uwagę na nierozłączną z działaniami komunikacyjnymi kompetencję interkulturową, a także na jej szersze tło językowo-pojęciowe – rozumienie pojęć aksjologicznych (wśród nich dotyczących relacji międzyludzkich, które mogą być różnie interpretowane przez przedstawicieli poszczególnych narodowości). Spostrzeżenia autorki oraz jej ustalenia, poczynione na podstawie literatury glottodydaktycznej i rezultatów badań własnych, są szczególnie ważne obecnie, gdy w Polsce wzrosła liczba klas i szkół dwu- oraz wielonarodowościowych (m.in. w związku z trwającą wojną na Ukrainie i emigracją tamtejszych rodzin).

Zachęcam nauczycieli i studentów specjalności nauczycielskiej oraz osoby zatrudnione w instytucjach oświatowych do lektury tomu zbiorowego pt. *Studia ad Didacticam Litterarum Polonarum et Linguae Polonae Pertinentia*. Treści zamieszczonych tam artykułów wzajemnie się dopełniają, tworząc panoramiczny

obraz współczesnej edukacji polonistycznej (szerzej – humanistycznej): autorzy poddają krytycznej refleksji obecną koncepcję kształcenia polonistycznego, opisują kompetencje uczniów na podstawie badań empirycznych (np. nad odbiorami tekstów), warsztat pracy nauczycieli i jego swoiste uwarunkowania w okresie pandemii. Przedstawiają ponadto strategię czytania tekstów kanonicznych (wśród nich tekstów dawnych) oraz propozycje interpretowania współczesnych utworów poetyckich w kontekście nowych zjawisk społeczno-kulturowych. Większość artykułów odznacza się solidną podbudową teoretyczną, co sprzyja rozwijaniu świadomości merytorycznej i dydaktycznej czytelników. Autorzy rzetelnie odwołują się do literatury przedmiotu (często do opracowań interdyscyplinarnych), a do artykułów dołączają wykazy bibliografii. Sporadycznie zdarza się nieuwzględnienie pozycji kluczowych dla omawianego w artykule problemu (np. w szkicu o integracji w nauczaniu brakuje w zestawieniu bibliograficznym publikacji Henryka Kurczaba i Wiesławy Wantuch).

Lektura tomu okaże się – jak sądzę – bardzo pożyteczna zarówno dla młodych nauczycieli, jak i dla mających już wieloletnie doświadczenie metodyczne. Będzie ponadto pomocna przyszłym polonistom w ich przygotowaniu do zawodu nauczyciela.

prof. Helena Synowiec jest emerytowanym pracownikiem Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach

Studia ad Didacticam Litterarum Poloniarum et Linguae Polonae Pertinentia pod redakcją Katarzyny Pławeckiej i Pawła Sporka, Kraków 2021, Wydawnictwo Naukowe UP, ss. 468.

IX edycja Olimpiady Solidarności na Podkarpaciu

15 marca br. o godz. 10:00 laureaci etapu szkolnego z 525 szkół średnich z Polski przyjechali do swoich stolic wojewódzkich, by przystąpić do testów egzaminacyjnych w ramach IX edycji konkursu „Olimpiada Solidarności. Dwie dekady historii”. Egzamin polegał na rozwiązaniu testu z wiedzy historycznej obejmującej lata 1970–1990.

Podobnie jak w ubiegłych latach, troje uczniów z województwa podkarpackiego z najwyższymi wynikami stworzyło drużynę, która w kwietniu 2023 r. w Gdańsku uczestniczyła w trzydniowej wizycie studyjnej, a następnie w czerwcu przystąpiła do egzaminu finałowego. Tegoroczny finał oraz gala wręczenia nagród odbędzie się w Gdyni. Nasze województwo reprezentowała będzie drużyna w składzie:

1. Natalia Wiercioch z II Liceum Ogólnokształcącego w Dębicy (uzyskany wynik: 59 punktów),
2. Hubert Bronhard z Zespołu Szkół Mechanicznych w Krośnie (55 punktów),
3. Miłosz Ciwiński z Liceum Sióstr Prezentek w Rzeszowie (50 punktów),
4. Damian Szałankiewicz z Zespołu Szkół Mechanicznych w Krośnie, występujący, zgodnie z regulaminem, poza konkursem (57 punktów).

Nagrody dla zwycięzców wojewódzkiego etapu „Olimpiady Solidarności. Dwie dekady historii” ufundowali: Podkarpackie Centrum Edukacji Nauczycieli przy Podkarpackim Zespole Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie, Komisja Międzyzakładowa NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty w Rzeszowie, Zarząd Regionu NSZZ „Solidarność” w Rzeszowie. Po raz piąty Uczestnikom konkursu gościny udzieliło II Liceum Ogólnokształcące w Rzeszowie. Nagrody rzeczowe wręczali zwycięzcom: Krystyna Wróblewska – dyrektor Podkarpackiego Zespołu Placówek Wojewódzkich w Rzeszowie, Andrzej Szymanek – dyrektor II Liceum Ogólnokształcącego w Rzeszowie oraz Dariusz Zięba w imieniu Zarządu Komisji Międzyzakładowej NSZZ „Solidarność” Pracowników Oświaty.

Na zwycięzców finału Olimpiady czekają indeksy na stacjonarne uczelnie wyższe, roczne stypendia naukowe oraz atrakcyjne nagrody rzeczowe. Co warte podkreślenia, nagrodami pieniężnymi, jak co roku, zostaną też uhonorowani nauczyciele zwycięskiej finałowej dziesiątki. Nauczyciele odgrywają bardzo

ważną rolę w budowaniu potencjału intelektualnego młodego człowieka. To od nich też w dużej mierze zależy, z jakim kapitałem wiedzy nasze dzieci wkroczą w życie dorosłe. „Doceniajmy ich pracę” – mówi Danuta Kobzdej, pomysłodawczyni konkursu i zarazem prezes Fundacji Centrum Solidarności.

Konkurs „Olimpiada Solidarności. Dwie dekady historii” to największy i najbardziej rozpoznawalny ogólnopolski konkurs historyczny dla uczniów szkół średnich, sprawdzający wiedzy historyczną, obejmującą lata 1970–1990.

Konkurs jest trzyetapowy. Pomiędzy etapem wojewódzkim a finałem młodzież bierze udział w warsztatach studyjnych, na których zdobywa wiedzę teoretyczną oraz praktyczną na temat produkcji krótkich form filmowych.

**Opr.: Urszula Szymańska-Kujawa – Wojewódzka Komisja Konkursowa
Ewa Beres – Wojewódzka Komisja Konkursowa
Roman Zych – Przewodniczący Wojewódzkiej Komisji Konkursowej
w Rzeszowie**

„Lirycznie, epicko, dramatycznie” – finał XXVIII Ogólnopolskiego Konkursu Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży „Liryczne Jasło”

12 czerwca 2023 poznaliśmy laureatów XXVIII Ogólnopolskiego Konkursu Literackiej Twórczości Dzieci i Młodzieży „Liryczne Jasło”, organizowanego przez Miejską Bibliotekę Publiczną w Jasle i Stowarzyszenie Bibliotekarzy Polskich Oddział w Jasle. Młodzi twórcy otrzymali nagrody podczas uroczystego Finału, który odbył się w Sali Offowej Jasielskiego Domu Kultury.

Na tegoroczną edycję wpłynęło łącznie 387 prac autorstwa 207 osób – uczniów szkół podstawowych i szkół ponadpodstawowych. Prace oceniało jury w składzie: Aleksandra Dacyl (polonistka, animatorka kultury), Mariusz Kalandyk (doktor nauk humanistycznych, poeta, literaturoznawca, redaktor naczelny rzeszowskiego „Kwartalnika Edukacyjnego”), Grzegorz Kociuba (poeta, krytyk literacki, polonista – przewodniczący jury), Jan Tulik (poeta, prozaik, eseista, dramaturg).

Uroczysty Finał poprowadziły Dorota Woźnica – dyrektorka MBP w Jasle i Aleksandra Dacyl – wieloletnia członkini jury, animatorka kultury.

Zastępca Burmistrza Miasta Jasła Elwira Musiałowicz-Czech podziękowała młodym twórcom za udział w Konkursie i chęć tworzenia tekstów literackich, których lektura zarówno jej, jak i innym czytelnikom daje wiele radości.

Grzegorz Kociuba – przewodniczący jury, podsumowując Konkurs zwrócił uwagę przede wszystkim na „dobrą średnią tekstową nadsyłanych prac, przejawiającą się zarówno w wysokiej sprawności językowej, ale również w pomysłowych grach z tradycją literacką i konwencjami stylistycznymi”. Zauważył, że „piszący nie boją się sięgać, głównie w prozie, po rozmaite formy narracyjne; od literatury popularnej poczynając (kryminał, horror, fantasy, baśń), poprzez różne odmiany literatury science-fiction, narracje intymistyczne (pamiętnik, dziennik), aż po prozę historyczną czy esej. Ta różnorodność świadczy nie tylko o inwencyjności autorów, ale również o ich zapleczu lekturowym, czytaniu”.

W tym roku w poziomie szkół ponadpodstawowych doszła nowa kategoria – jednoaktówka. Przewodniczący jury zaznaczył, że „mimo skromnej ilości, tek-

sty dramatyczne zrobiły na jurorach spore wrażenie. Znalazły się tutaj utwory, które w sposób dojrzały intelektualnie i dramaturgicznie nawiązują do tragedii antycznej („Penteusz”), ale też przenikliwe i pogłębione ujęcia pokazujące rozczarowanie młodych ludzi światem oraz zagubienie w nim, a przy tym napisane dosadnym i drapieżnym młodzieżowym slangiem („Girls Chat”). Według jego opinii, to właśnie teksty dramatyczne przejawiają tendencje do najciekawszego rejestrowania dzisiejszej rzeczywistości w świecie wielogłosowym, a zarazem pełnym rozlicznych napięć, zwań, konfrontacji stanowisk i poglądów.

Publiczność miała okazję wysłuchać wykładu „Julian Przyboś – bliskie ścieżki poety” Dariusza Pado – adwokata i poety jednocześnie, związanego z Rzeszowem i Podkarpaciem, współzałożyciela i prezesa Fundacji im. Juliana Przybosia, której celem jest przywrócenie pamięci i przybliżenie twórczości autora współczesnemu odbiorcy. Opowieść o dzieciństwie i młodości poety, który urodził się w Gwoźnicy na Podkarpaciu, a lata gimnazjalne spędził w Rzeszowie, o oraz jego wczesnej twórczości, która jest ściśle związana z jego korzeniami, może stanowić inspirację dla młodego pokolenia twórców.

Po wręczeniu nagród laureaci tradycyjnie spotkali się z jurorami konkursu na kularowych rozmowach dotyczących warsztatu twórczego.

Lista osób nagrodzonych

Kategoria I

Szkoły podstawowe, klasy 4-6

Wiersze

1 miejsce

Nastolatka – Antonina Mrowiec, kl. 6 Publiczna Szkoła Podstawowa nr 12 w Stalowej Woli – cykl wierszy

2 miejsce

Człowiek kultury – Tomasz Krzyżanowski, kl. 5 Szkoła Podstawowa nr 34 w Krakowie – cykl wierszy

3 miejsce

Ig – Ignacy Urbański, kl. 6 Szkoła Podstawowa nr 7 w Łodzi – cykl wierszy

Wyróżnienia

Krito – Kornel Zasada, kl. 6 Niepubliczna Szkoła Podstawowa „Galileo” w Nakanowie – cykl wierszy

Zegar – Barbara Kotula, kl. 6 Klub Literacki „Pegazik” Młodzieżowy Dom Kultury „Iskra” w Pile, Szkoła Podstawowa nr 11 w Pile – cykl wierszy

Opowiadania

1 miejsce

Nastolatka – Antonina Mrowiec, kl. 6 Publiczna Szkoła Podstawowa nr 12 w Stalowej Woli – cykl opowiadań

2 miejsce

Niezapominajka – Lena Leśniowska, kl. 6 Szkoła Podstawowa nr 1 w Mielcu – *Zrozumiałem, że nie wróci*

3 miejsce

Słonecznik 2 – Stanisław Mazur, kl. 4 Szkoła Podstawowa nr 9 STO w Warszawie – *Inwazja żab*

Wyróżnienia

Florenek – Florian Wienke, kl. 5 Szkoła Podstawowa nr 3 w Szamotułach – *Dzień z życia kota*

Zorba – Lila Zaborek, kl. 4 Akademicka Szkoła Podstawowa w Kielcach – *Jak kapibara Józefina wybrała się na grzyby*

Lucja – Łucja Stankowska, kl. 4 Publiczna Szkoła Podstawowa nr 24 w Radomiu – cykl opowiadań

Miki – Mikołaj Łysoniewski, kl. 5 Szkoła Podstawowa w Białej Rawskiej – *W gościnie u Wisłoki, Ropy i Jasiołki*

Kategoria II

Szkoły podstawowe, klasy 7-8

Wiersze

1 miejsce

Wenus – Joanna Maria Prus, kl. 7 Szkoła Podstawowa z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 157 w Warszawie – cykl wierszy

2 miejsce

Grechut – Grzegorz Sobkiewicz, kl. 8 Publiczna Szkoła Podstawowa nr 12 w Stalowej Woli – cykl wierszy

3 miejsce

Storczyk 2 – Maja Adamczyk, kl. 7 Szkoła Podstawowa w Chełmcach – cykl wierszy

Wyróżnienia

Gołąb – Milena Dawidziuk, kl. 8 Salezjańska Szkoła Podstawowa w Pile – cykl wierszy

Luna – Anna Adamczyk, kl. 8 Publiczna Szkoła Podstawowa nr 9 w Stalowej Woli – cykl wierszy

Rinella – Alicja Żurek, kl. 8 Szkoła Podstawowa nr 190 w Warszawie – cykl wierszy

Opowiadania

1 miejsce

Wenus – Joanna Maria Prus, kl. 7 Szkoła Podstawowa z Oddziałami Dwujęzycznymi nr 157 w Warszawie – Lobotomia wszechświata

2 miejsce

Makua – Maria Szade, kl. 7 Szkoła Podstawowa nr 1 w Jaworze – cykl opowiadań

3 miejsce

Tubicka – Maja Baron, kl. 8 Szkoła Podstawowa nr 307 w Warszawie – cykl opowiadań

Wyróżnienia

Asymondias – Hubert Wojtasiak, kl. 8 Szkoła Podstawowa w Jezewie – cykl opowiadań

Liv – Oliwia Kubiszyn, kl. 8 Szkoła Podstawowa nr 1 w Lubaczowie – Stacja końcowa

Lumity – Ilona Karasińska, kl. 8 Szkoła Podstawowa nr 2 w Leżajsku – cykl opowiadań

Kategoria III

Szkoły ponadpodstawowe

Wiersze

1 miejsce

Miklusik – Jakub Miklus, kl. 2 Samorządowe Liceum Ogólnokształcące w Stalowej Woli – cykl wierszy

2 miejsce

WiBi – Anna Wiktoria Biliczak, kl. 3 Społeczne Językowe Liceum Ogólnokształcące w Opolu – cykl wierszy

3 miejsce

MH – Magdalena Homa, kl. 3 II Liceum Ogólnokształcące w Bielsku-Białej – cykl wierszy

Wyróżnienia

Ajdza – Iga Łobińska, kl. 4 Międzynarodowe Liceum Ogólnokształcące Paderewski w Lublinie – cykl wierszy

Izzz – Izabela Pilarska, kl. 4 Zespół Szkół Ponadpodstawowych w Zawadzkiem – cykl wierszy

Krokis – Jakub Krok, kl. 3 I Liceum Ogólnokształcące w Krakowie – *Itaka*

Tryja – Oliwia Tryjańska, kl. 3 VII Liceum Ogólnokształcące w Szczecinie – cykl wierszy

Opowiadania

1 miejsce

Ranna Cebula – Julia Nguyen Van, kl. 3 I Liceum Ogólnokształcące w Jaśle – cykl opowiadań

2 miejsce

Henry Monet – Anna Świetlicka, kl. 1 II Liceum Ogólnokształcące w Jaśle – *Odlamki porcelany*

3 miejsce

Werka – Weronika Łopacka, kl. 4 Liceum Ogólnokształcące w Międzyrzeczu Podlaskim – *Kadisz*

Wyróżnienia

Black – Julia Stańczak, kl. 4 II Liceum Ogólnokształcące w Bielsku-Białej – cykl opowiadań

Charlie – Zuzanna Matuszczak, kl. 1 III Liceum Ogólnokształcące w Tarnowie – cykl opowiadań

Krokis – Jakub Krok, kl. 3 I Liceum Ogólnokształcące w Krakowie – cykl opowiadań

Jednoaktówka

1 miejsce

Krokis – Jakub Krok, kl. 3 I Liceum Ogólnokształcące w Krakowie – *Penteusz*

2 miejsce

Sowencja – Zuzanna Sujewicz, kl. 3 II Liceum Ogólnokształcące we Włocławku – *Dorośle dzieci teatru*

3 miejsce

Kama – Małgorzata Ogonowska, kl. 1 I Liceum Ogólnokształcące w Białymstoku – *Girls chat*



Zdjęcia organizatora



Zdjęcia organizatora



Zdjęcia organizatora.

To lubię!

Mariusz Kalandyk

Oceniam mniam mniam mniam

„A Ty mnie na wyspy szczęśliwe zawieź” – śpiewano kiedyś lirycznie, by pokazać stan marzeń swych iluzorycznych. Pozwalały one zawiesić prawa postrzegania świata na sposób sprawdzony i trzeźwy – czytaj: często marudny, dogmatyczny i szkodliwy. Tworzyły zaś pochop do udawania się w krainę idei, których plany realizacji wraz z wiekiem odchodziły w sine w mgle dale. Pozostawał powrót do tego, co było, no bo to, co było, rzutowane w teraz, dawać miało przyszłość pewną i zaradności pełną.

Większość z nas bardzo się cieszy lub bardzo ucieszyła z powodu najostatniejszej reformy edukacji. Wróciliśmy albowiem do starych modeli myślenia, edukowania i metodycznego ujarzmiania młodych umysłów, podatnych coraz bardziej na miazmaty, zepsucie, degrengoladę i demoralizację. Płytkość młodych umysłów, zadekretowaną przecież w książkach uczonych takich, przyjęto za pewnik a konieczność ugruntowania fundamentu ogłoszono zaraz po tym. Pojawiło się więc na nowo marudne i dogmatyczne. Czy realistyczne? Z odpowiedzią na to akurat pytanie mam poważny problem.

A wyspy? Co z nimi? Są, ale jakby ich nie było. Istnieją jako znak, idea, sprawdzony czasem w warunkach laboratoryjnych styl życia na żywym ciele ludzi, którzy byli, brali udział i widzą dobre efekty.

Co mam na myśli? Na przykład zamieszanie związane z pomysłem edukacyjno-metodycznym pod nazwą „doceń mnie, a nie oceń”. Bo, by być uczniem, studentem, nauczycielem, inżynierem (itd.), należy zostać ocenionym. Dostać stopień, „ocenę cząstkową” lub końcową, matematyczny symbol wyrażający przydatność, udatność i przynależność do tych właściwych, podkształconych, mających dowód na piśmie, iż. Bo, gdy się nie ma, to się nie należy, jest się wyrzuconym poza. Tam, gdzie płacz i zgrzytanie zębów. Rzadko się przydarza, ale jest przestrożą mocną i trzeźwiącą. Należy więc gromadzić dowody na istnienie w obrębie, w zbiorze powołanych, a nie wysiudanych. Nakręcamy więc spiralę ambicji i sprężynę rywalizacji a tu liczą się punkty, stopnie, rankingi, pozycjonowanie i miejsca biorące. Wyspą szczęśliwą jest wyspa z mnóstwem ocen, potwierdzeń i zapewnień

o spełnieniu warunków brzegowych, wymagań zadekretowanych i kompetencji zdefiniowanych. Narzędziem pomiaru staje się ocena, cyfra otwierająca drzwi, złoty i święty Graal edukacji. Wszyscy w to gramy lub graliśmy. Ocena wzmacnia bowiem motywację, kalibruje i wyostrza ambicje, daje pochop do wzbogacania wiedzy swej smagłej nieustannie i na bieżąco...

A jeśli to wszystko jest – wyjętym spod pazuchy i przez długie tam przetrzymywanie – nieświeżym sucharem? Jeśli świat ów to tylko fantomatyczny wymysł na horyzoncie złudzeń dorosłych, którzy niewiele są już w stanie zrozumieć z marzeń i pragnień młodych ludzi, a uważają, że ze względów metrykalnych mają prawo narzucać im pomysły swe prześwietne i style sprawdzone, wyważone na wadze doświadczenia z epoki wozu drabiniastego i samochodu marki Żuk, tudzież saturatora?

Wyłóśliwiam się – i owszem – ale w zbożnym celu, również siebie chłuszcząc miarą słuszną witek w różgę złożonych. Świat naprawdę stanął na zrębie, świadomość naszą obejmują tematy najdosłowniej nie z tej ziemi, czarne łabędzie fruną do nas w liczbie apokaliptycznej, cywilizacyjny klif Seneki może wyłączyć nam prąd w środku dnia, a my jakby nigdy nic idziemy do szkoły na szychtę, odpytujemy uczniów ze znaczenia obrazów tańców śmierci w średniowieczu i – stawiamy Jasiowi oraz Małgosi ocenki. Zabiegani, bo maturę czas łączyć z edukacją młodszych wiekiem adolescentów, ukazujemy podręcznikowe uroki typologii błonkoskrzydłych oraz strunowców i społeczeństwo w III cz. *Dziadów*. Zamknięci na głucho w bani z nieświeżego powietrza i zatęchłych idei prowadzimy dzieci nasze w kierunku horyzontu zadymionego już od dawna i pełnego głuchych pomruków.

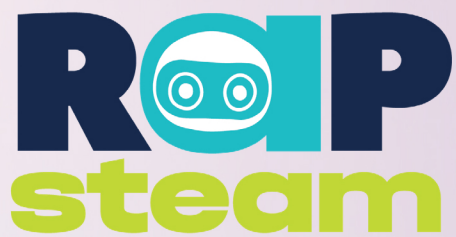
By móc stawić czoło przyszłości i falom paralizujących wręcz zmian na świecie, nie wystarczy to, co w pysze naszej uważamy za niezbędne i scholarzsko nie do ruszenia. Dogmat nie czyni elastycznym i gotowym do podejmowania odważnych decyzji, wyuczona bierność nie da motywacji do szybkiego poszukiwania efektywnych narzędzi obróbki danych, a zakaz używania smartfonów i czata GPT nie wyzwoli w młodych duszach ciekawości i nawyków nieustannego uczenia się.

Przychodzą więc, siadają, grzecznie słuchają uwag naszych wszechstronnie kształcących, przyjmują ocenki z dumą lub spuszczoną głową, sięgają po podręczniki. Dzień w dzień, tydzień w tydzień, rok w rok. Czasami (coraz częściej) rezygnują, wycofują się, zapadają w sobie, zaczynają chorować. Gdyby ich zapytać, co sądzą o współczesności, jak oceniają najnowsze zjawiska z pogranicza kultury i obyczajów; jakie wartości wyznają lub co po prostu lubią, byłiby zdumieni. Że co?

Bo przecież szkoła to nie życie, a tresura, koncert życzeń dla seniorów, koszary trochę ładniej pomalowane i lepiej urządzone. *Escape room* dla ubogich duchem. Tam nigdy nie uczono dla życia, tam zawsze ważniejszy był system i logika systemu nieustannie się doskonalącego – dla siebie samego. Tam ważniejszy był egzamin, sprawdzian i ocena. Trzymanie za mentalny pysk i udowadnianie, że zielonka z racji koloru nie ma szans na bycie partnerem w dyskusji o naturze komplikującego się coraz bardziej świata.

Smacznego!

Mariusz Kalandyk



**RAP STEAM
ROBOTYKA
I PROGRAMOWANIE**

Projekt skierowany do szkół podstawowych województwa podkarpackiego



RAP.PODKARPACIE.PL