POTENCJAŁ PEDAGOGIKI SZKOLNEJ WOBEC ZMIAN W OŚWIACIE

POTENCJAŁ PEDAGOGIKI SZKOLNEJ WOBEC ZMIAN W OŚWIACIE

redakcja naukowa:

Waldemar Segiet
Sylwia Jaskulska

GRUPA WYDAWNICZA FNCE

POZNAŃ 2025

Recenzja naukowa:
prof. dr hab. Beata Przyborowska
dr hab. Justyna Nowotniak, prof. USz

© Copyright by Wydawnictwo Nauka i Innowacje, 2025

Redaktor prowadzący: dr Bartosz Płotka
Opracowanie redakcyjne i korekta: Bogna Paprocka-Podlasiak
DTP: Michał Krawczyk
Projekt okładki: Kaja Żabińska

Publikacja dostępna online:
https://doi.org/10.64158/u6wwftgjt8

Grupa Wydawnicza FNCE
ISBN 978-83-68609-73-8



Wydawnictwo Nauka i Innowacje
ISBN 978-83-65988-92-8



Poznań 2025

Spis treści

Waldemar Segiet
Szkoła – zaczarowany ogród. Wprowadzenie 9

Waldemar Segiet, Sylwia Jaskulska
Wstęp 13

Rozdział I. Pedagogika szkoły – przemyśleć szkołę na nowo

Bogusław Śliwerski
Potencjał pedagogiki szkoły w Polsce po 1989 roku 19

Zbyszko Melosik
Edukacja i sukces społeczny: o rekonstrukcjach nierówności 37

Agnieszka Cybal-Michalska
Twórczość literacka świadectwem nieobojętności i potencjału pedagogiki szkoły – o humanistycznym „wycieniowaniu" dzieł Janusza Korczaka 61

Inetta Nowosad
W stronę szkoły jako wspólnoty praktyków – służebny i troskliwy wymiar przywództwa 73

Rozdział II. Potencjał zasobów szkoły

Waldemar Segiet
Autonomia rodzicielska a współczesna szkoła 103

Sylwia Jaskulska
Potencjał modelu zasoby–wymagania pracy we wspieraniu nauczycielek i nauczycieli w niepewnych czasach 120

Radosław Nawrocki
Zarządzanie szkołą z perspektywy (post)krytycznej 133

Małgorzata Kabat
Nauczyciel i jego pozytywne nastawienie jako wzmocnienie potencjału szkoły 151

Katarzyna Sadowska
Szkoła Podstawowa nr 83 w Poznaniu „Łejery" – przykład autonomii szkoły publicznej 171

Anna Łukaszewska
Kształtowanie kompetencji demokratycznych w edukacji o prawach dziecka. W poszukiwaniu skutecznej formy współpracy z rodzicami 188

Rozdział III. Oblicza profesji nauczycielskiej

Anna Szafrańska
Integracja w klasach I–III, czyli nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w tyglu zmian 207

Katarzyna Segiet
Odpowiedzialność nauczyciela – między autorytetem a empatią 218

Bożena Matyjas
Kompetencje współczesnego nauczyciela – wyzwania na dziś oraz na przyszłość 236

Marzenna Magda-Adamowicz
Innowacje pedagogiczne efektem autonomii nauczyciela 249

Monika Kiszka
Nauczyciel w dobie przemian społeczno-kulturowych. Szanse, wyzwania i zagrożenia 270

Marta Grześko-Nyczka
Autonomia nauczyciela jako fundament nowoczesnej edukacji 280

Rozdział IV. Edukacja w świecie przyspieszonych zmian

Ewa Syrek
Kształtowanie kompetencji zdrowotnych uczniów – ważne wyzwanie dla współczesnej edukacji 305

Małgorzata Rosalska, Natalia Walter
Pedagogika szkolna w cyfrowym świecie: ku reformie edukacji opartej na kompetencjach przyszłości 324

Zofia Remiszewska
W stronę kompetencji przyszłości – wyzwania edukacyjne 343

Ewa Nowicka
Szkoła i rodzina wobec wyzwań świata mediów społecznościowych 365

Sylwia Polcyn
Jakość kształcenia akademickiego w dobie sztucznej inteligencji: wyzwania i możliwości 374

Farhad Majeed Hama
The Role of Virtual Reality in Enhancing Students' Learning in Educational Settings 388

Rozdział V. Szkoła i środowisko – przestrzenie współodpowiedzialności

Agnieszka Barczykowska
Potencjał szkoły w procesie zmian gentryfikujących społeczności lokalnych 413

Przemysław T. Frąckowiak
Oferta edukacyjna okręgowego ośrodka wychowawczego w kontekście potrzeb nieletnich 428

Kamila Słupska
Rodzina, szkoła, środowisko lokalne – o potrzebie współpracy (wybrane konteksty) 441

Małgorzata Klimorowska
Profesjonalizacja służby społecznej nauczycieli historii 454

Marta Krasuska-Betiuk
Dialogiczne podejście do reprezentacji społecznych Ivany Markovej i jego potencjał aplikacyjny w badaniu zaufania/nieufności między aktorami życia szkolnego 469

Konrad Nowak-Kluczyński
Marketing społecznie i edukacyjnie zaangażowany na przykładzie kampanii reklamowych firmy LEGO® 481

Waldemar Segiet
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Szkoła – zaczarowany ogród. Wprowadzenie

Szkoła jest jak ogród. Nie ten doskonale zaprojektowany, z symetrycznymi rabatami i skrupulatnie przyciętymi krzewami, lecz ogród żywy – pełen zróżnicowania, rytmu pór roku, cichych procesów wzrastania i nieuniknionych przemian. W tym ogrodzie rosną rośliny silne i delikatne, płożące się i wysokie, potrzebujące cienia lub słońca; rośliny, które konkurują i wspierają się nawzajem. Każda z nich ma swoje tempo, swoją logikę rozwoju, swoje miejsce w ekosystemie. Szkoła, podobnie jak ogród, jest przestrzenią troski i zaufania. Nie da się jej w pełni zaplanować, wystandaryzować ani podporządkować jednej wizji – żyje własnym rytmem, wykraczającym poza tabele i harmonogramy.

Pedagogika szkoły – jeśli potraktować ją serio – jest właśnie tą dziedziną, która pozwala rozumieć, pielęgnować i opisywać owo życie szkolnego ogrodu. Nie jest teorią „z zewnątrz", lecz formą uczestnictwa: uważnego, empatycznego, refleksyjnego. Uczy dostrzegać to, co w szkole nieoczywiste: relacje, napięcia, ciche gesty, procesy uczenia się i dojrzewania, które wymykają się językowi przepisów. Uczy też widzieć w szkole przestrzeń nadziei – miejsce, w którym, mimo zmienności świata, możliwe jest wzrastanie człowieka.

W czasach nieustających reform, nowych podstaw programowych, procedur, systemów oceniania i ewaluacji, trudno nie ulec pokusie myślenia o szkole jako o strukturze, którą trzeba nieustannie „naprawiać". Tymczasem może warto spojrzeć na nią nie jak na mechanizm wymagający korekty, lecz jak na ekosystem, który potrzebuje pielęgnacji i zrozumienia. Reforma, która nie wyrasta z kultury pedagogicznej, przypomina ogrodnika, który przycina rośliny, nie rozumiejąc, w jakim rytmie wzrastają.

Być może dlatego obraz szkoły jako palimpsestu – rękopisu wielokrotnie nadpisywanego – wydaje się dziś równie adekwatny. Każda reforma, każda zmiana w oświacie, każdy projekt modernizacyjny zostawia po sobie ślady. Nowe idee nakładają się na dawne – nie zawsze je całkowicie wymazując, czasem tylko przesłaniając wcześniejsze sensy. W tej warstwowości zapisane są zarówno ambicje, jak i błędy, marzenia i rozczarowania. Pedagogika szkoły, jako subdyscyplina, ma szansę być tą, która potrafi odczytywać kolejne warstwy, wydobywać sensy, odzyskiwać znaczenia. To właśnie w tym „czytaniu między liniami" ujawnia się jej potencjał.

Współczesna szkoła istnieje w napięciu między porządkiem systemowym a życiem codziennym. Między tym, co mierzalne i rozliczalne, a tym, co wymyka się wszelkim kategoriom – relacją, emocją, spotkaniem. To właśnie w tej przestrzeni niepewności, w tej szczelinie pomiędzy nakazem a doświadczeniem, rodzi się możliwość prawdziwego uczenia się. Dlatego pedagogika szkoły nie może być tylko teorią „dla szkoły", ale powinna być także teorią ze szkoły: z obserwacji, z rozmów, z uczestnictwa w jej codzienności. W tym sensie jej potencjał to nie tylko zdolność do opisu, lecz do współtworzenia – do stwarzania warunków, w których edukacja może być żywą praktyką humanistyczną.

Ogród szkolny, jeśli potraktować go metaforycznie, jest także miejscem spotkania wielu ról i perspektyw: nauczycieli i uczniów, rodziców i badaczy, instytucji i wspólnot lokalnych. Każdy z tych głosów wnosi coś innego do pejzażu edukacji. W świecie, w którym szkoła coraz częściej staje się areną ideologicznych sporów, warto przywracać jej sens wspólnotowy: szkoła jako ogród, który łączy, a nie dzieli. Jako przestrzeń, w której różnorodność nie jest zagrożeniem, lecz warunkiem wzrostu.

Wreszcie – szkoła jako ogród zaczarowany. Nie dlatego, że jest miejscem ucieczki od rzeczywistości, ale dlatego, że może odsłaniać jej głębszy wymiar. Zaczarowanie w tym kontekście nie oznacza iluzji, lecz zdolność do zachwytu: do dostrzegania, że uczenie się jest jednym z najpiękniejszych sposobów bycia w świecie. W tym sensie „zaczarowany ogród" to metafora edukacji, która nie traci sensu, nawet jeśli codzienność szkolna bywa trudna, zrutynizowana, zdominowana przez biurokrację. Pedagogika szkoły może – i powinna – przywracać owo zaczarowanie, przypominać, że szkoła to nie tylko instytucja, ale wspólnota ludzi, którzy razem próbują zrozumieć świat.

Tom, który oddajemy do rąk Czytelników, wyrasta z tej właśnie troski – o szkołę rozumianą nie jako projekt systemowy, lecz jako przestrzeń ludzkiego doświadczenia. Zawarte w nim teksty są świadectwem różnorodnych sposobów myślenia o edukacji, o jej wyzwaniach, ale też o jej nadziei. Autorzy i Autorki zaproszeni do udziału w konferencji i w tej publikacji tworzą wspólnotę refleksji, w której ważne są nie tylko diagnozy, lecz także pytania – te, które otwierają, inspirują, skłaniają do namysłu.

Być może właśnie w tych pytaniach kryje się potencjał pedagogiki szkoły: w gotowości, by patrzeć na szkołę nie jako na problem, lecz jako na obietnicę. By pielęgnować w niej to, co kruche, niepewne, ale żywe. Bo szkoła – jak każdy ogród – może przetrwać jedynie wtedy, gdy ktoś wciąż wierzy w sens jej wzrastania.

Waldemar Segiet
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Sylwia Jaskulska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Wstęp

Książka *Potencjał pedagogiki szkolnej wobec zmian w oświacie* stanowi pokłosie konferencji naukowej poświęconej refleksji nad kondycją, zadaniami i perspektywami rozwoju szkoły w obliczu dynamicznych przemian społecznych, kulturowych i technologicznych. Pedagogika szkolna jako subdyscyplina pedagogiki nie tylko odpowiada na bieżące wyzwania praktyki edukacyjnej, lecz także wskazuje potencjalne kierunki rozwoju instytucji szkoły i jej aktorów. Teksty zebrane w niniejszym tomie ukazują bogactwo tematów, podejść badawczych i inspiracji praktycznych, które wspólnie tworzą mapę współczesnych problemów i możliwości edukacji.

Konferencja, której owocem jest ta książka, skupiała się wokół czterech głównych obszarów problemowych. Pierwszy z nich – przyszłość szkoły i edukacji w zmieniającym się społeczeństwie – obejmował refleksje nad kierunkami rozwoju edukacji, jej tożsamością oraz wyzwaniami wynikającymi z przemian społeczno-kulturowych i technologicznych. To pytanie o to, czy szkoła nadąża za światem, czy może go wyprzedza i czy potrafimy myśleć o niej nie tylko przez pryzmat braków, ale również możliwości. Drugi obszar – autonomia szkoły i podmioty szkolnej codzienności – między oczekiwaniami a rzeczywistością – koncentrował się na roli nauczycieli, dyrektorów i całych społeczności szkolnych, a także na napięciach związanych z odpowiedzialnością, samodzielnością i innowacyjnością w praktyce edukacyjnej. Autonomia ukazana została nie tylko jako hasło, lecz jako przestrzeń odpowiedzialnej wolności, w której możliwa jest realna zmiana i sensowna praca pedagogiczna. Trzeci obszar – integracja w szkole – idea, rozwiązania praktyczne, problemy i perspektywy – odnosił się do współpracy różnych środowisk wycho-

wawczych, wyzwań społecznych stojących przed szkołą oraz do potrzeby budowania przestrzeni otwartości i dialogu. Integracja rozumiana była tutaj nie jako jednostronne przyjmowanie „innego", lecz jako proces tworzenia wspólnoty w różnorodności, zdolnej do wzajemnego uczenia się i współdziałania. Czwarty obszar – ewaluacja, diagnostyka, pomiar w edukacji – wyzwania dla szkoły zorientowanej na przyszłość – obejmował zagadnienia jakości kształcenia, kompetencji uczniów i nauczycieli, a także poszukiwanie nowych metod badania i doskonalenia praktyki edukacyjnej. Ewaluacja została ukazana jako narzędzie wspierania rozwoju, dialogu i współpracy, a nie wyłącznie jako technokratyczna kontrola.

Tom otwierają teksty o charakterze teoretycznym i historycznym, wprowadzające w główny nurt refleksji nad tożsamością pedagogiki szkoły i jej rozwojem. Bogusław Śliwerski ukazuje potencjał pedagogiki szkoły poprzez koncepcję „scholiologii", wskazując przy tym napięcia między decentralizacją a etatyzacją systemu oświaty po 1989 roku. Zbyszko Melosik analizuje związki edukacji i sukcesu społecznego, odsłaniając mechanizmy reprodukcji nierówności wpisane w szkolną codzienność. Agnieszka Cybal-Michalska sięga do twórczości Janusza Korczaka jako literackiego świadectwa humanistycznej wrażliwości i pedagogicznej nieobojętności, podkreślając jej nieustającą aktualność. Inetta Nowosad dopełnia tę część refleksją nad szkołą pojmowaną jako wspólnota praktyków, w której przywództwo ma wymiar służebny i troskliwy.

Drugi rozdział przesuwa akcent na zasoby, które kształtują potencjał rozwojowy szkoły, zarówno na poziomie relacji, jak i organizacji. Waldemar Segiet podejmuje wątek równowagi między autonomią rodzicielską a podmiotowością szkoły. Sylwia Jaskulska wskazuje, że model zasoby–wymagania pracy pozwala skuteczniej rozumieć oraz wspierać dobrostan nauczycieli w czasach niepewności. Perspektywę krytyczną wobec sposobów zarządzania instytucją edukacyjną proponuje Radosław Nawrocki, ujmując szkołę jako przestrzeń renegocjacji władzy pedagogicznej. Z kolei Małgorzata Kabat podkreśla rolę pozytywnego nastawienia i optymizmu nauczycieli jako realnego zasobu wpływającego na klimat szkoły. Katarzyna Sadowska przedstawia przykład Szkoły Podstawowej nr 83 „Łejery" w Poznaniu – instytucji, która dzięki autonomii i twórczej odwadze realizuje edukację otwartą na sztukę i podmiotowość uczniów. Domknięciem tej części jest tekst Anny Łukaszewskiej dotyczący

rozwijania kompetencji demokratycznych dzieci w perspektywie edukacji o prawach dziecka, szczególnie poprzez współpracę z rodzicami.

Trzeci rozdział skupia się na nauczycielu, jego roli, rozwoju i odpowiedzialności w obliczu transformacji edukacyjnych. Anna Szafrańska ukazuje nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej jako przewodników po świecie różnorodności i integracji. Katarzyna Segiet zwraca uwagę na delikatny balans między autorytetem a empatią, stanowiący fundament pedagogicznej odpowiedzialności. Bożena Matyjas przedstawia współczesne kompetencje nauczyciela jako połączenie profesjonalizmu, refleksyjności i wrażliwości etycznej. Marzenna Magda-Adamowicz podkreśla, że innowacje pedagogiczne wyrastają z nauczycielskiej autonomii i sprawczości. Monika Kiszka omawia zawód nauczyciela w szerokim kontekście przemian społeczno-kulturowych, ujawniając szanse i zagrożenia profesji, a Marta Grześko-Nyczka wskazuje autonomię jako fundament nowoczesnej i odpowiedzialnej edukacji. W efekcie powstaje spójny obraz nauczyciela refleksyjnego, twórczego i osadzonego w dialogu z uczniem i rzeczywistością.

W rozdziale czwartym autorzy kierują uwagę ku jakości kształcenia w kontekście gwałtownych zmian cywilizacyjnych i technologicznych. Ewa Syrek analizuje znaczenie kształtowania kompetencji zdrowotnych dla dobrostanu uczniów. Małgorzata Rosalska i Natalia Walter przedstawiają pedagogikę szkolną w cyfrowym świecie, podkreślając orientację na wartości i kompetencje przyszłości. Zofia Remiszewska wskazuje na potrzebę wzmacniania kompetencji pozwalających młodym odnaleźć się w zmieniającym się świecie. Ewa Nowicka omawia relacje szkoły i rodziny wobec wyzwań, jakie niosą media społecznościowe. Sylwia Polcyn podejmuje refleksję nad jakością kształcenia akademickiego w dobie sztucznej inteligencji, zaś Farhad Hama przedstawia potencjał wirtualnej rzeczywistości w dydaktyce. Wspólnym mianownikiem tej części jest troska o zachowanie humanistycznego wymiaru edukacji w epoce technologicznego przyspieszenia.

Ostatni rozdział koncentruje się na złożonych relacjach szkoły ze środowiskiem społecznym. Agnieszka Barczykowska bada związek szkoły z procesami gentryfikacyjnymi, ukazując jej rolę w transformacji lokalnych społeczności. Przemysław Frąckowiak analizuje ofertę edukacyjną okręgowych ośrodków wychowawczych w kontekście potrzeb nielet-

nich. Kamila Słupska podkreśla konieczność partnerskiej współpracy rodziny, szkoły i środowiska lokalnego. Małgorzata Klimorowska omawia profesjonalizację służby społecznej nauczycieli historii, natomiast Marta Krasuska-Betiuk, wykorzystując koncepcję Ivany Markovej, podejmuje temat zaufania i nieufności między aktorami życia szkolnego. Tom zamyka tekst Konrada Nowaka-Kluczyńskiego, który pokazuje, że idee pedagogiczne mogą znaleźć twórczą realizację również poza szkołą, na przykład w kampaniach społecznie i edukacyjnie zaangażowanych.

Różnorodność ujęć obecnych w książce, od analiz teoretycznych i filozoficznych, poprzez empiryczne studia przypadków, aż po refleksje nad nowymi technologiami i społeczną odpowiedzialnością edukacji, potwierdza, że pedagogika szkolna pozostaje żywym, dynamicznie rozwijającym się obszarem badań i debat.

Pojawia się więc zasadnicze pytanie: czy w tym, co już zapisane w historii szkoły i pedagogiki, wciąż mieści się potencjał? Czy możliwe jest jego odzyskiwanie, reinterpretowanie i rozwijanie bez utraty sensu, który od początku stał u podstaw edukacji? Wspólnym mianownikiem wszystkich tekstów jest poszukiwanie odpowiedzi na te pytania – oraz próba pokazania, jak wspierać uczniów, nauczycieli i całe społeczności edukacyjne w budowaniu przyszłości, która będzie nie tylko nowoczesna i efektywna, lecz także sprawiedliwa, inkluzyjna i głęboko humanistyczna.

Rozdział I

PEDAGOGIKA SZKOŁY – PRZEMYŚLEĆ SZKOŁĘ NA NOWO

Bogusław Śliwerski
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Potencjał pedagogiki szkoły w Polsce po 1989 roku

Geneza i pojęcie scholiologii

Termin scholiologia wprowadził do literatury naukowej w 2018 roku Józef Kuźma, tłumacząc go jako naukę o szkole i nawiązujący do starogreckiego znaczenia słowa „scholio". Napisał bowiem: „Nadszedł czas, aby nauka o teoretycznych i praktycznych zagadnieniach działalności szkoły uzyskała nazwę własną. Proponuję więc nazwę scholiologia, od greckiej nazwy scholio – szkoła i lógos – nauka, pojęcie, słowo, której przedmiotem byłyby badania działalności szkoły jako instytucji społecznej, jej systemu na tle historii szkoły i szkolnictwa… organizacyjnego, funkcji i programów dydaktycznych, wychowawczych i kulturalnych w trzech wymiarach czasowych: przeszłości, teraźniejszości i przyszłości. Przypomnijmy, że początkowo słowo „schole" oznaczało „wczasy", „spokój", „czas poświęcony nauce". Jednak czasownik „szkolić" (scholien) miał już w tym języku bardziej ograniczone znaczenie, gdyż odnosił się jedynie do takich czynności, jak nauczanie, prowadzenie wykładów, poświęcanie się czemuś" (Kuźma, 2018, s. 17–18). Kuźma nie wskazał na jeszcze inne źródło przekładu słowa scholio z języka greckiego. (Σχολή, starogr. scholè). Rzeczywiście, tak ono jest wyjaśniane we współczesnych słownikach.

Etymologia pojęcia „szkoła" uświadamia współczesnym, że badanie znaczenia wszelkich pojęć w epokach poprzedzających średniowiecze nie jest możliwe ze względu na trudność z ustaleniem autentyzmu zapisów na ten temat. Należy je zatem traktować w kategoriach przypuszczeń.

Dopiero po średniowieczu słownictwo było już utrwalane, dzięki czemu mamy dostęp do źródeł. W XXI wieku funkcjonuje w literaturze pedagogicznej wielość języków, a zatem i wielość znaczeń. „Trudno dokładnie ustalić, od kiedy istnieje w polskiej terminologii szkolnej nazwa szkoła. Najprawdopodobniej pojawiła się ona razem z pierwszymi łacińskimi nazwami nauczycieli, tzn. u schyłku XI i początku XX w. (…). Spolszczony termin szkoła pochodzi z łac. schola, z gr. scholè i dosłownie znaczy „spokój: spokojny czas poświęcony naukom" (Wołowik, 1979, s. 34).

Grecki historyk Anastasios Koularmanis, dociekając etymologii pojęcia scholio od czasów Oświecenia, wskazuje na interesujące jego znaczenie w kraju. Jego zdaniem scholio to greckie krifó scholió (κρυφό σκολειό lub κρυφό σχολείο), które ma jeszcze inny sens, a mianowicie oznacza „tajną szkołę", „ukrytą szkołę". Nabrało ono takiego znaczenia w czasach rządów Imperium Osmańskiego w Grecji od XV do XIX wieku, w których zabroniona była edukacja języka greckiego i wychowania w duchu chrześcijańskich wartości. Przetrwały one dzięki tajnemu nauczaniu. „Dziedzictwo Krifo Scholio żyje w naszych szkołach, naszych domach i sercach każdego Greka. Stanowi ono świadectwo mocy edukacji, kultury i wiary w podtrzymywaniu narodu, nawet w najtrudniejszych okolicznościach" (Koularmanis, 2025).

Jest to niesłychanie ważny sens szkoły w krajach totalitarnych, bowiem mieliśmy z nim do czynienia zarówno w okresie zaborów (1795–1918), następnie w czasie II wojny światowej, kiedy to prowadzone było w Polsce tajne nauczanie, jak i w czasach PRL-u. Wówczas działał ruch podziemnej oświaty, podtrzymujący niezależną od ówczesnej władzy kulturę narodową, edukację i naukę (zob.: Wnęk, 2024; Hejnicka-Bezwińska, 1996; Kwieciński, 1982; Radziwiłł, 1981). Po kilkuletniej otwartości władz MEN w latach 1989–1999 na samorządną edukację, autonomię szkół i nauczycieli, nastąpiła faza bezwzględnej centralizacji i podporządkowania edukacji w szkołach publicznych ideologii partii rządzącej (Przyszczypkowski, 2012; Śliwerska, Śliwerski, 1991; Śliwerski, 1996; 2001; 2009; 2015; 2020). Zanik procesów decentralizacyjnych w oświacie sprawił, że powróciła idea wysp oporu edukacyjnego w ramach obowiązującego ustroju szkolnego, ale wymykających się jego powszechnym regulacjom (Dumowska, 2003; Figiel, 2001; Hawranek, 2021; Kędra, 2021; Radanowicz, 2020; Śliwerski, Paluch, 2022). Polityka oświatowa w III RP jest

nadal etatystyczna, upartyjniona, do czego dochodzi wraz ze zmianami władz oświatowych po kolejnych wyborach parlamentarnych i powołaniu nowego rządu. Kategoria „tajnej szkoły" nabiera zatem zupełnie nowego znaczenia także w czasach współczesnych jako szkoły odmiennej od powszechnie obowiązującej w sensie strukturalnym, organizacyjnym, architektonicznych, metodycznym i częściowo programowym (Śliwerski, 1993; 2024).

Pojęcie pedagogiki szkolnej w polskiej pedagogice

Pedagogika szkolna (niem. Schulpädagogik, ang. School pedagogy) jest rzeczownikiem rodzaju żeńskiego, co powinno ucieszyć feministki, a zarazem potwierdzać znaczącą przewagę kobiet w tym środowisku zawodowym. W świetle angielskiej wersji Wikipedii pedagogika szkolna jest dziedziną pedagogiki (nauk edukacyjnych) rozwijającą teorie i praktykę wraz z innymi dyscyplinami naukowymi, które interesują się organizacją życia szkolnego i kształceniem. „Pedagogika szkolna, jako dyscyplina naukowa powstała w Niemczech rozprzestrzeniając się na inne kraje europejskie. Przedmiotem jej badań są metody i strategie stosowane w nauczaniu i uczeniu się w środowisku szkolnym. Obejmuje ona badania, rozwój i ewaluację nauczania, ich skuteczność i wpływ na rozwój uczniów. Ta gałąź pedagogiki bierze pod uwagę różne wymiary procesu nauczania i uczenia się, w tym zarówno podejścia teoretyczne, jak i praktyczne. Obejmuje organizację klasy szkolnej, stosowanie środków dydaktycznych, technologii, pielęgnowanie relacji nauczyciel–uczeń i ocenę wyników uczenia się. Całościowe zrozumienie pedagogiki szkolnej i jej problemów badawczych jest możliwe jedynie w kontekście pedagogiki ogólnej jako nauki o edukacji i wychowaniu, ponieważ ta dyscyplina naukowa jest stosunkowo nowa (w porównaniu na przykład z filozofią i medycyną). Została uznana w XIX wieku, a gwałtowna jej ekspansja nastąpiła dopiero po II wojnie światowej, szczególnie w latach 70. (…)" (School pedagogy, https://en.wikipedia.org/wiki/School_pedagogy).

W Polsce nie została upełnomocniona tak pojmowana subdyscyplina nauk pedagogicznych, ale podejmowane były działania polityczne

na rzecz jej profesjonalizacji i instytucjonalizacji. W 1974 roku przekształcono psychopedagogikę jako nowy kierunek studiów na Uniwersytecie Łódzkim w pedagogikę szkolną. Powodem był raport oświatowy Jana Szczepańskiego, który zalecał reformę szkolnictwa państwowego w 1973 roku (Raport o stanie oświaty w PRL, 1973). Rekomendował on ówczesnym władzom tworzenie zbiorczych szkół gminnych oraz utworzenie nowego stanowiska – pedagoga szkolnego, którego miały zatem przygotować do pracy szkoły wyższe. Ci zaś powinni mieć dodatkowe wykształcenie w zakresie dydaktyki szczegółowej, jaką było nauczanie początkowe. Absolwenci tych studiów mieli pełnić funkcje wspomagające procesy wychowawcze, opiekuńcze, ale i terapeutyczne w szkołach podstawowych, diagnozować zachodzące w nich procesy społeczne, w tym związane z niedostosowaniem szkolnym dzieci i młodzieży, niewłaściwymi ich zachowaniami, fobią czy stresem szkolnym, diagnozować oraz rozwiązywać konflikty szkolne, włączać się do pedagogizacji rodziców itp. Tak więc studia z pedagogiki szkolnej nie orientowały się na metaanalizy teorii szkolnych, ale na profesjonalnie prowadzoną praktykę wychowawczą w środowisku instytucjonalnym. Nie bez powodu studiujący mieli w programie studiów m.in. psychologię kliniczną, społeczną, a nie tylko ogólną i rozwojową. Musieli także uzyskać profesjonalne wykształcenie przygotowujące ich do prowadzenia lekcji w nauczaniu początkowym.

Jak pisał J. Szczepański: „Każde państwo prowadzi określoną **politykę oświatową** i traktuje szkolnictwo zgodnie z koncepcjami tej polityki. Polityka ta jest określana poglądami na wartość wiedzy szkolnej wobec zdań, jakie sobie władza stawia: jeżeli np. ceni wyżej wiedzę praktyczną niż szkolną, to pozycja szkół i nauczycieli w tym państwie jest niska. Zależy też od oceny efektywności szkół w realizowaniu konkretnych zadań politycznych. Poza tym polityka oświatowa jest wyznaczana poglądami na ekonomiczną efektywność kształcenia oraz poglądami przedstawicieli władzy na wartość kulturalną kształcenia szkolnego" (Szczepański, 2004, s. 77; podkreśl. autora).

Pierwsze rozprawy dotyczące pedagogiki szkoły powstawały dopiero po odzyskaniu przez Polskę suwerenności politycznej i uwolnieniu nauki od cenzury. Jedną z takich rozpraw, wprost dotyczących pedagogiki szkolnej, była monografia Józefa Kuźmy (2005; 2018). Jak napisał po niespełna trzydziestu latach od transformacji ustrojowej: „System

szkolnictwa od ponad 30 lat jest poddawany przez teoretyków edukacji ustawicznej krytyce. Wśród polskich uczonych dokonujących krytycznej oceny szkoły i systemu edukacji można wymienić Bogdana Suchodolskiego (…), Jana Szczepańskiego (…), Tadeusza Lewowickiego (…), Wincentego Okonia (…), Czesława Kupisiewicza (…), Czesława Banacha (…), Zbigniewa Kwiecińskiego (…), Alicję Kargulową (…), Józefa Kozieleckiego (…), Aleksandra Nalaskowskiego (…), Bogusława Śliwerskiego (…), a ostatnio Tadeusza Pilcha (…), Kazimierza Denka (…) i Marię Dudzikową (…). Spośród wymienionych polskich teoretyków edukacji szczególnie Cz. Kupisiewicz, K. Denek, T. Pilch, A. Janowski (…) i B. Śliwerski (…) dokonali nie tylko pogłębionej analizy krytycznej funkcjonowania współczesnej szkoły, ale zarazem podjęli oni wysiłek wskazania optymalnych, ich zdaniem, dróg i sposobów przezwyciężenia kryzysowej sytuacji" (Kuźma, 2018, s. 11). Można zatem stwierdzić, że w polskiej pedagogice szkoła stanowi jeden z najważniejszych przedmiotów badań naukowych.

Najbliżej studiów teoretycznych z pedagogiki szkoły znajduje się rozprawa Marka Kościelniaka, który dokonał syntetycznego omówienia różnych teorii szkoły w niemieckich naukach o wychowaniu. Błędnie jednak, bo bez wskazania właściwego źródła, jakim jest książka M. Rothlanda, przyjął w swoich założeniach, że można teorię szkoły sprowadzić do wyboru „(…) jednej z czterech logicznych możliwości:

1. Teorię szkoły można opisywać jako dyscyplinę naukową.
2. Teorię szkoły można opisywać jako teorię naukową.
3. Teorię szkoły można opisywać jako teorię i jako dyscyplinę naukową.
4. Teorii szkoły nie można opisywać ani jako teorii, ani jako dyscypliny naukowej" (Kościelniak, 2019, s. 22).

W literaturze niemieckiej ta typologia dotyczy pedagogiki szkolnej, a zatem autor powinien to odnotować, że dokonuje zamiany pojęcia pedagogika szkolna na teorię szkoły. W swoim studium przyjmuje, że będzie badał teorię szkoły jako teorię i dyscyplinę naukową, co jest w przypadku niemieckiego podejścia błędne. Teorie szkoły są bowiem jedynie częścią pedagogiki szkoły, z czego doskonale sobie zdawał sprawę, skoro objął analizą literaturę niemieckich pedagogów. W jego pracy nie pojawia się pedagogika szkolna jako dyscyplina naukowa, co budzi

zdumienie, gdyż właśnie ta subdyscyplina nauk pedagogicznych rozwija się w tym kraju od przełomu XIX i XX wieku, toteż nie jest możliwe, by Kościelniak tego nie odczytał. Nie chodzi tu o przecinanie sporu wśród tych naukowców, gdyż on już nie istnieje. Tak jedna teoria, jak i wiele teorii szkoły, są jedynie jednym z komponentów wiedzy naukowej z pedagogiki szkolnej. Kościelniak popełnił błąd naukowy, gdyż nie tylko nie liczy się z klasyfikacją dziedzin i dyscyplin nauk w Polsce, ale i w Niemczech. Gdyby bowiem upełnomocniać teorię szkoły jako dyscyplinę naukową, to należało rozczłonkować naukę na teorię różnych instytucji, placówek czy środowisk edukacyjnych, wychowawczych, opiekuńczych, terapeutycznych itp., itd.

Nie można uznać przyjętego przez Kościelniaka (za filozofem Stanisławem Kamińskim) podejścia do nauki, które dotyczy dyscyplin naukowych, gdyż kryterium klasyfikacji było logiczne z punktu widzenia konieczności spełnienia przez nie naukowych standardów. To jednak nie znaczy, że każda teoria naukowa jest równoznaczna z dyscypliną naukową. Kościelniak zaś wbrew logice pisze: „W jaki sposób przedstawić teorię szkoły jako dyscyplinę naukową? Ogólna odpowiedź na to pytanie jest prosta: należy wykazać, że teoria szkoły posiada kluczowe elementy strukturalne, których teoria nauki wymaga od każdej dyscypliny naukowej. Odpowiedź taka odsyła jednak natychmiast do ustaleń teorii nauki dotyczących wewnętrznej struktury dyscyplin naukowych" (tamże, s. 45). Dla Kościelniaka nie ma różnicy między teorią naukową a dyscypliną naukową, a nawet między nauką a nimi. Być może chciał wzmocnić swoje przedrozumienie, by odróżnić to, co jest nauką, od jej zaprzeczenia i zacytował filozofa S. Kamińskiego, który analizuje jednak istotę nauki, a nie dyscypliny naukowej. To, że, jak pisze w swojej tezie 2, „[P]odstawowymi elementami struktury zarówno dyscypliny, jak i teorii naukowej są: przedmiot, zadania i metody, przy czym zadania teorii są inne niż zadania dyscypliny i obejmują opisywanie, analizowanie i krytykowanie przedmiotu" (Kościelniak, s. 24), logicznie zaprzecza własnej tezie 1. Uważa bowiem, że teorię szkoły można opisywać jako teorię i dyscyplinę naukową, skoro spełnienie wymogu tożsamej struktury nie oznacza, że teoria naukowa i dyscyplina naukowa są tym samym. Różni je bowiem to, co wykracza poza tę strukturę, a więc poza naukowe zadania i funkcje badań, a mianowicie ich przedmiot i cel badań, a nie struktu-

ra samej wiedzy będącej efektem zastosowanej metody badawczej. Zbyt wąski zakres przedmiotu i celu badań w przypadku szkoły czyni teorię na jej temat zbyt wąską, by uznać ją za dyscyplinę naukową. Kościelniak tego jednak nie dostrzega.

W Polsce mamy wiele orientacji, w ramach których pedagogika szkolna zorientowana jest na[1]:

- funkcjonowanie szkół ze względu na makropolityczne uwarunkowania polityki oświatowej (Bogaj, 1997; Dudzikowa, 2004; Gęsicki, 1993; 1994; Klus-Stańska, red., 2014; Kopciewicz, 2003; Kupisiewicz, 2006; Lewowicki, 1994; Mader, 1988; Nowak-Dziemianowicz, 2012; 2016; Pawlak, 2012; Popławska, 2001; Potulicka, Rutkowiak, 2010; Przyszczypkowski, 1993; 2012; Rondalska, 2017; Szczepański, 1999; Szymański, 2008; 2024; Śliwerski, 1996; 2001a; 2009; 2013; 2015; 2020; Zahorska, 2002),
- pedeutologiczne problemy, role nauczyciela, jego kwalifikacje, organizacje czasu pracy i prywatności, dobrostan, zabezpieczenie socjalno-finansowe, poziom wynagrodzenia itp. (Bielski, 2017; Czerepaniak-Walczak, 1997; Denek, 2012; Dróżka, 2008; Gajdzica, 2013; Gołębniak, 2021; Kamińska, 2019; Kędzierska, 2012; Kopciewicz, 2011; Kwiatkowska, 2009; 2005; Kwiatkowski, 2018; Madalińska-Michalak, 2021; Michalak, 2003; Nowak-Dziemianowicz, 2001; Rubacha, 2000; Strutyńska, 2022; Szempruch, 2013),
- zarządzenie klasą szkolną i szkołą, współpracą – kontaktami z środowiskami pozaszkolnymi (Elsner, 1999; Groenwald, 2021; Klus-Stańska, 2000; Konarzewski, red., 2004; Kubiczek, 2002; Schulz, 1992; 1996; Nakoneczna, 1993; Nowosad, Segiet, 2025; Nowotniak, 2024; Radziewicz, 1992; Szafrańska, Grzybowski, 2024; Śliwerski, 1998; 2001b; Tołwińska, 2021),
- szkolnictwo alternatywne, niepubliczne (Budajczak, 2020; Gawlicz, 2020; Kwieciński, red., 2000; Łukaszewicz, 2020; Nalaskowski, 2017; Okoń, 1997; Putkiewicz, Wiłkomirska, 2004; Zbróg, 2011),
- proces kształcenia, różne paradygmaty dydaktyki, curriculum (Błażejewski, 2013; Dylak, 2002; 2013; Klus-Stańska, red., 2024; Klus-

[1] Wybrane publikacje polskich autorów podejmujących zagadnienia pedagogiki szkolnej przełomu XX i XXI wieku.

-Stańska, 2018; Kopciewicz, 2005; Kubiak, 2000; Kupisiewicz, 1999; Limont, 2010; Milerski, Karwowski, 2016; Niemierko, 2007; Nowak-Żółty, 2020; Przyborowska, 2003; 2013; Sajdak, 2008; Sarnat-Ciastko, 2015; Stachura, 2012; Szymański, 2000; Śliwerska, Śliwerski, 1991),
– proces wychowania, różne koncepcje, style wychowania (Chomczyńska, 2011; Kopciewicz, 2007, 2011; Mastalski, 2005; Nowosad, 2019; Śliwerski, 2001b; Zaworska-Nikoniuk, 2004),
– pajdocentryczne lub pajdokratyczne (Cywińska, 2004; Jarosz, 1998; Jundziłł, 1993; Kożyczkowska, Młynarczyk-Sokołowska, 2018; Lessing-Pernak, 2012; Łopatka, 2000; Łopatkowa, 2001; Segiet, 2011; Smolińska-Theiss, 2014; Szczepska-Pustkowska, 2011; Śliwerski, 1992; 2007; Zwoliński, 2012).

Pedagogika szkolna w niemieckojęzycznej literaturze naukowej

Monografia naukowa Martina Rothlanda (2021) *Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?* (Dyscyplina czy profesja: Czym jest pedagogika szkolna?) jest aktualnym podejściem do stanu współczesnej wiedzy na temat pedagogiki szkolnej, bowiem analizuje ją zarówno pod względem teorii naukowych, jak i ich odniesienia do praktyki szkolnej. Pedagogika szkolna jest subdyscypliną nauk o wychowaniu, której przedmiotem badań na poziomie meta są: dydaktyka ogólna i dydaktyki szczegółowe, metody prowadzenia lekcji lub nauczania i uczenia się, planowanie zajęć, curriculum, teorie planowania zajęć dydaktycznych, rozwój szkoły, teorie szkoły, profesjonalizm nauczycieli oraz zarządzanie szkołą. Po raz pierwszy pojawił się termin pedagogika szkolna w 1835 roku jako wiedza praktyków szkolnych wynikająca z ich doświadczenia nauczycielskiego (tamże, s. 11). W świetle historiografii pedagogiki szkolnej występuje:

1. przezwyciężenie jej źródeł pozaakademickich w ramach kształcenia nauczycieli na studiach podyplomowych,
2. jednoczesne odchodzenie od nauk dydaktycznych na rzecz praktycznej pedagogiki będącej pochodną własnej działalności,

3. odchodzenie od pedagogiki szkolnej jako nauki o działaniu lub profesjonalizmie,
4. stale rosnąca orientacja na wyniki badań empirycznych,5). emancypacja od profesjonalizacji podobnie jak dystansowanie się od praktyki szkolnej" są przywoływane jako wskaźniki naukowości." (Rothland, 2012, s. 26)

Czy pedagogika szkolna jest zorientowana na badania jak każda normalna (sub-) dyscyplina nauk o wychowaniu, której punktem odniesienia jest system naukowy, a nie środowisko zewnętrzne praktyki szkolnej, zawód nauczyciela czy ich doskonalenie zawodowe? Autor analizuje, jaki jest stan kadrowy w szkolnictwie wyższym, osadzenie tej dyscypliny w strukturze organizacyjnej jednostek akademickich, jakie ukazały się monografie traktujące wprost pedagogikę szkolną jako odrębną dyscyplinę nauk o wychowaniu. Rothland przywołuje działalność Niemieckiego Towarzystwa Nauk o Wychowaniu, które ma wśród 12 sekcji – Sekcję 5: „Pedagogika szkolna" z jej trzema komisjami/sekcjami tematycznymi: 1) badania szkolne i dydaktyka; 2) badania zawodu i kształcenie nauczycieli oraz 3) badania w zakresie szkolnictwa podstawowego i pedagogika wczesnoszkolna. Z przeprowadzonej przez tego badacza analizy literatury naukowej wynika, że w ramach pedagogiki szkolnej poświęcono:

– w latach 1949–2007 – 219 artykułów na temat lekcji,
– w latach 1950–2009 – 80 oryginalnych artykułów zawierających aż 206 definicji dydaktyki, w tym klasyfikujących ją jako teorię (93), naukę (58) i nauczanie (25), przy czym 85 procent tych definicji uzyskało zgodność przywołujących je autorów, tzn., że „dydaktyka, niezależnie od tego, czy jest teorią, czy nauką, zajmuje się treściami kształcenia, planami nauczania, lekcjami lub nauczaniem i uczeniem się w ogóle" (Rothland, s. 43).
– w latach 1950–2009 kolejnym zagadnieniem pedagogiki szkolnej okazała się metodyka prowadzenia lekcji, formy zajęć, oddziaływania nauczyciela, metody nauczania i uczenia się, metody zajęć szkolnych. W tym zakresie autor zidentyfikował opublikowanie rozpraw zawierających 52 definicje pedagogiki szkolnej, które uwzględniają ten właśnie zakres jej badań.

Pedagogika szkolna jest tą dyscypliną nauk pedagogicznych, która integruje wiedzę z innych nauk, np. biologii, psychologii, politologii, socjologii i filozofii, a zarazem komunikuje badaczom tych nauk własne wyniki badań. Wreszcie pedagogika szkolna jest nauką o zawodzie nauczycielskim, która rozwija się od przełomu XIX i XX wieku. Współcześnie mamy do czynienia z fenomenem deprofesjonalizacji nauczycielstwa. O profesjonalizmie można mówić wówczas, gdy określona grupa zawodowa przejmuje na rzecz społeczeństwa specjalną i centralną funkcję, a przy tym autonomicznie reguluje kwestie wymagań wobec roli i kryteriów określających jej osiągnięcia. Profesje cechuje orientacja na klienta i działanie. Jednak to orientacja na klientów stanowi o podstawowym elemencie wizerunku danego zawodu (Rothland, s. 46–47).

Tabela 1. Relacje między nauką (dyscypliną), profesją i praktyką

Nauka	Profesja	Praktyka
wiedzieć umieć		
Prawda	Prawda i adekwatność (odpowiedniość)	odpowiedniość
uzasadnienie decyzyjność		

Źródło: (Dewe i in., 1992, za: Rothland, 2021, s. 48).

„Do cech wyróżniających profesjonalizm zalicza się orientację na różne wymiary docelowe i kryteria ważności stwierdzeń lub ich stosowność, decyzyjność (kryterium ważności): Podczas gdy dla celów naukowych dyscyplinuje idealnie wymiary docelowe kategoria prawdy/poprawności i kryterium ważności, spójności w odniesieniu do opracowanych tez. Obowiązują uzasadnienia, w przypadku zawodów, dla których ich efektywność jest wymiarem docelowym, a stosowność jest kryterium ważności decyzji w realizacji działań, w których profesjonaliści skupiają się na prawdzie i stosowności postępowania, a zarazem są zaangażowani (patrz tabela 1), bez preferowania przez nich jednej z form osądu i bez łączenia tutaj dwóch składników" (Rothland, s. 47). Istotne jest zatem dla pedagogiki szkolnej to, czy jest ona zorientowana na dyscyplinę nauk o profesjonalizmie nauczyciela jako zawodzie, czy na naukę o kliencie, czyli naukę o dziecku.

Pedagogika szkolna jako nauka o praktyce szkolnej, a więc zorientowana na praktykę szkolną i w czasie lekcji. Zdaniem autora w szkołach

z biegiem lat odstępowano od pedagogiki, identyfikując się raczej z interesami i tym, co jest konieczne w praktyce szkolnej. Historia pedagogiki szkolnej jest historią zaangażowanej refleksji, która dotyczy rozwiązywania problemów codziennego życia szkoły. Co zatem wnosi do praktyki szkolnej pedagogika szkolna jako dyscyplina naukowa? Zapewne jest to oferta „repertuaru metod kształcenia, modeli działania kadr nauczycielskich oraz możliwości doskonalenia praktyki w szkole i w czasie lekcji, by pomóc im w radzeniu sobie z problemami szkolnymi adekwatnie, pomóc im w ich rozpoznawaniu, rozumieniu, wyjaśnianiu i rozwiązywaniu" (Rothland, s. 50). Chodzi tu o to, by nauczyciele odkrywali na nowo aktualną wiedzę naukową. Istotny jest transfer nowej wiedzy do praktyki szkolnej, dzięki czemu wzmacniane są także kompetencje praktyczno-zawodowe nauczycieli.

Autor postrzega pedagogikę szkolną jako subdyscyplinę nauk o wychowaniu przez pryzmat kadr naukowych, które są zatrudnione w jednostkach akademickich mających w tytule pedagogikę szkolną. Uczelni, w których profesorowie i ich współpracownicy prowadzą badania i kształcą w zakresie pedagogiki szkolnej i dydaktyki ogólnej, prowadzą badania ilościowe i/lub jakościowe dotyczące szkoły i oświaty, realizują granty badawcze oraz kooperują w zakresie międzynarodowym i interdyscyplinarnym. Przedmiotem badań pedagogiki szkolnej są: „1. Dydaktyka ogólna; 2. (Empiryczne) badania oświatowe (ilościowe i/lub jakościowe); 3. oświatowe równość; 4. Teorie kształcenia; 5. Historia szkolnictwa; 6. Badania nad nauczycielami; 7. Pedagogiczny profesjonalizm; 8. Badania szkolne (ilościowe i/lub jakościowe); 9. Badania rozwoju szkół;



Schemat 1. Trzy zakresy tematyczne pedagogiki szkolnej

Źródło: (Rothland, s. 105)

10. Kierowanie szkołami; 11. Teorie szkoły/szkolne teorie; 12. Procesy transformacji szkół i oświaty w globalnym świecie; 13. (Empiryczne) Badania lekcji" (Rothland, s. 104).

W systemie nauk o wychowaniu pedagogika szkoły jest jedną z pedagogik szczegółowych (przedmiotowych) obok pedagogiki przedszkolnej, pedagogiki rodziny, pedagogiki pracy socjalnej, pedagogiki pracy itd.; w strukturze pedagogiki szkoły zawiera się dydaktyka, teoria programów szkolnych i teorie szkoły (schemat 1).

Zakończenie

Podobnie jak czynią to uczeni niemieccy, można diagnozować poziom instytucjonalizacji pedagogiki szkolnej w Polsce, kierując się nazwami jednostek akademickich w uniwersytetach i akademiach pedagogicznych. Są one w: Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu (Pracownia Pedagogiki Szkolnej); Uniwersytecie Szczecińskim (Katedra Pedagogiki Szkoły; Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej); Uniwersytecie Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy (Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej); Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej); Uniwersytecie w Białymstoku (Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej); Uniwersytecie Zielonogórskim (Zakład Pedagogiki Szkolnej; Zakład Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej); Uniwersytecie Jagiellońskim w Krakowie (Zakład Pedagogiki Szkolnej i Dydaktyki Akademickiej); Uniwersytecie Rzeszowskim (Katedra Pedagogiki Przedszkolnej i Wczesnoszkolnej) i Uniwersytecie Wrocławskim (Zakład Pedagogiki Wczesnoszkolnej i Przedszkolnej). Jeśli uczynić przedmiotem analizy także te badania naukowe, które dotyczą dydaktyki, historii oświaty i pedeutologii, to z wyjątkiem Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach i Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, każda szkoła wyższa posiada odpowiadające temu jednostki naukowo-badawcze. Wymienione jedynie Uniwersytety Śląski i Mikołaja Kopernika zlikwidowały katedry, zakłady i pracownie, wprowadzając korporacyjny model organizacji badań naukowych. W jego ramach zobowiązuje

się naukowców do prowadzenia badań w interdyscyplinarnych zespołach badawczych. Jest to zgodne z tendencją ogólnoświatową w nauce, by odchodzić od humboldtowskiego modelu uniwersytetu oraz od pozytywistycznego podejścia do badań w ramach wąsko pojmowanych dyscyplin naukowych. Jaki zatem los czeka pedagogikę szkolną? Czy zostanie wyparta przez badaczy wąsko pojmowanej edukacji szkolnej? Czy może zostanie przejęta przez nową dziedzinę nauk, która zastąpi pedagogikę, a miałyby nią stać się nauki o edukacji. Już był taki projekt w MNiSW, lecz został oprotestowany przez Komitet Nauk Pedagogicznych PAN (Śliwerski, 2017).

Bibliografia

Bielski J. (2017). Nauczyciel doskonały. Kształtowanie się nauczycielskiego zawodu, warunki, kryteria i mierniki efektywności pracy, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Błażejewski W. (2013). Kanon skuteczności i efektywności kształcenia ogólnego w Polsce, Rzeszów: Wydawnictwo Uniwersytetu Rzeszowskiego.

Bogaj A. (1997). Realia i perspektywy reform oświatowych, Warszawa: IBE.

Budajczak M., (2020), Edukacja domowa ... po latach, wydanie III poprawione, Ćwiklice: Wydawnictwo Iosephicum.

Chomczyńska-Rubacha M. (2011). Płeć i szkoła. Od edukacji rodzajowej do pedagogiki rodzaju, Warszawa: WN PWN.

Cywińska M. (2004). Konflikty interpersonalne dzieci w młodszym wieku szkolnym w projekcjach i sądach dziecięcych, Poznań: WN UAM.

Czerepaniak-Walczak M. (1997). Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela, Toruń: Wydawnictwo Edytor.

Denek K. (2012). Nauczyciel między ideałem a codziennością, Poznań: Wydawnictwo Naukowe WSPiA.

Dróżka W. (2008). Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich – 2004, Kielce: Wydawnictwo UJK.

Dudzikowa M. (2004). Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju" ucznia. Eseje etnopedagogiczne, wyd. II, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" .

Dumowska B. (2003). Edukacja autorska w szkołach publicznych w Polsce, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Dylak S. (2002). Wprowadzenie do konstruowania szkolnych programów nauczania, Warszawa: Wydawnictwo Szkolne PWN.

Dylak S. (2013). Architektura wiedzy w szkole, Warszawa: Difin.

Elsner D. (1999), Kierowanie placówką oświatową. Wokół nowych pojęć i znaczeń, Chorzów: Wydawnictwo Mentor.
Figiel M. (2001). Szkoły autorskie w Polsce. Realizacje edukacyjnych utopii, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Gajdzica A. (2013). Portret zbiorowy nauczycieli aktywnych między zaangażowaniem a oporem wobec zmian, Cieszyn–Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Gawlicz K. (2020). Szkoły demokratyczne w Polsce. Praktykowanie alternatywnej edukacji, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
Gęsicki J. (1993). Gra o nową szkołę, Warszawa: PWN.
Gęsicki J. (1994). Po co gminom szkoły? Warszawa: IBE.
Gołębniak B. D. (2021). Ekspansja uczenia się? Co z nauczaniem? W stronę społeczno-kulturowych podstaw edukacji nauczycieli, Wrocław: Wydawnictwo Naukowe DSW.
Groenwald M. (2021). Nauczycielskie decydowanie. Rekonstrukcja doświadczeń, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls.
Hawranek M. (2021). Szkoły, do których chce się chodzić (są bliżej niż myślisz), Kraków: ZNAK Literanova.
Hejnicka-Bezwińska T. (1996). Zarys historii wychowania (1944–1989). Oświata i pedagogika pomiędzy dwoma kryzysami, Kielce: Wydawnictwo Pedagogiczne ZNP.
Jarosz E. (1998). Przemoc wobec dzieci. Reakcje środowisk szkolnych, Katowice: Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego.
Jundziłł I. (1993). Dziecko – ofiara przemocy, Warszawa: WSiP.
Kamińska M. (2019). Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Kędra M. (2021). Cogito. Szkoła z własnym obliczem, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Kędzierska H. (2012). Kariery zawodowe nauczycieli, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Klus-Stańska D. (2000). Konstruowanie wiedzy w szkole, Olsztyn: Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego.
Klus-Stańska D. (red.) (2014). (Anty)edukacja wczesnoszkolna, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Klus-Stańska D. (2018). Paradygmaty dydaktyki. Myśleć teorią o praktyce. Warszawa: WN PWN.
Klus-Stańska Dorota (red.) (2024). Dydaktyka i jej paradygmaty: różnorodne światy szkoły. Warszawa: PWN
Konarzewski K. (red.) (2004). Sztuka nauczania. Szkoła, Warszawa: WN PWN.
Konarzewski K. (2004). Reforma oświaty. Podstawa programowa i warunki kształcenia, Warszawa: Instytut spraw Publicznych.
Kopciewicz L. (2003), Polityka kobiecości jako pedagogika różnic, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Kopciewicz L. (2005), Kobiecość, męskość i przemoc symboliczna: polsko-francuskie studium porównawcze, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Kopciewicz L. (2007), Rodzaj i edukacja: studium fenomenograficzne z zastosowaniem teorii społecznej Pierre'a Bourdieu, Wrocław: DSWE TWP.
Kopciewicz L. (2011). Nauczycielskie poniżanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt, Warszawa: DIFFIN.
Kożyczkowska A., Młynarczyk-Sokołowska A. (2018). Kulturowe konteksty dzieciństwa. Szkice antropologiczno-pedagogiczne, Gdańsk: KATEDRA. Wydawnictwo Naukowe.
Kościelniak M. (2019). Pedagogiczna teoria szkoły. Studium na podstawie niemieckich teorii szkoły, Kraków: Wydawnictwo UJ.
Koularmanis A. (2025). Honoring the Legacy of the Krifo Scholio, https://hellasjournal.com/2025/03/honoring-the-legacy-of-the-krifo-scholio/
Kubiak M.J. (2000). Wirtualna edukacja. Szkoła, internet, intranet, Warszawa: Wydawnictwo MIKOM.
Kubiczek B. (2002). Autonomia szkoły. Jak ją tworzyć? Jak z niej korzystać? Poradnik dyrektora, Opole: Wydawnictwo NOWIK.
Kupisiewicz Cz. (1999). O reformach szkolnych. Wybór rozpraw i artykułów z lat 1977–1999, red. naukowa A. Knap, A. Siemak-Tylikowska, M. S. Szymański, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Kupisiewicz Cz. (2006). Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy, Warszawa: WN PWN.
Kuźma. J. (2005). Nauka o szkole. Studium monografczne. Zarys koncepcji, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Kuźma J. (2018). Schololog ia. Zarys koncepcji ogólnej nauki o szkole, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Kwiatkowska H.(2009). Pedeutologia, Warszawa: WAiP.
Kwiatkowska H. (2005). Tożsamość nauczycieli między anomią a autonomią, Gdańsk: GWP.
Kwiatkowski S.T. (2018). Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczyciela wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne, Warszawa: Wydawnictwo ChAT.
Kwieciński Z. (1982). Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne pomiędzy sierpniem a grudniem, Acta Universitatis Nicolai Copernici, Socjologia Wychowania IV, Zeszyt 135.
Kwieciński Z. (red.) (2000). Alternatywy myślenia o/dla edukacji. Wybór tekstów, Warszawa: Wydawnictwo IBE.
Lessing-Pernak J. (2012). Dziecko zbuntowane między miłością a wolnością, Bydgoszcz: Wydawnictwo UKW.
Lewowicki T. (1994). Przemiany oświaty, Warszawa: Wydział Pedagogiczny Uniwersytetu Warszawskiego.
Limont W. (2010). Uczeń zdolny. Jak go rozpoznać i jak z nim pracować, Sopot: GWP.

Łopatka A. (2000). Dziecko. Jego prawa człowieka, Warszawa: Polskie Wydawnictwo Prawnicze.
Łopatkowa M. (2001). Dziecko a polityka, czyli walka o miłość, Warszawa: Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej.
Łukaszewicz R. (2020). Wrocławska Szkoła Przyszłości Plus, czyli lepsze jest możliwe. Działania praktyczne, wizje i projekcje nowego-innego-twórczego, Wrocław: Fundacja Wolnych Inicjatyw Edukacyjnych.
Madalińska-Michalak J. (2021). Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela, Warszawa: Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego.
Mader W. (1988). Walka „Solidarności" o społeczny kształt oświaty w Polsce, Londyn.
Mastalski J. (2005). Szkolne interakcje zaburzające skuteczne wychowanie Kraków: Wydawnictwo Papieskiej Akademii Teologicznej.
Michalak J. (2003). Poczucie odpowiedzialności zawodowej nauczycieli. Studium teoretyczno-empiryczne, Warszawa: IBE.
Milerski B., Karwowski M. (2016). Racjonalność procesu kształcenia. Teoria i badanie, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls" .
Nakoneczna D. (1993). Klasy autorskie w Szkołach Twórczych, Warszawa: Towarzystwo Szkół Twórczych.
Nalaskowski A. (2017). Szkoła Laboratorium. Od działań autorskich do pedagogii źródeł, Kraków: ORE , Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Niemierko B. (2007). Kształcenie szkolne. Podręcznik skutecznej dydaktyki, Warszawa: Wydawnictwa Akademickie i Profesjonalne.
Nowak-Dziemianowicz M. (2001). Oblicza nauczyciela. Oblicza szkoły, Toruń: Wydawnictwo Adam Marszałek.
Nowak-Dziemianowicz M. (2012). Edukacja i wychowanie w dyskursie nauki i codzienności, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Nowak-Dziemianowicz M. (2016). Walka o uznanie w narracjach. Jednostka i wspólnota w procesie poszukiwania tożsamości, Wrocław: Dolnośląska Szkoła Wyższa.
Nowak-Żółty Edyta (2020). Tutoring jako wyzwanie dla edukacji akademickiej, Dąbrowa Górnicza: Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB.
Nowosad I. (2019). Kultura szkoły w rozwoju szkoły, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Nowosad I., Segiet W. (2025). Autonomia szkoły, Warszawa: Difin.
Nowotniak J. (2024). Ewaluacja w szkole, Warszawa: Difin.
Okoń W. (1997). Dziesięć szkół alternatywnych, Warszawa: WSiP.
Pawlak R. (2012). Bon edukacyjny w polityce oświatowej, Warszawa: Wydawnictwo APS.
Popławska A. (2001). Idea samorządności. Podmiotowość – autonomia – pluralizm, Białystok: wydawnictwo Trans Humana.
Potulicka E., Rutkowiak J. (2010). Neoliberalne uwikłania edukacji, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Przyborowska B. (2003). Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria. Praktyka. Rozwój, Toruń: Wydawnictwo UMK.

Przyborowska B. (2013). Pedagogika innowacyjności między teorią a praktyką, Toruń: Wydawnictwo UMK.
Przyszczypkowski K. (1993). Opozycja polityczna w Polsce – wyzwania dla edukacji, Poznań: UAM.
Przyszczypkowski K. (2012). Polityczność (w) edukacji, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
Putkiewicz E., Wiłkomirska A. (2004). Szkoły publiczne i niepubliczne. Porównanie środowisk edukacyjnych, Warszawa: Instytut Spraw Publicznych.
Radanowicz E. (2020). W szkole wcale nie chodzi o szkołę, Radowo Małe: Wydawnictwo SENSOR.
Radziewicz J. (1992). Edukacja alternatywna, Warszawa: WSiP.
Radziwiłł A. (1981). Ideologia wychowawcza w Polsce w latach 1948–1956 (próba modelu), Zeszyty Towarzystwa Kursów Naukowych, Warszawa: nowa.
Raport o stanie oświaty w PRL (1973), Warszawa: PWN.
Rondalska D. (2017). Konteksty i meandry reform oświatowych, czyli o manipulowaniu edukacją, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Rothland M. (2021) Disziplin oder Profession: Was ist Schulpädagogik?, Wiesbaden GmbH, ein Teil von Springer Nature.
Rubacha K. (2000). Pełnienie roli nauczyciela a realizacja zadań rozwojowych w okresie wczesnej dorosłości, Toruń: Wydawnictwo UMK.
Sajdak A. (2008). Edukacja kreatywna, Kraków: Wydawnictwo WAM.
Sarnat-Ciastko A. (2015). Tutoring w polskiej szkole, Warszawa: Difin.
School pedagogy, https://en.wikipedia.org/wiki/School_pedagogy
Schulz R. (1992). Szkoła – instytucja, system, rozwój, Toruń: Wydawnictwo „Edytor".
Schulz R. (1996). Studia z innowatyki pedagogicznej, Toruń: Wydawnictwo UMK.
Segiet K. (2011). Dziecko i jego dzieciństwo w perspektywie naukowego poznania i doświadczania rzeczywistości. Studium pedagogiczno-społeczne, Poznań: WN UAM.
Smolińska-Theiss B. (2014). Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej, Warszawa: Wydawnictwo APS.
Stachura A. (2012). O systematyzacji treści kształcenia, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Strutyńska E. (2022). Uwarunkowania dobrostanu zawodowego nauczycieli, Warszawa: Wydawnictwo APS.
Szafrańska A., Grzybowski P.P. (2024). Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej, Warszawa: Difin.
Szczepański J. (1999). Reformy. Rewolucje. Transformacje, Warszawa: Wydawnictwo IFiS PAN.
Szczepański J. (2004). Szkoła w społeczeństwie, w: Sztuka nauczania, red. K. Konarzewski, Warszawa: WN PWN, s. 54–90.
Szczepska-Pustkowska M. (2011). Od filozofii dzieciństwa do dziecięcej filozofii życia. Casus władzy (i demokracji), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Szempruch J. (2013). Pedeutologia. Studium teoretyczno-empiryczne, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".

Szkoła, https://pl.wikipedia.org/wiki/Szko%C5%82a_(o%C5%9Bwiata)
Szymański M.J. (2008). W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce, Kraków: WN Akademii Pedagogicznej.
Szymański M.J., Przyszłość edukacji – szkoły przyszłości, Warszawa: Difin.
Szymański M.S. (2000). O metodzie projektów, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Śliwerska W., Śliwerski B. (1991). Edukacja w wolności, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (1992). Przekraczanie granic wychowania. Od „pedagogiki dziecka" do antypedagogiki, Acta Universitas Lodziensis, Folia Paedagogica et Psychologica, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego.
Śliwerski B. (1993). Wyspy oporu edukacyjnego, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (1996). Edukacja autorska, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (1998). Jak zmieniać szkołę? Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (2001). Edukacja pod prąd, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (2001b). Program wychowawczy szkoły, Warszawa: WSiP.
Śliwerski B. (2007). Pedagogika dziecka. Studium pajdocentryzmu, Gdańsk: GWP.
Śliwerski B. (2013). Diagnoza uspołecznienia publicznego szkolnictwa III RP w gorsecie centralizmu, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (2015). Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (2017). Habilitacja. Diagnoza. Procedury Etyka. Postulaty, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (2020). (Kontr-)rewolucja oświatowa. Studium z polityki prawicowych reform edukacyjnych, Łódź: Wydawnictwo UŁ
Śliwerski B., Paluch M. (2022). Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Śliwerski B. (2024). Rewolucje szkolne, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Tołwińska B. (2021). Kierowanie szkołą jako organizacją uczącą się. Studium przypadków, Białystok: Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku.
Wnęk J. (2024). Polskie strategie edukacyjne i oświatowe w epoce zaborów (1795–1918), Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Wołowik B. (1979). Historia polskiej terminologii szkolnej, Opole: Wyższa Szkoła Pedagogiczna im. Powstańców Śląskich w Opolu.
Zahorska M. (2002). Szkoła: między państwem, społeczeństwem a rynkiem, Warszawa: Wydawnictwo Akademickie „Żak".
Zbróg Z. (2011). Identyfikowanie i zaspokajanie potrzeb społecznych w niepublicznych szkołach podstawowych, Kraków: Oficyna Wydawnicza „Impuls".
Zaworska-Nikoniuk D. (2004). Drogi modyfikowania socjalizacji i wychowania przez feminizm, Olsztyn: Wydawncitwo Epistheme.
Zwoliński A. (2012). Krzywdzone dzieci. Zagrożenia współczesnego dzieciństwa, Kraków: Wydawnictwo WAM.

Zbyszko Melosik
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Edukacja i sukces społeczny: o rekonstrukcjach nierówności[1]

Dzieje ludzkości wykazały, że niemożliwe jest stworzenie społeczeństwa „ludzi absolutnie równych". Dotychczasowe doświadczenia w tym zakresie pokazały, iż jest to idea utopijna, a próby jej urzeczywistnienia prowadziły zwykle do powstania społeczeństw autorytarnych czy wręcz totalitarnych. Struktura każdego współczesnego społeczeństwa przypomina „drabinę", po szczeblach której ludzie muszą się wspinać po to, aby osiągnąć sukces: wysoką pozycję społeczną i władzę, pieniądze i przywileje, szacunek i prestiż. Życie – przynajmniej w krajach wysoko rozwiniętych – przypomina „wyścig", którego celem jest być jak najwyżej w hierarchii społecznej. Jeśli przy tym założymy, że jakieś nierówności – w dostępie do sukcesu – muszą istnieć, to powstają pytania: jakie kryteria powinny decydować o miejscu człowieka w społeczeństwie? Co powinno wyznaczać jego status i pozycję?

W przeszłości o miejscu jednostki w społeczeństwie decydowało urodzenie i pochodzenie. Przez wieki to arystokraci znajdowali się na szczycie i nawet najbardziej „upadłe życie" nic w tym zakresie nie zmieniało – uczynić to mogły jedynie (znane nam z historii) krwawe rewolucje. Jak pisze w odniesieniu do historycznej roli arystokracji Ellis Wasson, „bogactwo, broń, majątki, zamki, nazwiska i stanowiska często były przekazywane z pokolenia na pokolenie, przy czym tytuły ukrywały li-

[1] W tekście wykorzystano treści znajdujące się uprzednio w: Z. Melosik, *Edukacja uniwersytecka i procesy stratyfikacji społecznej*, „Kultura. Społeczeństwo. Edukacja" 2013, nr 1 (3) oraz Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Kraków 2009.

nie krwi i rangi, które sięgały zamierzchłych czasów"[2]. Z drugiej strony, przez wieki, na przykład chłopi czy robotnicy znajdowali się na bardzo niskich szczeblach drabiny społecznej – w praktyce nie mieli szans na awans społeczny, ponieważ nie byli „właściwie urodzeni"[3]. Istniały przy tym bardzo jednoznaczne formalno-prawne bariery, które uniemożliwiały im wyjście poza zaklęty krąg powielania zmarginalizowanej pozycji społecznej swoich rodziców.

Z czasem jednak zaczęły wyłaniać się różnorodne możliwości w zakresie awansu społecznego dla osób pochodzących z niższych klas społecznych, choć bez wątpienia status kulturowo-ekonomiczny rodziców nadal determinował biografie i losy dzieci[4]. Wielu teoretyków twierdzi, że w społeczeństwach Zachodu nadal występują strukturalne nierówności. Jak pisze Prashant Kumar: „Edukacja odgrywa kluczową rolę w kształtowaniu stratyfikacji społecznej, działając zarówno jako drabina awansu społecznego, jak i mechanizm reprodukcji istniejących hierarchii społecznych. Choć często postrzega się ją jako czynnik wyrównujący szanse, zapewniający jednostkom umiejętności i wiedzę niezbędne do poprawy swojej pozycji społecznej i ekonomicznej, to rzeczywistość jest znacznie bardziej złożona. Dostęp do wysokiej jakości edukacji, dystrybucja zasobów, a także i czynniki kulturowe często tworzą nierówne szanse, skutkując trwałymi dysproporcjami między klasami, płciami i grupami etnicznymi"[5].

Można przytoczyć tutaj także poglądy Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa, którzy eksponują w swoich książkach teorię reprodukcji ekonomicznej. Jej istotą jest przekonanie o powszechności zjawiska powielania

[2] E. Wasson, *Aristocracy and the Modern World*, Basingstoke 2006, s. 21

[3] Por. T. Gmerek, Z. Melosik, *Loteria i „szczęśliwy traf" – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego"*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 13.

[4] Por. T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, w: *Edukacja i stratyfikacja...*, dz. cyt., s. 97–126.

[5] P. Kumar, *The Influence of Education on Social Stratification and Mobility*, International Journal of Social Science Research (IJSSR) Volume- 1, Issue- 4 | July - August 2024, chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://www.ijssr.com/wp-content/uploads/journal/published_paper/volume-1/issue-4/IJSSR25225.pdf, s. 9.

przez kolejne pokolenie młodych ludzi statusu społeczno-ekonomicznego swoich rodziców[6]. Uważają oni, że zajmowane przez rodziców miejsce w strukturze zawodowej w nieodwołalny sposób determinuje biografie i losy ich dzieci[7]. Z kolei zwolennicy teorii reprodukcji kulturowej, w której najważniejszą rolę odgrywają dzieła znakomitego francuskiego socjologa Pierre'a Bourdieu, utrzymują, że decydującą rolę w definiowaniu możliwości życiowych jednostki odgrywa posiadany przez nią (i uzyskany najczęściej w trakcie socjalizacji rodzinnej) „kapitał kulturowy"[8]. Jak pisze w rekonstruujący koncepcję Pierre'a Bourdieu, Stanley Rothstein: „system edukacyjny, przez wysokie wartościowanie kultury i języka elit daje niesprawiedliwą korzyść tym [...], którzy odziedziczyli [odpowiedni] kapitał kulturowy od swoich rodziców"[9].

Doprowadzając do ekstremum logikę rozumowania prezentowaną przez zwolenników obu wariantów teorii reprodukcji w odniesieniu do rzeczywistości amerykańskiej, można by stwierdzić, iż dzieci Murzynów z getta nieodwołalnie skazane są na życie w getcie, a dzieci absolwentów Harvardu niewątpliwie także zdobędą dyplom jednej z najbardziej prestiżowych uczelni. Chyba, że ktoś urzeczywistni ideę „Amerykańskiego marzenia" (*American Dream*) – i z „kopciuszka" w cudowny sposób lub wręcz dzięki kaprysowi losu przeistoczy się w księżniczkę.

Można przywołać w tym miejscu znakomitą książkę *Coś za nic. Szczęśliwy traf w Ameryce* Jacksona Learsa, który prezentuje w niej dwie cechy „charakteru amerykańskiego" i dwie trajektorie sukcesu społecznego w Ameryce. Pierwsza z nich odwołuje się do idei człowieka „zdyscyplinowanego", który „sam doszedł do wszystkiego" (*self-made man*), a jego sukces jest rezultatem „troskliwego kultywowania cnót". Nawiązując bez-

[6] S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America*, New York 1976, s. 125–126.

[7] Por. T. Gmerek, *Kapitalizm, edukacja, nierówność społeczna (teoria reprodukcji ekonomicznej Samuela Bowlesa i Herberta Gintisa)*, w: *Edukacja i stratyfikacja...*, dz. cyt., s. 97–126.

[8] Por. np. P. Bourdieu, *Dictinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, Harvard 2000, a także D. Shirley, *A Critical Review and Appropration of Pierre Bourdieu's Analysis of Social and Cultural Reproduction*, "Journal of Education" 1986, nr 2 oraz Z. Melosik, *Postmodernistyczne kontrowersje wokół edukacji*, Poznań–Toruń 1995, s. 69–71.

[9] S. Rothstein, *Symbolic Violence: The Disappearance of Individual in Marxist Thought,* Interchange 1991, nr 3, s. 28.

pośrednio do protestantyzmu, zwolennicy takiego podejścia argumentują, że „każdy sam kreuje swoje szczęście". Utrzymują, że „nie można otrzymać czegokolwiek w zamian za nic"[10]. W takim podejściu sukces społeczny zależy więc jedynie od jednostki, jej siły charakteru i woli oraz wytrwałości. Jednakże inna eksponowana przez Jacksona Leara cecha „charakteru amerykańskiego" związana jest z ideą człowieka, który „wierzy w szczęśliwy traf" i „gwałtowny skok" na drabinie społecznej, a nie na jakikolwiek „moralny imperatyw". Taki człowiek pragnie otrzymać „coś za nic", lub jeszcze lepiej: „wszystko za nic", przy czym uważa się, że „szczęśliwy traf" jest podarunkiem od losu czy Boga. Trzeba dodać, że metafora hazardzisty czy pokerzysty, bez końca zaczynającego swoje życie z talią kart w ręce, uosabia amerykańską metafizykę „nieustannego kreowania siebie od nowa", wiary, że w każdym momencie można wszystko zacząć od początku[11]. W życiu społecznym w Stanach Zjednoczonych istnieje nieustanne zderzenie między przedstawionymi wyżej dwoma sposobami myślenia. W praktyce „kultura ciężkiej pracy" i związana z nią kultura „szczęśliwego trafu" wzajemnie przenikają się i kwestionują. Zwolennicy „kultury ciężkiej pracy" uważają przy tym, że „szczęśliwy traf" jest jedynie symptomem naiwnej irracjonalności[12]. Jednakże nawet skrajni zwolennicy pracowitości i przewidywalności nigdy nie zdołali całkowicie zakwestionować owej idei przypadkowości (choć twierdzili zwykle, że „poszukiwacze szczęścia" to po prostu ludzie leniwi[13]). Przyczyna była prosta – rozwój businessu wymaga podejmowania ryzyka i często trudno jest dokonać rozróżnienia między „hazardem" a „właściwym zainwestowaniem". Tożsamość hazardzisty i tożsamość inwestora przenikają się – przynajmniej do pewnego stopnia[14]. Przy czym wielka wygrana może być porównana do superszybkiej windy w drapaczu chmur, która pozwala zwycięzcy błyskawicznie przegonić osoby idą-

[10] J. Lears, *Something for Nothing. Luck in America*, New York 2003, s. 4; szczegółowiej poglądy J. Learsa zostały omówione przez T. Gmerka i Z. Melosika w tekście *Loteria i „szczęśliwy traf" – przyczynek do „socjologii sukcesu życiowego"*, w: *Edukacja i stratyfikacja społeczna*, red. T. Gmerek, Poznań 2003, s. 15.

[11] J. Lears, *Something for Nothing…*, dz. cyt., s. 3–4.

[12] Tamże, s. 7.

[13] Tamże, s. 175.

[14] Tamże, s. 4.

ce schodami i w jednej chwili przenieść go na szczyt drabiny społecznej. Jak ujął to Chris Gudgeon: „magia loterii... jest chwilą, która może przemienić sekretarkę, bezrobotnego ojca, robotnika z doków czy urzędnika banku – w multimilionera”[15].

Niezależnie jednak od dyskusji nad zasadnością obu tych koncepcji można stwierdzić, że w ostatnim okresie społeczne konstrukcje sukcesu życiowego zostały sformalizowane. Oto jednym z najważniejszych jego kryteriów stało się formalne wykształcenie, symbolizowane przez „dobry”, a najlepiej „bardzo dobry” dyplom. Twierdzi się niekiedy wręcz, iż wiele społeczeństw wysoko rozwiniętych cierpi na „chorobę dyplomu”, to znaczy wartość jednostki na „rynku społecznym” i posiadane przez nią możliwości uzyskania zawodowego i szerzej – społecznego sukcesu, wynikają niemal wyłącznie z posiadanego przez nią wykształcenia, a w szczególności prestiżu uniwersytetu, którą ukończyła. „Pokaż mi swój dyplom – a powiem ci, kim jesteś” – taka zasada zdaje się dominować w wielu krajach, a w szczególności w Japonii, Stanach Zjednoczonych, Francji, Anglii i Niemczech. Jakość dyplomu w natychmiastowy i nieodwołalny sposób przekłada się na możliwości posiadane na rynku pracy i w życiu społecznym. Amerykańskie uniwersytety Harvard i Stanford, brytyjski Oxbridge (Oxford + Cambridge), francuska Sorbona, niemiecki Heidelberg czy wreszcie japońskie Todai i Kyoto stają się swoistymi „maszynkami do produkcji elity”[16].

Społeczeństwa współczesne nabierają przy tym w coraz większym stopniu charakteru merytokratycznego. Istotą podejścia merytokratycznego jest przekonanie, że to właśnie edukacja stanowi najprostszą i najszybszą drogę do najlepszych miejsc na rynku pracy. Uważa się, że dyplom uniwersytetu daje – w oparciu o sprawiedliwe kryterium osiągnięć edukacyjnych – dostęp do „nagród społecznych”, takich jak: status, dochody czy stanowiska pracy. W tym kontekście celem edukacji ma być mierzenie „osiągnięć jednostek” na poszczególnych wcześniejszych szczeblach systemu edukacji, tak aby to ci najlepsi kończyli najbardziej szacowne i prestiżowe uniwersytety. Warto dodać, że w takim

[15] C. Gudgeon, *Luck of Draw: True-Life of Lotteries and Their Winners*, Scarborough 1995, s. VII.

[16] Por. Z. Melosik, *Uniwersytet i społeczeństwo. Dyskursy wolności, wiedzy i władzy*, Poznań 2002, s. 179–194.

ujęciu uniwersytet ma przestać stanowić jedynie płaszczyznę reprodukcji istniejącego w społeczeństwie systemu statusów, ma natomiast przyjąć zdecydowanie bardziej autonomiczną i doniosłą rolę „arbitra" pozycji społecznej jednostek, a w makroskali – czynnika determinującego stratyfikację społeczną[17].

W takim u podstaw w liberalnym podejściu, preferującym ideę „otwartego społeczeństwa", uważa się, że jednostka powinna otrzymać „maksimum wolności" w zakresie swoich życiowych działań. Istnieje przekonanie, że jeśli ktoś jest zarówno „uzdolniony", jak i „umotywowany", to na pewno odniesie sukces; jeśli nie – to sam jest sobie winny. W takiej logice rozumowania również i osoby z niższych grup społecznych mogą uzyskać sukces – szkolnictwo pełni więc funkcję niezwykle ważnego instrumentu egalitaryzacji społeczeństwa[18].

Istotą jest tu dążenie do sytuacji, w której „urodzenie się w biednej rodzinie nie stwarza barier dla sukcesu, a urodzenie w bogatej lub o wyższym statusie nie gwarantuje uniknięcia porażki"[19]. Merytokraci – pisze Torsten Husen – są przekonani, że gdy wszelkie bariery ruchliwości zostaną zniesione, to wówczas „losy jednostki" będą zależały jedynie od niej samej (od jej „konkurencyjności"). Jeśli ktoś jest zarówno „uzdolniony", jak i „umotywowany", to na pewno odniesie sukces; jeśli nie – to sam jest sobie winny. Występuje tutaj założenie, że w szkołach każdego ucznia „traktuje się jednakowo" (każdy uczeń podlega takiemu samemu nauczaniu). Prowadzi to do kolejnej, wspomnianej już wyżej, tezy: edukacja, dzięki stworzeniu kanałów ruchliwości dla osób pochodzących z grup nieuprzywilejowanych, może pozwolić im, niekiedy na bardzo znaczący, awans społeczny. W ten sposób zdecydowanie odchodzi się od wizji konserwatywnej, w której społeczeństwo ma charakter „metafizycznie askryptywny", a jednostka zajmuje pozycję społeczną „z urodzenia", a nawet z woli Boga. Liberalny typ równości oznacza więc, że

[17] O. Kivinen, *Graduate Credentials in a Changing Labour Market*, „Higher Education in Europe" 1997, vol. XXII, nr 4, s. 443.

[18] T. Husen, *Talent, Equality and Meritocracy*, Hage 1974, s. 110

[19] T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: *Młodzież, styl życia i zdrowie. Konteksty i kontrowersje*, red. Z. Melosik, Poznań 2001, s. 296–297.

każdy otrzymuje możliwość uczestnictwa w „konkurencyjnym wyścigu", a sukcesy jednostek są odpowiednie do ich zdolności i motywacji[20].

W podejściu takim uważa się, że „utalentowana i wysoko umotywowana młodzież z niskich grup społecznych uzyska status proporcjonalny do swoich zdolności, a utalentowani czy leniwi młodzi ludzie z uprzywilejowanych grup nie osiągną sukcesu"[21]. Warto dodać, że idea społeczeństwa merytokratycznego, opierająca się na zasadzie „równości możliwości na wstępie" (lecz nie „równości rezultatów na końcu"), wyprowadzona jest z „fundamentalnego dogmatu klasycznego liberalizmu", który głosi – jak ujmuje to Daniel Bell – że „to jednostka, a nie rodzina, społeczność lub państwo jest podstawowym elementem społeczeństwa", przy czym podstawowym zadaniem instytucji społecznych jest przekazanie tej jednostce wolności w sferze kształtowania swojej biografii i uzyskania określonego miejsca w społeczeństwie. Instytucje mają ustanowić zarówno „procedury regulujące sprawiedliwą konkurencję" między różniącymi się między sobą (w zakresie „możliwości życiowych") członkami społeczeństwa, jak i kanały „ruchliwości w górę". Neguje się – na rzecz „równego współzawodnictwa w zakresie talentów i ambicji" – wszelkie związane z „przypisanymi atrybutami" (na przykład urodzeniem) kryteria alokacji w społeczeństwie. „Jest to ideał wyprowadzony bezpośrednio z ideałów Oświecenia, w kategoriach Kanta – zasada indywidualnej zasługi zgeneralizowana w imperatyw kategoryczny". Na tej właśnie zasadzie opiera się struktura współczesnego społeczeństwa: w perspektywie kapitalistycznej decydującą rolę odgrywa tu walka o pieniądze, w romantycznej (a właściwie: „zromantyzowanej") – ambicja w walce o sukces (przy akceptacji całej „ideologii Kopciuszka"), w intelektualnej – priorytet wiedzy (i walka o dostęp do niej), wreszcie – w perspektywie stricte społecznej – walka o dostęp do „edukacyjnych kredencjałów", którego skutkiem jest „kodyfikacja nowego porządku społecznego wynikającego z priorytetu nadanego oszlifowanemu przez edukację talentowi"[22].

W konsekwencji celem edukacji uniwersyteckiej ma być przechwycenie „tych najlepszych", najbardziej uzdolnionych, posiadających „op-

[20] T. Husen, *Talent, Equality and Meritocracy*, Hage 1974, s. 110

[21] T. Gmerek, *Młodzież i dyplom akademicki. Społeczne konstrukcje sukcesu życiowego*, w: *Młodzież, styl życia i zdrowie…* dz. cyt., s. 297.

[22] D. Bell, *The Coming of Post-Industrial Society*, New York 1973, s. 426.

tymalne" cechy osobowościowe, następnym etapem jest pełna realizacja potencjału rozwojowego tych jednostek – po to, aby w przyszłości mogli być społecznymi liderami w sferze ekonomicznej, politycznej czy kulturowej. Tego typu sposób myślenia można scharakteryzować w sposób następujący: „Szukajmy diamentów. Nie możemy – w imię mrzonek o sprawiedliwości – «uprzeciętniać» i «uśredniać» edukacji, gubić tych, którzy stanowią o wartości naszego narodowego «kapitału ludzkiego»"[23]. Edukacja dla równości jest – z tej perspektywy – bez sensu. Ktoś przecież musi kopać rowy... – po co mu licencjat? W takim ujęciu celem edukacji nie jest absolutnie „równość rezultatów edukacyjnych", lecz ostra selekcja, orientacja na tworzenie elity.

I tak oto na przykład w amerykańskich wydziałach edukacji najbardziej znaczące katedry noszą nazwy „Education for Gifted and Talented" – katedry „Edukacji dla utalentowanych i uzdolnionych". Największe środki finansowe przeznacza się na badania poświęcone rozwojowi intelektualnemu tych „najlepszych". W przeszłości, jeszcze w szóstej czy siódmej dekadzie XX wieku, zmierzano w Stanach Zjednoczonych – na płaszczyźnie edukacji – do „wyrównywania" możliwości i rezultatów uczniów pochodzących z różnych grup społecznych, a w szczególności – mniejszości rasowych i etnicznych. Stąd tworzono różne programy wyrównywania „deficytów". Jednak od rządów Ronalda Reagana, za czasów którego wyeksponowano ideę „edukacji dla doskonałości", Amerykę zdaje się cechować swoista obsesja w kwestii „przechwytywania najlepszych" dzieci i tworzenia ścieżek szybkiego rozwoju i awansu[24]. „Doskonałość" polega w tym kontekście na zwiększaniu roli uniwersytetów w dostarczaniu państwu kapitału ludzkiego o wysokiej jakości. Pojęcie doskonałości zawiera przy tym nieodłączne założenie o konieczności zwiększenia stratyfikacji i hierarchizacji osiągnięć wewnątrz i między różnymi grupami społecznymi[25].

[23] Na temat koncepcji kapitału ludzkiego por. C. J. Hurn, *Limits and Possibilities of Schooling*, Boston 1978, s. 35–36.

[24] Por. M. Apple, *The Politics of Common Sense: Schooling, Populism and the New Right*, w: *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, red. H. Giroux, P. McLaren, New York 1989, s. 36–38.

[25] S. Shapiro, *New Directions for the Sociology of Education. Reconstructing the Public Discourse of Education*, "Education and Society" 1989, nr 2, s. 21.

Pamiętam mój pierwszy pobyt w Stanach Zjednoczonych – rok 1990. Miałem wówczas okazję zwiedzać kilkanaście szkół podstawowych i średnich w stanie Virginia. Któregoś dnia, w szkole w Reston, będąca moim przewodnikiem nauczycielka zapytała mnie: „czy chce Pan zobaczyć lekcję wyrównawczą dla najlepszego ucznia w klasie?". Szok – absurd; po co lekcja wyrównawcza dla najlepszego ucznia, skoro jest najlepszy? W polskiej tradycji oświatowej celem działań wyrównawczych jest wspomożenie uczniów „najgorszych", aby „nadążyli", żeby nie powtarzali klasy. A jednak istniała pewna logika w funkcjonowaniu tej amerykańskiej szkoły. Oto na początku każdego roku szkolnego mierzono, jak mi powiedziano, wszystkim dzieciom ilorazy inteligencji. Czynność tę powtarzano co pół roku. Następnie, za pomocą dość skomplikowanych technik diagnostycznych, dokonywano porównania wyników nauczania uzyskiwanych przez każde dziecko z posiadanym przez nie ilorazem inteligencji. Próbowano w ten sposób odpowiedzieć na pytanie: w jakim stopniu dane dziecko realizuje swój potencjał intelektualny? Można łatwo wyobrazić sobie sytuację, w której wyniki nauczania osiągane przez ucznia imieniem Johnny, posiadającego relatywnie niski iloraz inteligencji, odpowiadały temu ilorazowi; natomiast wyniki ucznia o imieniu Jimmy, odznaczającego się bardzo wysokim ilorazem inteligencji, były na poziomie niżej zakładanego. Panika wśród nauczycieli – najlepszy uczeń w klasie nie realizuje swojego potencjału intelektualnego! Marnujemy geniusza! Obserwowałem więc lekcję wyrównawczą dla najlepszego ucznia w klasie – jej celem było zwiększenie jego kompetencji w zakresie czytania. Czytał on znacznie lepiej niż Johnny, mało tego – zapewne czytał najlepiej w klasie, jednak to na niego orientowała się uwaga nauczycieli, to dla niego organizowano lekcje wyrównawcze. Bowiem to on w przyszłości miał wejść w rolę jednego z liderów społecznych.

Taka logika myślenia i postępowania przynosi jasne konsekwencje. W socjologii edukacji ważną rolę odgrywa pojęcie *tracking*. „Track" to ścieżka, odnosi się więc do swoistego „ścieżkowania" dzieci, czyli – dzielenia ich na grupy czy klasy pod względem określonego kryterium; mogą to być wyniki nauczania, talenty i uzdolnienia bądź iloraz inteligencji. *Tracking* występuje w niektórych szkołach amerykańskich, a także w niektórych krajach europejskich. Jak piszą Malte Reichelt, Matthias Collischon i Andreas Eberl: „*Tracking* – znane również jako stratyfika-

cja edukacyjna, grupowanie według zdolności, sortowanie lub różnicowanie – odnosi się do alokacji uczniów w środowisko edukacyjne, które jest bardziej jednorodne pod względem zdolności poznawczych uczniów. Taka alokacja może odbywać się na wiele sposobów, na przykład poprzez przydzielenie do różnych szkół, oferowanie różnych programów nauczania, przypisanie do różnych ścieżek edukacyjnych (np. zawodowych i akademickich)"[26]. Wyobraźmy sobie więc następującą (na szczęście nierealną) sytuację: przyjmujemy dzieci do pierwszych klas polskiej szkoły podstawowej, przy tym kryterium przypisania do określonej klasy oparte jest na posiadanym ilorazie inteligencji. I tak klasę A tworzą dzieci najbardziej inteligentne, klasę B – przeciętne; klasę C – te, które posiadają najniższy iloraz inteligencji. W przypadku klasy A realizuje się najtrudniejszy i najobszerniejszy program nauczania, w przypadku klasy C – najłatwiejszy i zawierający małą ilość materiału. Inne są też wymagania wobec dzieci – od tych najbardziej inteligentnych wymaga się bardzo dużo, z kolei w przypadku dzieci najmniej inteligentnych dominuje podejście typu – jak to działo się w edukacji amerykańskiej – 3 x R (reading, wirting, arithmetic – czytanie, pisanie, liczenie). Wreszcie, w odmienny sposób – odwołam się tutaj do omawianej niżej teorii brytyjskiego socjologa Earla Hoppera – kształtuje się aspiracje edukacyjne. Aspiracje jednych dzieci są „podgrzewane". Przekaz, który utrzymują, jest jednoznaczny: „jesteście najlepsi – czekają na was elitarne uczelnie, a następnie wysokie stanowiska i wysoki poziom życia". Aspiracje innych dzieci są „wyziębiane". W równie jednoznacznym przekazie dowiadują się: „i tak z was nic nie będzie", „nie macie żadnych szans na sukces".

Zwolennicy *tracking* twierdzą, iż pozwala ono na owo „przechwycenie geniuszy". Mówi się: „nie marnujmy talentów! Każdy ma swoje miejsce w społeczeństwie". Edukacja staje się – od samego początku – sprawną „selekcyjną maszyną sortującą". W takim – u podstaw liberalnym – ujęciu losy jednostki zdają się zależeć jedynie od niej samej.

Jednakże, jak piszą w odniesieniu do *tracking* Jacob Werblow, Angela Urick i Luke Duesbery: „Uczniowie, którzy w początkowych latach

[26] M. Reichelt, M. Collischon, A. Eberl, *School tracking and its role in social reproduction: reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin*, "The British Journal of Sociology" 2019, Vol. 70, Issue 4, s. 1326.

szkoły podstawowej znajdą się na ścieżce edukacyjnej niskiego szczebla, zwykle pozostają w niej do końca liceum, w którym (…) są wykluczani z kursów na wyższym poziomie". Cały czas funkcjonują w warunkach, które cechuje mało atrakcyjny program nauczania, mniejsze wymaganiami szkolne, mniej doświadczeni nauczyciele. To z kolei skutkuje „niższą samooceną w zakresie możliwości sukcesu edukacyjnego" i „większą ekspozycją na grupy wrogo nastawione do szkoły"[27]. Badania wykazują, iż zjawisko *trackingu* przyczynia się w zdecydowany sposób do reprodukcji społecznego statusu (zawodowego i finansowego) z pokolenia na pokolenie[28]. Prowadzi do stygmatyzacji oraz dyskryminacji i społecznej marginalizacji.

Powracając do merytokratycznej koncepcji sukcesu, trzeba stwierdzić, że jej krytycy eksponują różnorodne dylematy dotyczące owej „równości edukacyjnych możliwości" – „na starcie edukacji". I tak twierdzi się krytycznie, że w kategorię „równych możliwości" wpisana jest nieodłącznie kategoria nierównych rezultatów. Jednocześnie w przypadku, gdy „zaistnieją wstępne różnice między uczniami, jednakowa oferta edukacyjna w sposób nieunikniony pogłębi je", powstanie zjawisko „kumulatywnego deficytu uczenia się u tych, którzy wyjściowo znajdują się «w tyle»" (na przykład przywoływany już Pierre Bourdieu w swoim słynnym dziele *Homo Academicus* pisze, że edukacja – pod „maską neutralności" – potwierdza nierówności społeczne, a to poprzez przekształcanie różnic klasowych w kulturowe i ekonomiczne „korzyści"[29]). Z kolei stworzenie nierównej oferty edukacyjnej (poprzez zasadniczą indywidualizację kształcenia) można rozpatrywać w dwóch wariantach. Pierwszy wystąpi wówczas, gdy dzieciom o lepszych wyjściowych możliwościach stworzy się lepsze (odpowiadające im) warunki niż dzieciom „stojącym w tyle"; wówczas jednak w oczywisty sposób nastąpi pogłębienie nierówności.

[27] J. Werblow, A. Urick, L. Duesbery, On the Wrong Track: How Tracking is Associated with Dropping Out of High School, Equity and Excellence in Education, 46(2), 2013, s. 271.

[28] Por. wyniki badań: M. Reichelt, M. Collischon, A. Eberl, *School tracking and its role in social reproduction: reinforcing educational inheritance and the direct effects of social origin*, "The British Journal of Sociology" 2019, Vol. 70, Issue 4.

[29] R. Winter, *The University of Life plc: the „Industrialization" of Higher Education?*, w: *Academic Work*, red. J. Smyth, Buckingham 1995, s. 132.

W wariancie drugim uwaga skoncentrowana zostanie na dzieciach posiadających gorsze możliwości „na starcie". Edukacja będzie miała charakter wyrównawczy", kosztem dzieci znajdujących się w „dobrej sytuacji"[30].

Warto w tym miejscu ukazać różnice w podejściu do problemu „wyrównywania możliwości", które widoczne są w podejściu merytokratycznym i tym, które związane jest z pedagogiką krytyczną. Merytokraci uważają, że edukacja wyrównawcza stanowi środek pomagający dzieciom z grup nieuprzywilejowanych zaadoptować się do „wspólnej kultury", która stanowi podstawę istniejącego porządku społecznego. Za pomocą (kluczowego) pojęcia „kulturowej deprywacji" identyfikuje się źródła niepowodzeń edukacyjnych tych dzieci, które – jak się uważa – znajdują się w środowiskach oderwanych od „głównego nurtu kultury", przekazujących im, sprzeczne ze społecznym „konsensem", „patologiczne" wartości. Następnie wyposaża się „kulturowo zdeprywowanych" w wartości kulturowe „głównego nurtu", a także w kompetencje umożliwiające im osiągnięcie życiowego sukcesu, definiowanego w kategoriach efektywnego wypełniania ról społecznych[31]. Występuje tu tak zwane zjawisko funkcjonalnej alternatywy: jedna instytucja (formalna edukacja) kompensuje braki w funkcjonowaniu innej instytucji (np. rodziny), pozwalając – jak się wierzy – „zdeprywowanym" dzieciom konkurować z ich pochodzącymi z grup uprzywilejowanych rówieśnikami[32].

Z kolei dla radykałów edukacja wyrównawcza jest jeszcze jedną strategią potwierdzania dominacji grupy społecznie uprzywilejowanej nad – będącymi z nią w konflikcie – grupami podporządkowanymi. Stanowi płaszczyznę wpajania dzieciom z mniejszości obcych jej wartości. Twierdzi się, że edukacja wyrównawcza w praktyce pogłębia istniejące problemy społeczne. Pojęcie „deprywacji kulturowej" jest przy tym – w tej perspektywie – częścią ideologii ignorującej wartości kulturowe mniejszości (które mogłyby być wykorzystane w szkołach, gdyby zre-

[30] Por hasło „merytokracja", *International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T. N. Postletwaite, Oxford 1994, s. 3770–3771.

[31] W literaturze polskiej „deprywacyjny model oświaty" i jego krytyka przedstawione są przez A. Sawisz, *Szkoła a system społeczny. Wokół problematyki „nowej socjologii oświaty"*, Warszawa 1989, s. 57–63.

[32] D. R. Watson, *Sociological Theory and the Analysis of Strategies of Educational Redress*, „Prospect" 1975, vol. V, no 4, s. 50.

zygnowały one ze swojego „wyłącznego zobowiązania na rzecz wartości grupy dominującej")[33]. Radykałowie twierdzą, że edukacja wyrównawcza ma sens jedynie wówczas, gdy towarzyszy jej „wyrównywanie" w sferze dystrybucji dóbr ekonomicznych i władzy politycznej oraz respektowanie wartości grup mniejszości (np. tych, które związane są z „czarną świadomością")[34].

Najbardziej zdecydowaną krytykę merytokratycznej wizji społeczeństwa i proponowanych przez merytokratów kanałów „ruchliwości społecznej" prezentują zwolennicy kredencjalizmu. Podejście kredencjalne zawiera krytykę zjawiska wykorzystywania dyplomów edukacyjnych („kredencjałów") jako „instrumentu selekcji społecznej". Przedstawiciele tego nurtu kwestionują tezę zwolenników teorii ludzkiego kapitału (jak również merytokratów), iż wzrost „inwestycji edukacyjnych" (przynoszący zwiększenie liczby osób z dyplomami) przyczynia się do rozwoju ekonomicznego i zmniejsza nierówności społeczne. Kredencjaliści odrzucają też funkcjonalistyczną tezę o istnieniu „społecznej równowagi", „harmoii" i „spójności". Twierdzą mianowicie, że w społeczeństwie współczesnym edukacyjne kredencjały pełnią funkcję „waluty obiegowej", za którą można zakupić stanowiska na rynku pracy, przy czym ekspansja kredencjałów (w rezultacie umasowienia poszczególnych szczebli edukacji) prowadzi do ich inflacji, a nierówny dostęp do kredencjałów o odmiennej „wartości wymiennej" stwarza lub potwierdza istniejące nierówności społeczne. O ile więc koncepcja merytokratyczna ma charakter „optymistyczny" (więcej ludzi z dyplomami prowadzi zarówno do szybszego rozwoju ekonomicznego, jak i do zmniejszenia nierówności), to kredencjalizm jest zdecydowanie „pesymistyczny". Podstawową funkcją edukacji jest, w świetle poglądów jego zwolenników, „mielenie" i „sortowanie" ludzi (używa się w tym kontekście często pojęcia „kredencjalny młynek"). Kredencjaliści odrzucają tezę, iż występująca korelacja między dochodami a poziomem uzyskanej edukacji odzwierciedla „produktywność" jednostki (jej wkład w rozwój społeczny), która z kolei jest skutkiem owej edukacji. Utrzymują oni natomiast – powtórzmy raz jeszcze – że kredencjały (dyplomy) uosabiają nie tyle potencjał jednostki, co

[33] Tamże, s., 52.
[34] Tamże, s. 52.

„kulturową władzę", w zakresie dostępu do dochodu, stanowisk i statusu społecznego[35]. Podkreśla się w tym kontekście fakt, iż główną funkcją dyplomów jest „utrzymywanie istniejącej stratyfikacji społecznej", bowiem różne grupy społeczne mają nieodwołalnie różny dostęp do kredencjałów. W takim podejściu uważa się, że „kredencjały (...) stanowią nową formę własności, która przekazuje status z jednej generacji na drugą"[36]. Mamy tu do czynienia z „instytucjonalizacją kapitału kulturowego poprzez certyfikaty, stopnie akademickie i dyplomy"[37]. Jednocześnie „niemożliwa jest czysta merytokracja bowiem, w sposób nieunikniony, rodzice posiadający wysoki status będą dążyli (…) do umożliwienia swoim dzieciom powielenia swojej pozycji społecznej, czy to poprzez wykorzystanie posiadanych wpływów, czy po prostu przekazanie im kulturowego, wysoko cenionego dziedzictwa"; „w ten sposób już po jednej generacji merytokracja przekształca się w klasową enklawę"[38] – powstaje zjawisko „reprodukcji kredencjałów". Dzieci osób z dyplomami akademickimi zdobywają dyplomy, dzieci robotników kończą zwykle edukację na szkole zawodowej. Osmo Kivinen podkreśla także w tym kontekście, że w praktyce osoby pochodzące z uprzywilejowanych grup społecznych – którym nie powiodło się w walce o uzyskanie dobrego wykształcenia – i tak zwykle zdołają uniknąć „losu robotnika", który zdaje się być przeznaczeniem dla osób posiadających taką samą, jak oni, edukację, lecz pochodzących z grup nisko stojących w hierarchii społecznej[39].

Z kolei Jerome Karabal pisze, iż system merytokratyczny prowadzi do „destrukcji tożsamości" osób, które doznały porażki (bowiem obwiniają za nią samych siebie), natomiast zwycięzcy uzyskują (nieuprawomocnione) poczucie „zasadności swojego elitarnego statusu"; większe nawet niż to, które posiadali członkowie dawnych grup panujących. Zdaniem J. Karabala „wydaje się wątpliwe, aby (...) konkurencyjne nieegalitarne

[35] Por. Hasło: „kredencjalizm", w: *International Encycylopedia of Education*, red. T. Husen, T.N. Postletwaite, Oxford 1994, s. 871, 874.

[36] Tamże, s. 875 International Encycylopedia of Education, red. T. Husen, T.N. Postletwaite, Oxford 1994, s. 875.

[37] O. Kivinen, S. Ahola, *Higher Education as human risk capital*, „Higher Education" 1999, nr 38, s. 194.

[38] D. Bell, *The Coming*..., dz. cyt., s. 427.

[39] O. Kivinen, *Graduate Credentials*..., dz. cyt., s. 443–444.

społeczeństwo stanowiło jakikolwiek postęp w porównaniu ze społeczeństwem opartym o przypisanie, w którym przynajmniej nie zmusza się biednych ludzi do internalizacji swojej porażki"[40]. Krytycy merytokracji eksponują swój zasadniczy sceptycyzm w kwestii praktycznej możliwości urzeczywistnienia merytokratycznej zasady równości możliwości i umieszczania „tych najbardziej utalentowanych" w elicie. Podkreślają także – powtórzmy raz jeszcze – że nawet gdyby to się udało, to w rezultacie powstałoby społeczeństwo oparte na nowych formach nierówności. W takiej perspektywie, wbrew więc pozorom, koncepcja merytokratyczna ma charakter konserwatywny[41]. Nie usuwa bowiem nierówności, lecz je „przetwarza" w każdym kolejnym pokoleniu.

Warto w tym miejscu przedstawić kilka koncepcji, które wyjaśniają mechanizmy (re)konstruowania hierarchicznej struktury społecznej (odwołują się one – w mniejszym lub większym stopniu – do założeń kredencjalizmu). I tak w debacie na temat konstruowania nierówności poprzez edukację często przywołuje się teorię Adriana E. Raftery i Michaela Houta dotyczącą tak zwanej hipotezy „maksymalnie utrzymywanej nierówności". Twierdzą oni, że – w historii edukacji i szkolnictwa – nierówność społeczna była rekonstruowana na coraz wyższych szczeblach systemu szkolnego, co stanowiło skutek umasowienia (de facto demokratyzacji) oświaty. Warto pójść śladem ich rozumowania. Oto na danym etapie rozwoju określony szczebel szkolnictwa był – jak to ujmują przywoływani autorzy – „nasycany" przez młodych ludzi, pochodzących z grup stojących na szczycie drabiny społecznej. Jednostki z innych grup nie miały do niego dostępu. Gdy zdecydowana większość osób z grup uprzywilejowanych kształciła się już w szkołach na tym szczeblu, wówczas następowało ich otwarcie dla osób pochodzących z niższych grup społecznych. Nierówność była natomiast utrzymywana poprzez przejście najpierw niewielkiej, a później znaczącej liczby osób z grup uprzywilejowanych do wyższego szczebla edukacji, którego powstanie – w rozumowaniu Adriana E. Raftery i Michaela Houta – zdaje się skutkiem właśnie „nacisku stratyfikacyjnego". Grupy stojące wysoko w hierarchii społecznej „poszukują sposobów ponownego ustanowienia swojego statusu" –

[40] Por. D. Bell, *The Coming*..., dz. cyt., s. 428.
[41] D. Bell, *The Coming*..., dz. cyt., s. 428.

i czynią to nie tyle poprzez blokowanie dostępu do określonego szczebla edukacji osobom z innych grup społecznych, co poprzez „maksymalizowanie" własnej edukacji[42]. Takie ujęcie zdaje się przekonywające: oto bowiem jednostki uprzywilejowane zawsze „uciekały w górę" systemu szkolnego; szczególnie gdy określony szczebel edukacji (np. szkolnictwo elementarne, średnie) podlegał umasowieniu. Absolutyzuje się w nim jednak stratyfikacyjną rolę edukacji jako głównego czynnika rozwoju edukacji (i powstawania poszczególnych jej szczebli), a pomija rolę czynnika kulturowego i ekonomicznego. Poza tym wyjaśnienie to ma sens jedynie w odniesieniu do szczebla edukacji uniwersyteckiej, później już „nie ma gdzie uciekać" (nie wydaje się możliwe upowszechnienie studiów doktoranckich); umasowienie edukacji wyższej powoduje przy tym inflację dyplomów. Z drugiej jednak strony i na tym poziomie hipoteza przywoływanych autorów mogłaby zostać rozwinięta, jednostki z grup wysoko stojących w hierarchii społecznej zdają się „uciekać" do najlepszych uniwersytetów. Status dyplomu (jednostki) jest potwierdzany nie poprzez tworzenie kolejnego szczebla edukacji, lecz poprzez stratyfikację w ramach systemu edukacji wyższej samego w sobie – pogłębiające się podziały na uniwersytety elitarne, przeciętne i nieposiadające żadnego prestiżu[43]. Ponadto w kontekście istniejącego obecnie – i wynikającego z nadmiaru absolwentów na rynku pracy – zjawiska inflacji dyplomów i przeedukowania społeczeństwa ponownie nabiera znaczenia pochodzenie społeczne i związany z nim kapitał społeczny absolwenta. Ideologia merytokracji – jak utrzymuje Osmo Kivinen – jest więc zastępowana przez ideologię „rodzicokracji", ponieważ to właśnie rodzice (ich możliwości finansowe, posiadane układy czy mądrość życiowa) w większym stopniu determinują przyszłość dzieci niż dyplom akademicki. Nie ulega zatem wątpliwości, że młodzi ludzie pochodzący z rodzin uprzywilejowanych lepiej potrafią wykorzystać swój dyplom niż ci z rodzin należących do grup nisko stojących w hierarchii społecznej[44].

Osmo Kivinen i Sakari Ahola utrzymują, że współcześnie „status kredencjałów dostarczanych przez uniwersytety staje się problematycz-

[42] Podaję za: O. Kivinen, *Graduate Credentials*..., dz. cyt., s. 444.

[43] Tamże.

[44] Tamże, s. 452–453; O. Kivinen, S. Ahola, *Higher Education as human risk capital*, „Higher Education" 1999, nr 38, s. 204.

ny", bowiem korzyści oferowane przez dyplom są coraz mniejsze. O ile w przeszłości były one gwarantem wysokiego statusu zawodowego, to współcześnie „dyplom akademicki jest co prawda kluczem, który przekręca zamek, lecz niekoniecznie otwiera on drzwi". Dyplomy pełnią już jedynie rolę swoistej „polisy ubezpieczeniowej (...) minimalizującej prawdopodobieństwo bezrobocia i spadku na drabinie społecznej". W takim ujęciu edukacja staje się „koniecznością o charakterze defensywnym"[45].

Przy tym zjawisko „przeedukowania" jest ustrukturyzowane klasowo, rasowo i etnicznie; na przykład w Stanach Zjednoczonych przedstawiciele rasy czarnej znacznie częściej niż biali są zmuszani do podejmowania pracy poniżej swych kwalifikacji. Ponadto badania wykazują, że zjawisko „przeedukowania" rzadziej dotyczy absolwentów dobrych uniwersytetów, do których uczęszczają dzieci elity, niż absolwentów placówek o niższym prestiżu[46].

Inną ważną we współczesnej socjologii edukacji koncepcję sformułował Ralph Turner. Wyróżnił on dwa typy ruchliwości społecznej, promowanej przez system edukacyjny: konkurency jną, występującą w Stanach Zjednoczonych oraz sponsorowaną, typową dla Anglii. W systemie ruchliwości konkurencyjnej status członka elity stanowi nagrodę za zwycięstwo w „otwartej" rywalizacji. Przypomina ona „zawody sportowe", w których wielu współzawodniczy o kilka „uznanych nagród" (m.in. o wysoki status społeczny i dobrze płatne zawody)[47]. Status członka elity osiągany jest – zdaniem Turnera – przez współzawodnictwo w ramach systemu edukacji, przy czym według powszechnego przekonania każde dziecko ma równe szanse uzyskania sukcesu[48]. Konkurenci walczący o miejsce w elicie mogą przyjąć różne strategie postępowania. „Przedsiębiorczość, inicjatywa, wytrwałość, przebiegłość są godnymi podziwu cechami, jeśli pozwalają (...) zatriumfować. Podziwiana może być nawet

[45] O. Kivinen, S. Ahola, Higher Education as human risk capital, dz. cyt., s. 196.

[46] P.J. Dolton, A. Vignoles, *Overeducation. Problem or not?*, w*: Changing Relationships Between Higher Education and the State*, red. M. Henkel i B. Little, London 1999, s. 105–106.

[47] R.H. Turner, *Sponsored and Contest Mobility and the School System*, w*: Readings in the Theory of Educational Systems*, red. E. Hopper, London 1971, s. 74.

[48] Por. M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, w: *Deschooling*, red. I. Lister, Cambridge 1974, s. 47.

zręczna manipulacja zasadami..." (Ralph Turner podaje w tym kontekście przykład żółwia, który pokonał zająca). Stąd „zwycięstwo osoby średnio inteligentnej uzyskane w wyniku wykorzystania zdrowego rozsądku, przebiegłości, przedsiębiorczości i podjętego ryzyka, jest bardziej doceniane niż zwycięstwo najinteligentniejszego (...)"[49].

Dla zapewnienia sprawiedliwego przebiegu zawodów, w systemach cechujących się ruchliwością konkurencyjną, dąży się do opóźnienia momentu „rozdania nagród" (miejsc w elicie) tak długo, jak to jest możliwe; występuje przy tym „zjawisko szczególnego podziwu dla zawodnika, który wolno wystartował, a który podejmuje dramatyczny finisz". Stąd wiele zasad rywalizacji jest zaprojektowanych tak, aby zapewnić „pełny przebieg zawodów" i wyeliminować „wczesne ocenianie oraz wszystko to, co daje szczególną korzyść tym, którzy przodują w jakimkolwiek punkcie wyścigu"[50]. W systemach takich aktualna elita nie ma wpływu na wybór nowych członków (mogę dodać – na zasadzie „wolnej konkurencji" do elity wchodzą osoby, które zwyciężyły w walce o dyplom najlepszych uniwersytetów). Kontrolowanie elity wynika tu z permanentnego braku poczucia bezpieczeństwa jej przedstawicieli, którzy mogą być zastąpieni przez „nowicjuszy". Stąd sukces staje się tu kategorią relatywną – tak naprawdę bowiem nie ma „ostatecznego rozstrzygnięcia"[51].

W społeczeństwach charakteryzujących się ruchliwością sponsorowaną opisany wzór konkurencji zastąpiony jest w pełni kontrolowanym procesem selekcji – „sponsorowaną indukcją do elity". W procesie tym jednostki nie zajmują miejsca w elicie dzięki podjętemu wysiłkowi czy optymalnej strategii działania. To istniejąca elita nadaje statusy społeczne – w zależności od „jakości" kandydatów (kryteria oceny mogą być w różnych społeczeństwach bardzo różne; jest to przede wszystkim pochodzenie społeczne, ale także i inteligencja, a nawet i zdolności wizjonerskie). W systemie ruchliwości sponsorowanej występuje wczesna selekcja ograniczonej liczby osób koniecznych do wypełnienia antycypowanych miejsc w elicie. Jak pisze Ralph Turner: „uzdolnienia, wrodzone predyspozycje, talenty duchowe mogą być szacowane dosyć wcześnie

[49] R.H. Turner, *Sponsored*..., dz. cyt., s. 74.

[50] Tamże, s. 75–76.

[51] Tamże 72, 78 oraz D. Blackledge, B. Hunt, *Sociological Interpretations of Education*, London 1985, s. 78–79

w życiu, przy użyciu różnych technik klasyfikacji, począwszy od wróżenia, skończywszy na wyrafinowanych testach psychologicznych"[52]. Wybrani kształcą się w odrębnych szkołach, niedostępnych dla tych, którzy nie posiadają odpowiednich listów uwierzytelniających, przy czym – jak konstatuje Michael Huberman – w praktyce tak naprawdę w żadnym momencie nie ma współzawodnictwa o lepszą edukację między dziećmi różnego pochodzenia[53]. Również (a może i – szczególnie) na poziomie uniwersyteckim nowe roczniki studentów tworzone są – w takim systemie – w oparciu o „urodzenie" bądź „przypisanie".

Ukazując mechanizm kreowania elit, Ralph Tumer podnosi też problem lojalności różnych grup społecznych wobec istniejącego systemu społecznego oraz wobec – promującego dany typ ruchliwości – systemu edukacyjnego. Najważniejszym zadaniem jest w tym kontekście „zapewnienie lojalności wobec systemu ze strony klas nieuprzywilejowanych, których członkowie mają nieproporcjonalnie niski udział w podziale dóbr społecznych". Badacz ten twierdzi, iż społeczeństwo uzyskuje tę lojalność przede wszystkim poprzez wpojenie swoim członkom wspólnych norm i wartości, które podtrzymują istniejącą stratyfikację[54].

Ralph Turner dokonuje analizy odmiennych mechanizmów swoistego „ubezwłasnowalniania" grup nieuprzywilejowanych, żyjących w społeczeństwie z ruchliwością konkurencyjną oraz sponsorowaną. W tych pierwszych, w celu uniknięcia rebelii nieuprzywilejowanej większości, unika się „punktów nieodwracalnej selekcji" i „jasnego rozpoznawania sytuacji" tak długo, dopóki jednostki nie staną się na tyle zaangażowane na rzecz systemu, iż – w wypadku porażki – zrezygnują z dążenia do jego radykalnej zmiany. Jednostki myślą o sobie samych jako o konkurujących o miejsce w elicie, dzięki czemu utrwala się w nich lojalność wobec systemu i konwencjonalnych postaw. Ralph Turner uważa przy tym, iż efektywne wpajanie normy ambicji w społeczeństwach o ruchliwości konkurencyjnej powoduje „odrzucanie osób nieambitnych jako

[52] R.H. Turner, *Sponsored*..., dz. cyt., s. 74–76.
[53] M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, w: *Deschooling*, red. I. Lister, Cambridge 1974, s. 47–48.
[54] R.H. Turner, *Sponsored…*, dz. cyt., s. 76–77.

jednostkowych dewiantów", co uniemożliwia formowanie się walczących z systemem „grup podkulturowych"[55].

Z kolei w społeczeństwach z ruchliwością sponsorowaną kontrola nad „masami" odbywa się poprzez obniżanie ich samooceny, tak aby „uważały się za relatywnie niekompetentne", jeśli chodzi o możliwość kierowania społeczeństwem. „Im wcześniejsza selekcja do elity, tym wcześniej można uczyć innych [tzn. niewyselekcjonowanych – przyp. Z. M.] akceptowania własnej niższości i «realistycznego»" a „nie pełnego fantazji planowania" – pisze Ralph Turner. Konkludując: „wczesna selekcja zapobiega rozwojowi nadziei dużej liczby ludzi, którzy mogliby w innej sytuacji stać się rozgoryczonymi liderami klasowymi, kwestionującymi zwierzchnictwo ustanowionych elit"[56]. Dzieci z niższych klas społecznych są więc wcześnie uczone akceptacji przyszłego niskiego statusu, czy to ze względu na swoje pochodzenie, czy rezultaty testów[57]. Obiektywnie – jak twierdzi amerykański socjolog – różnice w „kompetencjach" między elitami i masami rzadko są tak duże, aby uzasadnić istnienie ogromnych dysproporcji w uzyskiwanych korzyściach społecznych. Różnice te są sztucznie powiększane poprzez „zniechęcanie mas do uzyskiwania kwalifikacji elit", ograniczanie dostępu do „umiejętności i sposobu bycia elit" oraz „kultywowanie wiary w nadrzędną kompetencję elity"[58].

Przedstawione mechanizmy ruchliwości charakteryzują – zdaniem Ralpha Turnera – zarówno system społeczny, ujmowany jako całość, jak i system edukacyjny, którego jedną z najistotniejszych funkcji jest „ułatwianie" ruchliwości. System edukacyjny jest „konformistyczny wobec norm ruchliwości", zarówno z uwagi na jego związki ze strukturą społeczną i kontrolą społeczną, jak i ze względu na jego rolę w klasyfikowaniu ludzi jako „odpowiednich" lub „nieodpowiednich" do uzyskania statusu elity[59].

Inną często przywoływaną koncepcję, dającą wgląd w mechanizmy konstruowania nierówności społecznych, stworzył brytyjski socjolog Earl Hopper. Uważa on, że głównym instrumentem selekcji – na poszczególnych szczeblach edukacji – jest regulowanie aspiracji edukacyjnych, które

[55] Tamże, s. 77.
[56] Tamże, s. 78.
[57] Por. M. Huberman, *Learning, democratizing and deschooling*, dz. cyt., s. 48.
[58] R. H. Turner, *Sponsored…*, dz. cyt., s. 78.
[59] Tamże, s. 80.

polega na ich umiejętnym „podgrzewaniu" i „wychładzaniu"[60]. Istniejące w społeczeństwie merytokratyczne dążenie do wyselekcjonowania tych „najlepszych" wymaga od społeczeństwa dokładnej analizy zdolności jego członków. „To oznacza [pisze Earl Hopper], że społeczeństwo musi starać się rozbudzić i utrzymać na wysokim poziomie aspiracje maksymalnej liczby osób, zanim nie zostaną oni poddani ostatecznej selekcji do przeznaczonych im ról zawodowych (...)"[61]. I to właśnie system edukacyjny dostarcza najważniejszego mechanizmu, poprzez który aspiracje są regulowane. W tym kontekście Earl Hopper wyróżnia kolejne etapy funkcjonowania tego mechanizmu:

1. w okresie poprzedzającym wstępną selekcję następuje „podgrzewanie" (i utrzymanie na wysokim poziomie) aspiracji edukacyjnych całej populacji dzieci, przy czym celem jest tutaj „maksymalizacja" ich rozwoju i „ujawnienie zdolności";
2. w rezultacie wstępnego aktu selekcji, polegającego na odrzuceniu najmniej uzdolnionych, dokonuje się redukcji („wychłodzenia") aspiracji tych osób, utrzymuje się je na niskim poziomie – współmiernym do ich „nowo oszacowanego potencjału osiągnięć" (celem jest tu także minimalizacja poczucia osobistej klęski i możliwości wystąpienia konfliktów społecznych);
3. aspiracje wstępnie promowanych do wyższych szczebli edukacji są „podgrzewane", bowiem stanowi to warunek kontynuacji efektywnej selekcji oraz dalszego „ujawniania się zdolności";
4. aspiracje osób odrzuconych na następnych etapach selekcji są sukcesywnie „wychładzane", tak aby były one współmierne do „ponownie oszacowanego potencjału osiągnięć"[62].

Podsumowując swoje rozważania, Earl Hopper stwierdza: „Na każdym poziomie (...) system edukacyjny musi z jednej strony dążyć do podgrzewania aspiracji niektórych uczniów, z drugiej strony – do wychładzania aspiracji tych, którym odmawia się możliwości dalszego kształcenia. Ci,

[60] E. Hopper, *Educational systems and selected consequences of patterns of mobility and non-mobility in industrial societies: A theoretical discussion*, w: *Readings...*, dz. cyt., s. 297.
[61] Tamże, s. 298.
[62] Tamże, s. 305.

których się podgrzewa, uzyskują dostęp (...) do wyższego szczebla edukacji; ci, których się wychładza, są posyłani na rynek pracy". Jednocześnie jest dla Earla Hoppera oczywiste, że z im większym powodzeniem działa system edukacyjny podczas „podgrzewania" aspiracji na danym etapie, tym trudniejsze będzie „wychłodzenie" osób o rozbudzonych aspiracjach[63].

Warto dodać, że w praktyce społecznej (jeśli uznamy założenia teorii Earla Hoppera za zasadne) proporcja osób „podgrzewanych" i „wychładzanych" na każdym kolejnym szczeblu edukacji zależy od dwóch czynników: panującej ideologii (która może preferować elitarny bądź egalitarny model dostępu do edukacji) i zapotrzebowania ze strony rynku pracy (a w szczególności – struktury zawodowej). W takiej perspektywie dostęp do edukacji wyższej, a w szczególności elitarnych uniwersytetów, uzyskują wyłącznie ci, których aspiracje były „podgrzewane" najdłużej.

Trudno nie wspomnieć, że na początku drugiej połowy XX wieku w merytokratycznych interpretacjach problemu równości i nierówności dominować zaczęła orientacja na inteligencję – jako kryterium rozmieszczenia jednostek w społeczeństwie. Warto tej kwestii poświęcić nieco uwagi. Oto w 1958 roku angielski socjolog Michael Young w książce *Powstanie merytokracji* przedstawił scenariusz rozwoju społeczeństw Zachodu w najbliższych dekadach (na przykładzie Anglii). I tak – w 2033 roku struktura społeczeństwa angielskiego (dotąd zdeterminowana w dużej mierze przez „przypisanie", wynikające z urodzenia jednostki) miała być określona przez iloraz inteligencji, bowiem – jak napisał – Michael Young: „postęp społeczny wynika ze stopnia, do którego władza należy do ludzi inteligentnych". W konsekwencji elita społeczna była tworzona – w futurologicznej wizji Michaela Younga – z osób, których iloraz inteligencji przekraczał przynajmniej sto dwadzieścia pięć[64]. Brytyjscy i amerykańscy zwolennicy takiego – zaprezentowanego w książce Michaela Younga – podejścia (socjologowie, pedagodzy i politycy) utrzymywali, że liczba osób w społeczeństwie z wysokim ilorazem inteligencji jest ograniczona (i pochodzą one z różnych grup społecznych). Zadaniem instytucji edukacyjnych miało być ich „przechwycenie" i umieszczenie w elicie.

[63] Tamże, s. 305–306.

[64] M. Young, *The Rise of Meritocracy, 1870–2033*, London 1958; podaję za: D. Bell, *The Coming*..., dz. cyt., s. 408–409.

Debata nad ilorazem inteligencji, jaka toczyła się na przestrzeni lat 60. i 70. dotyczyła głównie odpowiedzi na pytanie: „co determinuje inteligencję?" – czy jest ona w sposób nieodwołalny odziedziczona, czy można ją kształtować w trakcie wychowania i instytucjonalnej edukacji? Dla M. Younga nie ulegało wątpliwości, że „proporcji osób z ilorazem inteligencji powyżej sto trzydzieści nie można zwiększyć [w trakcie socjalizacji] (...)", dodawał on przy tym zaraz: „cywilizacja nie zależy od bezmyślnych mas (...), lecz od kreatywnej mniejszości (...), owych błyskotliwych «kilku» (...), niespokojnej elity" (której status wyznaczony jest przez „genetyczne przeznaczenie")[65]. Konsekwencje „podejścia genetycznego" dobrze podsumował Arthur Herrnstein, którego rozumowanie było następujące: jeżeli różnice w zdolnościach intelektualnych są uwarunkowane biologicznie, a sukces w społeczeństwie oparty jest właśnie na tych zdolnościach, to w sytuacji, gdy warunki środowiskowe, w których dorastają jednostki zostaną „wyrównane" (staną się identyczne), wówczas pozycja społeczna będzie zdeterminowana przez geny[66]. W takiej logice myślenia, gdy wszystkim osobom zapewnione zostaną „równe możliwości na starcie" (również i edukacji), to dyplomy najlepszych uczelni uzyskają osoby z najwyższym (odziedziczonym po rodzicach) ilorazem inteligencji. Warto dodać, że krytycy „quizmu" (czyli eksponowania roli ilorazu inteligencji jako czynnika sukcesu edukacyjnego i generalnie – życiowego) podkreślają w sposób zdecydowany, iż to pochodzenie społeczne jednostek (i społeczna pozycja ich rodziców) definiują – i to w znacznie większym stopniu niż IQ – ich edukacyjne kariery. Krytykuje się też determinizm biologiczny zaprezentowanego wyżej podejścia oraz sposoby konstruowania testów mierzących iloraz inteligencji (są one przesycone poglądem na świat i racjonalnością typową dla grup, które posiadają władzę, są pełne stereotypów).

Z kolei z perspektywy krytyków lewicowych „ideologia Q-Izmu", wraz z jej „merytokratycznym kontekstem", jest wykorzystywana do „usprawiedliwienia hierarchicznego w swojej istocie liberalno-kapitalistycznego

[65] D. Bell, *The Coming*..., dz. cyt., s. 411.

[66] R. Herrnstein, „*I.Q*", „*The Atlantic Monthly*", September 1971; podaję za: D. Bell, *The Coming*..., dz. cyt., s. 412.

systemu produkcji", do „uprawomocnienia hierarchicznego podziału pracy, w którym władza i kontrola działają na zasadzie «z góry na dół»"[67].

Ponadto nie ulega wątpliwości, że iloraz inteligencji nie przesądza ani o kreatywności (i wyobraźni) jednostki, ani o jej potencjale w zakresie wkładu w rozwój społeczeństwa czy nauki (a tym bardziej sztuki). Posiadanie nadzwyczajnej inteligencji nie decyduje też o uzyskaniu sukcesu społecznego czy naukowego. Na przykład osoba wybitnie inteligentna może być pozbawiona motywacji i zaangażowania, a także nie posiadać kompetencji w zakresie interakcji społecznych. Badania Catherine Cox doprowadziły ją do wniosku, że „wysoka, lecz nie najwyższa inteligencja połączona z najwyższą wytrwałością [w dążeniu do realizacji celu] przyniesie większe osiągnięcia niż najwyższy poziom inteligencji związany z mniejszą wytrwałością"[68].

Ponadto sama kategoria ilorazu inteligencji stanowi jednowymiarową konstrukcję społeczną, wyznaczoną w dużej mierze przez wartości kulturowe. Nie ma więc charakteru obiektywnego, mimo iż jej zwolennicy tak twierdzą. Stanowi jeszcze jeden instrument stratyfikowania ludzi, a de facto ideologię – potwierdzającą status i władzę grup dominujących, co jest szczególnie widoczne w społeczeństwach wielokulturowych[69].

Jaka powinna więc być edukacja polska? Czy jest możliwe pogodzenie dwóch sprzecznych ze sobą ideologii: „ideologii równości" i „ideologii doskonałości"? Jeżeli zgodzimy się, że społeczeństwo polskie potrzebuje (jednak) elity intelektualnej, politycznej, społecznej, to czy powinna być ona kreowana właśnie na płaszczyźnie edukacji? Czy edukacja powinna być „ostro selekcyjna", tak by w surowych procesach „sortowania" ludzi, dokonywano rozgraniczeń najlepszych od dobrych, dobrych od przeciętnych, a przeciętnych od słabych? A może (jednak) powinniśmy orientować się na równość; zapewne kosztem tych najlepszych, dążyć do wyrównywania „możliwości na starcie" i "rezultatów na końcu"?

---

[67] Por. Hasło: „merytokracja", w: *International Encyclopedia of Education*, red. T. Husen, T.N. Postletwaite, Oxford 1994, s. 3770.

[68] Podaję za: R.J. Sternberg, L.A. O'Hara, *Intelligence and Creativity*, Handbook of Intelligence, Robert J. Sternberg, Cambrdige 2000, s. 618–619.

[69] Por. Jeanne Oakes (i współautorzy), Detracking: The Social Construction of Ability, Cultural Politics, and Resistance to Reform, "Teachers College Record", Vol. 98 , No 3 , Spring 1997, s. 486–487.

Agnieszka Cybal-Michalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza
ORCID 0000-0001-7470-1473

Twórczość literacka świadectwem nieobojętności i potencjału pedagogiki szkoły – o humanistycznym „wycieniowaniu" dzieł Janusza Korczaka[1]

Wprowadzenie

Wiesław Myśliwski napisał: „Literatura to sztuka słowa. Słowo bowiem ustanawia świat każdej książki (…). Jakie słowo, taki świat. Słowem wdzieramy się w tajemnice ludzkiego losu i słowem ten świat opowiadamy"[2]. Przywołany fragment mowy zatytułowanej „Pisarz do wynajęcia" autora dwukrotnie uhonorowanego Nagrodą Literacką Nike – Wiesława Myśliwskiego – znacząco rozbudził moją pedagogiczną ciekawość, zaważył na intelektualnym wyborze tematu, a nade wszystko stanowi zaproszenie do współmyślenia na temat rozpatrywania piśmiennictwa jako świadectwa obecności w doświadczeniach społecznych oraz śladów literackich jako świadectwa nieobojętności, a nade wszystko korczakowskiego słowa odkrywającego tajemnice ludzkiego losu i korczakowskiego słowa opowiadającego świat.

[1] Pierwodrukiem treści zamieszczonych w niniejszym rozdziale jest opracowanie: A. Cybal-Michalska, *Literary Works as Testimony to Non-Indifference: On the Pedagogical "Shading" of Janusz Korczak's Oeuvre* (Twórczość literacka świadectwem nieobojętności – o pedagogicznym „wycieniowaniu" dzieł Janusza Korczaka), „Polska Myśl Pedagogiczna", X (2024), Numer 10, s. 85–96.

[2] W. Myśliwski, *W środku jesteśmy baśnią*, Kraków 2022, s. 128–129.

Humanistyczny dyskurs nad dziełem literackim jako recepcją historycznie przeobrażającej się rzeczywistości społecznej i doświadczeń społeczno-kulturowych, przy uwzględnieniu refleksji nad świadectwem (nie) obojętności, uruchomił we mnie liczne korytarze kognitywnych przemyśleń. Jednym z nich jest pytanie o słowo jako kreatora myśli, ale również – o literaturę, w której pozostają „światy zawarte tylko w językach jednostek"[3]. Wyróżnione pytania wstępnie tłumaczą powody sięgnięcia do problematyki pedagogicznego „wycieniowania" dzieł Janusza Korczaka i stanowią pretekst do rozpatrywania piśmiennictwa jako świadectwa obecności w doświadczeniach społecznych oraz „literatury doświadczenia"[4]. Jednakże powyższe pytania wywołały u mnie również falowanie myśli w obrębie najbardziej pierwotnego doświadczania siebie przez jednostkę, dla której znamienny jest język, a które to – mam na myśli owo doświadczenie – pochodzi z dysproporcji: pomiędzy ludzkim oczekiwaniem trwałości i zmieniającym się wciąż światem, pomiędzy potrzebą zakotwiczenia a dryfowaniem w nieznaną przyszłość.

Literatura jako świadectwo nieobojętności

Zagadnienie ponadczasowości literatury – jako rysu kulturowego – wyraźnie ujawniło się w mojej pamięci, bowiem literatura jest i - jak akcentuje Wiesław Myśliwski - „będzie zawsze obecna, ponieważ rodzi się z naturalnej potrzeby człowieka, który musi się opowiedzieć, żeby być[5]". Fakt ten niewątpliwie napawa optymizmem. Tym samym każda epoka pozostawia swoisty ślad literacki. Możemy zatem postawić pytanie o źródłowość potencji twórczej, o poznawcze kotwice epoki. Odpowiedzią jest ludzkie bytowanie. Na potwierdzenie tych słów przywołam – kolejny już raz – wypowiedź Wiesława Myśliwskiego: „Los jest los. A każdy los dopomina się, aby ujrzeć w nim człowiecze uniwersum[6]". Ponadto osadzając litera-

[3] Tamże, s. 128.
[4] R. Nycz, *Literatura nowoczesna wobec doświadczenia*, „Teksty Drugie", 2006, 6, s. 56.
[5] W. Myśliwski, dz. cyt., s. 130.
[6] Tamże, s. 119

turę jako rys kulturowy w sieci społecznych relacji, warto zastanowić się nad rodzajem, nie tylko wiedzy, ale predyspozycji psychologicznych, które mogą być w niej odtwarzane, biorąc za punkt odniesienia ludzkie bytowanie w analizowanej rzeczywistości społeczno-kulturowej. Jakże frapujące poznawczo są zatem analizy dotyczące warunków społecznych, których skutkiem była literatura Janusza Korczaka, a nade wszystko refleksje, jakie skutki społeczne powodowała i wciąż przecież powoduje, o czym dobitnie świadczą konferencje poświęcone twórczości Janusza Korczaka, ukazujące ciągłość misji korczakowskiej antropologii pedagogicznej.

Tematyzacja „świadectw nieobojętności" pociąga za sobą namysł nad definiowaniem konstruktu „obojętności", w którym piętnuje się „obojętność" za jej moralną ambiwalencję. Akcentując definicyjne credo interesującego nas konstruktu ze *Słownika języka polskiego* pod redakcją Witolda Doroszewskiego: „obojętność" to „pozostawanie [...] nieczułym w stosunku do kogo lub czego, niewrażliwość na co, nie interesowanie się [czymś]"[7]. Ze *Słownika poprawnej polszczyzny* można dopowiedzieć, że coś jest komuś albo dla kogoś obojętne, gdy „nie budzi w kimś zainteresowania, nie jest dla niego ważne"[8]. Tym samym – jak zaakcentowała J. Tokarska-Bakir – „obojętność" to pozostawanie nieczułym, niewrażliwym, niezainteresowanym. I uznać za autorką możemy, że obojętność może ujawniać i przejawiać się przede wszystkim jako nieobecność, ale też „nieobecność poprzez nadobecność". Kontynując myśl, w przypadku „obojętności" jesteśmy świadkami przemilczenia, pomijania kogoś bądź czegoś. Jednakże przy teoretyzowaniu nad „obojętnością" rzeczy są bardziej złożone niż myślimy[9]. Przemilczanie, jako odmiana pomijania, jest „pracą wymagającą koncentracji i inwencji, pozostawania w gotowości do stłumienia" – jak akcentuje za Zerubavel J. Tokarska Bakir[10], dodając, iż w przypadku „obojętności" jesteśmy świadkami, że „podmiot drzemie". Tym samym, wracając do głównego wątku rozważań, twórczość literacka jest świadectwem, że „podmiot nie drzemie" – jest zatem świadectwem nieobojętności.

[7] W. Doroszewski, podaję za: J. Tokarska-Bakir, *Incognito ergo sum. O wytwarzaniu obojętności,* s. 395.

[8] W. Doroszewski, H. Kurkowska, *Słownik poprawnej polszczyzny PWN*, Warszawa 1977, s. 424.

[9] J. Tokarska-Bakir, dz. cyt., s. 395–397.

[10] E. Zerubavel, podaję za: J. Tokarska-Bakir, dz. cyt., s. 396.

Literatura Janusza Korczaka jako przejaw walki o lepszy świat

Literatura jest świadectwem nieobojętności, bowiem autor, wykorzystując instrumenty poznawcze i posługując się kunsztem pisarskim, sprawia, że dzieło literackie nie wpisuje się i nie stanowi egzemplifikacji procesu budowania dystansu – zobojętniania. Co więcej, autor „nie drzemie" i to nie tylko wówczas, gdy ujawnia „prawdy niewątpliwe", ale również wtedy, gdy na ich marginesie „rozciągają się niekończące się rozłogi tego, co przybliżone (…), uproszczone, przesadne, opacznie rozumiane (…), które (…) mnożą się (….) i unieśmiertelniają"[11]. Tym wymowniej brzmią słowa Janusza Korczaka – słowa uniwersalne, przekraczające granice kreślone czasem i miejscem, a mianowicie: „prawdy wychowawcy są subiektywną oceną doświadczeń, jednym tylko, ostatnim momentem rozważań i odczuwań. Bogactwem jego – ilość i waga niepokojących zagadnień. Zamiast poprawiać (…) słuszniej zaznaczyć (drobnym drukiem), co się zmieniło wokoło i we mnie"[12].

Literatura, która wyszła spod pióra Janusza Korczaka wyrasta bezpośrednio z jego życiowych doświadczeń, a nade wszystko z walki o postęp społeczny, o lepszy świat. Tej idei „stary Doktor" był wierny zarówno jako lekarz, pedagog, jak i literat. Z teorii i praktyki wychowawczej, edukacyjnej czerpał materiał do przemyśleń, refleksji, analiz zapełniających karty jego książek. W tym kontekście jakże wymownie brzmią słowa Janusza Korczaka: „żeby pisać rzeczy wartościowe, trzeba być dobrym diagnostą. Innymi słowy, trzeba poznać doskonale człowieka i jego choroby (…). Stajemy często wobec faktów życia ludzkiego, zupełnie nie zdając sobie sprawy z ich genezy. A pisarz, moim zdaniem, powinien mieć ambicje nie tylko poznawania, lecz i leczenia dusz ludzkich"[13]. Szczególne, pedagogiczne ukonstytuowanie twórczości Janusza Korczaka sprawia, że nie sposób mówić o niej bez odwołania się do praktyki pedagogicz-

[11] M. Kundera, podaję za: Z. Bauman, *Między chwilą a pięknem. O sztuce w rozpędzonym świecie*, 2010, s. 69.

[12] J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Dziecko w rodzinie*, Warszawa 2012, s. 11.

[13] Rugier I, podaję za: C. Domański [w:] *Recepty Starego Doktora. Wypisy z dzieł Janusza Korczaka*, Warszawa 2022, s. 212.

nej „starego Doktora". Bo jak inaczej opowiedzieć o literackiej spuściźnie Janusza Korczaka, która z życia, z relacji międzyludzkich, z intuicji opiekuńczej, z *momentów wychowawczych*, z pytania*: jak kochać dziecko*, jest utkana? Jakże ciekawy poznawczo jest dyskurs na temat: nieskończoności recepcji dzieł Janusza Korczaka oraz idei pedagogicznych zawartych w takich pracach, jak chociażby: *Jak kochać dziecko*, *Prawo dziecka do szacunku*, *Momenty wychowawcze*, *Pedagogika żartobliwa*, w których to Janusz Korczak – lekarz, pedagog nowego wychowania, prekursor walki o prawa dziecka, twórca założeń systemu opiekuńczo-wychowawczego – jawi się jako kreator przywracania żywotnych sił humanistycznej tradycji wspartej na takich wartościach, jak: godność, szacunek, piękno, prawda, co wskazuje na korczakowską antropologię pedagogiczną. Ponadto aktualizuje kształtującą i wychowawczą siłę humanizmu na drodze miłości do bliźniego, sprawiedliwości, troski, należytego uszanowania podmiotowości człowieka, jego indywidualności i wyjątkowości oraz jego praw do dokonywania wyborów, formowania tożsamości, samorządności i samokształcenia.

Twórczość literacka Janusza Korczaka osadzona w pedagogice humanistycznej (w szczególności spowita personalizmem i egzystencjalizmem) wymaga zatem komentarza i refleksji pedagogicznej. Frapujące i inspirujące poznawczo są poglądy wybitnego reformatora pedagogiki na teorię pedagogiczną oraz proces formowania tożsamości.

Związek między teorią a praktyką w refleksji Janusza Korczaka

Niewątpliwie Janusz Korczak stworzył podstawy teorii wychowania, na którą w zdecydowany sposób wpłynął jego światopogląd, praktyka edukacyjna i opiekuńczo-wychowawcza – bogaty wachlarz praktyk opiekuńczo-wychowawczych, które Janusz Korczak stworzył, zainicjował i realizował w kierowanym przez siebie Domu Sierot. Na kartach opublikowanego w 1924 roku artykułu zatytułowanego: *Teoria i praktyka* Janusz Korczak opisuje związek między teorią a praktyką w edukacji. Co więcej – wynikający z jego filozofii wychowania – pożądany związek

między edukacją a praktyką edukacyjną. Korczak akcentuje: „Thanks to theory I know… Theory enriches the intellect"[14]. Dla Janusza Korczaka praxis jest źródłem, inspiratorem i sprawdzianem teorii: praxis testuje teorię. To w istocie zwrócenie uwagi na praktyczny rodowód i wymiar teorii czy idei. Stary Doktor wyjaśnia to w następujący sposób: „practice distrustfully controls and censors theory, tries to catch it in its lies and in blunders"[15]. Co więcej, jak wskazuje porównanie dobrego pedagoga do lekarza klinicysty "an educator who has not experienced the rigors of hospital, clinical work is short of many focal points of thought and feeling"[16]. W tym kontekście warto postawić pytanie: czy zwrócenie przez Korczaka uwagi na fakt, że chcąc poprawnie rozumieć działalność edukacyjną, należy dać jej pierwszeństwo przed teorią i sytuować ją jako źródło teorii, jej sprawdzian i cel, bo wówczas teoria będzie miała konstruktywną poznawczą żywotność, nie wpisuje się we współczesny namysł nad teoretycznością ustaleń pedagogicznych? Odpowiedź brzmi: zdecydowanie tak…. Uprawianie naukowej (teoretycznej – wiedzy teoretycznej o rzeczywistości edukacyjnej) pedagogiki odbywa się na drodze badań empirycznych właśnie – można powiedzieć, że z praktyki „wyrasta", a konkretnie z badań praktyki edukacyjnej teoria jest konstruowana i ma też zwrotnie służyć edukacyjnej *praxis* na drodze antycypacji edukacyjnych faktów i wpływu na ich przebieg. Z teoriopoznawczej perspektywy praktyka poznawcza i oczekiwania wobec walorów eksplanacyjnych twierdzeń (ich trafności) przez teorię formułowanych (przy refleksji nad jej zdolnością eksplanacyjną w ogóle) odwołują się do możliwości teoretycznego uogólnienia i klasyfikowania świata społecznego, czy też przekładania tez teoretycznych na grunt poznania empirycznego w celu ich weryfikacji, jak również wyjaśniania zjawisk poprzez identyfikację mechanizmów przyczynowych i procesów ujawnianych poprzez jakość

[14] J. Korczak, podaję za: M. Silverman, *A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak*, wyd. Palgrave Macmillan, New York, 2017, s. 131.

[15] J. Korczak, podaję za: M. Silverman, *A Pedagogy of Humanist Moral Education. The Educational Thought of Janusz Korczak*, wyd. Palgrave Macmillan, New York, 2017, s. 130.

[16] J. Korczak, podaję za: M. Silverman , *A Pedagogy of Humanist Moral Education*, *The Educational Thought of Janusz Korczak* wyd. Palgrave Macmillan, New York, 2017, s. 131.

swoich efektów[17]. W tym sensie istotne wydaje się określenie granic pola poznawczego pozwalających na dookreślenie, czy teoria ujmuje „<całość>, <większość>, oraz <najważniejszą część> (…) zakresu zmienności determinant czy komponentów *eksplanandum*"[18], a więc przedmiotu poznania (rozumianego jako to „coś", co należy wyjaśnić), który ma zostać wyjaśniony. Zdolność eksplanacyjną teorii określa się przez rozpoznanie wielkości zakresu rzeczywistości, do którego teoria ma zastosowanie, przeto jest ona „pochodną praktyk interrogacyjnych wprzęgniętych w proces poznawczy i zależy od tego (…) czy uwzględniają czynniki porównawcze, historyczne i teoretyczne"[19]. W obszarze rozważań nad istotą teoretyzowania i jego „płodnością" pojawia się refleksja, pytanie: o możliwe teoriopoznawcze podejście służące wyjaśnieniu szerokiego spektrum procesów wychowawczych czy szerzej – edukacyjnych. Tym samym skupia to naszą uwagę na fakcie, iż dynamika rozwoju „pedagogicznego" teoretyzowania, której pedagog nie może zlekceważyć, powinna wyrastać z wysokiej kultury metodologicznej i uwzględniać możliwość zastosowania poczynionych ustaleń w subdyscyplinach pedagogiki. Sposób myślenia Janusza Korczaka dostarcza nam wiedzy, iż samoświadomość pedagoga jako teoretyka i badacza nakazuje poszukiwać zbioru narzędzi niezbędnych dla określenia badanego zakresu zjawisk rzeczywistości edukacyjnej w ramach obranej tradycji teoretycznej tak, że teoria staje się instrumentarium intelektualnego zorientowania jego programu badawczego dookreślanego pod kątem praktyki edukacyjnej i jej potrzeb. Nie bez racji należy uznać, iż „teoria odnosi się w szczególny sposób do rzeczywistości, w taki mianowicie, że tylko z rzeczywistości może zostać wyprowadzona, rzeczywistość opisuje i w konfrontacji z rzeczywistoś-

[17] Scott J. i Marshall G., Oxford Dictionary of Sociology, 2009, s. 761.

[18] Misztal B., *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, 2000, s. 181. Autor podkreśla, że teoria może być satysfakcjonująca zarówno wtedy, gdy obejmuje „większość" determinant eksplanadum, jak i wówczas, gdy koncentruje się na „mniejszej jego części" przy założeniu jednak, iż dysponuje „takim istotnym rozpoznaniem pola zmienności, które pozwala na stwierdzenie, że komponenty, które są przedmiotem praktyki poznawczej, są faktycznie bardziej doniosłe heurystycznie" (tamże, s. 182), aniżeli te pominięte – mniej istotne dla wyjaśnienia obranego fragmentu rzeczywistości społecznej.

[19] B. Misztal, *Teoria socjologiczna a praktyka społeczna*, 2000, s. 183.

cią się sprawdza”[20]. Chodzi wszakże o to, że najistotniejszym narzędziem realizacji celów poznawczych w pedagogice jest „dobra teoria” pedagogiczna, skupiona na opisie i eksplantacji zjawisk i procesów wychowania oraz użyteczna dla praktyki, a także adekwatna dla potrzeb z tej praktyki wynikających. Z tego powodu, można – za B. Śliwerskim – traktując pedagogikę jako gałąź wiedzy o kształceniu i wychowaniu, uznać, iż „naukowy opis rzeczywistości wychowawczej (…), opiera się na przesłankach intersubiektywnie komunikowanych i sprawdzalnych oraz na logice, prowadząc do sformułowania między innymi sądów opisowych, wyjaśniających, normatywnych, prakseologicznych lub prognostycznych, które mają charakter probabilistyczny”[21]. Niewątpliwie spuścizna Janusza Korczaka ukazuje kognitywny wymiar jego teoretycznopoznawczego zorientowana. W przywołanym eseju *Teoria i praktyka*[22], doświadczony w pracy wychowawczej Korczak, wyraźnie zaakcentował swoje stanowisko w ważkim temacie budowania teorii wychowania. To właśnie w obrębie pedagogiki jako nauki o wychowaniu – szerzej: edukacji – kluczowa kwestia, jaką jest budowanie teorii, nie może być ignorowana, bowiem świadczy o rozwoju i żywotności tej dyscypliny – o jej tożsamości, powadze, odpowiedzialności i ważności.

Proces formowania tożsamości na drodze relacji z Innym w myśli Janusza Korczaka

Przechodząc do zagadnienia, jakim jest proces formowania tożsamości, należy zaakcentować, że idea – jak określał to B. Suchodolski – *humanizacji świata i człowieka* ma na celu uwrażliwienie jednostek na potrzebę zrozumienia samego siebie i zrozumienia innych ludzi poprzez lepszą wiedzę o świecie. Jednocześnie „wymóg solidarności w skali planetarnej zakłada przezwyciężanie tendencji do zamykania się w sferze własnej toż-

[20] H. Muszyński, *Teoria w pedagogice*, [w:] *Uniwersytet. Społeczeństwo. Edukacja*, W. Ambrozik, K. Przyszczypkowski (red.), Poznań 2004, s. 96.

[21] B. Śliwerski, *Pedagogika ogólna w ponowoczesnym świecie*, [w:] *Profesor Bogusław Śliwerski. Doctor Honoris Causa KUL*, 2017, s. 63.

[22] M. Wolins (red.), *Selected works of Janusz Korczak*, Warszawa 1967, s. 392–395.

samości[23]" (a właściwie dotychczasowej tożsamości) na rzecz jej ciągłego konstytuowania w twórczym rozumieniu inności i poszanowaniu różnorodności. Wysiłek samookreślenia, dla którego niezbędnym punktem odniesienia są „znaczący inni", to proces „stawania się i wyboru siebie, proces, który spaja i integruje różnorodne, cząstkowe identyfikacje w coś, co jest czymś więcej, niż ich prostą sumą"[24]. Sieć relacji w placówkach, którymi kierował Janusz Korczak, tworzyła klimat wychowawczy oparty na odkrywaniu siebie na drodze relacji z drugim człowiekiem – czyli na drodze relacji z innością Innego. System korczakowski, stanowiący ramę wychowawczą, opiekuńczą i edukacyjną, za główną oś obrał otwartość na kształtowanie i bycie kształtowanym jednocześnie. Członkowie korczakowskiej społeczności edukacyjnej i opiekuńczo-wychowawczej tworzyli przestrzeń do formowania tożsamości, krystalizowania wizerunku siebie i innych. W wydanym po raz pierwszy w 1918 roku dziele *Jak kochać dziecko. Internat* Janusz Korczak napisał: „Bądź sobą – szukaj własnej drogi. – Poznaj siebie, zanim zechcesz dzieci poznać. – Zdaj sobie sprawę z tego, do czego sam jesteś zdolny, zanim dzieciom poczniesz wykreślać zakres ich praw i obowiązków. Ze wszystkich sam jesteś dzieckiem, które musisz poznać, wychować i wykształcić przede wszystkim"[25]. Przywołany fragment korczakowskiego tekstu stanowi zaproszenie do współmyślenia na temat wartości „inności" i uruchomia liczne korytarze kognitywnych przemyśleń. Jednym z nich jest pytanie o „inność", która stanowi istotę krystalizowania tożsamości i odnosi się zarówno do inności w człowieku (inności człowieka wobec siebie samego), jak i inności „Innych". Tożsamość jest rozumiana jako konstrukt, powstający w wyniku złożonych procesów poznawczych nabywania informacji o sobie i strukturyzowania ich w spójną koncepcję siebie. Ale aby te procesy mogły być w procesie formowania tożsamości aktualizowane, to kluczową rolę odgrywa kategoria „różnicy" – relacja z „Innością" To właśnie odkrywanie „różnicy", względem siebie i „różnicy" względem innych, jest podstawą do krystalizowania tożsamości własnej podmiotu, do odczu-

[23] J. Delors, *Edukacja – jest w niej ukryty skarb*, Warszawa 1998, s.44–45.

[24] A. Jawłowska, *Tożsamość na sprzedaż*, [w:] Jawłowska A. (red.), *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, wyd. LTW, s. 55.

[25] J. Korczak, podaję za: *Recepty Starego Doktora. Wypisy z dzieł Janusza Korczaka*, Warszawa 2022, s. 193.

wania, uświadamiania i orzekania przez jednostkę o istnieniu ważnej składowej tożsamościowej, jaką jest poczucie odrębności od otoczenia. Wiedza o sobie wydaje się kluczowa dla progresywnego współuczestnictwa i współdziałania w rzeczywistości różnorodności i jej szanowania w słowie i czynie. W korczakowskiej koncepcji poszukiwania siebie o znaczeniu dialogowej relacji z drugim człowiekiem świadczy wypis z dzieła *Jak kochać dziecko. Kolonie letnie*: „nazajutrz podczas pogadanki w lesie po raz pierwszy mówiłem nie do dzieci, a z dziećmi, mówiłem nie o tym, czym chcę, aby były, ale czym one chcą i mogą być. Może wówczas po raz pierwszy przekonałem się, że od dzieci można się wiele nauczyć (…)"[26]. Przywołany sposób myślenia wpisuje się we współczesny dyskurs nad dialektycznym sensem kształtowania tożsamości. Jak ujmuje to – przywołany przez J. Tokarską- Bakir – J. Bleicher: „zadanie nie polega na umieszczaniu się w cudzym horyzoncie, lecz na poszerzaniu własnego tak, by objąć nim także ten drugi"[27]. Za H.-G. Gadamerem autorka dodaje: „horyzont nie jest bowiem sztywną granicą, lecz porusza się wraz z nami i zachęca do postępowania naprzód"[28], by w dalszym wywodzie wyjaśnić, że to „zawsze oznacza wznoszenie się do pewnej wyższej ogólności, która przezwycięża nie tylko własną partykularność, ale i partykularność drugiego"[29]. Pytania egzystencjalne o poczucie tożsamości wiążą się więc ze szczególnym zaakcentowaniem różnicy względem „Innego"[30] i podkreślając procesualny charakter tożsamości względem siebie samego w ujęciu temporalnym. Tendencje integracyjne nie muszą konkurować ze skłonnością do podjęcia dialogu z różnorodnością, uwrażliwiając na retorykę „Innego". W kontekście tożsamości, występowanie w przestrzeni dialogu wielu narracji nie musi oznaczać dezintegracji tożsamości do wielości „Ja". Jednostka postrzeganie różnorodności kontekstów powinna wykorzystać do „tworzenia własnej wyjątkowej tożsamości, której spójna narracja będzie łączyła elementy wyniesione z różnych

[26] J. Korczak, podaję za: *Recepty Starego Doktora. Wypisy z dzieł Janusza Korczaka*, Warszawa 2022, s. 155.

[27] J. Tokarska-Bakir, *Hermeneutyka Gadamerowska w etnograficznym badaniu obcości*, „Polska Sztuka Ludowa – Konteksty" 1992, t.. 46, s. 4.

[28] Tamże.

[29] Tamże.

[30] Z. Bokszański, *Tożsamość jednostki*, „Kultura i Społeczeństwo" 1989, nr 2, s. 4–9.

sytuacji" [31]. W refleksyjny projekt konstytuowania tożsamości wpisana jest korczakowska filozofia myślenia o „byciu sobą". Uniwersalne przesłanie o otwartości i tolerancji wobec odmienności i inności jest odzwierciedleniem marzeń o nowym sposobie bycia razem w przestrzeni społecznej. To dzięki odmienności Innego jednostka odnajduje siebie, ubogaca swoją tożsamość o kontekst Innego bez konieczności rezygnacji z własnej perspektywy kulturowej, zarówno w warstwie poznawczej, emocjonalno-uczuciowej, jak i aksjologiczno-oceniającej. Kształtowanie tożsamości, ujmowanej jako „unikanie sztywności i pozostawianie wszelkich możliwych drzwi otwartych" [32], staje się, jak podkreśla L. Witkowski, „szansą przetrwania bez poczucia wykorzenienia, gdy nie jestem już dla siebie tym, kim nie chcę być (wypierając się swojej przeszłości), a nie jestem wciąż dla innych tym, kim chciałbym być (dobijając się tak zredukowanej tym odcięciem przyszłości" [33]. Janusz Korczak był w pełni świadomy, że otwarcie się na twórczą relację z „innością", przy jednoczesnym niezatraceniu tego, „co własne", jest humanistyczną intencją i powinnością edukacji [34]. Urzeczywistnia się to w budowaniu dialogowej przestrzeni, w której każdy, zgodnie z zasadą wzajemności, wydobywa dla siebie coś, co będzie go budowało[35]. Relacja dialogowa pozwala indywiduum wyjść poza granice samego siebie ku inności i uniwersalności zarazem[36].

Nota końcowa

Reasumując, należy podkreślić, iż problematyka pedagogicznie wycieniowana, wyłaniająca się z twórczości Janusza Korczaka, nie może być

[31] A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, Warszawa 2001, s. 260.

[32] Z. Bauman, podaję za: M. Kempny, *Globalizacja kultury i ulokalnienie tożsamości*? *Procesy kulturowe w teoretycznym dyskursie współczesnej socjologii*, [w:] A. Jawłowska (red.) *Wokół problemów tożsamości*, Warszawa 2001, s. 94.

[33] L. Witkowski, *Ambiwalencje tożsamości z pogranicza kulturowego*, [w:] M.M. Urlińska (red.), *Edukacja a tożsamość etniczna*, Toruń 1995, s. 16.

[34] Patrz: I. Wojnar, *Humanistyczne intencje edukacji*, Warszawa 2000.

[35] L. Witkowski, *O metaaksjologiczne przesłanki reformy edukacji (trójkąt orientacji w kulturze*), [w:] A. Pluta, *Szkice o edukacji i kulturze*, Poznań 1999, s. 32.

[36] M. Buber, patrz: *O Ja i Ty*, [w:] B. Baran (red.), *Filozofia dialogu*, Kraków 1991.

zapomniana czy bagatelizowana. Co więcej, ona nas nie opuści, ponieważ literatura konfrontuje nas z tym, co tkwi nie tylko w literackim „Innym", ale także z tym, co własne, co tkwi w nas samych. Na drodze lektury czytelnik staje się, ale jeszcze bardziej sobą. Kiedy zastanawiamy się współcześnie: jak pogodzić trwałe wartości i zmienny świat?[37], to z pomocą może przyjść właśnie korczakowska wyobraźnia pedagogiczna, która traktuje edukację jako przestrzeń nie tylko transmisji kultury, ale przede wszystkim transformacji kultury. Kreatorami zmian jakości ludzkiego życia w czasach, w których przychodzi nam żyć, są właśnie literaci i pedagodzy. Mają oni ten przywilej wprowadzania jej w życie. Dzieło życia Janusza Korczaka jest tego dobitnym przykładem. Jesteśmy świadkami ciągłości misji korczakowskiej antropologii pedagogicznej.

[37] Na jednym z seminariów organizowanych w ramach KNP PAN podobnie brzmiące pytanie postawiła prof. Irena Wojnar.

Inetta Nowosad
Uniwersytet Zielonogórski

W stronę szkoły jako wspólnoty praktyków – służebny i troskliwy wymiar przywództwa

Wprowadzenie

W dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie, w sieci globalnych procesów i rosnących oczekiwań wobec edukacji, szkoła nie może funkcjonować jedynie jako instytucja przekazująca wiedzę – to fakt, którego współcześnie nikt już nie kwestionuje. W zamian na znaczeniu zyskują rozwiązania potwierdzone naukowo, w których szkoła stanie się przestrzenią rozwoju kompetencji społecznych, kulturowych i obywatelskich. Jedną z dróg prowadzących do tego celu jest przywództwo zdolne inspirować, motywować i mobilizować społeczność szkolną do wspólnego działania. W tej rzeczywistości coraz wyraźniej uwidacznia się znaczenie przywództwa – nie tylko w wymiarze administracyjnym, ale przede wszystkim w aspekcie pedagogicznym i wspólnotowym[1]. Można przyjąć, że przywództwo w szkole jest nie tylko ważne, ale wręcz konieczne – stanowi fundament każdej poważnej refleksji nad przyszłością edukacji. Celem rozdziału jest wykazanie związku między przywództwem a kształtowaniem wspólnot uczących.

[1] M. Fullan, *The new meaning of educational change* (4th ed.), Teachers College Press, New York 2007; A. Hargreaves, D. Fink, *Sustainable leadership*, Jossey-Bass, San Francisco 2006.

W rozdziale wyeksponowano dwa podejścia. Pierwsze obejmuje zmiany w podejściu do przywództwa wskazujące na odejście od jednostronnego kierowania ku partycypacyjnemu, opartemu na współodpowiedzialności i kulturze współpracy. Drugie dotyczy funkcjonowania szkoły (jej społeczności) i przejścia od modelu zarządzania – rozumianego jako organizowanie, kontrolowanie i administrowanie – do koncepcji szkoły jako wspólnoty uczącej się. Ich[2] znaczenie jest o tyle ważne, że jeśli zaistnieją w przestrzeni placówek oświatowych, stanowią o sile inicjującej i podsycającej rozwój i poprawę edukacji. Można przyjąć, że są potencjałem edukacyjnym szkoły, który przywództwo może rozwinąć. Teza niniejszego rozdziału zakłada, że przywództwo służebne (servant leadership) oraz troskliwe (caring leadership) mogą stanowić kluczowe ogniwo łączące oba podejścia. Są nie tylko alternatywą wobec tradycyjnych modeli przywództwa, lecz także fundamentem budowania szkoły jako wspólnoty i organizacji uczącej się, w której dyrektorzy i nauczyciele są jednocześnie troskliwymi liderami i sługami wspólnego dobra[3].

Istota i znaczenie przywództwa w szkole

Przywództwo jest pojęciem wielowymiarowym, które w literaturze naukowej doczekało się wielu ujęć i definicji. W kontekście edukacji nabiera szczególnego znaczenia, ponieważ – jak dowodzą badania – stanowi czynnik kluczowy dla/w jakości uczenia się uczniów oraz rozwoju całej instytucji szkolnej. Tony Bush i Derek Glover podkreślają, że przywództwo to proces wywierania wpływu, w ramach którego liderzy kształtują kierunki działania organizacji i motywują innych do ich realizacji[4]. Bush

[2] R. DuFour, R. Eaker, *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement,* National Educational Service, Bloomington 1998; R. DuFour, R. DuFour, R. Eaker, T. Many, Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work (2nd ed.), Solution Tree, Bloomington 2010.

[3] R. K. Greenleaf, Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness, Paulist Press, New York 1977.

[4] T. Bush, D. Glover, *School leadership models: What do we know?* „School Leadership and Management" 2014, nr 34 (5), s. 553–571.

ujmuje przywództwo jako proces wpływu, przez które rozumie wpływanie na działania innych w celu osiągania pożądanych rezultatów. Akcentuje tu pierwszeństwo wpływu nad formalną władzą oraz centralność celów edukacyjnych[5]. Thomas J. Sergiovanni mocno eksponuje wymiar normatywny, dowodząc, że skuteczne przywództwo w szkole opiera się na „autorytecie moralnym" zakorzenionym we wspólnie wyznawanych wartościach i zobowiązaniach szkolnej wspólnoty[6].

Wyjaśnienie istoty przywództwa w szkole dość jednoznacznie ujmuje Philip Hallinger i definiuje jako skoncentrowane na nauczaniu i uczeniu się: obejmuje wówczas wyznaczanie celów edukacyjnych, monitorowanie postępów uczniów i wspieranie nauczycieli w praktyce dydaktycznej[7]. Wspólnie z Ronaldem Heckiem, Hallinger uściśla wcześniejsze wyjaśnienia. Badacze przez przywództwo edukacyjne rozumieją „celowe działania liderów szkolnych zmierzające do poprawy jakości nauczania i uczenia się poprzez wspieranie praktyk nauczycieli i rozwój ich kompetencji"[8]. Przyjęty kierunek rozumienia przywództwa dobrze widoczny jest we współczesnych jego modelach, jak transformacyjne, służebne czy rozproszone, które odchodzą od konserwatywnego zarządzania w stronę budowania innowacyjnych struktur, pozwalających społeczności szkolnej wykorzystywać swój potencjał dla dobra uczniów[9]. Kenneth Leithwood stwierdza, że transformacyjne praktyki przywództwa wywierają znaczący bezpośredni i pośredni wpływ na restrukturyzację szkoły i postrzeganie uczniów przez nauczycieli[10]. Pozwala to przyjąć, że przywództwo to przede wszystkim proces społeczny, którego istotą jest wywieranie wpływu poprzez wizję, wartości i relacje. W edukacji oznacza to zdol-

[5] T. Bush, *Leadership and management development in education*, Sage, London 2008, s. 2-3.

[6] T. J. Sergiovanni, *Adding value to leadership gets extraordinary results*. „*Educational Leadership*" 1990, nr 47 (8), s. 24-32.

[7] P. Hallinger, (2003). *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership*. Cambridge Journal of Education" 2003, nr 33 (3), s. 331-332.

[8] I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2019, s. 212-213.

[9] Ibidem.

[10] K. Leithwood, *Leadership for School Restructuring,* „Educational Administration Quarterly" 1994, nr 30 (4), s. 506.

ność tworzenia warunków do współpracy, inspirowania do uczenia się oraz wspierania rozwoju całej społeczności szkolnej[11].

Przywództwo w instytucjach edukacyjnych, a szczególnie w szkołach, jawi się jako czynnik o charakterze systemowym i strategicznym. Badania Kennetha Leithwooda, Christophera Daya, Pam Sammons, Almy Harris i Davida Hopkinsa wskazują jednoznacznie, że przywództwo plasuje się zaraz po nauczaniu klasowym jako czynnik wpływający na uczenie się uczniów[12]. Liderzy nie oddziałują jednak wprost na wyniki dydaktyczne, lecz poprzez kształtowanie warunków pracy, motywację i zaangażowanie nauczycieli. Pośrednie oddziaływanie dyrektorów szkół i jednocześnie znaczące w osiąganiu przez uczniów wyższych wyników zostało wyraźnie wykazane w tworzeniu warunków dla efektywnej pracy nauczycieli[13]. Bez świadomego i odpowiedzialnego lidera trudno o inicjowanie zmian, mobilizowanie społeczności szkolnej czy przełamywanie rutynowych schematów działania[14]. To pozwala traktować przywództwo jako swoisty katalizator, bez którego inne reformy i innowacje szkolne pozostają nieskuteczne. Można przyjąć, że właściwa reakcja na uwarunkowania lokalne i społeczne staje się probierzem kompetencji przywódczych.

Zasadniczym wnioskiem z badań jest to, że skuteczni liderzy korzystają z podobnego repertuaru praktyk, który jest ukierunkowany na uczenie się i dobrostan uczniów oraz rozwój całej społeczności szkolnej. Klasyczny już przegląd badań Kennetha Leithwooda i Carly Riehl iden-

[11] T. Bush, *Models of Educational Leadership*, w: T. Bush, L. Bell, & D. Middlewood (red.), The Principles of Educational Leadership and Management, Sage, London 2019, s. 3–17; K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership*, „School Leadership and Management" 2008, nr 28 (1), s. 27–42; K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, „School Leadership & Management" 2019, nr 40 (4), s. 1–18.

[12] K. Leithwood, Ch. Day, P. Sammons, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about successful school leadership*, National College for School Leadership, Nottingham 2006.

[13] V. M. J. Robinson, C. A. Lloyd, K. J. Rowe, *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types*, „Educational Administration Quarterly" 2008, nr 44 (5), s. 635–674.

[14] Ch. Day, K. Leithwood, (red.), *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*, Springer, Dordrecht 2007.

tyfikuje cztery fundamentalne wymiary skutecznego repertuaru praktyk przywódczych, jak: (1) budowanie wizji i wyznaczanie kierunku, (2) rozumienie i rozwój ludzi, (3) przeprojektowywanie organizacji, (4) zarządzanie nauczaniem i uczeniem się[15].

1. Budowanie wizji i wyznaczanie kierunku działania. Skuteczni liderzy tworzą, komunikują i negocjują wspólne cele, które nadają sens pracy całej społeczności szkolnej, ukierunkowując wysiłki na sukces uczniów. Ten wymiar obejmuje formułowanie przekonującej wizji, wyznaczanie ambitnych, ale osiągalnych priorytetów oraz konsekwentne monitorowanie postępów[16].
2. Rozumienie i rozwój ludzi. Przywództwo edukacyjne wspiera nauczycieli i uczniów poprzez rozwijanie ich potencjału, kompetencji i zaangażowania. W praktyce oznacza to m.in. wysokiej jakości informację zwrotną, coaching, dostęp do rozwoju zawodowego i uważną troskę o klimat pracy oraz motywację[17].
3. Przeprojektowywanie organizacji. Liderzy kształtują kulturę współpracy, odpowiedzialności i innowacyjności, tworzą struktury umożliwiające uczenie się w pracy i otwierają szkołę na środowisko lokalne (partnerstwa, sieci współpracy). Celem jest budowanie „organizacji uczącej się", w której zasady, rutyny i role wzmacniają nauczanie i uczenie się[18].
4. Zarządzanie nauczaniem i uczeniem się. Skuteczne przywództwo dba o spójność programową, oparte na dowodach decyzje dydaktyczne, ochronę czasu nauczania oraz monitorowanie jakości pracy szkoły, tak aby eliminować czynniki zakłócające i wspierać wysokie oczekiwania[19]. Przy tej okazji Vivian Robinson podkreśla, że przywództwo ma najwyższy wpływ na osiągnięcia uczniów, zwłaszcza

[15] K. Leithwood, C. Riehl, (2005). *What we know about successful school leadership*, w: W. Firestone, C. Riehl (red.), *A new agenda for research in educational leadership*, Teachers College Press, New York 2005, s. 22-47.
[16] Ibidem, s. 22–27.
[17] Ibidem, s. 27–33
[18] Ibidem, s. 33–41
[19] Ibidem, s. 41–47

poprzez bezpośrednie zaangażowanie liderów w planowanie, koordynowanie i ocenę nauczania[20].

Cztery wymiary przywództwa opisane przez Leithwooda i Riehl stanowią solidny, empirycznie uzasadniony „szkielet" działania liderów szkół. O ich skuteczności decyduje jednak trafne rozpoznanie potrzeb i dojrzała, kontekstowo adekwatna aplikacja praktyk, tak by służyły wspólnym wartościom, rozwojowi nauczycieli i uczeniu się uczniów[21].

Skuteczność repertuaru praktyk polega nie tyle na wprowadzaniu pojedynczych działań, ile na konsekwentnym stosowaniu pełnego zestawu praktyk, które badacze uznają za uniwersalne. Istotą jest odrzucenie mechanicznego powtarzania wzorców na rzecz umiejętności dostosowania do konkretnego kontekstu. Bowiem kluczowa jest nie tylko treść praktyk, lecz również sposób ich stosowania – dopasowany do potrzeb danej szkoły i jej społeczności. Uogólnione wnioski z szeroko zakrojonych badań nad skutecznym przywództwem wskazują, że różnice kontekstu wpływają na naturę, kierunek i tempo działań liderów; w różnych fazach rozwoju szkoły wymagane są odmienne kombinacje tych samych podstawowych praktyk[22]. Innymi słowy, „podstawowy repertuar" pozostaje podobny, lecz jego „aranżacja" jest kontekstowo czuła. Zatem siła skuteczności przywódcza polega na umiejętności kontekstowej aplikacji, przykładowo dla szkół w kryzysie, wymagających poprawy, kluczowe okazuje się szybkie wyznaczenie priorytetów i restrukturyzacja komunikacji. Inaczej w szkołach stabilnych, nastawionych na długofalowe doskonalenie, kluczowe są pogłębione wspólne kierunki działania i kształtowanie kultury współpracy. Można przyjąć, że właściwa reakcja na uwarunkowania lokalne i społeczne staje się probierzem kompetencji przywódczych.

Znaczenie przywództwa jeszcze wyraźniej ujawnia się wówczas, gdy jest ono rozproszone i współdzielone. Badania wykazują, że szkoły osiągają lepsze i trwalsze rezultaty edukacyjne wtedy, gdy odpowiedzialność

[20] V. Robinson, Student-Centered Leadership, Jossey-Bass, San Francisco 2011, s. 104–105.

[21] Ch. Day, P. Sammons, D. Hopkins, A. Harris, K. Leithwood, Q. Gu, & E. Brown, *10 strong claims about successful school leadership*, National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham 2010, s. 9-10.

[22] Ibidem, s. 8–10.

za rozwój jest dzielona pomiędzy dyrektora, nauczycieli, zespoły zadaniowe, a także rodziców i uczniów[23]. W tym ujęciu przywództwo nie należy tylko do dyrektora, lecz staje się praktyką dzieloną przez nauczycieli, rodziców, a nawet uczniów – wszystkich, którzy mają wpływ na kształtowanie środowiska uczenia się. Jak zauważa Zbyszko Melosik, jest to model „w którym nacisk położony jest na uczestnictwo członków społeczności szkolnej, uprawomocnione przez zasadę demokracji, a przywództwo staje się potencjalnie własnością każdego interesariusza"[24]. Pokazuje to pewien kierunek, w którym odchodzi się od wizji „bohatera-dyrektora" na rzecz rozumienia przywództwa właśnie jako procesu rozproszonego i wspólnotowego[25]. Warto zauważyć, że dystrybucja przywództwa nie osłabia pozycji formalnego lidera, ale wzmacnia całą organizację poprzez współodpowiedzialność, wzajemne uczenie się i synergię działań. Tłumaczy to, że szkoły, w których przywództwo jest rozproszone, osiągają lepsze i trwalsze rezultaty, ponieważ odpowiedzialność za rozwój instytucji spoczywa na wielu aktorach[26]. Skuteczność zależy jednak od wzorców dystrybucji – najbardziej owocne są te oparte na współpracy i koordynacji, a nie na równoległych, niepowiązanych działaniach.

Nie bez znaczenia pozostaje także wymiar osobowościowy. Choć najwcześniej zauważony i akcentowany przez pedagogów, nie stracił przez lata na znaczeniu. Analizy badań tego obszaru wykazują, że takie cechy, jak: otwartość na uczenie się, elastyczność, odporność psychiczna, optymizm czy konsekwencja w dążeniu do celów, pozwalają liderom skutecznie prowadzić szkołę nawet w trudnych warunkach[27]. Wskazuje to,

[23] B. Mascall, K. Leithwood, T. Strauss, R. Sacks (2009). *The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers*, w: A. Harris (red.), *Distributed leadership: Different perspectives*, Springer, Dordrecht 81–100.

[24] Z. Melosik, Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej *w krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych*, ORE, Warszawa 2014, s. 27.

[25] J. P. Spillane, *Distributed Leadership*, The Educational Forum" 2005, nr 69 (2), s. 143–150; J. P. Spillane, *Distributed leadership,* Jossey-Bass Publishers, San Francisco 2006.

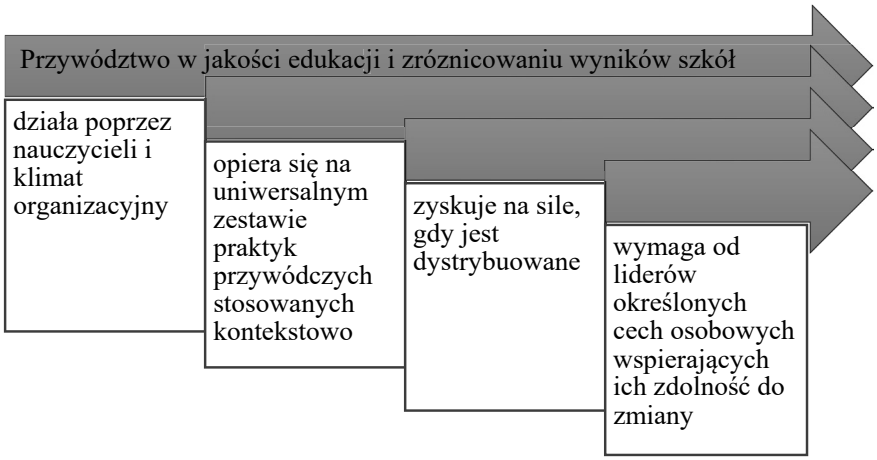
[26] B. Mascall, K. Leithwood, T. Strauss, R. Sacks (2009). *The Relationship Between Distributed Leadership…*, op. cit.

[27] Ch. Day, Q. Gu, P. Sammons, *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*, „Educational Administration Quarterly" 2016, nr 52 (2), s. 221–258.

że przywództwo nie jest jedynie zestawem technicznych kompetencji, lecz praktyką osadzoną w wartościach i relacjach społecznych.

Inną ważną kwestią jest związek przywództwa z kulturą szkoły. Został podkreślony w licznych badaniach, które dowodzą, że wszelkie reformy edukacyjne pozostają powierzchowne, jeśli nie są wsparte zmianą kultury organizacyjnej szkoły[28]. Przywództwo jest w tym kontekście procesem rekulturacji, prowadzącym do trwałego kształtowania nowych wzorców współpracy, odpowiedzialności i uczenia się. Bez tego działania innowacje pozostają krótkotrwałe, a szkoła w gruncie rzeczy nietknięta. Ważne jest tu porzucenie powierzchownych praktyk reorganizacji na rzecz kształtowania trwałych wzorców współpracy, uczenia się i odpowiedzialności. Dopiero integracja przywództwa z kulturą szkoły pozwala na rzeczywistą i długofalową poprawę jakości edukacji.

Przywództwo (w) edukacyjne pełni istotną rolę w kształtowaniu jakości edukacji i wyjaśnia istotną część zróżnicowania wyników między szkołami (por. schemat 1): działa poprzez nauczycieli i klimat organizacyjny, opiera się na uniwersalnym zestawie praktyk przywódczych stosowanych kontekstowo, zyskuje na sile, gdy jest dystrybuowane, wy-



Schemat 1. Przywództwo w jakości edukacji i wyjaśnieniu zróżnicowanych wyników między szkołami

Źródło: Opracowanie własne.

[28] I. Nowosad, *Kultura szkoły w rozwoju szkoły…*, op., cit.

maga od liderów określonych cech osobowych wspierających ich zdolność do zmiany[29].

Ku szkole jako wspólnocie uczącej się

Współczesne podejście do przywództwa dyrektora szkoły coraz częściej jest powiązane z koncepcją szkoły jako społeczności uczącej się (learning communities) [30]. Wspólnota ta charakteryzuje się współodpowiedzialnością za proces kształcenia, ciągłym doskonaleniem praktyki pedagogicznej oraz dzieleniem się wiedzą i doświadczeniem. Liderzy w szkołach odgrywają w tym procesie rolę inicjatorów i moderatorów – tworzą warunki, w których nauczyciele uczą się od siebie nawzajem, analizują dane o postępach uczniów i wspólnie planują strategie doskonalenia. W tym ujęciu istota przywództwa wykracza daleko poza zarządzanie instytucją i staje się fundamentem budowania środowiska, w którym uczenie się dotyczy nie tylko uczniów, lecz także dorosłych.

Zainteresowanie teorią i praktyką społeczności uczących się wynika z możliwości przezwyciężenia ograniczeń tradycyjnych form zarządzania i dydaktyki. W literaturze pedagogicznej wskazuje się cztery kluczowe koncepcje odnoszące się do uczenia się społeczności edukacyjnych: profesjonalne społeczności uczące się (Professional Learning Communities, PLC), sieciowe społeczności uczące się (Networked Learning Communities, NLC), wspólnoty praktyków (Communities of Practice, CoP) oraz szkołę jako organizację uczącą się (School as Learning Organisation, SLO). Wszystkie one akcentują rolę współpracy nauczycieli, wspólnej refleksji nad praktyką i odpowiedzialności zbiorowej za uczenie się uczniów, lecz różnią się zakresem, strukturą i stopniem instytucjonalizacji. Jeśli jednak realizują swoje założenia, szkoła staje się organizacją zdolną

[29] T., Bush, D. Glover, *School leadership models…*, op., cit.; K. Leithwood, A. Harris, D. Hopkins, *Seven strong claims about…*, op. cit.; A. Schleicher (red.), Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing, Paris 2012.

[30] R. DuFour, R. Eaker, *Professional learning communities…*, op. cit.

do samoodnowy, reagowania na wyzwania współczesności i rozwijania potencjału wszystkich swoich członków.

Profesjonalne społeczności uczące się (Professional Learning Communities, PLC) koncentrują się na poziomie szkoły. Geneza tego pojęcia sięga badań w Stanach Zjednoczonych prowadzonych od lat 80. XX wieku. Rozwinęli je i spopularyzowali m.in. Shirley Hord, Richard DuFour oraz w Europie Louise Stoll i Karen Seashore Louis. PLC były odpowiedzią na potrzebę budowania kultury współpracy w szkołach, które w dużej mierze funkcjonowały w izolacji zawodowej nauczycieli. PLC definiuje szkołę jako miejsce, w którym nauczyciele systematycznie współpracują w celu poprawy osiągnięć uczniów i wspólnie ponoszą odpowiedzialność za ich sukces. Jak podkreślają Richard DuFour i Robert Eaker, najważniejszą misją szkoły jest zapewnienie uczenia się wszystkim uczniom, a nie tylko ich nauczanie[31]. Badacze uważają, że wspólnoty PLC opierają się na trzech fundamentalnych filarach: (1) skupieniu na uczeniu się, bowiem centralnym celem szkoły jest uczenie się wszystkich uczniów, a nie tylko nauczanie; (2) kulturze współpracy, gdy nauczyciele działają zespołowo, planując, analizując wyniki i doskonaląc praktykę dydaktyczną; (3) **s**kupieniu na wynikach, kiedy szkoła systematycznie monitoruje osiągnięcia uczniów i wykorzystuje dane do poprawy procesu uczenia się[32].

Badania prowadzone przez Karen Louis i Helen Marks dowiodły, że szkoły działające zgodnie z zasadami PLC osiągają wyższe wyniki w zakresie krytycznego myślenia i rozwiązywania problemów[33]. Louis Stoll z zespołem podkreślają dodatkowo, że PLC przyczyniają się do zwiększenia poczucia odpowiedzialności nauczycieli za efekty kształcenia[34]. Vicki Vescio, Dorene Ross i Alyson Adams dowodzą, że dobrze rozwinięte PLC prowadzą do poprawy praktyki dydaktycznej, a także – choć w mniejszej

[31] Ibidem, s. 25.

[32] Ibidem.

[33] K. S. Louis, H. M. Marks, *Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools,* „American Journal of Education" 1998, nr 106 (4), s. 540.

[34] L. Stoll, R. Bolam, A. McMahon, M. Wallace, S. Thomas, *Professional learning communities: A review of the literature*, „Journal of Educational Change" 2006, nr 7 (4), s. 228.

liczbie badań – do wzrostu osiągnięć uczniów. Autorzy potwierdzają, że najbardziej obiecującą strategią dla trwałej i znaczącej poprawy pracy szkoły jest rozwijanie zdolności personelu szkolnego do funkcjonowania jako profesjonalna społeczność ucząca się[35]. Pozwala to przyjąć, że poprawa jakości pracy szkoły w ramach PLC dokonuje się zarówno wprost – poprzez lepsze nauczanie i wyższe wyniki uczniów – jak i pośrednio, poprzez wzrost motywacji i poczucia wspólnoty nauczycieli. PLC wyłania się jako wysoce pragmatyczne podejście do doskonalenia pracy szkoły poprzez kolegialność i refleksję nad praktyką. Jednak realizacja założeń może napotkać ograniczenia i zablokować wymierne korzyści, jeśli nie zostaną zapewnione odpowiednie warunki organizacyjne i czasowe do współpracy. Innym zagrożeniem jest ryzyko formalizacji działań, które może osłabić autentyczność zaangażowania nauczycieli. Mimo to PLC pozostają jedną z najbardziej uzasadnionych koncepcji wspólnotowego uczenia się w edukacji.

Sieciowe społeczności uczące się (Networked Learning Communities, NLC) opierają się na tworzeniu sieci szkół, które współpracują w celu wzajemnej wymiany doświadczeń, praktyk i innowacji. W odróżnieniu od PLC, które koncentrują się na współpracy wewnątrz jednej szkoły, NLC zakładają uczenie się między szkołami. Cechą charakterystyczną NLC jest bowiem nacisk na otwartość instytucjonalną, partnerstwo i współdzielenie innowacji edukacyjnych. Jak zauważa David Jackson, sieci tworzą przestrzeń dla innowacji, której nie można osiągnąć w izolacji[36]. Geneza NLC związana jest z programami rozwoju edukacyjnego w Wielkiej Brytanii na przełomie lat 90. i roku 2000. Kluczową rolę odegrały badania i projekty prowadzone przez National College for School Leadership (NCSL), które rozwijały koncepcję NLC. Ich celem było tworzenie „uczenia się między szkołami", co miało umożliwić oczekiwaną wymianę doświadczeń, innowacji i praktyk. Warto zauważyć, że koncepcję NLC rozwijali i popularyzowali m.in. Louise Stoll, Alma Harris, a także kanadyjskie badaczki Lyn Sharratt, Susan Katz i Lorna Earl, które

[35] V. Vescio, D. Ross, A. Adams, *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning,* „Teaching and Teacher Education" 2008, nr 24 (1), s. 80.

[36] D. Jackson, *Networked Learning Communities: Setting School-to-School Collaboration within a System Context,* Centre for Strategic Education, Victoria 2006.

podkreślają, że ludzie funkcjonujący w sieciach muszą wykraczać poza opowiadanie historii, ku wspólnej pracy, która kwestionuje istniejące praktyki i generuje nową wiedzę profesjonalną[37]. Badania Ray'a Bolama i współpracowników wskazują, że szkoły uczestniczące w NLC szybciej wprowadzały zmiany systemowe i były bardziej otwarte na innowacje[38]. NLC sprzyjają tworzeniu kultury dialogu i uczenia się ponad granicami poszczególnych szkół[39].

Ocena wpływu NLC na poprawę jakości pracy szkół ma i w tym przypadku charakter zarówno bezpośredni, przez wprowadzanie innowacyjnych rozwiązań dydaktycznych, jak i pośredni, poprzez budowanie kultury otwartości wzmacniającej zaufanie, wymiany doświadczeń i rozwoju kompetencji liderów edukacyjnych. Ograniczeniami tego podejścia są jednak trudności logistyczne związane z koordynacją współpracy wielu instytucji, a także potrzeba silnego przywództwa sieciowego. Konieczne jest również zapewnienie ram organizacyjnych i finansowych, które umożliwią skuteczne funkcjonowanie sieci.

Wspólnoty praktyków (Communities of Practice, CoP) – zgodnie z klasycznym ujęciem Etienne'a Wengera – to grupy ludzi, którzy dzielą troskę lub pasję dotyczącą tego, co robią, i uczą się, jak robić to lepiej, poprzez regularne interakcje[40]. Do kluczowych cech CoP należą: wspólna praktyka, rozwijanie wspólnej tożsamości zawodowej oraz proces uczenia się zakorzeniony w codziennych działaniach. W edukacji CoP odnosi się do zespołów nauczycieli, którzy doskonalą swój warsztat w oparciu

[37] S. Katz, L. Earl, Evaluating Networked Learning Communities, „Education Canada" 2007, nr 47(1), s. 27; L. Sharratt, B. Planche, *Leading collaborative learning: Empowering excellence*, Corwin, Thousand Oaks 2016.

[38] R. Bolam, A.J. McMahon, L. Stoll, S. M. Thomas, M. Wallace, A. M. Greenwood, K. Hawkey, M. Ingram, A. Atkinson, M. C. Smith, Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. DfES Research Report RR371, 2005, s. 7, w: http://https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR637-2.pdf [dostęp: 10. 09. 2025].

[39] D. Jackson, J. Temperley, *From professional learning community to networked learning community*, w: K. Stoll, K. Seashore Louis (red.), *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas*, Open University Press, Berkshire 2007, s. 45–62.

[40] E. Wenger, Communities of practice: Learning, meaning, and identity, Cambridge University Press, Cambridge 1998, s. 4.

o wspólną refleksję i współpracę. Wenger pisał: „wspólnoty praktyków są miejscem, w którym wiedza jest ucieleśniona w działaniu i rozwija się poprzez wspólne doświadczenie”[41].

Geneza tej koncepcji, zakorzeniona w teorii społecznego uczenia się, wywodzi się z prac Jeana Lave i Etienne'a Wengera w Stanach Zjednoczonych, którzy już na początku lat 90. XX wieku opisali proces „legitimate peripheral participation”, czyli przechodzenia nowicjuszy od peryferyjnego uczestnictwa do pełnej partycypacji w praktyce[42]. Późniejsze prace Wengera rozszerzyły to pojęcie i upowszechniły je także w Europie. CoP dostarczają teoretycznej ramy do wyjaśnienia, jak wiedza zawodowa rozwija się w działaniu. Etienne Wenger, Richard McDermott i William Snyder dowiedli, że CoP zwiększają zaangażowanie nauczycieli w rozwój zawodowy i przyczyniają się do poprawy jakości dydaktyki[43].

Ocena wpływu CoP na jakość pracy szkoły może być zarówno bezpośrednia, gdy wspólne praktyki przekładają się na innowacje dydaktyczne i lepsze efekty kształcenia, jak i pośrednia – przez wzmacnianie tożsamości zawodowej i rozwój kompetencji nauczycieli. Możliwym ograniczeniem CoP jest ryzyko nadmiernego zamknięcia grupy, co prowadzi do ograniczenia innowacyjności i braku otwartości na zewnętrzne inspiracje. Jednak w warunkach świadomego przywództwa CoP mogą być skutecznym narzędziem wspierającym kulturę refleksyjnej praktyki nauczycieli.

Szkoła jako organizacja ucząca się (School as a Learning Organisation, SLO) to najszersza koncepcja, która scala elementy PLC, NLC i CoP w ramy organizacyjnego uczenia się. Przed rozwinięciem istoty terminu należy zaznaczyć, że pojęcie szkoły jako organizacji uczącej się (SLO) stanowi rezultat stopniowego przenoszenia do edukacji kategorii „organizacji uczącej się” (Learning Organization, LO), rozwijanej na gruncie nauk organizacji i zarządzania. Zanim instytucje międzynarodowe, jak OECD, ustrukturyzowały i upowszechniły termin School as a Learning

[41] Ibidem., s. 73.

[42] J. Lave, E. Wenger, Situated learning: Legitimate peripheral participation, Cambridge University Press, Cambridge 1991.

[43] E. Wenger, R. McDermott, W. Snyder, Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge, Harvard Business Press, Boston 2002, s. 34.

Organisation (SLO), liczni badacze i praktycy edukacji starali się opisać, jak szkoła może uczyć się jako całość[44].

Teoretyczne fundamenty LO i SLO pozostają nierozerwalne z dorobkiem Chrisa Argyrisa i Donalda A. Schöna. Ich konceptualizacja uczenia organizacyjnego, w tym kluczowe rozróżnienia między uczeniem jednokrotnej i dwukrotnej pętli (singleloop i doubleloop learning) oraz między „wiedzą deklarowaną" a „wiedzą w działaniu" – dostarczyła języka do opisu tego, jak instytucje uczą się, zmieniając nie tylko zachowania, ale także założenia rządzące praktyką[45]. Z perspektywy szkoły oznacza to, że rozwój nie polega jedynie na doraźnych korektach metod, lecz wymaga refleksyjnego kwestionowania przekonań i reguł organizacyjnych, które warunkują nauczanie i uczenie się.

W tym samym czasie Peter Senge, rozwijając podejście systemowe, spopularyzował kategorię „organizacji uczącej się" (LO) na gruncie zarządzania[46], a następnie wraz ze współautorami, przełożył ją wprost na język edukacji w obszernym podręczniku Schools That Learn: A Fifth Discipline Fieldbook for Educators, Parents, and Everyone Who Cares About Education[47]. Senge i współautorzy pokazali, jak pięć dyscyplin (myślenie systemowe, modele mentalne, wspólna wizja, uczenie zespołowe i mistrzostwo osobiste) może zostać zoperacjonalizowane w realiach szkół, tworząc ramę dla pracy nauczycieli, dyrektorów i społeczności szkolnych. Było to jedno z najważniejszych ogniw łączących praktykę szkolną z teorią LO.

---

[44] P. Dalin, *Can schools learn? Preparing for the 21st century*, „NASSP Bulletin" 1996, nr 80 (576), s. 9–15; P. Dalin, Developing the twentyfirst century school: A challenge to reformers, IMTEC, Oslo 2005; Dalin, 1996; 2005; H.G. Rolff, *Schule als lernende Organisation*, w: U. Steffens, T. Bargel (red.), Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten? Köllen, Bonn 1994, s. 95–116; H.G. Rolff, *Lernende Organisationen – Umrisse einer neuen Schule?* W: H. Otto, T. Rauschenbach, P. Vogel (red.) Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft VS Verlag / Springer, Wiesbaden 2002, s. 155–164.

[45] C. Argyris, D. A. Schön, Organizational learning II: Theory, method, and practice, AddisonWesley, Reading 1996.

[46] P. M. Senge, The fifth discipline: The art and practice of the learning organization, Doubleday, New York 1990.

[47] P. Senge, N. CambronMcCabe, T. Lucas, B. Smith, J. Dutton, A. Kleiner, Schools that learn: A Fifth Discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education, Nicholas Brealey Publishing, London, Boston 2012.

Kulminacją rozwoju teorii i badań rozwoju organizacyjnego szkół stała się propozycja OECD, która podsumowuje dorobek zarówno LO, jak i praktyk szkolnych, postulowała odrębny, precyzyjny model School as a Learning Organisation (SLO). Celem było podkreślenie, że szkoła jako instytucja posiada swoją specyfikę i wymaga dostosowanego modelu uczenia się organizacyjnego. W raporcie What Makes a School a Learning Organisation? wykazano, że szkoła jest uczącą się organizacją, „w której uczenie się indywidualne i zbiorowe jest nieustannie wykorzystywane, by zwiększać zdolność do adaptacji i kształtowania przyszłości"[48]. Raport wyróżnia siedem wymiarów szkoły uczącej się: wspólna wizja, uczenie pracowników, uczenie zespołowe i współpraca, kultura dociekania i innowacji, systemy zarządzania wiedzą, uczenie się z otoczenia, przywództwo zorientowane na uczenie się[49]. OECD nie tyle „wynalazło" ideę, ile ją zintegrowało i ustandaryzowało, tworząc spójny punkt odniesienia dla polityk oświatowych i praktyki[50].

Z historycznokoncepcyjnego punktu widzenia można uznać, że SLO jest nazwanym i usystematyzowanym zwornikiem dwu ścieżek: (1) teoretycznej – wywodzącej się z badań nad uczeniem organizacyjnym[51] i myślenia systemowego[52] oraz (2) praktycznej – wykuwanej w polach edukacyjnych przez autorów i środowiska, przenoszącej LO do szkół[53]. Ta podwójna genealogia tłumaczy, dlaczego w literaturze lat 90. XX wieku spotykamy sformułowania w rodzaju „schools that learn" czy „lernende Schule", zanim upowszechnił się dzisiejszy akronim SLO. Dla badań nad jakością szkoły wniosek jest zasadniczy: szkoła uczy się jako organizacja wtedy, gdy łączy refleksję nad założeniami, zmiany w praktyce nauczania i rozwój struktur współpracy – a więc gdy spina perspektywę pedagogiczną z organizacyjną. Organizacja ucząca się w ujęciu edukacyjnym oznacza zatem szkołę, która nie tylko uczy uczniów, lecz także sama nie-

[48] M. Kools, L. Stoll, *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing, Paris 2016, s. 3.
[49] Ibidem., s. 11–12.
[50] Ibidem.
[51] C. Argyris, D. A. Schön, Organizational learning…, op. cit.
[52] P. M. Senge, The fifth discipline…, op. cit.
[53] P. Dalin, *Can schools learn?*…, op. cit.; H.G. Rolff, *Schule als lernende Organisation*…, op. cit.

Tabela 1. Społeczności uczące się w zestawieniu czterech głównych podejść

Wymiar	PLC	NLC	CoP	SLO
Jednostka odniesienia	Zespół w jednej Szkole	Sieć wielu szkół/partnerów	Grupa zawodowa dzieląca praktykę (w lub ponad szkołą)	Cała szkoła jako system
Główny cel	Lepsze nauczanie i wyniki uczniów poprzez współpracę i dane	Szybsze rozpowszechnianie i tworzenie wiedzy między szkołami	Rozwój kompetencji i tożsamości zawodowej przez uczestnictwo	Zdolność organizacyjna do stałej adaptacji i innowacji
Rdzeń mechanizmu	Cykle wspólnej pracy na dowodach (plan–do–study–act), odpowiedzialność zbiorowa	Teorie działania sieci, joint practice development, przywództwo rozproszone	Uczenie przez uczestnictwo w praktyce (participation)	7 wymiarów OECD: wizja, uczenie dorosłych, zespoły, dociekanie, systemy wiedzy, otoczenie, przywództwo
Dowody wpływu	Umiarkowanie silne dla praktyki; rosnące dla wyników uczniów (zależne od jakości)	Dobre dla praktyki i skalowania innowacji; wyniki uczniów – gdy sieci „gęste" i celowe	Silne podstawy teoretyczne; wpływ na kulturę/praktykę; na wyniki uczniów– pośrednio	Obiecujące ramy; potrzebne dalsze badania efektów na wyniki uczniów
Ryzyka	„Spotkania bez nauki", brak czasu/struktur	Słabe sieci, w efekcie powierzchowna wymiana, brak transferu	Zamknięcie w status quo, brak dopływu „wiedzy publicznej"	Puste hasło bez realnych zmian w systemach i czasie na współpracę
Co jest krytyczne	Czas, dane, normy współpracy, rekulturacja	Jasny cel, rola liderów-łączników, mechanizmy współtworzenia praktyk	Dostęp do wiedzy badawczej, ścieżki od peryferii do pełnego uczestnictwa	Spięcie PLC/CoP/NLC w spójny system uczenia organizacyjnego

Źródło: Opracowanie własne na podstawie: V. Vescio, D. Ross, A. Adams, A Review of Research on the Impact of PLCs on Teaching Practice and Student Learning, „Teaching and Teacher Education" 2008, nr 24(1), s. 80-91; L. Stoll, K.S. Louis, (red.), Professional Learning Communities: Divergence, Depth and Dilemmas. Open University Press 2007; S. Katz, L. Earl, Evaluating Networked Learning Communities, „Education Canada" 2007, nr 47(1); E. Wenger, Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity, Cambridge University Press, Cambridge 1998; M. Kools, L. Stoll, *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing, Paris 2016.

ustannie się doskonali. Badania OECD wykazały, że szkoły funkcjonujące jako organizacje uczące się charakteryzują się wyższym poziomem współpracy nauczycieli, lepszym wykorzystaniem danych edukacyjnych oraz trwalszymi efektami rozwoju instytucjonalnego[54].

Wpływ SLO na jakość pracy szkoły i w tym przypadku jest wielowymiarowy; bezpośredni i pośredni. Odbywa się poprzez rozwój procesów nauczania i uczenia się oraz przez budowanie adaptacyjności, odporności instytucji na zmiany i zdolności do innowacji. Do ograniczeń koncepcji organizacji uczącej się należy złożoność jej wdrażania, zwłaszcza w systemach edukacyjnych o silnej biurokratyzacji. Najpoważniejszą kwestią jest zmiana kultury szkoły w kierunku uczenia się organizacyjnego, która wymaga czasu, wsparcia systemowego i konsekwencji w działaniu liderów edukacyjnych.

Analiza czterech koncepcji wspólnot uczących się ukazuje ich różnorodność, ale także wspólny mianownik, jakim jest nacisk na współpracę, refleksję i wspólną odpowiedzialność za uczenie się. PLC podkreślają kolegialność w obrębie szkoły, NLC rozszerzają współpracę na poziom sieci szkół, CoP akcentują uczenie się w grupach praktyków, a organizacja ucząca się – systemowy rozwój całej instytucji. Wysoce znaczące jest, że rezultaty badań empirycznych potwierdzają ich efektywność, choć wdrażanie każdej z tych koncepcji napotyka odmienne wyzwania. Wszystkie jednak wskazują kierunek ku szkole jako wspólnocie uczącej się, co pozostaje fundamentem trwałej poprawy jakości edukacji.

Wszystkie cztery podejścia podkreślają wagę współpracy i kolektywnego uczenia się, lecz różnią się skalą i akcentami. PLC koncentrują się na zespołach nauczycieli i są praktyką najbliższą codziennej pracy szkoły. NLC poszerzają tę perspektywę o wymiar sieci między szkołami, umożliwiając przenoszenie innowacji, dobrych praktyk, czy skutecznych rozwiązań i uczenie się systemowe. CoP oferują teoretyczne ujęcie mechanizmu uczenia się przez uczestnictwo, które stanowi fundament rozwoju kompetencji i tożsamości zawodowej. Natomiast SLO integruje wszystkie te elementy, tworząc całościową wizję szkoły jako organizacji zdolnej do permanentnego rozwoju i adaptacji. W każdym przypadku można wskazać zarówno bezpośredni wpływ na proces dydaktyczny, jak

[54] M. Kools, L. Stoll, *What makes a school…, op., cit.,* s. 12.

i pośredni wpływ na kulturę organizacyjną, motywację nauczycieli, klimat pracy czy przywództwo edukacyjne.

Można przyjąć, że współczesne podejścia do przywództwa i rozwoju szkoły przesuwają akcent z działań indywidualnych na kolektywne formy uczenia się, które są osadzone w praktyce i ukierunkowane na wspólną wizję. Warunkiem ich skuteczności są odpowiednie warunki organizacyjne: czas, struktury współpracy, dostęp do danych oraz kultura zaufania. Louise Stoll i Karen Louis trafnie zauważają, że profesjonalne społeczności uczące się stały się „kluczowym pojęciem w rozwoju edukacyjnym, łączącym teorię z praktyką i wskazującym na sposoby trwałej poprawy jakości pracy szkoły”[55]. Uwzględnienie perspektywy sieciowej (NLC), teorii uczestnictwa (CoP) i logiki organizacyjnej (SLO) pozwala dostrzec szkołę nie tylko jako miejsce uczenia się uczniów, lecz także jako dynamiczną wspólnotę, w której uczenie się stanowi podstawowy mechanizm doskonalenia.

Przywództwo służebne i troskliwe w rozwoju społeczności uczących się

Analiza rezultatów wpływu społeczności uczących się na jakość edukacji oraz praktyk przywódczych w szkołach skłania do postawienia tezy, iż przywództwo służebne (servant leadership) może być kluczowym ogniwem łączącym przywództwo dyrektora szkoły z tworzeniem wspólnot uczących się. Analiza teorii i istniejących już rezultatów badań skłania do obrony tak postawionej tezy. Przywództwo służebne (servant leadership) od pięciu dekad stanowi jedną z najważniejszych, normatywnych propozycji w teorii i praktyce kierowania instytucjami publicznymi, a jego odmiana „przywództwa troskliwego” (caring leadership) znalazła szczególną recepcję w edukacji. W centrum obu ujęć leży odwrócenie klasycznej logiki sprawowania władzy: lider ma służyć rozwojowi

[55] L. Stoll, K. Louis (red.), Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas, Open University Press/McGraw Hill, London/New York 2007, s. 1.

wspólnoty szkolnej, a zwłaszcza nauczycieli i uczniów, kształtując kulturę zaufania, współodpowiedzialności i uczenia się organizacyjnego. W podrozdziale dokonano rekonstrukcji kluczowych cech przywództwa służebnego, a następnie z perspektywy badań wykazano, w jakich warunkach „troskliwość" przywódcza przekłada się na jakość pracy szkoły oraz wyniki uczniów.

W nurcie przywództwa służebnego, wywiedzionym z prac Roberta K. Greenleafa, który w klasycznym eseju The Servant as Leader[56] oraz w książce Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness[57] zaproponował wizję przywódcy – sługi[58]. W jednym z najczęściej przywoływanych fragmentów podkreślał, że wielki lider jest postrzegany przede wszystkim jako sługa; by wpierw być sługą i pełniej służyć innym"[59]. Stąd lidera służebnego przepełnia pragnienie służenia, a dopiero potem przewodzenia, skupiając się na rozwoju i wspieraniu swojego zespołu. Fundamentalnym „testem" jakości tak rozumianego przywództwa pozostaje wzrost i dobrostan tych, którym się służy: Najlepszy sprawdzian brzmi: czy ludzie, którym się służy, rosną jako osoby – stają się zdrowsi, mądrzejsi, bardziej wolni i autonomiczni – i czy sami stają się skłonni służyć innym?[60]. Wątki te inspirowały liczne nurty przywództwa etycznego i moralnego, a w edukacji – zwłaszcza prace Lynn Beck, która już w latach 90. XXw. przekonywała do odzyskania administracji edukacyjnej jako profesji troskliwej[61]. Filozoficzną podbudowę dla praktyk troskliwego przewództwa tworzy etyka troski Nel Noddings, kładąca nacisk na uważność (engrossment), „przesunięcie motywacyjne" ku potrzebom drugiej osoby oraz wzajemne potwier-

[56] R. K. Greenleaf, *The servant as leader*, Robert K. Greenleaf Publishing Center 1970.

[57] R. K. Greenleaf, Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness (1977)

[58] D. M. Frick, Robert K. Greenleaf: A Life of Servant Leadership, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2004.

[59] R. K. Greenleaf, Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness, Paulist Press, New York 1977, s. 19.

[60] Ibidem., s. 27.

[61] L. Beck, Reclaiming educational administration as a caring profession. *Critical issues in Educational Leadership Serie,* Teachers College Press, New York 1994.

dzanie relacji[62]. Te trzy składniki łatwo przełożyć na działania dyrektora szkoły: autentyczne słuchanie, rozpoznawanie realnych potrzeb oraz konsekwentne potwierdzanie wartości i godności członków wspólnoty.

Kanon cech przywództwa służebnego syntetycznie opisał Larry Spears, systematyzując pisma Greenleafa w zestaw dziesięciu charakterystyk: słuchanie, empatia, uzdrawianie relacji, samoświadomość, perswazja (zamiast autorytaryzmu), konceptualizacja, przewidywanie (foresight), zarządzanie w kategoriach opiekuństwa i odpowiedzialności (stewardship), zobowiązanie do rozwoju osób oraz budowanie wspólnoty[63]. W środowisku szkolnym owe cechy mają konkretne mechanizmy wpływu. Słuchanie i empatia przekładają się na bezpieczeństwo psychologiczne nauczycieli – warunek dzielenia się praktykami i podejmowania ryzyka dydaktycznego. Perswazja (nie rozkaz) oraz stewardship – wyjaśniane jako: powiernictwo, czy opiekuńcze zarządzanie – stanowią o postawie lidera, który traktuje organizację i jej zasoby jak dobro powierzone (nie własność). Istotą jest etyczne, przejrzyste i długofalowe dbanie o ludzi, misję i zasoby z myślą o dobru wspólnym, rozliczalności i zrównoważonym rozwoju, a nie o krótkoterminowe „wyniki za wszelką cenę". Przywództwo służebne uruchamia w członkach zespołu wewnętrzną motywację i współodpowiedzialność za wyniki pracy[64]. Zobowiązanie do rozwoju osób naturalnie łączy funkcje przywództwa pedagogicznego z troską o dobrostan. Wreszcie, budowanie wspólnoty sprzyja zjawisku zaufania relacyjnego i odpowiedzialności zbiorowej – dwóch „łączników" między przywództwem a efektami nauczania[65].

Metaanalizy i przeglądy rezultatów prowadzonych na tym polu badań wskazują, że wpływ przywództwa na uczenie się uczniów jest w większości pośredni i działa przez warunki pracy nauczycieli, kulturę szkoły i or-

[62] N. Noddings, The challenge to care in schools: An alternative approach to education, Teachers College Press, New York 2005.

[63] L. C. Spears, *Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders,* „The Journal of Virtues & Leadership" 2010, nr 1 (1), 25–30.

[64] K. S. Louis, J. Murphy, M. Smylie, *Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses,* „Educational Administration Quarterly" 2016, nr 52 (2), s. 310–348.

[65] K. S. Louis, J. Murphy, *Trust, caring and organizational learning: The leader's role*, „Journal of Educational Administration" 2017, nr 55 (1), s. 103–126.

ganizacyjne uczenie się[66]. Stąd eksponowane jest znaczenie cech, które kształtują klimat i kulturę szkoły, a nie tylko formalne decyzje.

Tabela 2. Cechy przywództwa służebnego i możliwe kanały wpływu na jakość pracy szkoły

Cechy (wg Spears)	Główne mechanizmy w szkole	Możliwe wskaźniki/efekty
Słuchanie, empatia	Bezpieczeństwo psychologiczne, redukcja lęku przed oceną	Zaufanie relacyjne; gotowość do dzielenia się praktykami (Bryk, Schneider)
Perswazja, stewardship	Wewnętrzna motywacja, współodpowiedzialność za wyniki	Odpowiedzialność zbiorowa, konsekwentna realizacja celów (Louis, Murphy, Smylie)
Konceptualizacja, foresight	Wspólne wyobrażenie zmian, przewidywanie skutków	Spójność działań rozwojowych; utrzymanie kierunku zmian
„Uzdrawianie relacji", samoświadomość	Naprawa konfliktów, modelowanie postaw	Spadek absencji/rotacji; wzrost morale nauczycieli (Black)
Zobowiązanie do rozwoju osób, budowanie wspólnoty	Rozwój kompetencji i kapitału społecznego	Uczenie się organizacyjne; współpraca i wymiana wiedzy (Louis, Murphy)

Źródło: Opracowanie własne.

W ostatniej dekadzie wykształcił się bogaty nurt badań nad „przywództwem troskliwym" w szkołach. W przełomowym artykule Karen Louis, Joseph Murphy i Mark Smylie dowiedli istotnych dodatnich związków między troskliwym przewodzeniem dyrektora, wsparciem akademickim dla uczniów i poczuciem odpowiedzialności zbiorowej wśród nauczycieli. Dokładnie tymi zmiennymi, które literatury efektywności szkoły wskazują jako ogniwa pośredniczące między przywództwem a osiągnięciami uczniów[67]. W kolejnym artykule Louis i Murphy pokazali, że zaufanie poznawcze i relacyjne dyrektora do nauczycieli, w parze z troskliwym stylem przewodzenia, sprzyja uczeniu się organizacyjnemu: częstszemu dzieleniu się wiedzą i praktykami, lepszej komunikacji oraz gotowości do wspólnego rozwiązywania problemów dydaktycznych[68].

[66] K. Leithwood, K. S. Louis, S. E. Anderson, K. L. Wahlstrom, How leadership influences student learning, The Wallace Foundation, New York, 2004, s. 6.
[67] K. S. Louis, J. Murphy, M. Smylie, *Caring leadership in schools*..., op. cit.
[68] K. S. Louis, J. Murphy, *Trust, caring and organizational*..., op. cit.

Znaczenie troskliwości widoczne jest także w klasycznych badaniach nad zaufaniem relacyjnym w szkołach. Bryk i Schneider wykazali w studiach podłużnych, obejmujących kilkaset szkół elementarnych w Chicago, że szkoły o wyższych poziomach zaufania między dyrekcją, nauczycielami i rodzicami kilkukrotnie częściej poprawiały wyniki uczniów, niż placówki o niskim zaufaniu. Zaufanie opierało się na szacunku, kompetencji, osobistej trosce i integralności – kategoriach spójnych z etosem przywódcy-sługi[69]. Wreszcie, z szerokich przeglądów wynika, że „przywództwo jest na drugim miejscu po nauczaniu klasowym wśród czynników szkolnych wpływających na to, czego uczniowie się uczą"[70]. Warto jednak zauważyć, że wpływ jest „największy tam, gdzie jest najbardziej potrzebny", a więc w szkołach pracujących w trudnych warunkach[71].

Dowody z badań nad przywództwem służebnym w szkołach, choć metodologicznie zróżnicowane, są spójne co do kanału wpływu poprzez klimat i kulturę. W badaniu Glendy Black w szkołach katolickich w Ontario odnotowano istotną dodatnią korelację między nasileniem praktyk przywództwa służebnego a klimatem szkoły, przy czym komponenty autentyczności i „rozwoju ludzi" okazały się najsilniejszymi predyktorami korzystnego klimatu[72]. Podobne ustalenia wnoszą analizy z innych kontekstów wskazujące na związki przywództwa służebnego dyrektorów z satysfakcją zawodową nauczycieli, ich morale oraz intencją pozostania w zawodzie – wskaźnikami, które sprzyjają stabilności kadry i konsekwencji działań dydaktycznych.

Udokumentowane rezultaty badań pozwalają doprecyzować, kiedy troskliwe przewodzenie rzeczywiście „działa". Po pierwsze, wymaga autentyczności: spójności między deklarowanymi wartościami a codziennymi decyzjami[73]. Po drugie, zakłada orientację na dobro wspólnoty, a nie wyłącznie na interesy jednostek, co znajduje wyraz w stewardhip i kon-

[69] A. S. Bryk, B. Schneider, Trust in Schools: A Core Resource for Improvement. Russell Sage Foundation Bryk i Schneider 2002.

[70] K. Leithwood, K.S. Louis, S. E. Anderson, K. L. Wahlstrom, How leadership influences…, op. cit., s. 6.

[71] Ibidem.

[72] G. L. Black, *Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate,* „Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice" 2010, nr 13 (4), 437–466.

[73] Ibidem.

sekwentnym budowaniu wspólnoty[74]. Po trzecie, domaga się uważności na potrzeby rozpoznawane w dialogu i potwierdzane w relacji[75]. Wreszcie, musi być osadzone w strategii uczenia się organizacyjnego: troskliwa intencja bez ram współpracy, dzielenia się wiedzą i wspólnej analizy danych nie gwarantuje trwałych efektów[76].

Podsumowanie

Istota przywództwa w instytucjach edukacyjnych polega na zdolności do uruchamiania i podtrzymywania procesów rozwojowych, które nadają sens i spójność działaniom całej społeczności szkolnej. Jego znaczenie wyraża się w tym, że umożliwia ono powstawanie i rozwój wspólnot uczących się – środowisk, w których wiedza i praktyka są stale doskonalone, a odpowiedzialność za uczenie się uczniów staje się wspólnym zadaniem wszystkich członków szkoły. Rezultaty badań potwierdzają, że wpływ przywództwa na uczenie się uczniów jest wprawdzie w większości pośredni, ale zarazem znaczący. Wynika to z istoty przywództwa, które jest jednocześnie procesem społecznym i kulturowym – osadzone w wartościach, relacjach i wspólnym doświadczeniu. Właśnie dzięki niemu szkoła może przekraczać ramy tradycyjnej instytucji i stawać się dynamiczną wspólnotą uczącą się, przygotowaną do sprostania wyzwaniom XXI wieku.

Istota przywództwa w instytucjach edukacyjnych sprowadza się do zdolności mobilizowania społeczności do wspólnego działania na rzecz uczenia się i rozwoju. Z tego powodu w nowoczesnej szkole zasadniczym zadaniem dyrektora jest animowanie wspólnot nauczycielskich, w których praktyka jest przedmiotem wspólnej refleksji i doskonalenia. Z tej perspektywy szczególnego znaczenia nabiera przywództwo służebne i jego pedagogiczna odmiana – przywództwo troskliwe. Z perspektywy

[74] L. C. Spears (red.), Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant-Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers, Wiley, New York 1995.

[75] N. Noddings, The challenge to care in schools…, op. cit.

[76] K. S. Louis, J. Murphy, *Trust, caring and organizational*…, op. cit.

badań empirycznych „troskliwość" nie jest kategorią miękką ani dodatkową, lecz kluczowym mechanizmem łączącym przywództwo dyrektora z powstawaniem i trwałością wspólnot uczących się. Po pierwsze, troskliwe i ufne relacje w szkole podnoszą zaufanie relacyjne, co różnicuje zdolność szkół do poprawy wyników: placówki o wysokim zaufaniu częściej osiągały postępy niż szkoły o niskim zaufaniu[77]. Po drugie, troskliwy styl przywództwa wiąże się z wyższą odpowiedzialnością zbiorową nauczycieli i bardziej konsekwentnym wsparciem akademickim dla uczniów – ogniwami, przez które przywództwo realnie oddziałuje na uczenie się[78]. Rezultaty badań jednoznacznie potwierdzają, że zaufanie lidera do nauczycieli, połączone z troską, sprzyja uczeniu się organizacyjnemu: częstszemu dzieleniu się praktykami, lepszej komunikacji i gotowości do rozwiązywania problemów dydaktycznych[79]. Po trzecie, liczne studia kultury szkoły wskazują, że bezpieczeństwo psychologiczne – budowane m.in. przez empatyczną komunikację, sprawiedliwe traktowanie i rozpoznawanie potrzeb – jest warunkiem otwartej współpracy i „oduczania się" nieefektywnych nawyków[80].

Ustalenia badaczy wyjaśniają, dlaczego przywództwo służebne oraz troskliwe funkcjonują jak brakujące ogniwo między kierowaniem szkołą a tworzeniem różnych odmian wspólnotowych zorientowanych na uczenie się: PLC, CoP i NLC. Troskliwy dyrektor wytwarza warunki kulturowe i relacyjne, w których możliwa jest odpowiedzialność zbiorowa za uczenie się – warunek konstytutywny PLC oraz w których uczestnictwo w praktyce staje się autentycznym źródłem uczenia się dorosłych – sedno CoP[81]. Ten sam styl przywództwa wzmacnia również gotowość do międzyszkolnej wymiany i wspólnego rozwijania praktyk nauczania, co jest zarówno podstawą NLC, jak i jednym z wymiarów SLO jako „uczenie się z otoczeniem i większym systemem"[82].

[77] A. S. Bryk, B. Schneider, Trust in Schools: A Core…, op. cit.
[78] K. S. Louis, J. Murphy, M. Smylie, *Caring leadership in schools*…, op. cit.
[79] K. S. Louis, J. Murphy, *Trust, caring and organizational*…, op. cit.
[80] M. Fullan, *The new meaning of educational change* …, op. cit.; M. Fullan, The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive. Jossey-Bass, San Francisco 2008.
[81] E. Wenger, Communities of practice…, op. cit., s. 4.
[82] M. Kools, L. Stoll, *What makes a school a learning* …, op. cit., s. 12.

W perspektywie szkoły jako organizacji uczącej się (SLO) przywództwo służebne dostarcza normatywnego rdzenia **i** relacyjnego „nośnika" dla procesów doskonalenia. Dyrektor „sługa" wytwarza warunki bezpiecznej współpracy, w których nauczyciele mogą eksperymentować i dzielić się wiedzą; troskliwy lider wzmacnia zaufanie i odpowiedzialność zbiorową, co, jak pokazują badania, jest najsilniejszym kanałem przełożenia przywództwa na wyniki uczniów. Innymi słowy, przywództwo służebne zwiększa zaufanie i zaangażowanie w szkole, a poprzez klimat i kulturę współpracy podnosi jakość nauczania i uczenia się. Oba ujęcia przywództwa pełnią funkcję spoiwa między wymiarami SLO. Służebna orientacja na rozwój ludzi zasila wymiar „ciągłego uczenia się personelu" i „uczenia zespołowego i współpracy"; troskliwe kształtowanie relacji i odpowiedzialności wspiera „kulturę dociekania i innowacji"; powiernicze zarządzanie misją i zasobami buduje „systemy gromadzenia i wymiany wiedzy" oraz wiarygodność przywództwa zorientowanego na uczenie się. W efekcie szkoła przekracza ramy tradycyjnej instytucji i staje się wspólnotą praktyków – dynamiczną, zdolną do refleksji nad własnymi założeniami i do podwójnej pętli uczenia.

Zebrane dowody teoretyczne i empiryczne pozwalają potwierdzić tezę, że przywództwo służebne i troskliwe jest kluczowym ogniwem łączącym przywództwo dyrektora z tworzeniem i trwałością wspólnot uczących się. Z jednej strony ustanawia etyczny horyzont działania, w którym rozwój osób i dobro wspólnoty są nadrzędnymi celami; z drugiej – tworzy konkretne warunki kulturowe i organizacyjne niezbędne do uczenia się dorosłych i poprawy praktyki nauczania. Dlatego właśnie trwała poprawa jakości edukacji zależy od wspólnotowego wymiaru przywództwa: od zdolności liderów do służenia ludziom i troski o relacje, które zamieniają szkołę w przestrzeń systematycznego, zbiorowego uczenia się.

Bibliografia

Argyris C., Schön D. A., Organizational learning II: Theory, method, and practice, AddisonWesley, Reading 1996.

Beck L. G., Reclaiming educational administration as a caring profession. *Critical issues in Educational Leadership Series,* Teachers College Press, New York 1994.

Black G. L. (2010). Correlational Analysis of Servant Leadership and School Climate. „Catholic Education: A Journal of Inquiry and Practice" 2010, nr 13 (4), s. 437–466.

Bolam R., McMahon A. J., Stoll L., Thomas S. M., Wallace M., Greenwood A. M., Hawkey K., Ingram M., Atkinson A., Smith M.C., Creating and Sustaining Effective Professional Learning Communities. DfES Research Report RR371, 2005 http://https://www.education.gov.uk/publications/eOrderingDownload/RR637-2.pdf [dostęp: 09.10.2025].

Bryk A. S., Schneider B., Trust in Schools: A Core Resource for Improvement, Russell Sage Foundation, New York 2002.

Bush T., *Leadership and management development in education*, Sage, London 2008.

Bush T., *Models of Educational Leadership*, w: The Principles of Educational Leadership and Management, red. T. Bush, L. Bell, D. Middlewood (s. 3–17), Sage, London 2019.

Bush T., Glover, D., *School leadership models: What do we know?*, „School Leadership and Management" 2014, nr 34 (5), s. 553–571.

Dalin P., *Can schools learn? Preparing for the 21st century*, „NASSP Bulletin" 1996, nr 80 (576), s.9–15.

Dalin P., Developing the twentyfirst century school: A challenge to reformers, IMTEC, Oslo 2005.

Day Ch., Leithwood K. (red.), *Successful principal leadership in times of change: An international perspective*, Springer, Dordrecht 2007.

Day Ch., Gu Q., Sammons P., *The impact of leadership on student outcomes: How successful school leaders use transformational and instructional strategies to make a difference*, „Educational Administration Quarterly" 2016, nr 52 (2), s. 221–258.

Day Ch., Sammons P., Hopkins D., Harris A., Leithwood K., Gu Q., Brown E., *10 strong claims about successful school leadership,* National College for Leadership of Schools and Children's Services, Nottingham 2010.

DuFour R., Eaker R., *Professional learning communities at work: Best practices for enhancing student achievement*, National Educational Service, Bloomington 1998.

DuFour R., DuFour R., Eaker R., Many T., Learning by doing: A handbook for professional learning communities at work (2nd ed.), Solution Tree, Bloomington 2010.

Frick D. M., Robert K. Greenleaf: A Life of Servant Leadership, Berrett-Koehler Publishers, San Francisco 2004.

Fullan M., *The new meaning of educational change* (4th ed.), Teachers College Press. New York 2007.

Fullan M., The six secrets of change: What the best leaders do to help their organizations survive and thrive, Jossey-Bass, San Francisco 2008.

Greenleaf R. K., *The servant as leader*, Robert K. Greenleaf Publishing Center 1970.

Greenleaf R. K., Servant Leadership: A Journey into the Nature of Legitimate Power and Greatness, Paulist Press, New York 1977.

Hallinger P., *Leading educational change: Reflections on the practice of instructional and transformational leadership,* „Cambridge Journal of Education" 2003, nr 33 (3), s. 329–352.

Hargreaves A., Changing Teachers. Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age, Cassell, London 1994.
Hargreaves A., Fink D., *Sustainable leadership,* Jossey-Bass, San Francisco 2006.
Jackson D., *Networked Learning Communities: Setting School-to-School Collaboration within a System Context,* Centre for Strategic Education, Victoria 2006.
Jackson D., Temperley J., *From professional learning community to networked learning community*, w: *Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas,* red. K. Stoll, K. Seashore Louis (pp. 45–62), Open University Press, Berkshire 2007.
Katz S., Earl L., Evaluating Networked Learning Communities, „Education Canada" 2007, nr 47(1), s. 34–37.
Kools M., Stoll L., *What makes a school a learning organisation?* OECD Education Working Papers, No. 137. OECD Publishing, Paris 2016.
Lave J., Wenger E., Situated learning: Legitimate peripheral participation. Cambridge University Press, Cambridge 1991.
Leithwood K., *Leadership for School Restructuring,* „Educational Administration Quarterly" 1994,nr 30 (4), s. 498–518.
Leithwood K., Riehl C., *What we know about successful school leadership,* w: *A new agenda for research in educational leadership*, red. W. Firestone, C. Riehl (s. 22–47), Teachers College Press, New York 2005.
Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership*. School Leadership and Management" 2008, nr 28 (1), s. 27–42.
Leithwood K., Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership revisited*, „School Leadership & Management" 2019, nr 40 (4), s. 1–18.
Leithwood K., Day C., Sammons P., Harris A., Hopkins D., *Seven strong claims about successful school leadership,* National College for School Leadership, Nottingham 2006.
Leithwood K., Louis K. S., Anderson S. E., Wahlstrom K. L., How leadership influences student learning, The Wallace Foundation, New York, 2004.
Louis K. S., Marks H. M., *Does professional community affect the classroom? Teachers' work and student experiences in restructuring schools*, „American Journal of Education" 1998, nr 106 (4), s. 532–575.
Louis K. S., Murphy J., *Trust, caring and organizational learning: The leader's role*, „Journal of Educational Administration" 2017, nr 55 (1), s. 103–126.
Louis K. S., Murphy J., Smylie M., *Caring leadership in schools: Findings from exploratory analyses*, „Educational Administration Quarterly" 2016, nr 52 (2), s. 310–348.
Mascall B., Leithwood K., Strauss T., Sacks R., *The Relationship Between Distributed Leadership and Teachers*, w: *Distributed leadership: Different perspectives,* red. A. Harris (s. 81–100), Springer, Dordrecht 2009.
Melosik Z., Systemy kształcenia i doskonalenia kadry kierowniczej *w krajach Unii Europejskiej i w Stanach Zjednoczonych*, ORE, Warszawa 2014.
Noddings N., The challenge to care in schools: An alternative approach to education, Teachers College Press, New York 2005.

Nowosad I., *Kultura szkoły w rozwoju szkoły,* Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2019.
Robinson V., Student-Centered Leadership, Jossey-Bass, San Francisco 2011.
Robinson V. M. J., Lloyd C. A., Rowe K. J., *The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types,* „Educational Administration Quarterly" 2008, nr 44 (5), s. 635–674.
Rolff H.G., *Schule als lernende Organisation,* w: Was können Schulen für die Schulentwicklung leisten?, red. U. Steffens, T. Bargel (s. 95–116), Köllen, Bonn 1994.
Rolff H.G., *Lernende Organisationen – Umrisse einer neuen Schule?*, w: Erziehungswissenschaft: Politik und Gesellschaft, red. H. Otto, T. Rauschenbach, P. Vogel (s. 155–164), VS Verlag / Springer, Wiesbaden 2002.
Schleicher A. (red.), Preparing Teachers and Developing School Leaders for the 21st Century: Lessons from around the World, OECD Publishing, Paris 2012.
Senge P. M., The fifth discipline: The art and practice of the learning organization, Doubleday, New York 1990.
Senge P., CambronMcCabe N., Lucas T., Smith B., Dutton J., Kleiner A., Schools that learn: A Fifth Discipline fieldbook for educators, parents, and everyone who cares about education, Nicholas Brealey Publishing, London, Boston 2012.
Sergiovanni T. J., *Adding value to leadership gets extraordinary results*, „Educational Leadership" 1990, nr 47 (8), s. 23–27.
Sharratt L., Planche, B. (2016). *Leading collaborative learning: Empowering excellence*. Thousand Oaks, CA: Corwin.
Spears L. C. (red.), Reflections on Leadership: How Robert K. Greenleaf's Theory of Servant-Leadership Influenced Today's Top Management Thinkers, Wiley, New York 1995.
Spears L. C., *Character and Servant Leadership: Ten Characteristics of Effective, Caring Leaders,* „The Journal of Virtues & Leadership" 2010, nr 1 (1), s. 25–30.
Spillane J. P., *Distributed Leadership*, „The Educational Forum" 2005, nr 69 (2), s.143–150.
Spillane J. P., *Distributed leadership*, Jossey-Bass Publishers. San Francisco 2006.
Stoll L., & Louis K. S. (red.), Professional learning communities: Divergence, depth and dilemmas, Open University Press/McGraw Hill, London/New York 2007.
Stoll L., Bolam R., McMahon A., Wallace M., Thomas S., *Professional learning communities: A review of the literature*, „Journal of Educational Change" 2006, nr 7 (4), s. 221–258.
Vescio V., Ross D., Adams A., *A review of research on the impact of professional learning communities on teaching practice and student learning*, „Teaching and Teacher Education" 2008, nr 24 (1), s. 80–91.
Wenger E., Communities of practice: Learning, meaning, and identity, Cambridge University Press, Cambridge 1998.
Wenger E., McDermott R., Snyder W., Cultivating communities of practice: A guide to managing knowledge, Harvard Business Press, Boston 2002.

Rozdział II

POTENCJAŁ ZASOBÓW SZKOŁY

Waldemar Segiet
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Autonomia rodzicielska a współczesna szkoła

Wprowadzenie

Autonomia rodzicielska jest pojęciem, które w ostatnich dekadach zyskało szczególne znaczenie w dyskusjach pedagogicznych, prawnych i społecznych. W dobie dynamicznych przemian cywilizacyjnych, intensywnego rozwoju technologii informacyjnych, a także wzrastającej różnorodności kulturowej, pytanie o zakres wolności rodziców w podejmowaniu decyzji dotyczących wychowania i edukacji dzieci nabiera nowej aktualności. Z jednej strony rodzice – jako pierwsi i najważniejsi wychowawcy – mają prawo do kształtowania postaw, przekonań oraz wartości swojego dziecka zgodnie z własnym światopoglądem. Z drugiej strony szkoła, będąca instytucją publiczną, realizuje określone zadania wychowawcze i edukacyjne, wynikające zarówno z przepisów prawa, jak i z oczekiwań społecznych[1].

Współczesna szkoła staje wobec dylematu: jak łączyć obowiązki instytucji edukacyjnej z respektowaniem autonomii rodzicielskiej, aby nie prowadziło to do konfliktów kompetencyjnych, lecz do współpracy na rzecz dobra dziecka? Konieczne staje się zwrócenie uwagi na konkretnie przyjmowaną koncepcję autonomicznej szkoły[2] – „będącej w istocie specyficznym wariantem częściowej autonomii, tzn. rozszerzeniem kompetencji, np. lokalnych instytucji komunalnych lub kierownika (dyrektora) szkoły, zwiększenia swobody działania nauczycieli, współdziałania

[1] Zob. Maria Mendel, *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.
[2] I. Nowosad. W. Segiet, *Autonomia szkoły*, Warszawa 2025.

rodziców, czy też przyjęcia innych sposobów zapewnienia uczniom rozwoju ku autonomicznym jednostkom"[3].

Refleksja podejmująca problem autonomii rodzicielskiej w odniesieniu do współczesnej szkoły ma służyć zarówno pogłębieniu rozumienia samego pojęcia (może choćby wskazywać na rodzica, któremu autonomia zapewnia prawo do aktywnego kształtowania ścieżki edukacyjnej dziecka, jego kompetencje pozwalają mu pełnić funkcję wspierającą i wychowawczą, a przynależność do społeczności szkolnej wzmacnia poczucie, że nie jest sam). Otwiera na autonomię dla rozwoju, może służyć wskazaniu możliwości budowania partnerskiego dialogu pomiędzy rodzicami a instytucją szkoły, w którym dobro dziecka pozostaje wartością nadrzędną.

Autonomia rodzicielska

Pojęcie autonomii rodzicielskiej funkcjonuje na pograniczu pedagogiki, prawa i socjologii. W literaturze pedagogicznej najczęściej definiowane jest jako prawo rodziców do decydowania o sposobach wychowania dziecka w zgodzie z własnym systemem wartości, przy jednoczesnym obowiązku uwzględniania jego dobra oraz praw podmiotowych[4]. W ujęciu psychologiczno-pedagogicznym autonomia rodzicielska rozumiana bywa także jako szczególny obszar wolności w procesie socjalizacji, umożliwiający rodzicom wprowadzanie dziecka w świat norm, wartości i relacji społecznych[5].

Z perspektywy prawnej akcentowane są formalne umocowania autonomii rodziców w aktach prawnych, takich jak *Konwencja o prawach dziecka* (1989), *Konstytucja RP* czy *Kodeks rodzinny i opiekuńczy*. W tym

[3] S. Steier-Jordan, *Od makropolityki do mikropolityki: o autonomii szkoły w aspekcie historyczno-porównawczym*, w: W. Hórner, M.S. Szymański (red.), *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, Warszawa 1998.

[4] W. Segiet, *W trosce o edukację dziecka. Między formalnym uzasadnianiem a faktycznym egzekwowaniem*, w: M. Andrzejewski (red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Poznań 2012

[5] J. Izdebska, *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000.

ujęciu autonomia rodzicielska ma charakter praw podmiotowych, ale podlega ograniczeniom związanym z ochroną praw dziecka[6]. Z kolei perspektywa socjologiczna zwraca uwagę na społeczne uwarunkowania realizacji autonomii, takie jak: presja kulturowa, wpływ środowiska lokalnego, polityka państwa wobec rodziny czy rosnące znaczenie mediów cyfrowych w procesie wychowania, komercyjne przemiany współczesnego dzieciństwa[7]. Perspektywa pedagogiczna nieprzypadkowo podkreśla też praktyczne aspekty współpracy rodziny i szkoły, a także wyzwania wynikające z różnic między oczekiwaniami rodziców a zadaniami instytucji edukacyjnych. W tym ujęciu autonomia rodzicielska rozumiana jest jako przestrzeń negocjacji i dialogu[8].

W badaniach amerykańskich i europejskich wskazuje się, że brak równowagi pomiędzy autonomią rodziców a zadaniami szkoły może prowadzić do napięć i konfliktów, jednak kluczowe znaczenie ma sposób budowania relacji między tymi dwiema instytucjami wychowawczymi. J. Epstein podkreśla, że szkoła i rodzina powinny tworzyć „wspólnotę edukacyjną", w której współodpowiedzialność rodziców i nauczycieli stanowi warunek skutecznego kształcenia[9]. U. Bronfenbrenner w swojej ekologicznej teorii rozwoju akcentuje rolę interakcji między różnymi systemami środowiskowymi dziecka – w tym między rodziną a szkołą – w procesie jego rozwoju[10].

Rozważania nad autonomią rodzicielską w kontekście współczesnej szkoły wymagają uwzględnienia regulacji prawnych, które w polskim systemie prawnym określają zarówno zakres wolności rodziców, jak i obowiązki instytucji edukacyjnych. Polski porządek prawny opiera się na zasadzie równoważenia praw rodziców i praw dziecka, przy czym dobro dziecka uznawane jest za wartość nadrzędną.

---

[6] A. Łopatka, *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, Warszawa 1991.

[7] B. Łaciak, *Komercyjne przemiany współczesnego dzieciństwa*, w: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, Warszawa 2011.

[8] M. Mendel (red.),*W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.

[9] J. Epstein, *School, Family, and Community Partnerships*, New York 2011, s. 34–35.

[10] U. Bronfenbrenner, *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, Thousand Oaks 2005, s. 45.

Podstawowe gwarancje autonomii rodzicielskiej wynikają z zapisów Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej z 1997 roku. Zgodnie z art. 48 ust. 1: „Rodzice mają prawo do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami. Wychowanie to powinno uwzględniać stopień dojrzałości dziecka, a także wolność jego sumienia i wyznania oraz jego przekonania"[11]. Oznacza to, że rodzice posiadają konstytucyjnie chronione prawo do decydowania o wychowaniu dzieci, lecz jednocześnie zobowiązani są respektować wolność osobistą dziecka. Uzupełnieniem tego zapisu jest art. 53 ust. 3, który przyznaje rodzicom prawo do zapewnienia dzieciom wychowania i nauczania moralnego i religijnego zgodnie z własnymi przekonaniami[12]. Ma to bezpośrednie przełożenie na praktykę edukacyjną, między innymi w zakresie wyboru między uczestnictwem w lekcjach religii a etyki, czy aktualnie uczestnictwem w zajęciach z edukacji zdrowotnej.

Aktem prawnym, precyzującym zakres autonomii rodzicielskiej, jest *Kodeks rodzinny i opiekuńczy* z 1964 roku. W art. 95 określa on władzę rodzicielską jako prawo i obowiązek rodziców do sprawowania pieczy nad dzieckiem, obejmujące w szczególności troskę o jego rozwój fizyczny i duchowy oraz przygotowanie do życia w społeczeństwie[13]. Autonomia rodzicielska znajduje tu wyraz w możliwości podejmowania decyzji wychowawczych, jednak jej granice wyznacza dobro dziecka (art. 96 i 97 KRO). W sytuacjach naruszania tego dobra ustawodawca przewidział ingerencję sądu opiekuńczego (art. 109 KRO).

W odniesieniu do systemu edukacji kluczowe znaczenie ma *Ustawa – Prawo oświatowe* z 2016 roku, w której wielokrotnie podkreśla się rolę rodziców jako partnerów szkoły. W art. 1 pkt 2 zapisano, że system oświaty zapewnia każdemu uczniowi prawo do kształcenia i wychowania „z poszanowaniem chrześcijańskiego systemu wartości, przy jednoczesnym uwzględnieniu zasad uniwersalnej etyki". Co istotne, w art. 1 pkt 13 wprost wymienia się prawo rodziców do wychowania dzieci zgod-

[11] Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483, art. 48.

[12] Tamże, art. 53.

[13] Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59, art. 95–97.

nie z własnymi przekonaniami[14]. Ustawa przewiduje również konkretne mechanizmy udziału rodziców w życiu szkoły – poprzez rady rodziców, możliwość opiniowania i zatwierdzania programów wychowawczo-profilaktycznych czy prawo do informacji o postępach ucznia. W ten sposób autonomia rodzicielska uzyskuje wymiar instytucjonalny.

Choć prawo polskie szeroko chroni prawa rodziców, autonomia rodzicielska nie ma charakteru absolutnego. Jej granice wyznacza przede wszystkim dobro dziecka, które w praktyce szkolnej oznacza konieczność poszanowania praw ucznia, zapewnienia mu dostępu do rzetelnej wiedzy i ochrony przed działaniami zagrażającymi jego rozwojowi. Prawo rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami nie może prowadzić do naruszenia podstawowych standardów edukacyjnych ani ograniczania praw dziecka do autonomii osobistej i swobodnego kształtowania własnych poglądów[15]. Z tego względu polskie prawo przewiduje mechanizmy nadzoru pedagogicznego oraz możliwość interwencji sądu opiekuńczego w sytuacjach, gdy wykonywanie władzy rodzicielskiej pozostaje w sprzeczności z dobrem dziecka.

Rozważania nad autonomią rodzicielską nie mogą ograniczać się wyłącznie do polskiego systemu prawnego. Współczesne standardy ochrony praw dziecka i rodziny kształtowane są w dużej mierze przez akty prawa międzynarodowego oraz orzecznictwo trybunałów europejskich, które mają wpływ także na praktykę edukacyjną w Polsce.

Najważniejszym dokumentem w tej dziedzinie jest *Konwencja o prawach dziecka* z 1989 roku, ratyfikowana przez Polskę w 1991 roku. W art. 5 Konwencji podkreślono, że państwa-strony powinny szanować odpowiedzialność, prawa i obowiązki rodziców do kierowania dzieckiem w sposób odpowiadający jego rozwijającym się zdolnościom[16]. Z kolei art. 18 ust. 1 wskazuje, że rodzice ponoszą wspólną odpowiedzialność

[14] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59, art. 1.

[15] Zob. K. Michałowska, *Granice rodzicielskich ingerencji w dobra osobiste dziecka – zagadnienia wybrane*, „Białostockie Studia Prawnicze" (Bialystok Legal Studies), 2022 vol. 27 nr 3.

[16] Convention on the Rights of the Child, UN General Assembly, 20 November 1989, art. 5.

za wychowanie i rozwój dziecka, a państwo zobowiązane jest udzielać im w tym zakresie odpowiedniej pomocy[17].

Znaczące regulacje znajdują się także w *Europejskiej Konwencji Praw Człowieka* (1950). W art. 2 Protokołu nr 1 zapisano: „Nikomu nie można odmówić prawa do nauki. Państwo, wykonując swoje funkcje w dziedzinie wychowania i nauczania, uszanuje prawo rodziców do zapewnienia takiego wychowania i nauczania zgodnie z ich własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi"[18]. Ten zapis wielokrotnie interpretowany był przez Europejski Trybunał Praw Człowieka, który podkreślał konieczność zachowania równowagi pomiędzy prawem rodziców do wychowania dzieci a interesem publicznym w zakresie edukacji.

Na poziomie Unii Europejskiej kwestie autonomii rodzicielskiej poruszane są w *Karcie Praw Podstawowych UE* (2000), gdzie w art. 14 ust. 3 stwierdzono, że wolność zakładania instytucji edukacyjnych oraz prawo rodziców do zapewnienia wychowania i nauczania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami religijnymi i filozoficznymi powinny być szanowane zgodnie z przepisami krajowymi[19].

W praktyce międzynarodowej zakres realizacji autonomii rodzicielskiej w edukacji różni się w zależności od tradycji kulturowej i systemu prawnego danego państwa. W Niemczech obowiązek szkolny (Schulpflicht) jest szczególnie restrykcyjnie przestrzegany. Federalny Trybunał Konstytucyjny orzekł, że interes publiczny w zapewnieniu jednolitej edukacji przeważa nad prawem rodziców do całkowitej decyzyjności w kwestii edukacji domowej, dlatego homeschooling jest zasadniczo niedopuszczalny[20]. W Wielkiej Brytanii system prawny dopuszcza szeroką autonomię rodziców. Zgodnie z *Education Act* z 1996 roku rodzice mogą wybrać, czy dziecko będzie uczęszczać do szkoły, czy będzie kształcone w domu, o ile zapewniona zostanie mu edukacja odpowiadająca jego wiekowi i zdolnościom[21]. W Stanach Zjednoczonych autonomia rodzicielska posiada bardzo silne umocowanie konstytucyjne. Sąd Najwyższy USA w orzeczeniu *Pierce v. Society of Sisters* (1925) uznał, że

[17] Tamże, art. 18.
[18] European Convention on Human Rights, Protocol No. 1, art. 2.
[19] Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2000/C 364/01, art. 14.
[20] Federal Constitutional Court of Germany, Case 1 BvR 1476/03, 2006.
[21] Education Act 1996, Section 7 (UK).

rodzice mają prawo decydować o edukacji swoich dzieci, co otworzyło szerokie możliwości dla edukacji prywatnej i domowej[22]. Z kolei w Finlandii system oświaty opiera się na zasadzie partnerstwa szkoły i rodziny. Edukacja domowa jest formalnie dopuszczalna, lecz rzadko praktykowana, ponieważ szkoły publiczne zapewniają wysoki poziom kształcenia i szerokie wsparcie rodziców w procesie wychowania[23].

Analiza perspektywy międzynarodowej pozwala zauważyć, że choć autonomia rodzicielska jest uniwersalnie chroniona, to jej realizacja podlega różnym ograniczeniom i interpretacjom. Polska, jako strona *Konwencji o prawach dziecka* oraz sygnatariusz *Europejskiej Konwencji Praw Człowieka*, zobowiązana jest do respektowania prawa rodziców do wychowania dzieci zgodnie z własnymi przekonaniami, ale równocześnie musi dbać o interes publiczny związany z zapewnieniem wszystkim dzieciom dostępu do edukacji na jednakowym poziomie.

Współczesne wyzwania edukacyjne a rola rodziców

Odnotowujemy dzisiaj wiele kluczowych wyzwań, które kształtują relacje między rodzicami a szkołą oraz determinują możliwości realizacji autonomii. Jednym z nich jest wielokulturowość i pluralizm wartości. Procesy globalizacji i migracji sprawiają, że klasy szkolne stają się środowiskami wielokulturowymi, w których współistnieją odmienne systemy wartości, tradycje religijne i wzorce wychowawcze. Dla rodziców oznacza to konieczność nieustannego negocjowania własnych przekonań z wymaganiami szkoły i oczekiwaniami innych uczestników życia szkolnego, a brak zrozumienia różnic kulturowych może prowadzić do konfliktów, na przykład w zakresie akceptacji określonych treści programowych czy form wychowania.

Istotnym obszarem jest cyfryzacja i dostęp do informacji. Rozwój technologii informacyjnych i mediów cyfrowych zmienił sposób komu-

[22] Pierce v. Society of Sisters, 268 U.S. 510 (1925).

[23] M. Simola, *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*, "Comparative Education", nr 44 (4), 2008, s. 464–465.

nikacji rodziców ze szkołą oraz sposób, w jaki dzieci przyswajają wiedzę. Internet, platformy edukacyjne i media społecznościowe dają rodzicom możliwość bieżącego monitorowania postępów dziecka, ale równocześnie niosą ze sobą wyzwania związane z bezpieczeństwem cyfrowym, odpowiedzialnością za treści czy ryzykiem nadmiernej ingerencji w proces edukacyjny.

Kolejnym wyzwaniem jest indywidualizacja procesu kształcenia. Współczesna pedagogika coraz silniej akcentuje potrzebę dostosowania nauczania do indywidualnych predyspozycji ucznia. Koncepcje takie jak: edukacja inkluzyjna, kształcenie specjalne czy programy wspierające rozwój zdolności, wymagają aktywnego udziału rodziców w procesie podejmowania decyzji. Coraz częściej zaprasza się ich do współtworzenia planów edukacyjnych, udziału w diagnozie potrzeb dziecka oraz wyboru ścieżki edukacyjnej i zajęć dodatkowych.

Na realizację autonomii rodzicielskiej wpływają także zmieniające się modele rodziny. Wzrost liczby rodzin patchworkowych, rodzin niepełnych czy rodzin wychowujących dzieci w systemie opieki zastępczej wymaga od szkoły elastyczności i umiejętności reagowania na różnorodne sytuacje rodzinne. Oznacza to konieczność zapewniania wsparcia i budowania współpracy przy jednoczesnym poszanowaniu prawa rodziców do wychowania dziecka.

Nie sposób również pominąć znaczenia współpracy szkoły i rodziny. Badania dowodzą, że efektywna współpraca jest fundamentem skutecznej realizacji autonomii rodzicielskiej. W teorii „szkoły partnerskiej" Joyce Epstein podkreśla się, że rodzice powinni odgrywać aktywną rolę w procesie edukacyjnym, nie ograniczając się jedynie do nadzoru czy interwencji w sytuacjach kryzysowych[24].

Wyzwania współczesnej edukacji domagają się zatem nie tylko respektowania praw rodziców, ale także budowania mechanizmów dialogu oraz współdecydowania w sprawach wychowawczych i edukacyjnych.

[24] J. Epstein, *School, Family, and Community Partnerships*, New York 2011, s. 39–41.

Autonomiczny rodzic

Pojęcie autonomicznego rodzica odnosi się do osoby, która sprawując rolę wychowawczą i opiekuńczą wobec swojego dziecka, zachowuje jednocześnie niezależność w podejmowaniu decyzji. Autonomia w tym wymiarze oznacza zdolność do kierowania się własnymi wartościami, przekonaniami oraz potrzebami rodziny, a nie jedynie podporządkowanie się oczekiwaniom zewnętrznym, takim jak naciski instytucji edukacyjnych czy opinie otoczenia społecznego. Autonomiczny rodzic nie ulega więc presji, lecz aktywnie współtworzy życie rodzinne w sposób sprzyjający rozwojowi dziecka, biorąc pod uwagę jego indywidualne predyspozycje i potrzeby.

W tym kontekście szczególnie istotne jest rozumienie autonomii rodzica przez pryzmat teorii podmiotowości. Martin Buber, formułując koncepcję relacji „Ja–Ty", zwracał uwagę, że autentyczny kontakt wymaga uznania godności i podmiotowości drugiej osoby. Rodzic traktujący dziecko jako równorzędnego partnera w relacji jednocześnie nie rezygnuje z własnej podmiotowości, lecz aktywnie uczestniczy w procesie wychowania, współtworząc przestrzeń rozwoju zarówno dla dziecka, jak i dla siebie samego[25]. Podobne podejście odnajdujemy w refleksji Emmanuela Lévinasa, który wskazywał na etyczny wymiar relacji i odpowiedzialności za drugiego człowieka, co w przypadku rodzica oznacza konieczność świadomego uczestnictwa w procesie wychowawczym[26].

Autonomia rodzica nie ogranicza się jedynie do prawa do decydowania o edukacji dziecka, ale obejmuje również współpracę ze szkołą jako równorzędnym partnerem. Współczesne podejście edukacyjne odchodzi od traktowania rodzica jako biernego odbiorcy treści czy wymagań, a raczej podkreśla jego aktywną rolę w kształtowaniu ścieżki edukacyjnej dziecka[27]. Autonomiczny rodzic podejmuje decyzje dotyczące m.in.

[25] M. Buber, *Ja i Ty*, tłum. J. Doktór, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.

[26] E. Lévinas, *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998

[27] W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013, s.77.

wyboru szkoły, metod nauczania czy organizacji czasu wolnego dziecka, angażując się w życie instytucji, ale bez rezygnacji z własnych wartości i przekonań.

W praktyce jednak autonomia rodzicielska często napotyka trudności. Arlie Russell Hochschild, analizując zjawisko „drugiej zmiany", zwraca uwagę, że współcześni rodzice – poza obowiązkami zawodowymi – muszą pełnić dodatkowe funkcje związane z edukacją dzieci, uczestnicząc w zebraniach, angażując się w wydarzenia szkolne czy wspierając działania nauczycieli[28]. Tego rodzaju presja może prowadzić do ograniczenia przestrzeni decyzyjnej rodziców i sprawiać, że ich autonomia staje się jedynie pozorna. Podobne zagrożenie niesie ze sobą nadmiar procedur i wymagań stawianych przez szkołę, które redukują możliwość podejmowania samodzielnych decyzji wychowawczych.

Jednocześnie nowe technologie, rosnąca presja kulturowa i medialna, a także coraz większa liczba dzieci borykających się z trudnościami emocjonalnymi i poznawczymi sprawiają, że rodzice muszą podejmować decyzje w oparciu o aktualne potrzeby dziecka, ale także w dialogu z instytucjami edukacyjnymi. W tej perspektywie kluczowe staje się partnerstwo między rodziną a szkołą, oparte na otwartej komunikacji, wzajemnym zaufaniu i poszanowaniu odmiennych podejść wychowawczych. Jak wskazują badania Richarda Sterna i Paula C. Rosenblatta, tylko w takim modelu współpracy możliwe jest stworzenie przestrzeni sprzyjającej rzeczywistej autonomii rodzica[29].

Podsumowując, autonomia rodzica we współczesnej szkole i rodzinie jawi się zarówno jako prawo, jak i odpowiedzialność. Jest to prawo do podejmowania decyzji zgodnych z własnymi wartościami i przekonaniami, ale zarazem odpowiedzialność za aktywne współtworzenie środowiska edukacyjnego. W tym sensie autonomia nie oznacza izolacji ani rezygnacji ze współpracy, lecz przeciwnie – wymaga umiejętności dialogu i negocjowania rozwiązań, które najlepiej służą rozwojowi dziecka.

[28] A. R. Hochschild, *The Second Shift: Working Families and the Revolution at Home*, New York: Viking Penguin, 1989.

[29] R. Stern, P. C. Rosenblatt, *Parent–Teacher Partnership: Building Trust and Autonomy in Education*, "Journal of Family and Education Studies" 2015, nr 3, s. 45–60.

Współczesna szkoła przestrzenią dla rozwijania autonomii rodzica

W modelu szkoły partycypacyjnej rodzice są uznawani za równorzędnych partnerów w procesie edukacyjnym. Ich autonomia polega na prawie do współdecydowania o programach, regulaminach i formach wsparcia dziecka. Szkoła powinna więc wzmacniać rodziców jako kompetentnych decydentów, zapraszając ich do wspólnych projektów i konsultacji programowych. Zaangażowanie rodziców koreluje z lepszymi wynikami oraz wyższym dobrostanem emocjonalnym uczniów. Jednocześnie nadmierna kontrola lub brak współpracy mogą zaburzyć relacje między domem a szkołą. Dlatego potrzebny jest czytelny podział ról i mechanizmy transparentnej komunikacji, dając przykład sprawczości obywatelskiej.

Współpraca z rodzicami wzmacnia również społeczne zaufanie do szkoły, zwiększa jej transparentność i wspiera wychowawczą rolę szkoły. Stąd istotne jest tworzenie systemów otwartej komunikacji oraz mechanizmów rzeczywistego wpływu rodziców na decyzje szkoły**.**Istotna jest rola rodziców. Ich autonomia wyraża się w prawie do współdecydowania o tym, jak funkcjonuje szkoła ich dzieci – w uczestnictwie w procesach planowania, wnoszeniu własnej perspektywy i doświadczeń. Autonomia szkoły otwiera przestrzeń do rzeczywistego partnerstwa z rodzicami, opartego na zaufaniu i wspólnym zaangażowaniu w rozwój dziecka.

Mimo licznych możliwości autonomia rodziców w szkole napotyka także istotne ograniczenia. System edukacyjny, oparty na jednolitych standardach i programach, często ogranicza przestrzeń decyzyjną rodziców, którzy muszą podporządkować się narzuconym wymaganiom. Oczekiwanie wysokich wyników ogólnokrajowych czy jednolite systemy oceniania sprawiają, że rodzice mogą odczuwać brak realnego wpływu na edukację dziecka. Trudności w tym zakresie potęguje również niedostateczna komunikacja pomiędzy szkołą a rodziną – w wielu placówkach ograniczona jedynie do zebrań – co redukuje rolę rodzica do biernego odbiorcy informacji. Nie bez znaczenia pozostaje także presja społeczna i oczekiwania wobec rodziców, którzy nierzadko podporządkowują swoje decyzje obowiązującym normom i trendom zamiast kierować się indywidualnymi potrzebami dziecka. Kolejnym ograniczeniem są róż-

nice w statusie społecznym i dostępności zasobów – rodziny o niższym kapitale ekonomicznym i edukacyjnym często mają ograniczone możliwości uczestnictwa w życiu szkoły[30].

Podsumowując, współczesna szkoła może stać się przestrzenią wspierającą rozwój autonomii rodziców, oferując im możliwość współtworzenia procesu edukacyjnego, ale równocześnie stawia przed nimi wyzwania wynikające z systemowych ograniczeń, barier komunikacyjnych, presji społecznej oraz nierówności społeczno-ekonomicznych. Kluczowym zadaniem pozostaje więc dalsze promowanie dialogu, otwartości i elastyczności w relacjach szkoła–rodzina, tak aby rodzice mogli w pełni uczestniczyć w wychowaniu i kształceniu swoich dzieci.

Praktyczne implikacje dla funkcjonowania współczesnej szkoły

Współczesna szkoła, respektując autonomię rodzicielską, musi znaleźć równowagę między realizacją obowiązków instytucjonalnych a poszanowaniem praw rodziców do wychowania dziecka zgodnie z własnymi przekonaniami. W efekcie podejmowanych dyskusji i prób pogłębiania pola problemowego inspirowanego autonomią (nie tylko rodzicielską) szybko dochodzimy do kilku kluczowych strategii umożliwiających skuteczną współpracę szkoły i rodziny.

1. Partnerstwo szkoły i rodziny. Model współpracy oparty na partnerstwie zakłada, że rodzice są pełnoprawnymi uczestnikami życia edukacyjnego szkoły. Epstein wyróżnia sześć typów zaangażowania rodziców: wspieranie nauki w domu, uczestnictwo w decyzjach szkolnych, współpraca w zakresie zarządzania szkołą, udział w programach edukacyjnych, tworzenie wspólnoty edukacyjnej i współpraca z lokalnym środowiskiem[2]. W praktyce szkolnej oznacza to m.in. regularne spotkania nauczycieli z rodzicami, konsultacje dotyczące programów wychowawczo-profilaktycznych, uwzględnianie opinii

[30] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.

rodziców przy opracowywaniu planów edukacyjnych i indywidualnych ścieżek kształcenia.

2. Transparentna komunikacja. Skuteczna współpraca wymaga jasnej i systematycznej komunikacji. Współczesne szkoły korzystają z platform cyfrowych, e-dzienników, newsletterów oraz aplikacji edukacyjnych, które umożliwiają rodzicom bieżący dostęp do informacji o postępach dziecka, planowanych działaniach wychowawczych oraz wydarzeniach szkolnych. Transparentność i otwartość komunikacyjna zwiększają zaufanie rodziców i zmniejszają ryzyko konfliktów wynikających z braku informacji.
3. Uwzględnianie różnorodności i pluralizmu wartości. Szkoła powinna respektować różnorodność kulturową, religijną i światopoglądową uczniów i ich rodzin. Oznacza to:
   - elastyczne podejście do zajęć z religii i etyki;
   - możliwość wyboru treści lub form aktywności edukacyjnych przy zachowaniu zgodności z podstawą programową;
   - organizowanie szkoleń dla nauczycieli dotyczących kompetencji międzykulturowych.
4. Wsparcie rodziców w procesie wychowania. Autonomia rodzicielska realizowana jest nie tylko poprzez decyzyjność, lecz także poprzez wsparcie rodziców w procesie wychowawczym. Szkoła może pełnić rolę doradczą i edukacyjną, oferując warsztaty, konsultacje psychologiczne oraz poradnictwo wychowawcze. Takie działania pomagają rodzicom lepiej zrozumieć potrzeby dziecka, a nauczycielom – uwzględniać je w pracy dydaktycznej i wychowawczej.
5. Rozwiązywanie konfliktów. W sytuacjach napięć między oczekiwaniami rodziców a wymaganiami szkoły kluczowe jest wypracowanie procedur mediacyjnych i negocjacyjnych. Działania te powinny być oparte na:
   - poszanowaniu praw dziecka;
   - zasadzie dialogu i kompromisu;
   - analizie interesu dziecka jako wartości nadrzędnej.

   Warto pamiętać, że efektywne strategie rozwiązywania konfliktów nie polegają na podporządkowaniu jednej strony, lecz na tworzeniu warunków do współdecydowania, przy zachowaniu jasnych granic wynikających z prawa i polityki oświatowej.

6. Znaczenie edukacji nauczycieli. Realizacja autonomii rodzicielskiej w praktyce szkolnej wymaga od nauczycieli kompetencji pedagogicznych, interpersonalnych i komunikacyjnych. Konieczne są szkolenia w zakresie:
   - współpracy z rodziną;
   - mediacji i rozwiązywania konfliktów;
   - rozumienia uwarunkowań kulturowych i społecznych rodzin uczniów.

Tylko dzięki takim kompetencjom szkoła jest w stanie godzić wymagania systemu edukacyjnego z prawami rodziców, minimalizując napięcia i budując środowisko sprzyjające wszechstronnemu rozwojowi dziecka.

Edukacja do autonomii: Kompetencje rodzica do bycia autonomicznym

Edukacja do autonomii staje się nie tylko zadaniem szkoły, ale również przestrzenią, w której rodzic, wychowawca i instytucje wspólnie angażują się w rozwój umiejętności samodzielności dziecka. Zanim jednak rodzic będzie w stanie skutecznie wspierać dziecko w tym procesie, sam musi przejść drogę, dzięki której zrozumie istotę autonomii i nauczy się wprowadzać ją w życie rodzinne.

Rodzic autonomiczny to osoba, która podejmuje decyzje w sposób świadomy, kierując się zarówno własnymi wartościami, jak i dobrem dziecka. Potrafi krytycznie spojrzeć na swój styl wychowawczy, otwiera się na zmiany i poszukuje sposobów, by skuteczniej wspierać rozwój dziecka. Ważnym aspektem jest również umiejętność wyznaczania granic i stawiania realistycznych oczekiwań, które jednocześnie szanują wolność dziecka, ale uczą je odpowiedzialności za własne wybory.

Autonomia rodzica znajduje odzwierciedlenie także w jego współpracy ze szkołą oraz innymi instytucjami edukacyjnymi. Kompetentny rodzic świadomie uczestniczy w procesie wychowania, zna swoje prawa i obowiązki, a tym samym potrafi aktywnie wpływać na rozwój dziecka w środowisku szkolnym.

Jednak wdrażanie idei autonomii nie jest pozbawione trudności. Wielu rodziców, wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych i społecznych,

doświadcza presji i niepewności co do podejmowanych decyzji wychowawczych. Brak narzędzi oraz wiedzy o tym, jak skutecznie wspierać dzieci, może prowadzić do problemów w zachowaniu równowagi między szacunkiem dla autonomii dziecka a koniecznością wyznaczania ram jego rozwoju.

Ostatecznie edukacja do autonomii staje się procesem obejmującym całą rodzinę. Autonomiczni rodzice są świadomi swojej roli wychowawczej, aktywnie uczestniczą w edukacji dziecka i kierują się wartościami, które pragną mu przekazać.

Zakończenie

Analiza autonomii rodzicielskiej w kontekście współczesnej szkoły pozwala dostrzec złożoność relacji między rodziną a instytucją edukacyjną. Autonomia rodzicielska jest prawem chronionym zarówno w polskim prawie, jak i w standardach międzynarodowych, jednak jej realizacja wymaga uwzględnienia dobra dziecka oraz zasad funkcjonowania szkoły. Współczesne wyzwania edukacyjne – takie jak: pluralizm wartości, cyfryzacja, indywidualizacja nauczania i zmieniające się modele rodziny – kształtują sposób, w jaki szkoła i rodzice współpracują, a efektywne partnerstwo między tymi podmiotami jest kluczowe dla wszechstronnego rozwoju dziecka.

Praktyczne implikacje wynikają z konieczności tworzenia jasnych procedur współpracy, transparentnej komunikacji oraz systemu wsparcia dla rodziców i nauczycieli. Współpraca oparta na dialogu, wzajemnym szacunku i świadomości ról pozwala pogodzić autonomię rodziców z autonomią szkoły, przy zachowaniu nadrzędnej wartości, jaką jest dobro dziecka. Odpowiedzialne korzystanie z autonomii, zarówno przez szkołę, jak i rodziców, wymaga elastyczności, kompetencji interpersonalnych oraz zaangażowania w tworzenie wspólnej przestrzeni edukacyjnej.

Autonomia szkoły to test dojrzałości systemu edukacji. Im więcej zaufania, dialogu, współodpowiedzialności, tym większe szanse na realną autonomię. Nie chodzi o to, by szkoły były „pozostawione same sobie", ale by były partnerami w systemie, a nie podmiotami sterowanymi centralnie.

W dobie szybkich zmian społecznych, sztucznej inteligencji, transformacji gospodarczej, potrzebujemy szkół zdolnych do adaptacji, myślących krytycznie, silnych lokalnie. Autonomia jest warunkiem tej zdolności. Ale nie wolno nam zapomnieć: autonomia to nie przywilej – to odpowiedzialność.

Autonomia to droga – nie gotowy stan. Ale warto nią iść – mądrze, wspólnie i z wizją.

W kontekście potrzeby zmian – autonomia szkoły nie jest przeciwieństwem reformy, lecz jej szansą. To szkoła – jako wspólnota uczących się – najlepiej zna swoje potrzeby, możliwości i kontekst działania. Reformy, które nie uwzględniają tej perspektywy, są skazane na powierzchowność.

Wspieranie autonomii to akt zaufania – do nauczycieli, uczniów, dyrektorów i rodziców. Bez tego zaufania żadna reforma nie zmieni rzeczywistości szkoły. Warto więc zadać pytanie: czy reformując szkołę, potrafimy jej również zaufać?

Bibliografia

Buber M., *Ja i Ty*, tłum. J. Doktór, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992.
Charter of Fundamental Rights of the European Union, 2000/C 364/01, art. 14.
Convention on the Rights of the Child, UN General Assembly, 20 November 1989, art. 5.
Education Act 1996, Section 7 (UK).
Epstein J., *School, Family, and Community Partnerships*, New York 2011, s. 34–35.
European Convention on Human Rights, Protocol No. 1, art. 2.
Federal Constitutional Court of Germany, Case 1 BvR 1476/03, 2006.
Hochschild A.R., *The Second Shift: Working Families and the Revolution at Home*, New York: Viking Penguin, 1989.
Izdebska J., *Dziecko w rodzinie u progu XXI wieku. Niepokoje i nadzieje*, Białystok 2000.
Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r., Dz.U. 1997 nr 78 poz. 483, art. 48.
Lévinas E., *Całość i nieskończoność. Esej o zewnętrzności*, tłum. M. Kowalska, Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 1998
Łaciak B., *Komercyjne przemiany współczesnego dzieciństwa*, w: B. Łaciak (red.), *Nowe społeczne wymiary dzieciństwa*, Warszawa 2011.
Łopatka A., *Prawa dziecka – deklaracje i rzeczywistość*, Warszawa 1991.

Mendel M. (red.), *W poszukiwaniu partnerstwa rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.
Mendel M., *Partnerstwo rodziny, szkoły i gminy*, Toruń 2000.
Michałowska K., *Granice rodzicielskich ingerencji w dobra osobiste dziecka – zagadnienia wybrane*, „Białostockie Studia Prawnicze" (Bialystok Legal Studies) 2022 vol. 27 nr 3.
Nowosad I.,Segiet W., *Autonomia szkoły*, Warszawa 2025.
Pierce v. Society of Sisters, 268 U.S. 510 (1925).
Segiet W., *W trosce o edukację dziecka. Między formalnym uzasadnianiem a faktycznym egzekwowaniem*, w: M. Andrzejewski(red.), *Prawa dziecka. Konteksty prawne i pedagogiczne*, Poznań 2012
Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Poznań 2013, s. 77.
Simola M., *The Finnish miracle of PISA: historical and sociological remarks on teaching and teacher education*, "Comparative Education", nr 44 (4), 2008, s. 464–465.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Warszawa 2014.
Steier-Jordan S., *Od makropolityki do mikropolityki: o autonomii szkoły w aspekcie historyczno-porównawczym*, w: W. Hórner, M.S. Szymański (red.), *Transformacja w oświacie a europejskie perspektywy*, Warszawa 1998.
Stern R., Rosenblatt P.C., *Parent–Teacher Partnership: Building Trust and Autonomy in Education*, "Journal of Family and Education Studies" 2015, nr 3, s. 45–60.
U. Bronfenbrenner U., *Making Human Beings Human. Bioecological Perspectives on Human Development*, Thousand Oaks 2005, s. 45.
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe, Dz.U. 2017 poz. 59, art. 1.
Ustawa z dnia 25 lutego 1964 r. – Kodeks rodzinny i opiekuńczy, Dz.U. 1964 nr 9 poz. 59, art. 95–97

Sylwia Jaskulska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-3454-7894

Potencjał modelu zasoby–wymagania pracy we wspieraniu nauczycielek i nauczycieli w niepewnych czasach

Wprowadzenie

Współczesna polska szkoła funkcjonuje w warunkach permanentnej zmienności, wzrastających oczekiwań społecznych oraz kryzysów związanych choćby z wojną toczącą się za naszą wschodnią granicą. W takim kontekście szczególnego znaczenia nabiera pytanie o to, jak skutecznie wspierać nauczycielki i nauczycieli w ich codziennej pracy, nie tylko po to, by przeciwdziałać wypaleniu zawodowemu, ale również by wzmacniać ich motywację, odporność psychiczną i poczucie sensu wykonywanych zadań.

Jednym z narzędzi teoretycznych, które pozwala lepiej zrozumieć dynamikę funkcjonowania zawodowego nauczycieli w niepewnych czasach, jest model zasoby–wymagania pracy (Job Demands–Resources). Jego założenia pozwalają uchwycić zarówno źródła przeciążenia i stresu, jak i czynniki wspierające dobrostan, zaangażowanie i efektywność w pracy. Celem niniejszego rozdziału jest zaprezentowanie potencjału tego modelu w diagnozowaniu sytuacji nauczycieli oraz w projektowaniu działań wspierających ich funkcjonowanie zawodowe, zwłaszcza w kontekście wyzwań o charakterze kryzysowym.

Podstawowe mechanizmy modelu zasoby–wymagania pracy

Model zasoby–wymagania pracy, zaproponowany pierwotnie przez Demerouti, Bakker, Nachreinera i Schaufeliego[1], stanowi jedną z koncepcji teoretycznych służących do opisu uwarunkowań dobrostanu i efektywności pracowników. W modelu tym zakłada się, że każdy zawód, niezależnie od jego specyfiki, można analizować w kategoriach dwóch kluczowych grup czynników: wymagań pracy oraz zasobów pracy. Wymagania pracy to fizyczne, psychologiczne, społeczne lub organizacyjne aspekty pracy, które wymagają wysiłku i wiążą się z określonym kosztem psychofizycznym (np. presja czasu, obciążenie emocjonalne). Zasoby pracy to z kolei te aspekty, które pomagają osiągać cele zawodowe, zmniejszają koszty wymagań i wspierają rozwój pracownika (np. wsparcie społeczne, autonomia, możliwości uczenia się). Kluczową cechą modelu jest jego dualny mechanizm działania: z jednej strony uwzględnia negatywne konsekwencje nadmiernych wymagań, z drugiej pozytywne efekty obecności zasobów[2].

W ramach tego ujęcia wyróżnia się dwa podstawowe procesy psychologiczne. Proces przeciążenia polega na tym, że chronicznie wysokie wymagania zawodowe prowadzą do wyczerpania zasobów pracownika i w konsekwencji do wypalenia zawodowego. Z kolei proces motywacyjny odnosi się do sytuacji, w których zasoby pracy stymulują zaangażowanie, satysfakcję z pracy i wysoki poziom efektywności zawodowej. Skuteczność predykcyjna tych mechanizmów została potwierdzona w licznych badaniach empirycznych. W metaanalizie obejmującej 74 badania longitudinalne wykazano, że zarówno proces przeciążenia, jak i motywacyjny, konsekwentnie determinują dobrostan pracowników i ich zachowania związane z wykonywaną pracą[3].

[1] E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner, W. B. Schaufeli, *The job demands–resources model of burnout*, „Journal of Applied Psychology" 2001, t. 86, nr 3, s. 499–512.

[2] A. B. Bakker, E. Demerouti, *The Job Demands–Resources model: State of the art*, „Journal of Managerial Psychology" 2007, t. 22, nr 3, s. 309–328.

[3] T. Lesener, B. Gusy, C. Wolter, *The job demands–resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies*, „Work & Stress" 2019, t. 33, nr 1, s. 76–103.

Do najczęściej identyfikowanych wymagań należą: presja czasu, przeciążenie zadaniami, konflikty interpersonalne, wysoka odpowiedzialność oraz konieczność zarządzania emocjami. Wysoki poziom takich wymagań wiąże się nie tylko z wypaleniem zawodowym, ale również ze spadkiem satysfakcji z pracy, obniżoną produktywnością i wyższą absencją chorobową[4]. Z kolei zasoby pracy, takie jak: autonomia, wsparcie przełożonych i współpracowników, dostęp do informacji zwrotnej, możliwości rozwoju zawodowego czy jasność roli, okazują się silnymi predyktorami zaangażowania w pracę, lojalności organizacyjnej i lepszych wyników zawodowych[5].

Wymagania i zasoby w pracy nauczycieli

Model zasoby–wymagania pracy znalazł szerokie zastosowanie w badaniach nad pracą nauczycieli, zwłaszcza w kontekście wyzwań związanych z wypaleniem zawodowym, stresem oraz zaangażowaniem w nauczanie. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że zawód nauczyciela, ze względu na swoją złożoność, emocjonalne obciążenie oraz społeczne oczekiwania, stanowi szczególnie wdzięczny obszar zastosowania tego modelu[6]. W tym ujęciu szkoła postrzegana jest jako środowisko pracy, w którym

[4] E. Demerouti, A. B. Bakker, F. Nachreiner, W. B. Schaufeli, *The job demands–resources model of burnout*, „Journal of Applied Psychology" 2001, t. 86, nr 3, s. 499–512; W. B. Schaufeli, T. W. Taris, *A critical review of the Job Demands–Resources Model: Implications for improving work and health*, w: *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, red. G. F. Bauer, O. Hämmig, Springer, Dordrecht 2013, s. 43–68; A. B. Bakker, E. Demerouti, W. Verbeke, *Using the job demands–resources model to predict burnout and performance*, „Human Resource Management" 2004, t. 43, nr 1, s. 83–104.

[5] A. B. Bakker, E. Demerouti, *The Job Demands–Resources model: State of the art*, „Journal of Managerial Psychology" 2007, t. 22, nr 3, s. 309–328; D. Xanthopoulou, A. B. Bakker, E. Demerouti, W. B. Schaufeli, *The role of personal resources in the job demands–resources model*, „International Journal of Stress Management" 2007, t. 14, nr 2, s. 121–141.

[6] E. M. Skaalvik, S. Skaalvik, *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*, „Social Psychology of Education" 2018, t. 21, nr 5, s. 1251–1275.

równowaga między wymaganiami a zasobami może decydować o zdrowiu psychicznym, satysfakcji zawodowej nauczycielek i nauczycieli oraz jakości nauczania.

W badaniach empirycznych, opartych na omawianym tu modelu, wśród najczęściej diagnozowanych wymagań pracy nauczycieli pojawiają się takie czynniki, jak wysokie obciążenie pracą, obejmujące nadmiar zadań dydaktycznych i wychowawczych, presję czasową oraz brak realnych przerw w ciągu dnia pracy. Wysokie obciążenie, presja czasu i brak czasu na regenerację zostały potwierdzone m.in. w badaniu Skaalvik i Skaalvik[7], gdzie „presja czasowa" okazała się najsilniejszym predyktorem obniżonego dobrostanu nauczycieli. W badaniu Hlado i Harvankovej[8] wykazano z kolei, że zarówno ilościowe, jak i emocjonalne wymagania silnie wiążą się z konfliktem praca–życie prywatne oraz wypaleniem zawodowym.

Do istotnych wymagań zalicza się również emocjonalne obciążenia wynikające z konieczności regulowania emocji w kontaktach z uczniami, rodzicami i współpracownikami. Potwierdzają to badania prowadzone wśród nauczycieli edukacji specjalnej przez Murangi i współpracowników[9], a także Le[10], które wskazują, że choć emocjonalne wymagania bywają źródłem obciążenia, mogą również wpływać pozytywnie na poczucie skuteczności zawodowej.

W kontekście organizacyjnym często wskazuje się na brak jasności roli zawodowej oraz sprzeczne oczekiwania wobec nauczycieli, szczególnie w środowiskach silnie zbiurokratyzowanych lub podlegających częstym zmianom polityki oświatowej. Problemy te są dobrze udokumentowane

[7] E. M. Skaalvik, S. Skaalvik, *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*, „Social Psychology of Education" 2018, t. 21, nr 5, s. 1251–1275.

[8] M. Hlado, L. Harvankova, *Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands–Resources model*, „Humanities and Social Sciences Communications" 2025, t. 11, art. 304.

[9] A. Murangi, S. Rothmann, M. Nel, *Special education teachers' job demands-resources profiles and capabilities: Effects on work engagement and intention to leave*, „Frontiers in Psychology" 2022, t. 13, art. 942923.

[10] S. Li, *The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model*, „Frontiers in Psychology" 2023, t. 14, art. 1185079.

w analizach Skaalvik i Skaalvik[11] oraz Murangi i współpracowników[12], gdzie dodatkowo podkreśla się znaczenie trudnych relacji interpersonalnych (np. konfliktów z rodzicami i uczniami, braku wsparcia ze strony przełożonych) jako predyktorów wypalenia.

Dodatkowym obciążeniem są wymagania administracyjne, takie jak rozbudowana dokumentacja i obowiązki niezwiązane bezpośrednio z nauczaniem. W badaniu Hlado i Harvankovej[13] dowiedziono, że obowiązki administracyjne korelują z presją czasową i konfliktem praca–życie, a także z wyższym poziomem wypalenia. Często podkreślaną trudnością jest również konieczność wykonywania pracy po godzinach, co skutkuje trudnością w oddzieleniu życia zawodowego od prywatnego[14].

Z drugiej strony, badania identyfikują również istotne zasoby, które mogą chronić nauczycieli przed negatywnymi skutkami obciążeń zawodowych i wzmacniać ich motywację oraz zaangażowanie. Jednym z najczęściej wymienianych zasobów jest wsparcie społeczne w miejscu pracy, zarówno ze strony współpracowników, jak i dyrekcji czy zespołu nauczycielskiego. Przywoływane już badania Hlado i Harvankovej[15] wykazały, że wsparcie przełożonych i kolegów znacząco redukuje wpływ wymagań ilościowych i emocjonalnych na wypalenie. Również Murangi i współpracownicy[16] podkreślają, że wsparcie społeczne pełni kluczową rolę w łagodzeniu stresu zawodowego wśród nauczycieli edukacji specjalnej.

---

[11] E. M. Skaalvik, S. Skaalvik, *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*, „Social Psychology of Education" 2018, t. 21, nr 5, s. 1251–1275.

[12] A. Murangi, S. Rothmann, M. Nel, *Special education teachers' job demands-resources profiles and capabilities: Effects on work engagement and intention to leave*, „Frontiers in Psychology" 2022, t. 13, art. 942923.

[13] M. Hlado, L. Harvankova, *Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands–Resources model*, „Humanities and Social Sciences Communications" 2025, t. 11, art. 304.

[14] Ł. Baka, *Mechanizmy kształtowania się zdolności do pracy w świetle modelu wymagania–zasoby pracy*, „Czasopismo Psychologiczne" 2018, t.. 24, nr 3, s. 481–490.

[15] M. Hlado, L. Harvankova, *Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands–Resources model*, „Humanities and Social Sciences Communications" 2025, t. 11, art. 304.

[16] A. Murangi, S. Rothmann, M. Nel, *Special education teachers' job demands-resources profiles and capabilities: Effects on work engagement and intention to leave*, „Frontiers in Psychology" 2022, t. 13, art. 942923.

Duże znaczenie przypisuje się także możliwościom autonomicznego kształtowania pracy: swobodzie w planowaniu lekcji, doborze metod dydaktycznych oraz budowaniu relacji z uczniami. Jak pokazują wyniki badań, wysoki poziom autonomii może chronić nauczycieli przed przeciążeniem emocjonalnym i zmniejszać konflikt praca–życie prywatne[17].

Ważnym zasobem są również możliwości rozwoju zawodowego – udział w szkoleniach, uzyskiwanie pozytywnej informacji zwrotnej oraz docenianie osiągnięć. W przeglądzie Skaalvik i Skaalvik[18] wskazano, że dostęp do rozwoju zawodowego i konstruktywny feedback wpływają pozytywnie na dobrostan nauczycieli, sprzyjają ich zaangażowaniu i satysfakcji z pracy.

W literaturze podkreśla się także znaczenie poczucia sensu pracy i sprawczości, a więc przekonania, że wykonywana praca ma wartość i realnie wpływa na rozwój uczniów. Zasoby osobiste, takie jak: optymizm, odporność psychiczna, poczucie skuteczności (self-efficacy) czy zaangażowanie zawodowe, pełnią funkcję „bufora" redukującego negatywny wpływ obciążeń[19].

Złożoność relacji między wymaganiami a zasobami w pracy nauczyciela

Model zasoby-wymagania pracy ma swoje nowsze ujęcia, które charakteryzują poszerzone ramy teoretyczne i interpretacyjne. Na przykład ujęcie autorstwa Schaufeliego i współpracowników wprowadza rozróżnienie

[17] M. Hlado, L. Harvankova, *Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands–Resources model*, „Humanities and Social Sciences Communications" 2025, t. 11, art. 304.

[18] E. M. Skaalvik, S. Skaalvik, *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*, „Social Psychology of Education" 2018, t. 21, nr 5, s. 1251–1275.

[19] E. M. Skaalvik, S. Skaalvik, *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*, „Social Psychology of Education" 2018, t. 21, nr 5, s. 1251–1275; M. Hlado, L. Harvankova, *Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands–Resources model*, „Humanities and Social Sciences Communications" 2025, t. 11, art. 304.

pomiędzy wymaganiami „wyzwaniami" (*challenge demands*) a wymaganiami „przeszkodami" (*hindrance demands*)[20].

Wyzwania to wymagania, które – mimo że są obciążające – mogą sprzyjać rozwojowi, nauce i zwiększać motywację. Przykładem może być wdrażanie nowej metody nauczania, przygotowanie innowacyjnego projektu edukacyjnego czy podjęcie nowych ról w zespole nauczycielskim. Tego typu wymagania są często odbierane jako znaczące i wspierające poczucie sprawczości. Z kolei przeszkody to wymagania, które blokują osiąganie celów, wzbudzają frustrację i nie oferują potencjalnych korzyści rozwojowych, jak nadmierna biurokracja, niejasne oczekiwania instytucjonalne czy konflikty interpersonalne. W praktyce szkolnej nauczyciele często doświadczają obu typów wymagań jednocześnie, co sprawia, że skutki obciążenia pracą są zróżnicowane i zależą od charakteru konkretnych sytuacji zawodowych.

W literaturze przedmiotu coraz częściej podkreśla się również, że granica pomiędzy wymaganiami a zasobami nie zawsze jest łatwa do jednoznacznego wyznaczenia[21]. Ten sam czynnik – na przykład autonomia – może w określonych warunkach funkcjonować jako zasób, a w innych jako wymaganie. Autonomia interpretowana jako możliwość decydowania o sposobie realizacji zadań dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych może sprzyjać zaangażowaniu i satysfakcji z pracy. Jednak w sytuacji braku wsparcia instytucjonalnego, niejasnych wytycznych lub presji czasu, ten sam czynnik może stać się źródłem dodatkowego obciążenia i stresu[22].

Badania pokazują również, że obecność zasobów może „buforować" negatywne skutki wymagań, zmniejszając ich wpływ na wypale-

[20] W. B. Schaufeli, T. W. Taris, *A critical review of the Job Demands–Resources Model: Implications for improving work and health*, w: *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, red. G. F. Bauer, O. Hämmig, Springer, Dordrecht 2013, s. 43–68.

[21] M. Tadić, A. B. Bakker, W. G. M. Oerlemans, *Challenge versus hindrance job demands and well-being: A diary study on the moderating role of job resources*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology" 2015, t. 88, nr 4, s. 702–725.

[22] P. Hlado, L. Juhaňák, K. Harvankova, *Antecedents of perceived teacher work ability: A comprehensive model across work and non-work domains*, „Frontiers in Psychology" 2025, t. 16, art. 1557456.

nie i zwiększając odporność pracowników na stres[23]. Co istotne, zasoby odgrywają szczególnie ważną rolę w warunkach wysokich obciążeń – to właśnie w sytuacjach trudnych ich znaczenie dla motywacji i dobrostanu jest największe[24]. W badaniach osoby szacujące swoje zasoby osobiste jako duże deklarowały istotnie wyższą satysfakcję z pracy niż osoby oceniające swoje zasoby osobiste jako małe, niezależnie od obciążeń[25].

Z tego względu interwencje ukierunkowane na wspieranie nauczycieli powinny koncentrować się nie tylko na ograniczaniu przeszkód, ale również, a może przede wszystkim, na wzmacnianiu zasobów. To one bowiem mają potencjał nie tylko ochronny, ale też motywacyjny, wspierając długofalowe zaangażowanie, odporność i dobrostan w zawodzie nauczyciela.

Funkcjonowanie nauczycieli w kryzysie: zastosowanie modelu zasoby–wymagania pracy

Pandemia COVID-19 stanowiła szczególnie wyrazisty przykład działania mechanizmów opisanych przez model zasoby-wymagania pracy.

[23] J. J. Hakanen, A. B. Bakker, E. Demerouti, *How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources*, „European Journal of Oral Sciences" 2005, t. 113, nr 6, s. 479–487; T. W. Taris, *Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies*, „Work & Stress" 2006, t. 20, nr 4, s. 316–334.

[24] A. Van den Broeck, M. Vansteenkiste, H. De Witte, W. Lens, *Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology" 2010, t. 83, nr 4, s. 981–1002; T. Lesener, B. Gusy, C. Wolter, *The job demands–resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies*, „Work & Stress" 2019, t. 33, nr 1, s. 76–103; A. B. Bakker, J. J. Hakanen, E. Demerouti, D. Xanthopoulou, *Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high*, „Journal of Educational Psychology" 2007, t. 99, nr 2, s. 274–284.

[25] A. Potocka, M. Waszkowska, *Zastosowanie modelu „Wymagania Pracy – Zasoby" do badania związku między satysfakcją zawodową, zasobami pracy, zasobami osobistymi pracowników i wymaganiami pracy*, „Medycyna Pracy. Workers Health and Safety" 2013, t. 64, nr 2, s. 217–225.

W krótkim czasie nauczyciele zostali zmuszeni do adaptacji do zdalnego nauczania, co zwiększyło intensywność wymagań dydaktycznych, wychowawczych i emocjonalnych[26]. Nowa rzeczywistość edukacyjna wymagała od nauczycieli nie tylko szybkiego opanowania technologii i reorganizacji metod pracy, ale także podtrzymywania relacji z uczniami oraz wspierania ich emocjonalnie w warunkach niepewności i izolacji.

Badania wskazują, że kluczowymi zasobami chroniącymi nauczycieli w tej sytuacji były: wsparcie społeczne, możliwość sprawowania kontroli nad organizacją pracy, kompetencje cyfrowe oraz zasoby osobiste, takie jak rezyliencja czy motywacja wewnętrzna. Wsparcie – formalne i nieformalne – okazało się najważniejszym czynnikiem związanym z satysfakcją zawodową i radzeniem sobie ze stresem[27]. Jednocześnie część zasobów w warunkach kryzysu mogła stać się dodatkowymi wymaganiami, np. konieczność uczestnictwa w szkoleniach czy obciążenie osób bardziej zaawansowanych cyfrowo oczekiwaniami ze strony innych – nauczyciele posiadający wysokie kompetencje cyfrowe często doświadczali nadmiernego obciążenia związanego z udzielaniem wsparcia technicznego innym pracownikom, co prowadziło do frustracji.[28].

[26] J. M. Lang, J. Valk, *Exploring Middle School Teachers' Job Demands and Job Resources during COVID-19*, „Acta Educationis Generalis" 2023, t. 13, nr 1, s. 26–54; M. Martí-González, M. L. Alcalá-Ibañez, J. L. Castán-Esteban, L. Martín-Bielsa, L. O. Gallardo, *COVID-19 in School Teachers: Job Satisfaction and Burnout through the Job Demands Control Model*, „Behavioral Sciences (Basel)" 2023, t. 13, nr 1, art. 76.

[27] L. J. Sokal, L. G. Eblie Trudel, J. C. Babb, *Supporting teachers in times of change: The Job Demands Resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic*, „International Journal of Contemporary Education" 2020, t. 3, nr 2, s. 67–74; M. Martí-González, M. L. Alcalá-Ibañez, J. L. Castán-Esteban, L. Martín-Bielsa, L. O. Gallardo, *COVID-19 in School Teachers: Job Satisfaction and Burnout through the Job Demands Control Model*, „Behavioral Sciences (Basel)" 2023, t. 13, nr 1, art. 76; B. Boison, A. Burke, *Navigating Emotional and Professional Challenges in Remote Teaching: Examining Teacher Well-Being, Burnout, and Socio-Emotional Learning Through the Job Demands-Resources Model*, „British Journal of Teacher Education and Pedagogy" 2025, t. 4, nr 2, s. 15–27.

[28] L. J. Sokal, L. G. Eblie Trudel, J. C. Babb, *Supporting teachers in times of change: The Job Demands Resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic*, „International Journal of Contemporary Education" 2020, t. 3, nr 2, s. 67–74; J. Stang-Rabrig, T. Brüggemann, R. Lorenz, N. McElvany, *Teachers' oc-*

Wnioski płynące z analiz opartych na modelu omawianym w tym tekście wskazują, że skuteczne wspieranie nauczycieli wymaga nie tylko ograniczania obciążeń, ale także wzmacniania zasobów indywidualnych i organizacyjnych. Zasoby te, szczególnie relacje społeczne, autonomia i dobrostan, pełnią funkcję ochronną wobec wypalenia oraz sprzyjają elastycznemu dostosowywaniu się do zmieniających się realiów[29]. Doświadczenia pandemii pokazują, że w sytuacjach kryzysowych znaczenia nabierają także kompetencje wychowawcze i opiekuńcze, często mniej doceniane w codziennej praktyce szkolnej[30]. Umiejętność rozpoznawania potrzeb emocjonalnych uczniów, wspierania ich dobrostanu psychicznego oraz budowania relacji opartych na empatii i zaufaniu okazała się nie mniej istotna niż kompetencje merytoryczne czy cyfrowe.

Refleksja ta pozostaje aktualna wobec współczesnych wyzwań edukacyjnych, takich jak: praca z uczniami z doświadczeniem uchodźczym, wsparcie młodzieży w kontekście kryzysu klimatycznego i konfliktów zbrojnych czy adaptacja do obecności sztucznej inteligencji w życiu codziennym. Każde z tych wyzwań generuje nowe wymagania wobec nauczycieli, ale jednocześnie stwarza przestrzeń do identyfikowania i wzmacniania zasobów, zarówno indywidualnych, jak i systemowych.

Pandemia była więc szczególnym laboratorium pokazującym, jak mechanizmy opisywane przez model zasoby–wymagania pracy uruchamiają się w ekstremalnych warunkach, ale wnioski z tych doświadczeń warto odnieść do szerszej praktyki zawodu nauczyciela. Zdolność do adaptacji, budowanie sieci wsparcia, dbałość o dobrostan i rozwój zawodowy to elementy, które pozostają kluczowe nie tylko w obliczu kryzysów, lecz także w codziennym funkcjonowaniu nauczyciela w dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości edukacyjnej i niepewnych czasach.

---

cupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands, „Teaching and Teacher Education" 2022, t. 117, art. 103803.

[29] G. Caga, I. Avelino, *Job demands and job resources as predictors to burnout among teachers during COVID-19 pandemic*, „International Journal of Research Studies in Education" 2022, t. 11, nr 7, s. 149–181.

[30] S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Studia Edukacyjne" 2020, nr 57, s. 47–65.

Zakończenie

Model zasoby–wymagania pracy oferuje elastyczne i trafne ramy analizy rzeczywistości zawodowej nauczycieli, uwzględniające zarówno obciążenia, jak i zasoby obecne w środowisku szkolnym. Zastosowanie tej koncepcji w badaniach i praktyce edukacyjnej pozwala nie tylko identyfikować zagrożenia dla dobrostanu nauczycieli, ale także wskazywać konkretne punkty wsparcia.

Wnioski płynące z badań z wykorzystaniem modelu zasoby–wymagania pracy stanowią konkretną wskazówkę dla osób odpowiedzialnych za kształtowanie polityki oświatowej, organizację pracy szkoły czy planowanie szkoleń i interwencji. Wspieranie nauczycieli w niepewnych czasach wymaga działań ukierunkowanych nie tylko na zmniejszanie obciążeń, lecz przede wszystkim na systematyczne wzmacnianie zasobów osobistych, zespołowych i instytucjonalnych.

Aby nauczyciele mogli pełnić swoją rolę w sposób zrównoważony, potrzebują środowiska pracy opartego na relacjach, autonomii, poczuciu sensu i dostępie do wsparcia. Model zasoby–wymagania pracy dostarcza języka i narzędzi, które mogą wspierać projektowanie takich środowisk, zarówno w warunkach codziennej praktyki, jak i w obliczu kolejnych kryzysów.

Bibliografia

Baka, Ł., *Mechanizmy kształtowania się zdolności do pracy w świetle modelu wymagania–zasoby pracy*, „Czasopismo Psychologiczne" 2018, t. 24, nr 3, s. 481–490.

Bakker, A. B., Demerouti, E., Verbeke, W., *Using the job demands–resources model to predict burnout and performance*, „Human Resource Management" 2004, t. 43, nr 1, s. 83–104.

Bakker, A. B., Demerouti, E., *The Job Demands–Resources model: State of the art*, „Journal of Managerial Psychology" 2007, t. 22, nr 3, s. 309–328.

Bakker, A. B., Hakanen, J. J., Demerouti, E., Xanthopoulou, D., *Job resources boost work engagement, particularly when job demands are high*, „Journal of Educational Psychology" 2007, t. 99, nr 2, s. 274–284.

Boison, B., Burke, A., *Navigating Emotional and Professional Challenges in Remote Teaching: Examining Teacher Well-Being, Burnout, and Socio-Emotional Learning Through the Job Demands-Resources Model*, „British Journal of Teacher Education and Pedagogy" 2025, t. 4, nr 2, s. 15–27.

Caga, G., Avelino, I., *Job demands and job resources as predictors to burnout among teachers during COVID-19 pandemic*, „International Journal of Research Studies in Education" 2022, t. 11, nr 7, s. 149–181.

Demerouti, E., Bakker, A. B., Nachreiner, F., Schaufeli, W. B., *The job demands–resources model of burnout*, „Journal of Applied Psychology" 2001, t. 86, nr 3, s. 499–512.

Hakanen, J. J., Bakker, A. B., Demerouti, E., *How dentists cope with their job demands and stay engaged: The moderating role of job resources*, „European Journal of Oral Sciences" 2005, t. 113, nr 6, s. 479–487.

Hlado, M., Harvankova, L., *Teachers' perceived work ability: A qualitative exploration using the Job Demands–Resources model*, „Humanities and Social Sciences Communications" 2025, t. 11, art. 304.

Hlado, P., Juhaňák, L., Harvankova, K., *Antecedents of perceived teacher work ability: A comprehensive model across work and non-work domains*, „Frontiers in Psychology" 2025, t. 16, art. 1557456.

Jaskulska, S., Jankowiak, B., *Postawy nauczycielek i nauczycieli wobec kształcenia na odległość w czasie pandemii COVID-19*, „Studia Edukacyjne" 2020, nr 57, s. 47–65.

Lang, J. M., Valk, J., *Exploring Middle School Teachers' Job Demands and Job Resources during COVID-19*, „Acta Educationis Generalis" 2023, t. 13, nr 1, s. 26–54.

Lesener, T., Gusy, B., Wolter, C., *The job demands–resources model: A meta-analytic review of longitudinal studies*, „Work & Stress" 2019, t. 33, nr 1, s. 76–103.

Li, S., *The effect of teacher self-efficacy, teacher resilience, and emotion regulation on teacher burnout: a mediation model*, „Frontiers in Psychology" 2023, t. 14, art. 1185079.

Martí-González, M., Alcalá-Ibañez, M. L., Castán-Esteban, J. L., Martín-Bielsa, L., Gallardo, L. O., *COVID-19 in School Teachers: Job Satisfaction and Burnout through the Job Demands Control Model*, „Behavioral Sciences (Basel)" 2023, t. 13, nr 1, art. 76.

Murangi, A., Rothmann, S., Nel, M., *Special education teachers' job demands-resources profiles and capabilities: Effects on work engagement and intention to leave*, „Frontiers in Psychology" 2022, t. 13, art. 942923.

Potocka, A., Waszkowska, M., *Zastosowanie modelu „Wymagania Pracy – Zasoby" do badania związku między satysfakcją zawodową, zasobami pracy, zasobami osobistymi pracowników i wymaganiami pracy*, „Medycyna Pracy. Workers Health and Safety" 2013, t. 64, nr 2, s. 217–225.

Schaufeli, W. B., Taris, T. W., *A critical review of the Job Demands–Resources Model: Implications for improving work and health*, w: *Bridging occupational, organizational and public health: A transdisciplinary approach*, red. G. F. Bauer, O. Hämmig, Springer, Dordrecht 2013, s. 43–68.

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., *Job demands and job resources as predictors of teacher motivation and well-being*, „Social Psychology of Education" 2018, t. 21, nr 5, s. 1251–1275.

Sokal, L. J., Eblie Trudel, L. G., Babb, J. C., *Supporting teachers in times of change: The Job Demands Resources model and teacher burnout during the COVID-19 pandemic*, „International Journal of Contemporary Education" 2020, t. 3, nr 2, s. 67–74.

Stang-Rabrig, J., Brüggemann, T., Lorenz, R., McElvany, N., *Teachers' occupational well-being during the COVID-19 pandemic: The role of resources and demands*, „Teaching and Teacher Education" 2022, t. 117, art. 103803.

Tadić, M., Bakker, A. B., Oerlemans, W. G. M., *Challenge versus hindrance job demands and well-being: A diary study on the moderating role of job resources*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology" 2015, t. 88, nr 4, s. 702–725.

Taris, T. W., *Is there a relationship between burnout and objective performance? A critical review of 16 studies*, „Work & Stress" 2006, t. 20, nr 4, s. 316–334.

Van den Broeck, A., Vansteenkiste, M., De Witte, H., Lens, W., *Capturing autonomy, competence, and relatedness at work: Construction and initial validation of the Work-related Basic Need Satisfaction scale*, „Journal of Occupational and Organizational Psychology" 2010, t. 83, nr 4, s. 981–1002.

Xanthopoulou, D., Bakker, A. B., Demerouti, E., Schaufeli, W. B., *The role of personal resources in the job demands–resources model*, „International Journal of Stress Management" 2007, t. 14, nr 2, s. 121–141.

Radosław Nawrocki
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu,
ORCID: 0000-0002-0523-8822

Zarządzanie szkołą z perspektywy (post)krytycznej[1]

Wstęp

W niniejszym tekście przedstawiam wybrane aspekty kultury zarządzania szkołą z perspektywy (post)krytycznej. W związku z tym, że nurt krytyczny i postkrytyczny w zarządzaniu wiąże się z istnieniem wielu rozmaitych perspektyw, na potrzeby niniejszego tekstu skorzystam z dwóch wybranych nurtów, wpisujących się w tę bogatą tradycję. Pierwszym z nich jest nurt krytyczny w zarządzaniu (*Critical Management Studies*), drugim zaś posthumanizm. Celem tekstu jest zarysowanie modelu zarządzania szkołą zbudowanego na koncepcjach (post)krytycznych. Model ten jest w dużej mierze konkurencyjny wobec kultury zarządzania opartej na modelu klasycznym, cały czas dość powszechnej w praktyce szkolnej.

Pierwszy nurt (krytyczny) można potraktować nade wszystko jako koncepcję oferującą diagnozę charakteru zarządzania instytucjami, drugi zaś (posthumanizm), oprócz potencjału diagnostycznego, niesie ze sobą możliwość innego spojrzenia na zarządzanie, co w efekcie funduje nam propozycję zmian w zakresie kultury zarządzania. Można zatem rzec, że jest bardziej optymistyczny i sprawczy niż nurt krytyczny. Oba jednak są potrzebne, bo bez tak bezkompromisowej i radykalnie krytycznej diag-

[1] Zmodyfikowane fragmenty niniejszego tekstu są częścią przygotowywanej pracy dyplomowej na studiach podyplomowych z zakresu MBA.

nozy oferowanej przez nurt krytyczny, niemożliwe byłoby wygenerowanie alternatywnych rozwiązań. Taka jest logika wszelkiej emancypacji.

Nurt krytyczny

Łukasz Sułkowski pisze: „Nurt krytyczny w naukach o zarządzaniu sięga do źródeł filozoficznych przyjmujących radykalną wizję rozwoju organizacji interpretowanych jako narzędzia dominacji i opresji. Zaplecze intelektualne tej perspektywy poznawczej jest równie bogate, jak i kontrowersyjne. Przede wszystkim jest to neomarksizm, w jego różnych szkołach, począwszy od koncepcji walki klas Karola Marksa, aż do krytyki społeczeństwa konsumpcji i mass mediów uprawianej przez szkołę frankfurcką"[2]. Takie krytyczne podejście jest jednak istotnym punktem zwrotnym w naukach o zarządzaniu, pierwszym odważnym ruchem kwestionujących ekonomiczny paradygmat zarządzania, który wydawał się oczywisty i niepodważalny. Według Moniki Kostery i Michała Zawadzkiego zwrot ten (zwany humanistycznym) dotyczy trzech fundamentalnych aspektów[3]: zmiana definiowania celu procesu zarządzania, oparcie zarządzania na szeroko pojętych naukach humanistycznych, przedmiot i charakter procesów zarządzania. Piszą w tej sprawie tak: „po pierwsze, celem zarządzania humanistycznego jest człowiek; nigdy nie powinien być on środkiem do innych celów, takich jak zysk, wzrost ekonomiczny czy efektywność. Po drugie, zarządzanie humanistyczne korzysta ze spuścizny szeroko pojętej humanistyki, rozumianej jako wiedza, kultura i wrażliwość. Dzięki temu rozwiązania i idee mogą być widziane w szerszym kontekście, ze zrozumieniem uwarunkowań politycznych, historycznych i etycznych. Pomaga to w twórczym rozwiązywaniu problemów zamiast bezrefleksyjnego i często szkodliwego w skutkach naśladowania. Po trzecie, zarządzanie humanistyczne zajmuje się ludzkim doświadcze-

[2] Ł. Sułkowski, *Nurt krytyczny w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Menedżer w gospodarce opartej na wiedzy", 2010 nr 115, s. 737.

[3] M. Kostera, M. Zawadzki, *Zarządzanie dla ludzi*, https://krytykapolityczna.pl/kraj/zarzadzanie-dla-ludzi/ [dostęp: 30.08.2025].

niem. Nie procesy ekonomiczne, techniczne czy polityczne znajdują się w centrum uwagi, lecz przeżycia i losy ludzi. Dlatego zarządzanie humanistyczne dąży do zrozumienia ludzkich postaw, problemów i motywacji, ze świadomością, że wiedza ta przydatna będzie innym ludziom do formułowania teorii i działania w praktyce"[4]. Mamy zatem do czynienia z istotnym zwrotem w obszarze aksjologicznym, który ma swoje konsekwencje w wielu obszarach związanych z zarządzeniem. Przesuwa on akcenty, poszerza kontekst rozumienia zarządzania, niejako wyciąga te procesy z rzekomo sterylnego, obiektywnego, mechanicznego pola, włączając je w tryby rozmaitych kontekstów i innych zjawisk, mających na nie wpływ. Pozbawia zatem procesy zarządzania naiwnej prostoty, neutralności i mechaniczności, wskazując ich relacyjność i kontekstualność.

Sułkowski dokonuje syntetycznego porównania nurtu krytycznego w zarządzaniu, z tym klasycznym, tradycyjnym[5]. Różnicę widać już w samym podejściu do zarządzania jako dyscypliny naukowej. W ujęciu klasycznym jest ona traktowana jako obiektywny opis praktyk zarządzania, natomiast w nurcie krytycznym zarządzanie traktuje się jako pewnego rodzaju ideologiczny dyskurs władzy, mający na celu panowanie nad pracownikiem i cechujący się instrumentalnym podejściem do niego. W ujęciu tradycyjnym zatem inaczej postrzega się również praktykę zarządzania. W tym nurcie istotą jest: „wdrażanie skutecznych i sprawdzonych metod poprawy wydajności pracy i wzrostu skuteczności działania ludzi w organizacji"[6]. Praktyka zarządzania wydaje się zatem czymś neutralnym, skoncentrowanym na osiąganiu jak najlepszych wskaźników. Krytyczne ujęcie zwraca uwagę na manipulacyjny charakter tych praktyk. Z tej perspektywy praktyki zarządcze są działaniami opartymi na socjotechnikach, kształtującymi fałszywą świadomość. Słowem, są czymś innym, czymś więcej, niż próbują i chcą się światu przedstawiać. Podstawą takiego działania jest przekonanie, że największą efektywność w zarządzaniu osiąga się poprzez „ogrywanie" osób, którymi się zarządza. Menedżer albo działa w sferze nieświadomej, nie widzi, co kryje się pod powierzchnią realizowanego systemu zarządzania, nie widzi, że katego-

[4] Tamże.
[5] Ł. Sułkowski, *Nurt krytyczny*, dz. cyt., s. 741.
[6] Tamże.

ria wydajności jest elementem strategii podtrzymującej eksploatacyjny, represyjny model relacji, albo godzi się na użycie technik manipulacyjnych, uznając to za konieczny i naturalny element kultury zarządzania. Rzecz może dotyczyć również nauczyciela, który nie widzi, że strategia zarządzania klasą, realizacja celów dydaktycznych, wychowawczych również podlega tej logice eksploatacji, wydajności, bądź uznaje, że taki manipulacyjny charakter zarządzania grupą jest konieczny, aby osiągnąć założony cel.

Kolejnym elementem definiującym zarządzanie jest swego rodzaju antropologia człowieka; to, jak rozumiemy jego naturę, mechanizmy rządzące jego zachowaniem, potencjał rozwojowy, sposób realizacji siebie etc. W perspektywie klasycznej człowiek traktowany jest jak zasób, który należy skutecznie wykorzystać, w pełni zrealizować jego potencjał. Pojawia się tu zatem język samorealizacji, potencjału, którego nie można zmarnować, a najlepszym sposobem, aby tego uniknąć, jest odpowiednie nim zarządzanie, wykorzystujące mechanizmy motywacji, mobilizacji[7]. W nurcie krytycznym zaś zwraca się uwagę na to, że zabiegi te są pełne manipulacji i presji. To zatem, co w nurcie klasycznym jest racjonalizacją zasobów ludzkich, w nurcie krytycznym oznacza wykorzystanie i instrumentalizowanie człowieka.

Inna jest rola menedżera. W nurce klasycznym menedżer to: „twórcza, autonomiczna jednostka, posiadająca kompetencje i dążąca do samorealizacji poprzez kierowanie innymi ludźmi oraz osiąganie celów organizacyjnych"[8]. Z perspektywy nurtu krytycznego rolą menedżera jest natomiast podtrzymywanie niesprawiedliwych stosunków władzy, o których była mowa w poprzednich punktach. W przypadku szkoły można mówić o dyrektorze szkoły, od którego zresztą coraz częściej wymaga się rozbudowanych kompetencji menedżerskich. Z perspektywy krytycznej rozumienie roli menedżera w ujęciu tradycyjnym cechuje się swego rodzaju naiwnością, ułudą bycia autonomiczną jednostką. Nie zauważa się, że realizuje cele ponadindywidualne, wpisujące się w lo-

[7] Jest to zbieżne z ideologią neoliberalizmu. Patrz chociażby: E. Potulicka, J. Rutkowiak, *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010, czy D. A. Michałowska, *Neoliberalizm i jego (nie) etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

[8] Ł. Sułkowski, *Nurt krytyczny*, dz. cyt., s. 741.

gikę podtrzymującą niesprawiedliwe stosunki społeczne, system oparty na wydajności, instrumentalizacji ludzi, sprowadzaniu ich do wąsko pojętej logiki zysku.

Inna jest też metodologia badań w obu opisywanych nurtach. W nurcie tradycyjnym podstawowym paradygmatem jest ten o charakterze neopozytywistyczno-funkcjonalistycznym, którego istotą jest budowanie ogólnych, rzekomo obiektywnych, teorii opartych głównie na mechanizmach przyczynowo-skutkowych. W nurcie krytycznym natomiast preferuje się metody interpretatywno-symboliczne. Ta różnica wiąże się rzecz jasna z odmiennym sposobem rozumienia rzeczywistości, również tej związanej z zarządzaniem. Odnosząc tę kwestię do kultury zarządzania szkołą, można powiedzieć, że w modelu tradycyjnym będzie się poszukiwało obiektywnych, niezmiennych, pewnych sposobów zarządzania szkołą/klasą, wierząc, że rzeczywistość szkolna da się dość łatwo zamknąć w ramach logiki przyczynowo-skutkowej, w ramach przewidywalnego i kontrolowalnego porządku. Inaczej w tym kontekście wygląda rzeczywistość instytucjonalna (w tym szkolna) z perspektywy krytycznej. Zwraca się uwagę na złożoność i dynamikę instytucji edukacyjnej, której funkcjonowanie nie da się w relatywnie łatwy sposób zamknąć w ramach obiektywnych i niezmiennych reguł. Z tej perspektywy, jakiekolwiek poznanie dynamiki rzeczywiści instytucjonalnej (np. szkolnej) musi być oparte na narracjach interpretatywnych, uwzględniających rozmaite, czasami bardzo partykularne i subiektywne racjonalności. Trzeba też przyzwyczaić się do niepewności, jaka wpisana jest w tak rozumianą rzeczywistość, do względności i ograniczoności poznania oraz kontrolowania świata społecznego.

Kolejnym punktem jest tzw. strategia personalna. W ujęciu klasycznym, jak pisze Sułkowski, „polega [ona] na skutecznej realizacji długookresowych planów alokacji zasobów ludzkich służących osiąganiu celów edukacyjnych”[9]. Z perspektywy krytycznej sytuacja wygląda zgoła odmiennie: uważa się, że podstawowym celem strategii personalnej jest obniżenie kosztów, generowanie zysków, jest ona działaniem doraźnym, służącym logice zysku, która znosi horyzont czasowy. W tym sensie poważniejsze, merytoryczne plany długookresowe są fikcją. W kulturze za-

[9] Tamże.

rządzania szkołą też można odnaleźć tę logikę, zarówno w odniesieniu do kadry (nauczycieli), jak i uczniów. Przyjrzyjmy się tej drugiej grupie. Wspieranie rozwoju ucznia podporządkowane jest np. logice egzaminacyjnej, której charakter wpisany jest w wąsko pojęty zysk. Trudno zatem mówić w tym kontekście o szerszej i długookresowej perspektywie rozwoju ucznia, której istota jest często rozbieżna z interesem egzaminacyjnym. Nie rozwój jest najważniejszy, ale zewnętrzne uwarunkowania egzaminacyjne.

Następną kwestią jest nabór pracowników. W perspektywie klasycznej istota tego typu mechanizmów jest dość prosta i oczywista: selekcja pracowników pod kątem ich dopasowania do charakteru stanowiska pracy. Wygrywa ten najbardziej dopasowany. W krytycznej perspektywie szuka się rzecz jasna w tej pozornej prostocie czegoś więcej: selekcja ma charakter podporządkowujący pracowników woli przełożonego. Doktryna konieczności dopasowania ma z tej perspektywy charakter formatywny i ograniczający kreatywność pracowników. Ślady tej strategii możemy oczywiście odnaleźć w szkole, zarówno w kontekście nauczycieli, jak i uczniów. Logika dopasowania się do rozmaitych oczekiwań, schematyzujących działania podmiotów szkolnych, jest dość częstym doświadczeniem charakterystycznym dla instytucji edukacyjnych. Dobrym przykładem jest też selekcja uczniów do szkół czy klas dyktowana wąskim interesem rankingowym: im lepszych (osiągających dobre wyniki) uczniów będzie miała szkoła, tym wyższe osiągnie miejsce w rankingu. W tym przypadku szeroko pojęta idea pedagogiczna zostaje wyparta przez wąsko pojęty zysk rankingowy[10].

Kolejnym punktem jest wynagradzanie pracowników. W narracji klasycznej funkcjonalność tego mechanizmu jest też dość oczywista: należy stworzyć sprawiedliwy system nagradzania, w którym to systemie sprawiedliwość wiąże się z adekwatnością zapłaty do jakości wykonanej pracy. Z pozoru wydaje się to zatem najbardziej racjonalny system motywacji i zapewniania poczucia sprawiedliwości wśród społeczności pracowniczej. Można powiedzieć, że ma on charakter wybitnie merytokratyczny: indywidualne zasługi, osiągnięcia są bowiem podstawowym wskaźnikiem

[10] Patrz choćby: R. Dolata, *Szkoła, segregacje, nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

wynagradzania. Z perspektywy krytycznej taki system wynagradzania jest mechanizmem zawierającym ukryte relacje niesprawiedliwości, sposobem na utrzymanie władzy i podporządkowania. Dodać jeszcze należy, że jest systemem silnie zindywidualizowanym, wytwarzającym przede wszystkim relacje rywalizacji między pracownikami, co nie sprzyja rozwojowi bardziej relacyjnej, kooperacyjnej kultury pracy. Punkt ten odnosi się zarówno do strategii zarządzania nauczycielami przez dyrektora, jak i uczniami przez nauczycieli. Powszechnie obowiązująca kultura pracy w szkole jest bowiem oparta na tak rozumianym systemie wzmacniania określonych zachowań. W przypadku nauczycieli narzędzie nagradzania może mieć charakter ekonomiczny (np. system premiowy), w przypadku uczniów może być realizowane choćby za pomocą systemu ocen. Taki mechanizm wzmocnień odwołuje się do zredukowanej, zubożałej, niekompletnej wizji ludzkiego działania, opartej na dość prymitywnie rozumianej psychologii behawioralnej.

Kolejny punkt jest ściśle związany z poprzednim, dotyczy bowiem motywowania i oceny pracowników. W perspektywie klasycznej wierzy się w obiektywizm, trafność i mierzalność oceny. Krytyczna narracja zaś zwraca uwagę na powierzchowność i manipulacyjny charakter narzędzi używanych do oceny i motywowania pracownika. Wskazuje się też tutaj dość prymitywne i naskórkowe wykorzystanie technik psychologicznych.

Punkt ostatni, zaproponowany przez Sułkowskiego, dotyczy rozwoju pracowników. W klasycznym nurcie zarządzania używa się języka efektywnościowego, koncentrującego się na zasobach i kompetencjach, które są kluczem do osiągnięcia łatwo mierzalnych zysków. W nurcie krytycznym zwraca się wobec powyższego uwagę na redukujący język takiej narracji, który jest zresztą zbieżny z instrumentalnym traktowaniem człowieka.

Twierdzę, że dzisiejszy model zarządzania szkołą jest bliższy koncepcji klasycznej. Wynika to zapewne z wielu powodów. Jednym z nich jest fakt, że model klasyczny wydaje się bardziej zbieżny z powszechnie istniejącą intuicją związaną z zarządzaniem, doświadczeniami kulturowymi, które też są bliższe temu modelowi. Istotne znaczenie mają też uwarunkowania systemu edukacji (egzaminy, model awansowania nauczycieli etc.). Zmiana kultury organizacji szkoły wymaga zatem dużego wysiłku intelektualnego, habitualnego, zaznajomienia się z określonym korpusem

lektur i idei obnażających słabości istniejącego modelu, ale też proponującym odmienny, alternatywny paradygmat zarządzania. Wymaga to jednak zdolności zakwestionowania silnych przyzwyczajeń dotyczących funkcjonowania szkoły, odwagi pozwalającej przekroczyć swego rodzaju konserwatyzm poznawczy.

Posthumanizm

Posthumanizm jako jeden z dynamicznie rozwijających się nurtów badań w naukach humanistycznych i społecznych w istotny sposób rzuca nowe światło na perspektywę myślenia o kulturze współczesnej szkoły, m.in. o: modelu zarządzania szkołą; nowych kierunkach i paradygmatach badań, będących podstawą procesu nauczania, treści nauczania i programów; statusie podmiotów szkolnych; metodyce uwzględniającej odmienne metody nauczania i uczenia się, w których bierze się pod uwagę różnorodność i interakcje międzygatunkowe; organizacji przestrzeni; języku dyskursu szkolnego.

Czym zatem jest posthumanizm? Iwona Gmaj pisze, że jest to kierunek zróżnicowany, którego wspólnym mianownikiem jest nawiązanie do postmodernistycznej tradycji antyhumanizmu „przy jednoczesnym przekonaniu o konieczności jej przezwyciężenia na rzecz nowych teorii i narzędzi, które pozwoliłyby adekwatnie opisać stale zmieniającą się pozycję podmiotu”[11]. Posthumanizm przyjmuje zatem podstawową tezę antyhumanizmu o wyczerpaniu się oświeceniowej wizji podmiotu, ale w przeciwieństwie do antyhumanizmu, który wieści śmierć podmiotu, proponuje nową podmiotowość, bardziej relacyjną, a mniej skoncentrowaną na jednostce. Suriamurthee M. Maistry i Petro du Preez piszą w tym kontekście, że „posthumanizm nakłania nas do uznania splątanej, porowatej relacji między ludźmi, zwierzętami i (technologicznymi) maszynami – tworząc możliwości ponownego wyobrażenia sobie, jak możemy wchodzić w interakcje ze światem – odwołując się do ontologii

[11] I. Gmaj, *Powrót do podmiotu*, „Teksty Drugie” 2014, nr 5, s. 338.

relacyjnej"[12]. Ontologia relacyjna staje się zatem nową matrycą budowania tożsamości, opartej na relacji ze światem[13]. Oznacza to również inne traktowanie tego, co nieludzkie. Uznaje się, że sprawczość leży nie tylko po stronie człowieka, ale również po stronie tego, co nieludzkie. To ruch wzbogacający świat społeczny, uświadamiający, jak wiele zmiennych (nie tylko ludzkich) wpływa na procesy, zjawiska społeczne, w tym te związane z edukacją, kulturą szkoły. Mówiąc wprost, edukacja jest nie tylko ludzkim wytworem, wobec czego zarządzanie tym obszarem wymaga zauważenia i docenienia wpływu tego, co nieludzkie.

Piotr Zawojski pisze: „Idee posthumanizmu to zestaw poglądów i koncepcji opisujących zasadniczą zmianę, jaka dokonuje się w postrzeganiu pozycji człowieka w środowisku synergetycznie z nim współdziałających istot żywych, maszyn, sztucznej inteligencji (AI) oraz sztucznego życia (ALife). Prefiks «post» implikuje myślenie o schyłkowości, bądź wyczerpaniu się tradycyjnego, utrwalonego historycznie paradygmatu, w którym miejsce człowieka będącego centralnym punktem (wszech)świata, w perspektywie antropocentrycznej, nie podlegało dyskusji[14]".

Marleena Pustola konstatuje: „posthumanizm to koncepcja obejmująca różne ruchy, szkoły myślenia, teorie, filozofie i metodologie. Zazwyczaj termin ten jest używany jako termin ogólny lub, alternatywnie, pojęcia «posthumanizm», «zwrot posthumanistyczny» lub «zwrot nieludzki» są używane w sposób nieco analogiczny. Ruchy takie jak transhumanizm, nowy materializm, ontologia zorientowana obiektowo, realizm spekulatywny, teoria aktora-sieci i teoria asamblaży, by wymienić tylko kilka, mogą być umiejscowione w zróżnicowanym polu teoretycznym i filozoficznym, które kształtuje to, co rozumiemy jako posthumanizm. Te różne ruchy pozycjonują się lub mogą być pozycjonowane jako «post» w stosunku do koncepcji człowieka i historycznego występowania humanizmu, oba oparte [–] na hierarchicznych konstrukcjach społecznych

[12] S. M. Maistry, P. du Preez, *The posthuman condition: Insights for decolonising curriculum in childhood education*, "South African Journal of Childhood Education", 2024 v14 n1 Article 1436, s. 3.

[13] Patrz: M. Rogowska-Stangret, *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2021.

[14] P. Zawojski, *Posthumanizm, czyli humanizm naszych czasów*, „Kultura i Historia" 2017, nr 32, s. 68–76.

i założeniach antropocentrycznych”[15]. I dokonując swego rodzaju konkluzji, dodaje: „Posthumanizm odnosi się do różnych podejść filozoficznych i teoretycznych, które dążą do oderwania się od antropocentrycznego światopoglądu fetyszyzującego człowieka”[16]. To ostatnie ujęcie w sposób najbardziej klarowny, relatywnie syntetyczny ujmuje istotę omawianej perspektywy.

Natomiast „pedagogika posthumanistyczna jest tu używana do opisania praktyk i idei pedagogicznych, które można odnaleźć w myśli posthumanistycznej. Skierowanie uwagi na inne istoty i byty na naszej planecie może oferować alternatywy dla pedagogiki skoncentrowanej na uczniu, która reprezentuje współczesną kulturę indywidualistyczną”[17].

Przyjęcie perspektywy nonantropocentrycznej niesie ze sobą szereg konsekwencji w myśleniu o edukacji, o wszelkich praktykach wychowawczych, kulturze szkoły, modyfikuje, wzbogaca dyskurs pedagogiczny. Zmienia też paradygmat zarządzania szkołą.

Warto zwrócić uwagę na to, że używając terminu „posthumanizm”, możemy różnie rozkładać akcenty znaczeniowe. Przemysław Czapliński opisuje to zróżnicowanie, biorąc pod uwagę kryterium czasu, momentu rozwoju myśli nad posthumanizmem. Czapliński, pisząc o tej zmienności, zwraca szczególną uwagę na kategorię autonomii: „Kluczowa zmiana dotyczy kategorii autonomii: w latach dziewięćdziesiątych, a więc w dekadzie przyspieszenia refleksji nad postczłowiekiem, chodziło o użyczenie części owej autonomii przysługującej człowiekowi i nadanie większych praw sferze pozaludzkiej (eko i techno), podczas gdy w aktualnej dekadzie – w związku z pogłębiającym się poczuciem utraty kontroli nad rzeczywistością – kluczowe staje się zdobycie wiedzy, kto/co autonomią dysponuje i kto/co przydziela prawa”[18]. W latach 90. zatem podstawowym zadaniem było przyznawanie praw, troska o autonomię bytów spoza sfery pozaludzkiej, natomiast współcześnie podstawowym zadaniem jest

[15] M. Mustola, *Why is a live chicken banned from the kindergarten? Two lessons learned from teaching posthuman pedagogy to university students*, “Educational Philosophy and Theory” 2019, vol. 51, no. 14, s. 1434–1435.

[16] Tamże.

[17] Tamże, s. 1435.

[18] P. Czapliński, *Rewidowanie posthumanizmu*, „Teksty Drugie” 2025, nr 6, s. 11–12.

zdolność panowania nad rzeczywistością, sprawczość, umiejętność samostanowienia o sobie. W kontekście edukacji oba te wyzwania są według mnie aktualne. Szczególnie, jeśli weźmiemy pod uwagę kształt kultury szkoły i strategie zarządzania nią. Jakkolwiek rozumiany posthumanizm jest zatem koncepcją ożywczą dla pola edukacji.

Podsumowując, musimy mieć pełną świadomość, że precyzyjne zdefiniowanie terminu „posthumanizm" jest zadaniem karkołomnym. Wynika to ze złożoności, różnorodności, ambiwalencji tego terminu. Różnice dotyczą wielu spraw. Nie ma na przykład zgodności w podejściu do tradycji humanizmu. Z jednej strony posthumanizm można traktować jako rozszerzenie idei humanistycznych, takich jak: tolerancja, równość, sprawiedliwość na grupy dotąd marginalizowane bądź pomijane (kobiety, mniejszości seksualne, zwierzęta etc.), z drugiej zaś jako alternatywę dla humanizmu, proponującą inną, posthumanistyczną właśnie perspektywę. W pierwszym przypadku posthumanizm jest niejako domknięciem niedokończonego projektu humanizmu, w drugim zaś wyjściem z ciasnych (m.in. antropocentrycznych) ram humanizmu.

Warto też pamiętać o rozróżnieniu na posthumanizm krytyczny (skupiony na wskazywaniu ograniczeń tego, co ludzkie) oraz transhumanizm (skupiony na figurze postczłowieka, kogoś przekraczającego to, co dziś rozumiane jest jako ludzkie, kogoś doskonalszego, sprawniejszego m.in. za sprawą nowych technologii. Posthumanizm może być też traktowany jako metarefleksja na temat świata, która już była obecna w tradycji humanistycznych. Jest zatem swego rodzaju częścią humanizmu, przypominającą czy wyostrzającą idee i wartości już w nim obecne.

Nie wikłając się w zawiłe, prowadzone na wielu frontach, spory o to, czym jest posthumanizm, na potrzeby tego tekstu przyjmuję (mając świadomość partykularnego i arbitralnego charakteru tego wyboru), że posthumanizm jest swego rodzaju kontynuacją humanizmu, wyostrzającą i odświeżającą wartości humanistyczne. Biorąc bowiem pod uwagę bogactwo tradycji humanistycznej, prosty gest odrzucenia, odcięcia się od humanizmu, sugerowanie, że wchodzi się na dziewiczy, nieznany obszar aksjologiczny, metodologiczny, konceptualny, byłby gestem naiwnym i nieuczciwym poznawczo. Posthumanizm jest metarefleksją upominającą nas etycznie, epistemologicznie o problematycznej, zubożonej relacji człowieka ze światem. Refleksja ta ma wydobyć z koncepcji

humanistycznych wszystko to, co wpłynie na nas otrzeźwiająco, poszerzając perspektywę widzenia świata i budowania relacji z nim. Pozwoli również na nowo przemyśleć organizację poszczególnych pól kulturowych, instytucji, rozwiązań zagospodarowujących sferę publiczną etc. To staje się w oczywisty sposób szansą na ożywcze spojrzenie również na kulturę szkoły i zarządzanie tą kulturą. Podstawową zasadą jest krytyka antropocentryzmu i próba przekroczenia go.

Konieczność przezwyciężenia perspektywy antropocentrycznej wynika między innymi z przekonania, że pozwoli to powiększyć i urozmaicić skrzynkę narzędzi metodologicznych, konceptualnych opisujących rzeczywistość. Wierzy się, że pozwoli to w sposób bardziej adekwatny i pełny opisać złożoność i ambiwalentny charakter świata w całej jego rozciągłości. Mówiąc bardziej wprost: w ramach tej koncepcji twierdzi się, że perspektywa antropocentryczna jest perspektywą redukcjonistyczną, partykularną, której ograniczoność jest coraz bardziej demaskowana, a prawomocność coraz trudniejsza do utrzymania.

Takie poszerzenie perspektywy może być ciekawą propozycją dla nauk o zarządzaniu.

Otwartość nauk o zarządzaniu na nowe paradygmaty, nowe prądy wynika m.in. z tego, że jest to dyscyplina młoda, poszukująca niejako swojej tożsamości. Małgorzata Ćwikła pisze w tym kontekście: „Nauki o zarządzaniu są dyscypliną młodą, co sprawia, że mają otwarty status epistemologiczny i są podatne na nowe tendencje. Tłumaczyć można w ten sposób ich wieloparadygmatyczność, jak i zmienność oraz różnorodność. Współcześnie funkcjonują odmienne nurty badawcze w naukach o zarządzaniu, oparte na koncepcjach pozytywistycznych oraz modernistycznych czy postmodernistycznych. Zdecydowanie występuje też duże zainteresowanie podejmowaniem wątków związanych z filozofią, mającą istotne znaczenie dla procedur badawczych, a w rezultacie dla sposobów postrzegania działań praktycznych”[19]. Jest to zatem sytuacja korzystna zarówno dla rozwoju samej nauki o zarządzaniu, jak i przedmiotu jej badań, jakim są m.in. praktyki zarządzania. Dzięki takiej ot-

[19] M. Ćwikła, *Zarządzanie w antropocenie, czyli co w czym i co z tego. Analiza literatury dotyczącej splotu zjawisk*, „Przegląd Kulturoznawczy” 2021, nr 1 (47), s. 35.

wartości istnieje mniejsze ryzyko popadnięcia w marazm, utrwalania nierefleksyjnych nawyków zarówno poznawczych, jak i tych związanych z działaniami zarządczymi.

Posthumanistyczny model badania rzeczywistości jest modelem przekraczającym ramę wyobrażeniową przyjętą i powszechną w antropocentrycznie, a szczególnie zachodniocentrycznie, zaprojektowanej kulturze badania rzeczywistości, myślenia o niej, konstruowania jej oglądu.

Michał Pałasz zgrabnie łączy nurty humanistyczny i posthumanistyczny w zarządzaniu. Twierdzi, że podstawą humanizacji w zarządzaniu są przede wszystkim takie elementy, jak: etyka biznesu, społeczna odpowiedzialność biznesu, teoria interesariuszy, zrównoważony rozwój, nurt krytyczny w zarządzaniu, zarządzanie humanistyczne[20]. Posthumanizm w zarządzaniu proponuje natomiast podstawową korektę definicji zarządzania, skupiającą się na dwóch sprawach: „uznaniu sprawczości i godności wszystkich, także pozaludzkich zasobów zarządzania (przez ich akceptację, personalizację – uznanie za osoby, animację – symboliczne ożywienie – lub sakralizację – uznanie za święte)"[21] oraz „redefinicję celu praktyk organizacyjnych ze skoncentrowanego na dobru organizacji ku skupionemu na heterogonicznym, ludzkim i pozaludzkim dobru wspólnym"[22]. W efekcie w praktyce zarządzania pojawiają się nowe wartości, będące jednocześnie warunkami zaistnienia tego modelu zarządzania, takie jak: pansolidarność (solidarność dla wszystkich, radykalna, relacyjna), radykalna empatia (rozumienia i wczucia się w perspektywę innego, również nieludzkiego), zakwestionowanie dualizmu cel–środek, redystansacja, cyklizacja (przejście od tego, co globalnego, do tego, co regionalne; zastępowanie korzyści natychmiastowych korzyściami odroczonymi)[23].

Połączenie tych dwóch perspektyw: humanizmu i posthumanizmu w zarządzaniu daje możliwość wygenerowania nowego modelu zarządzania m.in. instytucjami (w tym szkołą).

[20] M. Pałasz, *Zarządzanie posthumanistyczne*, „Przegląd Kulturoznawczy" 2021, nr 1 (47), s. 2.
[21] Tamże, s. 11.
[22] Tamże.
[23] Tamże.

Przyjrzyjmy się zatem pokrótce wymienionym aspektom, aby ten obraz nowego podejścia do zarządzania ukonkretnić.

Pierwszym elementem zarządzania humanistycznego jest tzw. etyka biznesu. Oznacza ona, w ogromnym skrócie, działanie, które jest zgodne z zasadami moralnymi lub szeroko pojętym dobrem społecznym. Działanie firmy, instytucji, organizacji nie może zatem kierować się zyskiem ślepym na wartości wyżej wspomniane. Odnosząc to do szkoły, można powiedzieć, że nie może ona kierować się wąsko pojętym zyskiem w postaci np. miejsca w rankingu, kosztem rzeczywistych wartości moralnych czy społecznych.

Drugi wymieniony komponent (społeczna odpowiedzialność biznesu) ściśle łączy się z pierwszym i polega przede wszystkim na uwzględnianiu w zarządzaniu interesu społecznego i ochrony środowiska. Dobrym przykładem takiego typu zarządzania jest choćby koncepcja zrównoważonego rozwoju, zakładająca utrzymanie względnej równowagi pomiędzy interesem ekonomicznym, społecznym i ekologicznym.

Kolejnym elementem zarządzania humanistycznego jest teoria interesariuszy, mówiąca o tym, że organizacje w toku swej działalności powinny brać pod uwagę interesy wszystkich grup i osób, które są z nią związane bezpośrednio, bądź na które organizacja ma wpływ. W przypadku instytucji edukacyjnej teoria ta zbliża nas do m.in. społecznej koncepcji szkoły, w której celem tej instytucji jest nie tylko edukacja osób w niej się uczących, ale również troska o całe środowisko, w którym szkoła funkcjonuje. Takie podejście wpływa na lepsze funkcjonowanie szkoły (która korzysta na różne sposoby z gęstych relacji ze środowiskiem lokalnym), ale również środowiska, dla którego szkoła staje się ważnym bodźcem rozwojowym, istotnym katalizatorem wielu procesów.

Kolejny segment zarządzania to idea zrównoważonego rozwoju, której istotą jest (oprócz wcześniej wspomnianych elementów) takie zarządzanie instytucją, w którym realizując aktualne potrzeby społeczeństwa, nie ograniczamy ich zaspokajania przyszłym pokoleniom.

Następnym elementem humanistycznego zarządzania jest tzw. nurt krytyczny w zarządzaniu, o którym już była mowa. Przypomnijmy tylko, że w jego ramach „podważa się (…) procesy i rezultaty tworzenia nauki o zarządzaniu i edukacji menedżerskiej oraz praktyki organizowania, rozpoznając w nich środki dominacji, opresji, wyzysku, reprodu-

kowania patologicznego *status quo*"[24]. W kontekście zarządzania szkołą dysponujemy w tym zakresie bogatą tradycją pedagogiki krytycznej, w ramach której takiej demaskacji opresyjności szkoły dokonuje się na r*óżne sposoby, uwzględniając rozmaite obszary i szczeble funkcjonowania tej instytucji*[25]. W nurcie krytycznym w zarządzaniu, podobnie jak w pedagogice krytycznej, proponuje się takie oto działania: „(1) denaturalizacja – kwestionowanie tego, co oczywiste; (2) antywydajność (oryg. antyperformatywność) – odcięcie się w badaniach od kwestii maksymalizacji zysków (ignorowanie wyników zarządzania, koncentrowanie się na tym, «co zarządzanie robi ludziom»); (3) refleksyjność – świadomość ideologicznych uwikłań; (4) emancypacja – parcie ku zmianie porządku w praktyce i teorii zarządzania, ale też emancypacja badanych i osób uwikłanych w patologie organizacyjne"[26]. Jest to droga radykalna, pozbawiona naiwności, rozpoznająca trudne do dostrzeżenia uwikłanie człowieka w ukryte relacje władzy, i w efekcie, dzięki temu, dająca szansę na względną emancypację i zmianę.

Ostatnim punktem wymienionym przez Pałasza jest zarządzanie humanistyczne. Stanowi ono swego rodzaju alternatywę dla zarządzania ekonomicznego. Podstawową zasadą tej koncepcji jest „uznanie człowieka za «początek», «drogę» i «cel» badań, edukacji oraz praktyki menedżerskiej – nigdy tylko środek. Z kolei zysk czy też realizacja innych celów organizacji to jedynie środki do realizowania potencjału, szczęścia czy rozkwitu człowieka – nigdy tylko cel"[27]. Takie przedefiniowanie modelu zarządzania zmienia radykalnie logikę myślenia o funkcjonowaniu instytucji, a za tym idzie szereg praktyk i rozwiązań organizujących życie w danej organizacji.

Tak jak wcześniej pisałem, przyjmuję, że zarządzanie posthumanistyczne nie jest odcięciem się od modelu zarządzania humanistycznego, ale jego uzupełnieniem, rozszerzeniem na to, co nieludzkie i tym samym

[24] Tamże, s. 9.

[25] Patrz chociażby: B. Śliwerski, T. Szkudlarek, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 1991; J.L. Kincheloe, *Critical Pedagogy*, Peter Lang, New York 2004 i wiele innych.

[26] M. Pałasz, *Zarządzanie posthumanistyczne*, dz. cyt., s. 9.

[27] Tamże.

przekroczenie antropocentryzmu. W związku z tym, pojawiają się tu dwa zasadnicze postulaty.

Podstawowa kwestia wiąże się z zamianą zasobów na osoby. Można to robić na trzy sposoby. Po pierwsze, poprzez odwołanie się do dyskursu różnorodności, którego istotą jest uznanie sprawczości i godności zasobów, „przeniesienie mechanizmów znanych z zarządzania zasobami ludzkimi (lepiej – personelem), a dotyczących dyskryminacji, na wszystkie, nie tylko ludzkie, zasoby”[28]. Druga ścieżka polega na zastąpieniu zasobów osobami, trzecia zaś na symbolicznym ożywieniu zasobów. Chodzi zatem w gruncie rzeczy o dowartościowanie (osiągane, jak widać, różnymi drogami) tego, co nie jest człowiekiem, a funkcjonuje w ramach organizacji i ma wpływ na procesy oraz zjawiska tam zachodzące.

Kolejnym elementem zarządzania posthumanistycznego jest odejście od pielęgnowania dobra partykularnego na rzecz dobra wspólnego. W tym kontekście zarządzanie posthumanistyczne to „współdziałanie organizacji z zasobami dla wspólnego dobra”[29].

Zakończenie

Biorąc pod uwagę powyższe elementy i potencjał konceptualny, jaki niesie ze sobą posthumanizm, spróbujmy w syntetyczny sposób zarysować podstawowe rozwiązania związane z zarządzaniem szkołą, czerpiące z tej perspektywy.

1. Przesunięcie (rozproszenie) uwagi z człowieka na sieć relacji z rzeczami materialnymi, przestrzenią, przyrodą, technologiami, czyli wszystkim tym, co występuje w kulturze szkoły, co ją kształtuję i ma na nią wpływ. W efekcie mamy do czynienia z zarządzaniem sieciowym, a nie tylko skoncentrowanym na człowieku.
2. Większy nacisk na ekologię – rozwijanie edukacji środowiskowej, budowanie ekologicznych strategii rozwoju szkoły, zarządzanie szkołą, przestrzenią w oparciu o ekologię; działanie w duchu odpowiedzialności za przyszłość planety.

[28] Tamże, s. 12.
[29] Tamże, s. 16.

3. Alternatywny model przywództwa – odejście od hierarchicznego modelu zarządzania na rzecz bardziej demokratycznego, charakteryzującego się spłaszczoną strukturą władzy. Zarządzanie sieciowe, inkluzywne, włączające uczniów, rodziców w kształtowanie kultury szkoły.
4. Otwartość na wszelką różnorodność, włączenie perspektywy innego, zastosowanie rozwiązań uwzględniających potrzeby mniejszości (np. osoby z niepełnosprawnością, osoby nieheteronormatywne, podmioty pozaludzkie).
5. Pluralizm rozwiązań w zarządzaniu – przyjęcie perspektywy zarządzania uwzględniającej różnorodność rozwiązań, a nie trzymanie się jednej, niezmiennej ścieżki zarządzania. Oznacza to rozwijanie kultury deliberacji, negocjacji, kompromisu.
6. Zmiana statusu dyrektora – dyrektor staje się figurą zarządzającą siecią powiązanych elementów kultury szkoły, a nie tylko kontrolowania ludzi. Jego władza ma charakter koordynatorski, jest bardziej rozproszona, współdzielona.

Opisane w niniejszym tekście koncepcje mogą być znakomitą inspiracją do zmiany paradygmatu zarządzania kulturą szkoły. W tym sensie szkoła podąża za zmianami obserwowanymi i zachodzącymi na innych polach społecznych. Można jednak na szkołę spojrzeć odważniej, a mianowicie potraktować ją jako swoiste laboratorium inicjowania tego rodzaju zmian, przecierania szlaków. Szkoła mogłaby przyjąć rolę takiego laboratorium, podobnie jak uniwersytet. Na taką wyjątkowość instytucji edukacyjnych, jako miejsc mających potencjał przekraczania obowiązujących powszechnie standardów myślenia o świecie, pisze Ewa Bińczyk. Wskazuje na wyjątkowość uniwersytetu jako miejsca oporu i otrzeźwienia. Autorka konstatuje: „Rola uniwersytetu to także misja wypracowywania alternatyw oraz demontażu zdrowego rozsądku, który leży u podstaw tak zwanego biznesu jak zwykle (ang. *business as usual*, BAU) w gospodarowaniu. Struktury BAU dają legitymację aroganckiemu ekstraktywizmowi, złudzeniu nieskończonego wzrostu PKB na planecie o skończonych zasobach oraz iluzji samowystarczalności homo sapiens. Jeżeli coraz więcej obszarów społecznych: mediów, edukacji, rozrywki, gospodarki, polityki, geopolityki i finansjery, przenika logika fetyszy-

zacji wzrostu PKB i wymogów rynków, akademia (i kultura) to ostatnia nisza, w której można jeszcze wyobrażać sobie niskoemisyjny świat postkapitalistyczny"[30]. Podobną rolę mogłaby pełnić szkoła.

Bibliografia

Bińczyk E., *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa 2018.

Czapliński P., *Rewidowanie posthumanizmu*, „Teksty Drugie" 2025 nr 6.

Ćwikła M., *Zarządzanie w antropocenie, czyli co w czym i co z tego. Analiza literatury dotyczącej splotu zjawisk*, „Przegląd Kulturoznawczy" 2021 nr 1 (47).

Dolata R., *Szkoła, segregacje, nierówności*, Wydawnictwa Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2008.

Gmaj I., *Powrót do podmiotu*, „Teksty Drugie" 2014, nr 5.

Kincheloe J.L., *Critical Pedagogy*, Peter Lang, New York 2004.

Kostera M., Zawadzki M., *Zarządzanie dla ludzi*, https://krytykapolityczna.pl/kraj/zarzadzanie-dla-ludzi/ [dostęp:

Maistry S.M., du Preez P., *The posthuman condition: Insights for decolonising curriculum in childhood education*, "South African Journal of Childhood Education" 2024, v. 14 n1 Article 1436.

Michałowska D.A., *Neoliberalizm i jego (nie) etyczne implikacje edukacyjne*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.

Mustola M., *Why is a live chicken banned from the kindergarten? Two lessons learned from teaching posthuman pedagogy to university students*, "Educational Philosophy and Theory" 2019, vol. 51, no. 14.

Pałasz M., *Zarządzanie posthumanistyczne*, „Przegląd Kulturoznawczy" 2021, nr 1 (47).

Potulicka E., Rutkowiak J., *Neoliberalne uwikłania edukacji*, Impuls, Kraków 2010.

Rogowska-Stangret M., *Być ze świata. Cztery eseje o etyce posthumanistycznej*, słowo/obraz terytoria, Gdańsk 2021.

Sułkowski Ł., *Nurt krytyczny w zarządzaniu zasobami ludzkimi*, „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. Menedżer w gospodarce opartej na wiedzy", 2010, nr 115.

Śliwerski B., Szkudlarek T., *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Impuls, Kraków 1991.

Zawojski P., *Posthumanizm, czyli humanizm naszych czasów*, „Kultura i Historia" 2017 nr 32.

[30] E. Bińczyk, *Epoka człowieka. Retoryka i marazm antropocenu*, PWN, Warszawa 2018, s. 236.

Małgorzata Kabat
Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Poznań
ORCID: 0000-0001-6323-8225

Nauczyciel zajmuje się nie tylko
wpajaniem wiedzy i/lub wartości jednostce,
ale również tworzeniem dobrego współżycia
ludzi w społeczeństwie

John Dewey

Nauczyciel i jego pozytywne nastawienie jako wzmocnienie potencjału szkoły

Wprowadzenie

Współczesny świat trzeciej dekady XXI wieku jawi się jako wielowymiarowa przestrzeń, w której zaznaczył się ogromny postęp naukowo-technologiczny, ujawniły się burzliwe zdarzenia wpływające na tempo i dynamikę przemian we wszystkich sferach ludzkiego funkcjonowania. Wielu ludzi, także nauczyciel, tego doświadcza, przyjmując określone nastawienie, a później nabywając przekonania wobec różnorodnych sytuacji, zwłaszcza tych trudnych, nieakceptowalnych, naruszających reguły społecznego zachowania. Pojawiają się one w bliższym i dalszym otoczeniu, budując – zdaniem Romana Schulza – świat, który nie jest prywatnym światem konkretnej osoby, ale wspólnym wszystkim ludziom[1]. Znajduje się w nim pewien fragment przeznaczony dla nauczyciela, którego misją jest odpowiedzialne wsparcie młodego człowieka w jego bezpiecznej inicjacji w nieznanej rzeczywistości[2]. Ujawniające się

[1] R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogóln*ej, t. 2: *O integracyjną wizję człowieka i jego rozwoju*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.

[2] M. Kunicka, *Wychowanie a etyka odpowiedzialności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja" 18(2015), nr 3 (71), s. 59–70.

przy tym nauczycielskie powołanie „służy dziecku i jego rozwojowi, gdyż pomaga w stawaniu się człowiekiem”[3]. Owo powołanie jest dostrzegalne w działaniu i może obejmować gotowość inspirowania i pokazania drogi uczniowi, by mógł zdobyć wiedzę o świecie, o innych osobach, o sobie samym.

Człowiek jako istota rozumna gromadzi wiele ważnych dla siebie informacji, by wykorzystać je, wchodząc w relacje z innymi, odsłaniając przy okazji wybrane podejście i zachowanie. Będą ono efektem także profesjonalnego oddziaływania nauczyciela, który dzięki swoim przymiotom i wyznawanym wartościom potrafi je przekazać i umacniać w wychowanku. Niektórzy przedstawiciele młodego pokolenia akceptują tylko wybrane normy i wartości, które ich zdaniem są utylitarne i przydatne w teraźniejszych realiach. Uznanie będą miały te, które umożliwią, jak pisze Andrzej Olubiński, „pójście z duchem czasu”[4], które ułatwią zaadaptowanie się do kruchego, niestabilnego otoczenia, w którym jedną pewną właściwością jest zmienność[5]. Przyjęcie takiej opcji łączy się z podążeniem naprzód zgodnie z dominującym nurtem i wyznaczonymi trendami lub przeciwstawieniem się tym opcjom i nadanie swojemu zachowaniu i pracy bardziej wartościowego wymiaru. Nauczyciel oraz uczeń mogą stać się albo biernymi trybikami zewnętrznego systemu, warunków, środowiska oświatowego, albo być aktywnym podmiotem wzmacniającym samodzielność i inicjatywę oraz przezwyciężającym narastające trudności. Relacja między nauczycielem i uczniem a miejscem ich funkcjonowania, czyli szkołą, może mieć dwojaki charakter. Z jednej strony pojawia się pozytywny wpływ oparty na zaangażowaniu się nauczyciela w zawodową aktywność, kiedy w sposób holistyczny do(po)strzega podopiecznego, jego zdolności, charakter w realizacji zadań indywidualnych i tych wspólnie podejmowanych w atmosferze życzliwości, szacunku i wzajemnego porozumienia, albo z drugiej strony

[3] S. Krawcewicz, *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987, s. 14–18.

[4] A. Olubiński, *Rola autorytetu mistrza w procesie rozwijania humanistycznej edukacji*, w: A. Olubiński (red.), *Autorytet. Czy potrzebny w procesie edukacji?*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 2012, s. 217.

[5] B. Nanwani, S. Deshpande, *Academic Challenges in VUCA World*, „IDEAL” 2018, vol. 6, nr 2 (1), s. 71–75.

opcja narzucania wychowankowi aktywności bez brania odpowiedzialności za efekty końcowe[6]. Dwoistość edukacyjnych sytuacji rodzi bądź obawę nauczyciela o zbyt wygórowane wymagania i oczekiwania, lub za mało wartościowe i niecelowe działania, w których okazywane są stronniczość i brak poczucia własnej wartości[7]. Stąd fundamentalną kwestią jest posiadane przez nauczyciela kręgosłupa moralnego, wspierającego jego relacje z innymi.

Nauczyciel jako jedna z niewielu osób dorosłych spędza z młodym człowiekiem kilkadziesiąt godzin tygodniowo. W takim układzie nauczający powinien budować *scaffolding*/„rusztowanie"[8] – tymczasową konstrukcję związaną z mądrym wspieraniem ucznia nie tylko pod względem intelektualnym, ale także moralnym. Stanowi to trudne wyzwanie dla nauczyciela i – jak podkreśla Urszula Dernowska – jest efektem refleksji nad własną praktyką dydaktyczną, obejmującą świadomość, uważność, zachęcenie ucznia do wysiłku, co nie zawsze jest łatwe i możliwe. Problemy tkwią nie tylko w uczniu i jego bierności, ale i w nauczycielu, który często nie posiada kompetencji metauczenia się i z trudnością zmienia swój sposób myślenia wobec podejmowanych czynności, zadań oraz współczesnych oczekiwań systemowo-instytucjonalnych[9]. Mimo tego stara się podążać za aktualnymi potrzebami edukacyjnymi młodego człowieka sprzyjającymi współpracy. Motywowanie do zespołowego wysiłku powinno wynikać z profesjonalnego przygotowania nauczyciela do zawodu[10] oraz jego odwagi bycia blisko wychowanka i wspólnego odkrywania świata wiedzy, wartości i relacji z innymi. Pedagog-wychowawca-nauczyciel buduje wtedy twórcze warunki sprzyjające rozwojowi osobowości ucznia oraz egzemplifikuje swoją wartość jako człowieka,

[6] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno–pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013, s. 123.

[7] P. Łuczuk, *Nietrwałość wzorców osobowych*, w: M. Rewera (red.), *Wzory i autorytety młodzieży*, IBE, Warszawa 2023, s. 123–139.

[8] E.A. Davis, N. Miyake, *Explorations of scaffolding in complex classroom systems*, „The Journal of the Learning Sciences" 2004, nr 13 (3), s. 265–272.

[9] U. Dernowska, *„Rusztowanie" w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2022, s. 247.

[10] M. Kabat, *Profesjonalizm nauczyciela jako kategoria pedagogiczna*, „Journal of Modern Science" 2025, nr 1 (61), s. 241–261.

który również sam pragnie dążyć do pełnego mistrzostwa, wznosząc się ku temu, co idealne[11].

Przeobrażenia społeczno-kulturowe i cywilizacyjne wymuszają nowe konteksty edukacyjne dotyczące: nauczania, uczenia, rozwijania indywidualnych predyspozycji uczniowskich umożliwiających rozpoznawanie i doświadczanie wartości, niezbędnych do funkcjonowania w szybko zmieniającym się świecie, w tym uważnego korzystania z nowoczesnych technologii, wspierania postaw prospołecznych i demokratycznych, wprowadzania innowacji, oddolnych działań nieformalnych i pozaformalnych, rzetelnego szacowania posiadanych zasobów i efektów pracy własnej i innych, kształtowania tolerancji dla odmiennych kultur, wartości, zagospodarowania czasu pracy i czasu wolnego etc.[12].

Wyliczenie zróżnicowanych form aktywności realizowanych przez szkołę i nauczyciela łączy się z wewnątrzpodmiotowym zróżnicowaniem nauczycielskiego wsparcia i jego wielozadaniowością, w której centralne miejsce zajmuje wychowanie jako „działanie – doznawane". Jan Filek sądzi, że wymienione wyżej pojęcia przenikają się podczas całego procesu nauczania, a zwłaszcza, gdy nauczyciel czyni wychowanka bezpośrednio lub pośrednio współautorem zajęć[13], uświadamiając mu cele lekcji z „poziomu rozwoju ucznia"[14]. Zainicjuje aktywne słuchanie i werbalizowanie interakcji u partnerów nauczania, które oznaczać będzie zrozumienie przekazywanych wiadomości i wspólnie podejmowanych prac. Wtedy zaznaczy się wyraźny udział nauczyciela i jego strategii, gdyż ten, kto naucza i jednocześnie wychowuje, stara się przezwyciężać wszelkie przeszkody, by właściwie wypełniać swoją misję, być nie tylko przekaźnikiem treści programowych, ale i wartości wyzwalających działanie. Nauczyciel powinien pokazać młodej osobie, w jaki sposób rozumieć obecny relatywizm aksjologiczny – istnienie wielu norm i wartości, które można sobie wybrać, pamiętając, że żaden światopogląd nie jest ważniejszy od

[11] R. Siemianowski, *Człowiek a świat wartości*, Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentinum, Gniezno 1993, s. 93.

[12] Raport FRASE, 2023 i 2024.

[13] J. Filek, *Pytanie o istotę wychowania. Wprowadzenie*, „Studia Filozoficzne" 1984, nr 4, s. 130.

[14] A. Stern, *…I nigdy nie chodziłem do szkoły,* Wydawnictwo Element, Gliwice 2016.

innego. Józef Tischner podkreśla, że każdą osobę należy poinformować o tym, co jest dobre, a co jest złe[15].

We współczesnym świecie niejednoznaczności orędownikiem wartości dobra zależnego od uczuć, woli podmiotu i jego osądu może być nauczyciel, który wspiera uczniowską autonomię, jej upodmiotowienie, orientując młodego człowieka na racjonalne podejmowanie decyzji wobec własnego uczenia się i rozumienia systemu reguł obowiązujących w danym społeczeństwie. W związku z tym powinien odznaczać się transparentnością aksjologiczną. Nauczyciel, będąc pośrednikiem formalnego i nieformalnego nauczania, pozwala uczniowi doświadczać różnych trudności, aby później mu pokazać, że wyzwolenie się od wszelkich ograniczeń i zakazów jest niewłaściwym postępowaniem. Warto w tym miejscu przypomnieć, że brak norm moralnych generuje społeczny chaos[16], który często powoduje, że młode osoby gubią się w skomplikowanej rzeczywistości i zostają pozbawione drogowskazów, skutkiem czego jest drastyczne obniżenie jakości życia, kultury, edukacji i zanik postawy moralno-obywatelskiej. Należy się takiej sytuacji przeciwstawić i zwrócić ku wartościom otwierającym młodego człowieka na „praktyczne koncepcje życiowe"[17]. Przekazywać je może nauczyciel „jako personalny symbol wartości"[18]. Nauczycielska profesja łączy przymioty rozumu, serca i wartości wynikających z pełnionego urzędu, ale i ze znajomości sztuki nauczania i wychowania, dobrej woli, otwartego serca, które oddziałują na ucznia, jego indywidualne i społeczne zachowanie w edukacyjnej przestrzeni.

Respektowanie norm i wartości wyznacza określone postępowanie. Jest ono efektem zaakceptowania świata wartości, które wpisane są w nauczycielski zawód[19]. Praktyka nauczycielska wynika nie tylko z umiejęt-

[15] J. Tischner, *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992, s. 40.

[16] A. Terracciano, P. Costa, R. McCrae, *Personality plasticity after age 30*, „Personality and Social Psychology Bulletin" 2006, nr 32 (8), s. 999–1009.

[17] Z. Włodarski, *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992, s. 69.

[18] M. Nowak, *Znaczenie wartości w procesie wychowania*, w: K. P Opielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji*, Lublin: RW KUL 1996, s. 255.

[19] L. Göncz, *Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology*, "Open Review of Educational Research" 2017, nr 4 (1), s. 75–95.

ności formowania różnych predyspozycji i kompetencji u wychowanka, ale i dyspozycji przekazywania wartości moralnych. Warto więc, by nauczyciel posiadał solidny fundament aksjologiczny, który będzie stanowił punkt odniesienia dla podopiecznego często doświadczającego relatywizmu wartości i nieradzącego sobie z rozmaitymi problemami. Niedopuszczalna jest sytuacja, kiedy nauczyciel upokarza ucznia, nie uczy go wtedy okazywania szacunku innym; jeśli pracuje byle jak, uczy niedbalstwa[20]. Nauczyciel powinien wypracować w sobie system aksjologiczny odwołujący się do humanistycznych myśli, zawartych m.in w triadzie platońskiej obejmującej: prawdę, dobro i piękno, którym przyznano status transcendentaliów[21].

Współcześnie wymienione wcześniej transcendentalia zostały zrelatywizowane i straciły na aktualności. Obserwacja rzeczywistości, także tej oświatowej, prowadzi do wniosku, że niektórzy reprezentują wyłącznie swoją prawdę i dbają o własne dobro. Niektórym wychowawcom brakuje świadomości, że życie we wspólnocie edukacyjnej wymaga bezinteresownego i szczerego zainteresowania się drugim człowiekiem i podjęcia z nim dialogu w oparciu o wspólny język, wyrażający zgodę na podobne rozumienie kluczowych słów[22]. Stąd potrzeba powrotu do korzeni i ponownego uznania wartości dobra, piękna i prawdy jako wyznaczających działania nauczyciela i wzmacniających potencjał szkoły.

[20] L. Dakowicz, *Świat wartości nauczycieli*, w: A. A. Kotusiewicz (red.), *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, t. 2, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000, s. 249–257.

[21] G. Mitrowski, *Transcendentalne kategorie filozofii: Prawda, Dobro, Piękno*, „Folia Philosophica" 1993, s. 63–73 oraz *Prawda, Dobro, Piękno. Pamięci Profesora J. Gniteckiego*, red. M. Kabat, Wydawnictwo UAM, Poznań 2020.

[22] J. Gęsicki, *Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne*, w: S. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa, 2017, s. 47–53 oraz *Człowiek w świecie wartości i zagrożeń. Wybrane zagadnienia XX i XXI wieku*, R. Matusiak, K. Sigda, K. Kozioł (red.), Wydawnictwo Regis 2016.

Dobro i jego znaczenie

W przestrzeniach refleksji filozoficznej oraz w innych dyscyplinach naukowych istnieje wiele definicji dobra. Autorzy *Encyklopedii XXI wieku* podają, że pojęcia „dobro" wywodzi się z języka greckiego – gr. *agathón* (łac. *bonum*) i odnosi się do objaśnienia abstrakcyjnego bytu, stanu, własności rzeczy lub rzeczy własność tę posiadającą, wartości pozytywnej, dotyczącej zachowania, postawy lub celów, które są pożądane, godne zabiegów i wyboru z jakiegoś powodu lub też dlatego, że są cenne same w sobie[23]. Pojęcie należy do fundamentalnych terminów związanych z filozofią praktyczną – etyką.

Pojęcie „dobro", „dobry", „dobra" jest wykorzystywane w różnych znaczeniach. W moralności odnosi się do niezawodności czynów i zachowań człowieka[24]. Artur Andrzejuk mówi o wartości czynu osoby jako składniku dobra. Podobną eksplikację pojęcia znajdziemy u Sokratesa[25]. Mędrzec twierdził, że „tylko to, co dobre, jest naprawdę pożyteczne"[26]. Dobro jest cnotą, z którą połączona jest wiedza prowadząca do szczęścia danej osoby. Uczeń Sokratesa Platon sądził, że idea dobra stanowi najwyższy przejaw rzeczywistości, będąc jednocześnie pierwszą zasadą, zgodnie z którą powstał świat jako ostateczny cel. Z kolei Arystoteles uważał, że naturę dobra można odkryć nie przez abstrakcyjne myślenie, lecz przez ustalenie, jakie w rzeczywistym życiu ludzie sobie stawiają cele niższe lub wyższe. Cele są realnymi środkami do urzeczywistnienia dobra osiągalnego. Łączy się ono z bytem w relacji, służąc innemu bytowi i jego rozwojowi. W tym sensie u osoby dostrzega się intelektualne pożądanie (wolę) oraz naturalne pożądanie jako dążenie do doskonałości. Osoba żywi przekonanie, że „dobro jest celem wszelkiego dążenia" (łac. *bonum*

[23] „Dobro", *Encyklopedia XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 2003.

[24] A. Andrzejuk, *Etyka – problem dobra i zła.*, PUNO, Londyn - 22 lutego 2009 (wykłada na UKSW) https://katedra.uksw.edu.pl/001wydarzenia/2009/puno_2009/puno_4.pdf (dostęp: 28.08.2025).

[25] Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum F. A. Kozłowski, wolnelektury.pl oraz P. W. Juchacz, *Sokrates. Filozofia w działaniu,*Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2004.

[26] Platon, dz.cyt., s. 3.

est quod omnia appetunt)[27]. Tadeusz Ślipko mówi, że dobro może być bytem doskonałym godnym pożądania, bo zachodzi ścisła zależność pomiędzy tym, czym byt jest i jaką reprezentuje doskonałość, a tym, czym staje się w drodze rozwoju[28]. Jeśliby odnieść to etyczne myślenie o dobru do funkcji nauczyciela, to można by powiedzieć, że poprzez wypełnianie swoich zadań urzeczywistnia się jego moralne dobro lub zło zgodnie z wartościami, którymi się kieruje. Władysław Stróżewski podkreśla, że dobro oceniane jest w kontekście „do czegoś" lub „do kogoś"[29]. Dobrem wydaje się również to wszystko, co odpowiada i wywołuje określone dążenia bycia doskonałym. Arystoteles pisał, że dobro jest wartością prowadzącą do czegoś, co jest dobre lub może być uznane pożytecznym dobrem, jak również może być dobre dla samej osoby. Mierzy się je zadowoleniem i satysfakcją danej osoby z wykonywania swoich zadań, np. w ramach profesji nauczycielskiej. „Dobro" odnosimy do przedmiotów, które są pożyteczne, a słowo „dobry" może wskazywać, że chodzi nam o pozytywny sposób realizacji jakiejś idei. Dobrze możemy myśleć (Platon), a „dobro" skorelowane może być z wartościami i stanowić ważny element wychowania, nawiązujący do dobrej woli (Kant[30]). Może być także przejawem naszej partycypacji, kiedy używamy siebie jako podmiotu działania dla dobra wspólnego.

Rozumienie i oszacowanie wartości dobra łączy się także z utylitarnym hedonizmem (pożyteczną przyjemnością) albo istnieniem trzeciego kierunku bez wyraźniej nazwy, który za podstawę oceny bierze godziwość dobra. Powyższy podział, jak zauważa Ewa Podrez, jest efektem przyporządkowania dobra moralnego osobie, także nauczycielowi[31]. Zaprezentowane rozumienie daje podbudowę do sprecyzowana tezy, iż najbardziej pożądane jest dobro godziwe, które nauczyciel odnajduje w swoim zawodzie dzięki zastosowaniu:

[27] Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2012, s. 53.
[28] T. Ślipko, *Zarys etyki ogólnej*, WAM, Warszawa 1984, s. 70 – 75.
[29] W. Stróżewski, *Istnienie i wartość*, Wydawnictwo: ZNAK, Kraków 1981, s. 73.
[30] *Filozofia Kanta i jej recepcja*, red. D. Bęben, A. J. Noras, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
[31] E. Podrez, *Człowiek, byt, wartość*, Instytut Wydawniczy „Pax", Warszawa 1989, s. 157.

– prawa i ustaw państwowych, obyczajów, kultury, dzięki którym jednostka rozpoznaje to, co jest dobre albo złe (odnoszących się do obiektywnego kryterium zewnętrznego);
– wartości, gdzie dobro utylitarne czy hedonistyczne wynika ze zmysłu i rozumu praktycznego oraz sumienia[32]; kierowanie się subiektywnymi wartościami może jednak przerodzić się w indywidualizm, a nawet egotyzm, utrudniające wykonywanie zawodu nauczyciela (łącząc się z wewnętrznym kryterium subiektywnym);
– etyki chrześcijańskiej, dzięki której „wszystko, co skłania osobę do czynu, czyli to, co i w jaki sposób myśli o celu godnym pożądania jest możliwe do uzyskania (...)"[33] i która ujmuje dwoistość natury ludzkiej dążącej do wyznaczonego celu lub od niego odchodzącej, co w rezultacie może komplikować jej rozwój;
– praw moralnych zaakceptowanych przez nauczyciela, który swoją osobowością i przykładem pokaże, co jest dobre, a co jest złe, nakreśli wychowankowi kierunek aktywności[34], zbudowanych w oparciu o „sommum bonum" („najwyższe dobro") i na kardynalnych zasadach: pracy, którą nauczyciel aranżuje w oparciu o godność osobistą innych ludzi oraz sprawiedliwości połączonej z moralnym imperatywem – głosem sumienia[35].

W ujęciu niektórych badaczy (Bogdan Nawroczyński, Justyna Sprutta, czy Agnieszka Wałęga[36]) nauczyciel jawi się jako strażnik cnót i norm

[32] I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, PWN, Warszawa, 1984, s. 40.
[33] A. Molesztak, *Dobro – wartość moralna w kontekście pracy wychowawczej nauczycieli*, w: *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, red. A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994, s. 202.
[34] J. Woroniecki, *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, PWN, Lublin 1986 oraz A. Antas-Jaszczuk, S. Nikitin, *Osobowościowe, kulturowe i środowiskowe uwarunkowania zawodu nauczyciela: komunikat z badań*, „Rozprawy Społeczne" 2014, nr 8 (4), s. 50–53.
[35] Z. Chomczyk, *Kodeks etyki nauczycielskiej*, w: *Encyklopedia XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 2003; D. ObidniakT. Sobierajski *Czytanki o edukacji – etyka dla nauczycieli*, ZNP, Warszawa 2015.
[36] B. Nawroczyński, *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968, s. 34; J. Sprutta, *Ideał nauczyciela według Jana Chrzciciela de La Salle*, „Nauczyciel i Szkoła" 2013, nr 1 (53), s. 17–25; A.Wałęga,

etycznych, troszczący się o kulturę moralną i profesjonalne przygotowanie do swojej misji oraz zwraca uwagę na takie słowa, jak: godność, mądrość, rozwaga czy poświęcenie. Godność człowieka „nie jest czymś trywialnym, ale aprobatą i szacunkiem dla godności własnej i drugich”[37] – konstatuje Janusz Mariański. Respektowanie godności każdego człowieka „(…) sprzyja osiąganiu szczęścia i życia w wolności i demokracji”[38].

Konkludując dotychczasowe rozważania na temat dobra w kontekście edukacyjnym, można stwierdzić, że istotnym zadaniem szkoły i nauczyciela nie jest tylko dostarczenie i gromadzenie wiedzy z różnych przedmiotów i rozwiązywanie zadań, ale równolegle odbywające się kształcenie moralne i etyczne, pozwalające w pełni rozwinąć człowieczeństwo i autonomię partnerów nauczania.

Dobro wspólne

Pojawiający się w śródtytule termin jest znany już od starożytności. Na przestrzeni wieków ulegał transformacji. Współcześnie funkcjonuje w naukach społecznych i często odnosi się do zasad etycznych funkcjonujących w określonej społeczności. Początek badań nad kategorią „dobra wspólnego” sięga 1985 roku[39]. Michael Hardt i Antonio Negri mówią o relacjach międzyludzkich[40]. Szerszą definicję podaje Peter Barnes, który dobro wspólne określa jako coś, co nie jest nabywane ani

„*Powinności” nauczyciela ludowego doby zaborów w przekazie czasopisma* „Szkoła” 2020, BHW nr 42, s. 13–37.

[37] J. Mariański, *Godność ludzka nowa jako paradygmat w socjologii moralności*, „Edukacja humanistyczna” 2022, nr 2, s. 31–55.

[38] M. Lewicka, *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyleń od racjonalności w myśleniu potocznym,* Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa – Olsztyn, 1993, s. 40.

[39] F. van Laerhoven, E. Ostrom, *Traditions and Trends in the Study of Commons*, „International Journal of Commons” 2007, Vol. 1, No. 1, s. 3.

[40] M. Hardt, A. Negri, *Commonwealth,* Belknap Press of Harvard University Press 2009.

kupowane, ale dzielone z innymi dzięki przynależności do konkretnego zespołu osób[41].

Jednak najbardziej przydatnym określeniem dla podjętych rozważań jest rozumienie pojęcia podane przez Yochai Benklera. Badacz w swoich analizach mówi o *common – based peer production*[42], łączącym się z całokształtem skorelowanych wspólnych działań wielu osób (ma to miejsce w szkolnej przestrzeni). Kluczową rolę odgrywa koncepcja personalistyczna człowieka, w której dobro wspólne stanowi byt doskonały i niepowtarzalny oraz jest dynamicznym potencjałem zapewniającym współdziałanie. Dualizm koncepcji ujawnia złożoność istoty ludzkiej, na którą składają się: specyficzna natura, zdolności, predyspozycje oraz dążenie do doskonalenia, jakie dokonuje się przy współudziale innych. Ma to miejsce między innymi podczas realizacji edukacyjnej ścieżki, na której doświadcza się zarówno pomocy i solidarności, jak i sytuacji niewłaściwych, odbiegających od tego, co wartościowe i dobre.

Szkoła jako instytucja oświatowa jest dobrem wspólnym, bo stwarza taki zestaw materialnych i niematerialnych uwarunkowań zapewniających optymalne możliwości rozwoju. „Jest ona trwałym i skutecznym związkiem osób w dążeniu do urzeczywistnienia wspólnego celu lub wartości"[43] i stanowi przestrzeń, w której mogą powstawać wartościowe relacje między ludźmi w ramach ustalonej społeczności. W tym rozumieniu ludzie (w naszym kontekście nauczyciele i uczniowie) są dobrem wspólnym, które doskonali się w toku dwustronnych ożywionych kontaktów, stymulowania i wzmacniania, czerpiąc od siebie wzajemnie to, co najlepsze. Sprzyjają temu pozytywne relacje, porozumienie między partnerami, którzy razem budują wspólnotę oświatową zapewniającą dobre i odpowiedzialne funkcjonowanie. Istotne są tu nie tylko rozwiązania prawne, ale i ustalone normy i zasady ukierunkowujące wszystkich zainteresowanych na osiąganie wytyczonych celów indywidualnych oraz

[41] P. Barnes, *Capitalism 3.0: A Guide to Reclaiming the Commons*, Berrett-Koehler Publishers, 2006, s. 135–155.

[42] Y. Benkler, *Coase's Penguin or Linux and The nature of the firm*, 112 YALE L.J. 369, 2002.

[43] O.von Nell-Breuning, *Gemeingut, Gemeinwohl*, w: O.von Nell-Breuning, H.Sacher, Herder (red.), *Wörterbuch der Politik,* t. 1: *Zur christlichen Gesellschaftslehre*, Freiburg im Breisgau 1954, s. 53.

wspólnych. Urzeczywistniają się tutaj zewnętrzne i wewnętrzne kryteria warunkujące występowanie pożytecznego dobra mającego dynamiczny charakter. Służy ono polepszaniu działań na terenie szkoły, gdzie nieustannie wprowadzane są wielorakie innowacje oraz reformy. Ważną rolę odgrywa tutaj mentalność nauczyciela obejmująca kategorię normatywno-moralną dobra.

Należy podkreślić, że każdy nauczyciel jest wyposażony w godność jako najwyższą wartość i zasadę życia społecznego. Posiada ją także najmniejszy i bezbronny człowiek – każde dziecko, uczeń i uczennica w szkolnej ławce i poza nią (zob. J. Korczak[44]). Pamiętać musi o tym nauczyciel, zwłaszcza podczas czynności dydaktyczno-wychowawczych, by nie naruszać podmiotowości i godności ludzkiej swoich podopiecznych. Potwierdza to Stanisław Fel, który pisze, że „strzeże ich zasada pomocności (subsydialności), która skorelowana jest z dobrem wspólnym i ma zapewnić zobowiązanym do tworzenia wartości wspólnych możliwych do realizacji (…), określając przy tym stosunki między nimi (…), pomaga zachować autonomię jednostki i grupy społecznej"[45].

Ilustracją dla tej ważnej myśli o nauczycielu jako osobie autonomicznej oraz jego wychowankach, z którymi buduje szkolny zespół sprawnie realizujący zadania w oparciu o wypracowane i zaakceptowane reguły działania, jest koncepcja Abhinandita Chakrabortiego[46]. Zdaniem badacza dobrze zaaranżowana przez nauczyciela szkolna przestrzeń wzmacnia dobre samopoczucie uczniów, które z kolei wpływa na lepszą przyswajalność treści programowych i pomysłowość wszystkich uczestników procesu dydaktycznego. Przyjazna przestrzeń modyfikuje nastawienie ucznia z apatycznego, drażliwego i ociężałego w osobę aktywną, dynamiczną uwydatniającą posiadane talenty i zdolności. Przy okazji uczeń

[44] J. Korczak, *Prawo dziecka do szacunku*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012.

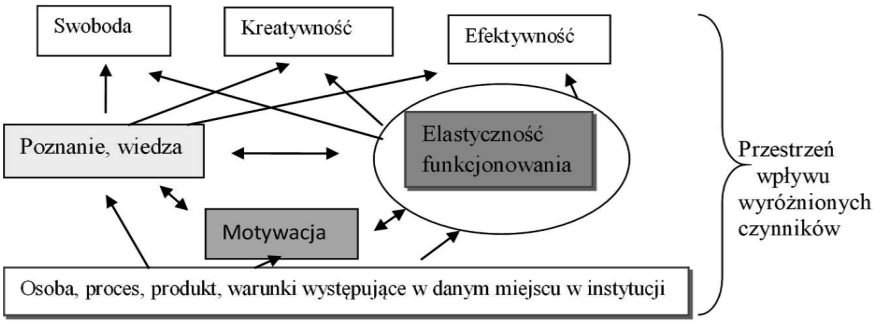
[45] S. Fel, *Dobro wspólne jako wartość i zasada etyczno-społeczna. Perspektywa katolickiej nauki społecznej*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II" 2021, nr 64 (1–2), s. 129.

[46] Notatki autorki tekstu z międzynarodowych konferencji pt. „Teaching and Learning", które odbywały się online w marcu i listopadzie w 2020 i 2021 r. Advance HE, Palma de Mallorca oraz A.Chakraborty, Social Conformity among Peer Groups in Educational Institutions, "International Journal of Multidisciplinary Innovative Research", Vol. 3, No 3 (Jul' 2023) pp. 17–29.

prezentuje światu swoje społeczne inklinacje do podejmowania współpracy z innymi, tolerując odmienną postawę, poglądy, proponowane rozwiązania, które z kolei stymulują nabywanie wielorakich umiejętności konsolidujących się z wartościami. Następuje budowanie horyzontalnych połączeń między rozmaitymi czynnikami osobowymi i nieosobowymi oddziałującymi na kreatywność wszystkich uczestników szkolnej wspólnoty, tak by mogli efektywnie funkcjonować w konkretnej instytucji oświatowej. Rozpoczyna się tam przejście od działań analitycznych na danym przedmiocie nauczania przez projektowanie zadań i ich rozwiązywanie zgodnie z wybranymi zasadami i regułami wartościowania aż po analizę zasobów wszystkich podmiotów. Wszystkie te składowe prowadzą do uzyskania końcowego efektu w postaci pożądanego produktu. Będzie on zawierał intelektualne i wartościowe elementy wzbogacające rozwój i uzupełniające wachlarz aksjologiczny każdego uczestnika procesu dydaktycznego. Nauczyciel w tej kreowanej przez siebie przestrzeni i sytuacji dydaktycznej zajmuje czołowe miejsce. Jest wtedy bardziej facylitatorem niż kierownikiem tego procesu. Zmodyfikowana rola nauczyciela wiąże się z głębszym poznaniem potrzeb i możliwości poznawczych ucznia, czasem jego niestabilną aktywnością, przyswajaniem lub odrzucaniem w różnym stopniu wartości i zasad współżycia społecznego, rzutujących na proces szkolnego funkcjonowania.

Świadomość nauczyciela i jego umiejętności zawodowe muszą iść w parze ze szlachetnością, prestiżem i atrakcyjnością nauczania, obejmującą kunszt i operatywność tworzenia nowych rozwiązań dydaktycznych, poznawania swoich zalet i wad, nawiązywania kontaktów umożliwiających etyczne spieranie się o modele życia i związane z nimi wartości, prowadzące do odpowiedzialności za własne uczenie[47]. Stąd ważną sprawą jest nie tylko przebywanie w osobowej oraz społecznej przestrzeni nauczyciela i sali lekcyjnej, ale pojawienie się uczuć, emocji i dobrego klimatu warunkującego ciekawą realizację procesu nauczania i przyswajania treści programowych z danego przedmiotu, dzięki czemu zyskuje się dobro w postaci konkretnej wiedzy. Mozaikę opisanych elementów zaprezentowano na rysunku 1.

[47] S. Dylak, *Strategie kształcenia wyprzedzającego*, dz. cyt., s. 5–6.



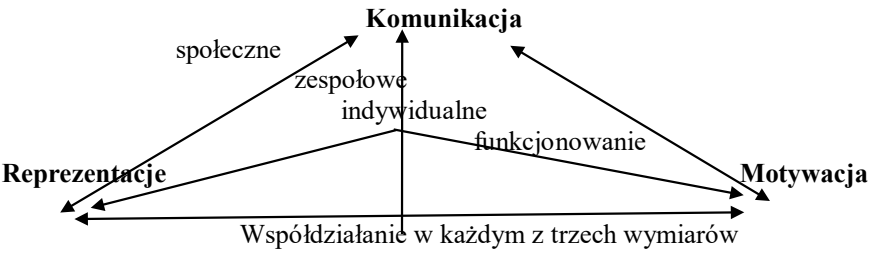
Rys.1. Koncepcja wartościowych czynników w nauczycielskiej przestrzeni według A. Chakrabortiego

Źródło: opracowanie własne.

Grafika prezentuje najważniejsze czynniki warunkujące nauczycielską profesję. Pojawiające się tam elementy nadają sens działaniom stymulującym edukacyjne dobro. Łączy się ono z propozycją kreatywnego rozwiązywania szkolnych zadań poprzez elastyczność funkcjonowania partnerów nauczania, ich motywację do podjęcia działań, sprzyjających zdobywaniu wiedzy, odróżniania prawdy od kłamstwa poprzez krytyczną analizę różnorodnych źródeł, ich magazynowanie, przetwarzanie, selekcję, wartościowanie, przesyłanie i odbieranie w określonych okolicznościach edukacyjnych.

Omówione kroki postępowania generują siłę i zapewniają potencjał podmiotom edukacji, którzy różnymi zmysłami doświadczają (nie)codziennych szkolnych zdarzeń, pozwalających gromadzić wiedzę wraz z normami społecznymi. Samodzielne wartościowe przeżytych sytuacji zadaniowych przyczynia się do otwarcia uczestników nauczania na zróżnicowane wiadomości i problemy oraz stymuluje ich do uruchomienia heurystycznego myślenia[48]. Jest ono strategią szybkiego podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów w oparciu o intuicję i uproszczone reguły, które w kolejnych etapach prowadzą do przyswojenia zasad aksjologicznych generujących autonomiczny rozwój osoby. Dokonać tego można zdaniem A. Chakrabortiego poprzez motywację, komunikację oraz reprezentacje – pokazano to na kolejnej rycinie.

[48] A. Sołtys, *Heurystyczne aspekty rozumowania przez analogię*, „Studia Sandomierskie" 2016, nr 23, s. 231–239.



Rys. 2. Oddziaływanie czynników w trzech wymiarach szkolnej przestrzeni

Źródło: opracowanie własne.

Komunikację, motywację i reprezentacje należy rozpatrywać w trzech płaszczyznach: indywidualnej, zespołowej i społecznej. Wszystkie występują w szkolnej przestrzeni, w której znaczenie mają nie tylko doświadczane czasami chaotyczne działania, ale przede wszystkim te przemyślane, zapewniające osiąganie celów nauczania. Należy pamiętać, że dynamika zespołu zależy od personalnej operatywności jednostek, warunków panujących w instytucji oświatowej oraz zewnętrznych przemian[49]. Determinują one powodzenie zajęć obejmujących dobry pomysł, w którym istotną rolę odgrywa komunikacja między osobami[50] w zespole, który posiada specyficzne cechy wynikające z rysu osobowego jego członków, środowiska, z jakiego osoby pochodzą, aprobowanej przez nie kultury oraz wyznawanych wartości. Przesądzają one o aksjologicznym charakterze zespołu, także szkolnego, wobec którego podejmowane są czynności wychowawcze.

Szkoła i nauczyciel muszą uwzględniać zróżnicowane działania i opracowywać takie strategie nauczania, które będą efektem nie tylko najnowszej wiedzy psychologicznej, obserwacji środowiska, ale także świadomości własnego zdroworozsądkowego myślenia, preferującego dobre relacje i życzliwą komunikację nauczyciela z uczniem, opartą na swobodnej konwersacji.

[49] J.A. Bonito, *A local model of information sharing in small groups*, "Communication Theory" 2007, nr 17, s. 252–280; J. Cordery, *Self-managing teams*, w: C. Flood & Y. Freeney (red.), *Wiley Encyclopedia of Management,* vol. 11. Organizational Behaviour, Chichester, UK, 2015.

[50] M. Gołębiowska, *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne" 2014, nr 1, s. 243-253.

Należy pamiętać, że rzeczywiste skutki wybranej strategii nauczycielskiej pracy zależą od bardzo wielu czynników. Dobre zmiany, zauważane w szkolnej przestrzeni, będą konsekwencją całościowego myślenia wszystkich partnerów nauczania i uczenia się, posiadanych kompetencji i zasobów oraz wyznawanych przez nich wartości, które ożywiają potencjał szkoły.

Refleksje końcowe

Nauczyciel, wybierając zawód społecznego zaufania, na każdym etapie swojej wędrówki spotyka się z różnymi sytuacjami, w których doświadcza zarówno tego, co jest cenne i dobre oraz nierzadko tego, co jest niewłaściwe, skomplikowane i trudne. Proces stawania się dobrym i przyjaznym nauczycielem rozpoczyna się od zrozumienia własnych zachowań w różnorodnych kontekstach edukacyjnych i reagowania na to, co nieprzewidywalne i nieoczywiste. Potem następuje etap rozpoznawania całego spektrum różnych emocji u wychowanka i próba adekwatnego sposobu reagowania na nie w zgodzie z własnym systemem wartości. Z czasem utrwala się określona postawa nauczyciela, wynikająca ze zinternacjonalizowanego systemu aksjologicznego. Rzutuje on na dobrostan fizyczny, psychiczny oraz społeczny nauczającego. Wyzwala także określony styl postępowania, sposób nauczania, przekazywania wartości, rozwiązywanie (nie)codziennych szkolnych problemów. Formuje się niekwestionowana osobowość nauczyciela, który swymi przymiotami oddziałuje na podopiecznego pragnącego budować jego pozytywne i wartościowe relacje z innymi. Nauczyciel od pierwszego kontaktu z wychowankiem ujawnia swój system aksjologiczny stanowiący siłę poznawczą, uczuciową i napędową do funkcjonowania i działania w wymiarze indywidualnym, zespołowym i społecznym. Zdaniem Elinor Ostrom nauczyciel w szkolnym środowisku musi:

– zdefiniować granice dobra wspólnego,
– dopasować zasady korzystania z tego dobra,
– wspólnie wypracować reguły postpowania,
– ustalić nadzór i stopniowanie sankcji w razie łamania reguł,

– uwzględnić autonomię sytemu – akceptowanie zewnętrznych norm i zasad instytucji,
– koordynować reguły na różnych poziomach działania osób – nauczyciela i uczniów”[51].

Przysposobienie wymienionych wytycznych do dobrych działań w szkolnych warunkach nie wystarczy. Nauczyciel każdego dnia musi podejmować decyzje, co jest dla niego ważne i odpowiedzialnie dzielić się wyznawanymi przez siebie wartościami. W tym celu winien wypracować w sobie autonomiczny system wartości[52], który z przekonaniem i empatycznym zaangażowaniem będzie ujawniać podczas wypełniania wszystkich swoich obowiązków – tzw. „gry zespołowej (...)., w której czas ujawni istnienie dobra wspólnego”[53].

Bibliografia

Andrzejuk A., *Etyka – problem dobra i zła*, PUNO, Londyn, 22 lutego 2009 (wykład UKSW).

Antas-Jaszczuk A., Nikitin, S., *Osobowościowe, kulturowe i środowiskowe uwarunkowania zawodu nauczyciela: komunikat z badań*, „Rozprawy Społeczne” 2014, nr 8 (4).

Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, tłum. D. Gromska, Warszawa 2012.

Barnes P., *Capitalism 3.0: A Guide to Reclaiming the Commons*, Berrett-Koehler Publishers, 2006.

Benkler Y., *Coase's Penguin or Linux and The nature of the firm*, 112 YALE L.J. 369, 2002.

Bonito J.A., *A local model of information sharing in small groups*, “Communication Theory” 2007, nr 17.

Chakraborty A., *Social Conformity among Peer Groups in Educational Institutions*, “International Journal of Multidisciplinary Innovative Research”, Vol. 3, No 3 (Jul' 2023).

[51] E. Ostrom *Dysponowanie wspólnymi zasobami.* Wstęp do wydania polskiego L. Balcerowicz, Oficyna Wolters Kluwer Business, Warszawa 2013, s. 9–12.

[52] K. Chałas, *Funkcje wartości w wychowaniu*, w: *Mały słownik aksjologiczny*, red. Z. Struzik, Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013, s. 104–105.

[53] J. Szomburg, *Wzmocnijmy fundamenty naszego rozwoju*, w: J. Szomburg (red.), *Dobro wspólne – lepsza jakość życia*, Institute for Research on Market Economy, Gdańsk 2013.

Chałas K., *Funkcje wartości w wychowaniu*, w: *Mały słownik aksjologiczny*, Z. Struzik (red.), Instytut Papieża Jana Pawła II, Warszawa 2013.
Chomczyk Z., *Kodeks etyki nauczycielskiej*, w: *Encyklopedia XXI wieku*, t. 2, T. Pilch (red.), Wydawnictwo „Żak", Warszawa 2003.
Cordery J., *Self-managing teams*, w: P. C. Flood & Y. Freeney (red.), Wiley Encyclopedia of Management, vol. 11, Organizational Behavior, Chichester, UK, 2015.
Człowiek w świecie wartości i zagrożeń. Wybrane zagadnienia XX i XXI wieku, red. R. Matusiak, K. Sigda, K. Kozioł, Wydawnictwo Regis, 2016.
Dakowicz L., *Świat wartości nauczycieli*, w: *Myśl pedeutologiczna i działanie nauczyciela*, red. A. A. Kotusiewicz, t. 2, Trans Humana Wydawnictwo Uniwersyteckie, Białystok 2000.
Davis E.A., Miyake N., *Explorations of scaffolding in complex classroom systems*, „The Journal of the Learning Sciences" 2004, nr 13 (3).
Dernowska U., *„Rusztowanie" w procesie dydaktycznym. Studium nauczycielskiego scaffoldingu*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2022.
Dobro: *Encyklopedia XXI wieku*, t. 2, red. T. Pilch, Wydawnictwo „Żak", Warszawa 2003.
Fel S., *Dobro wspólne jako wartość i zasada etyczno-społeczna. Perspektywa katolickiej nauki społecznej*, „Zeszyty Naukowe Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego Jana Pawła II" 2021, nr 64 (1–2).
Filek J., Pytanie *o istotę wychowania. Wprowadzenie*, „Studia Filozoficzne" 1984, nr 4.
Filozofia Kanta i jej recepcja, D. Bęben, A. J. Noras (red.), Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2011.
Gęsicki J., *Status społeczny nauczyciela a ideały pedagogiczne*, w: S. Kwiatkowski, D. Walczak (red.), *Kompetencje interpersonalne w pracy współczesnego nauczyciela*, Wydawnictwo APS, Warszawa 2017.
Gołębiowska M., *Sposoby skutecznej komunikacji nauczyciela z uczniem*, „Forum Pedagogiczne" 2014, nr 1.
Göncz L., *Teacher personality: A review of psychological research and guidelines for a more comprehensive theory in educational psychology*, "Open Review of Educational Research" 2017, nr 4 (1).
Hardt M., Negri A., *Commonwealth,* Belknap Press of Harvard University Press, 2009.
Juchacz P.W., *Sokrates. Filozofia w działaniu,* Wydawnictwo Naukowe Instytutu Filozofii UAM, Poznań 2004.
Kabat M., *Profesjonalizm nauczyciela jako kategoria pedagogiczna*, „Journal of Modern Science" 2025, nr 1 (61).
Kant I., *Uzasadnienie metafizyki moralności*, tłum. M. Wartenberg, PWN, Warszawa 1984.
Korczak J. *Prawo dziecka do szacunku*, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2012.
Krawcewicz S., *Rozważania nad etyką zawodu nauczyciela*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1987.

Kunicka M., *Wychowanie a etyka odpowiedzialności*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja", 18 (2015), nr 3 (71).
Laerhoven van F., E. Ostrom E., *Traditions and Trends in the Study of Commons*, „International Journal of Commons" 2007, vol. 1, no. 1.
Lewicka M., *Aktor czy obserwator. Psychologiczne mechanizmy odchyleń od racjonalności w myśleniu potocznym,* Polskie Towarzystwo Psychologiczne, Warszawa–Olsztyn 1993.
Łuczuk P., *Nietrwałość wzorców osobowych*, w: M. Rewera (red.), *Wzor i autorytety młodzieży*, IBE, Warszawa 2023.
Mariański J., *Godność ludzka nowa jako paradygmat w socjologii moralności*, „Edukacja Humanistyczna" 2022, nr 2.
Mitkowski G., *Transcendentalne kategorie filozofii: Prawda, Dobro, Piękno*, „Folia Philosophica" 1993.
Molesztak A., *Dobro – wartość moralna w kontekście pracy wychowawczej nauczycieli*, w: A. Molesztak, A. Tchorzewski, W. Wołoszyn-Spirka (red.), *W kręgu powinności moralnych nauczyciela*, Wydawnictwo WSP, Bydgoszcz 1994.
Nanwani B., Deshpande S., *Academic Challenges in VUCA World*, „IDEAL" 2018, vol. 6, nr 2 (1).
Nawroczyński B., *O wychowaniu i wychowawcach. Dwanaście studiów pedagogicznych*, PWN, Warszawa 1968.
Nell–Breuning van O., *Gemeingut, Gemeinwohl*, w: O. von Nell-Breuning, H. Sacher (red.), *Wörterbuch der Politik*, t. 1: *Zur christlichen Gesellschaftslehre*, Herder, Freiburg im Breisgau 1954.
Nowak M., *Znaczenie wartości w procesie wychowania,* w: K. Popielski (red.), *Człowiek – wartości – sens. Studia z psychologii egzystencji,* RW KUL, Lublin 1996.
Obidniak D., Sobierajski T., *Czytanki o edukacji – etyka dla nauczycieli*, ZNP, Warszawa 2015.
Ostrom E., *Dysponowanie wspólnymi zasobami. Wstęp do wydania polskiego L. Balcerowicz*, Oficyna Wolters Kluwer business, Warszawa 2013.
Platon, *Obrona Sokratesa*, tłum F. A. Kozłowski, ~~https://wolnelektury.pl/katalog/lektura/obrona-sokratesa.html~~ (dostęp: 27.08.2025).
Prawda, Dobro, Piękno. Pamięci Profesora J. Gniteckiego, M. Kabat (red.), Wydawnictwo UAM, Poznań 2020.
Podrez E., *Człowiek, byt, wartość: antropologiczne i metafizyczne podstawy aksjologii chrześcijańskiej*, Instytut Wydawniczy „Pax", Warszawa 1989.
Raport FRSE, 2023 i 2024.
R. Schulz, *Wykłady z pedagogiki ogólnej, O integracyjną wizję człowieka i jego rozwoju*, t. 2, Wydawnictwo UMK, Toruń 2007.
Siemianowski R., *Człowiek a świat wartości*, Prymasowskie Wydawnictwo Gaudentinum, Gniezno 1993.
Sołtys A., *Heurystyczne aspekty rozumowania przez analogię*, „Studia Sandomierskie" 2016, nr 23.
Sprutta J., *Ideał nauczyciela według Jana Chrzciciela de La Salle*, „Nauczyciel i Szkoła" 2013, nr 1 (53).

Stern A., *…I nigdy nie chodziłem do szkoły*, Wydawnictwo Element, Gliwice 2016.
Stróżewski W., *Istnienie i wartość*, Wydawnictwo: ZNAK, Kraków 1981.
Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno–pragmatyczne*, Impuls, Kraków 2013.
Szomburg J., *Wzmocnijmy fundamenty naszego rozwoju*, w: J. Szomburg (red.), *Dobro wspólne – lepsza jakość życia*, Institute for Research on Market Economy, Gdańsk 2013.
Ślipko T., *Zarys etyki ogólnej*, WAM, Warszawa 1984.
Terracciano A., Costa P., McCrae R., *Personality plasticity after age 30*, "Personality and Social Psychology Bulletin" 2006, nr 32 (8).
Tischner J., *Etyka solidarności oraz Homo sovieticus*, Wydawnictwo Znak, Kraków 1992.
Wałęga A., *„Powinności" nauczyciela ludowego doby zaborów w przekazie czasopisma* „Szkoła" 2020, BHW nr 42.
Włodarski Z., *Człowiek jako wychowawca i nauczyciel*, Warszawa 1992.
Woroniecki J., *Katolicka etyka wychowawcza*, t. 1, PWN, Lublin 1986.

Katarzyna Sadowska
Wydział Studiów Edukacyjnych UAM w Poznaniu
Orcid: 0000-0002-3150-8304

Szkoła Podstawowa nr 83 w Poznaniu „Łejery" – przykład autonomii szkoły publicznej

Wprowadzenie

Polscy badacze „od ponad dwóch wieków"[1] przekonują, „że nie ma innej drogi do wspomagania (…) szans życiowych młodych pokoleń i zapewnienia im możliwości korzystania z przysługujących im praw, jak stworzenie im warunków do zdobywania jak najlepszego wykształcenia"[2]. I choć edukacja polska po okresie transformacji charakteryzuje się „renesansem zainteresowań alternatywnymi podejściami do rozwoju i nauczania"[3], to szkoła powszechna nadal nacechowana jest dyrektywnością i zamiast za cel przyjmować rozwój jednostki, za cel przyjmuje nader często realizację programów nauczania[4]. Gdy badacze, dokonując analiz funkcjonowania polskiej oświaty w okresie PRL-u, zwracali uwagę na „niską oceną

[1] B. Śliwerski, *Utopia uspołecznienia edukacji jako dobra wspólnego*, „Utopia a edukacja" 2022, t.. 5, s. 17.

[2] Tamże.

[3] I. Sikorska, *Edukacja alternatywna – bogactwo różnorodności*, w: *O rozwoju mimo ograniczeń: procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, coaching, psychoterapia*, red. B. Piasecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011, s. 47.

[4] Por. M. J. Szymański, *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

jakości usług oświatowych, przedsięwzięć dydaktyczno-wychowawczych, metod oraz pozornych sukcesów wychowawczych"[5], „ze szczególnymi zarzutami spotykała się sztywność, konserwatyzm i bezradność polskiej edukacji nienadążającej za duchem przemian"[6]. Choć transformacja ustrojowa kraju utorowała drogę do tworzenia alternatywnych koncepcji edukacyjnych[7], istotne zmiany dokonywały się jednak przede wszystkim w sektorze szkół niepublicznych, które stopniowo zaczęto tworzyć w związku z możliwościami wynikającymi z nowych podstaw prawnych[8], stąd szkoła omawiana w niniejszym opracowaniu – będąca szkołą bezpłatną i prowadzoną przez samorząd terytorialny – jest w skali Polski placówką wyjątkową.

Celem opracowania staje się ukazanie autonomii powstałej w 1990 roku Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu, która realizuje „rządową" podstawę programową, jednak proces edukacji w placówce wzbogacony jest o eksperyment pedagogiczny. Autorka posłużyła się metodą analizy indywidualnego przypadku z zastosowaniem techniki analizy źródeł (zastanych i wywołanych)[9].

Szkoła „łejerska" jako autonomiczna szkoła powszechna – źródła koncepcji i początku jej realizacji (wybrane problemy)

Pedagogika „łejerska" jest koncepcją realizowaną przez Jerzego Hamerskiego od 1975 roku i łączy w sobie elementy edukacji estetycznej,

[5] I. Sikorska, dz. cyt., s. 47.

[6] Tamże.

[7] Tamże, s. 47–48.

[8] Por. Z. Zbróg, *Dynamika rozwoju niepublicznych szkół podstawowych*, „Forum Oświatowe" 2010, nr 2 (43), ss. 143–159.

[9] Wśród źródeł zastanych wyróżnić można artykuły z prasy, dokumenty szkoły, źródła internetowe i publikacje powiązane z placówką. Wśród źródeł wywołanych zaznaczyć należy wywiady realizowane z założycielami szkoły – Jerzym Hamerskim i Elżbietą Drygas – prowadzone w roku szkolnym 2023/2024 na terenie SP nr 83.

demokratycznej, edukacji „w dialogu" z dzieckiem[10]. Szkoła Podstawowa nr 83 w Poznaniu stanowi systemowe rozwiązanie tej koncepcji, a powstać mogła dzięki współpracy Jerzego Hamerskiego z Elżbietą Drygas, którzy w 1990 roku założyli „teatralną zerówkę". Placówka, w początkowej fazie jej działalności, opierała się na wytycznych Zarządzenia Ministra Edukacji Narodowej z listopada 1989 roku[11], dotyczącego zasad prowadzenia działalności nowatorskiej w szkołach[12]. Ponieważ założyciele placówki pragnęli, by uczniowie ich szkoły „nasiąkali"[13] od początku demokracją, w omawianej szkole, już u progu jej istnienia, podjęto prace nad „Małą Konstytucję Łejerską", która do dziś wyznacza kierunki działań podejmowanych w placówce. W szkole nie ma relacji władzy pomiędzy dorosłym a dzieckiem, a cała społeczność to „druhowie" i „druhny". Zwracanie się przez dzieci i przez współpracujących ze sobą w opisywanej społeczności dorosłych w formie: „druhu", „druhno" wynika z doświadczeń harcerskich Jerzego Hamerskiego i otwiera drogę do partycypacji społecznej dzieci w ich edukacyjnej przygodzie.

Zarówno pedagogika „łejerska", jak i szkoła „łejerska" opierają się także na koncepcji edukacji przez teatr, który postrzegany jest jako środek wszechstronnego rozwoju dzieci i młodzieży[14].

J. Hamerski wspomina:

> „W czerwcu 1990 roku mieliśmy zezwolenie na założenie «Teatralnej zerówki», osiemnaścioro dzieci, wieloletnie doświadczenie pedagogiczne

[10] Por. K. Sadowska, *Nieformalna edukacja dorosłych dla dobra dziecka na przykładzie społeczności poznańskich „Łejerów"*, „Edukacja Dorosłych" 2025, t. 90, nr 1, ss. 51–65.

[11] Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Na podstawie art. 36a ust. 2 i art. 36b ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. Nr 32, poz. 160, z 1971 r. Nr 12, poz. 115, z 1972 r. Nr 16, poz. 114, z 1975 r. Nr 45, poz. 234, z 1984 r. Nr 49, poz. 253 oraz z 1989 r. Nr 29, poz. 155 i Nr 35, poz. 192).

[12] Tamże.

[13] Sformułowanie J. Hamerskiego pojawiające się podczas rozmów z interlokutorem w roku szkolnym 2023/2024.

[14] Por. K. Sadowska, *Teatr „Łejery" – edukacja przez sztukę na przykładzie działalności Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu (wybrane problemy)*, „Kultura i Edukacja" 2024, nr 2, ss. 93–114.

> i artystyczne, zarys koncepcji, pomieszczenie w stanie surowym w MDK nr 2 w Poznaniu, a przede wszystkim wielką chęć do pracy. Nie mieliśmy: stołów, krzeseł, tablicy… i pieniędzy"[15].

Jerzy zaznacza, że przez wiele lat tzw. wypróbowanym przez niego „sposobem na organizowanie dziecięcego zespołu"[16] były zabawy i gry teatralne. Założyciele przekonują także, że nie należy odgradzać się od uczniów biurkiem, że w pracy z dziećmi warto wejść w rolę tzw. „pogodnego autokraty"[17] – mieć zasady, ale rozpoznawać bieżące potrzeby dzieci i na nie reagować[18].

W placówce, która obecnie kształci dzieci i młodzież w dziesięciu oddziałach, w klasach od pierwszej od ósmej, uczniowie zasiadają w „ławach" sejmu, współtworzą władzę sądowniczą, mają także rzecznika swoich praw. Jednocześnie jednak podejmują szereg obowiązków związanych z uczestnictwem w „życiu szkoły", która w obecnym kształcie realizuje program autorski pod nazwą: „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości"[19].

Realizacja eksperymentu pedagogicznego – blaski i cienie na przestrzeni funkcjonowania placówki

Szkoła Podstawowa nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu jest publiczną szkołą podstawową, jednak od początku jej istnienia obowiązywał w niej niestandardowy nabór uczniów. Początkowo o warunkach tego naboru decydowali kolejni dyrektorzy placówki (Jerzy Hamerski, Grażyna Daniel), którzy zapraszali kandydatów do udziału w warsztatach sprawdzających ich kompetencje kreatywne, artystyczne oraz komuni-

[15] J. Hamerski, *Teatralna zerówka u Łejerów*, 2020a, https://lejery.pl/2020/10/19/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-7/ [dostęp: 02.06.2025].

[16] Tamże.

[17] E. Drygas, J. Hamerski, *50 lat łejerowania. Wywiad rzeka*, Stowarzyszenie Łejery, Poznań, 2024, s. 50.

[18] Tamże.

[19] https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/ [dostęp: 27.05.2025].

kacyjne. Szkoła tworzona była z myślą o dzieciach, które będą mogły zaangażować się w zajęcia teatralne i aktywnie współtworzyć artystyczną kulturę szkoły, a które niekoniecznie mieszkają w tzw. rejonie placówki.

Sytuacja ta zmieniła się, gdy Anna Zalewska „od momentu objęcia stanowiska w rządzie PiS rozpoczęła realizację tzw. «obietnic wyborczych»"[20]. Pakiet ustaw dotyczących reformy edukacji – Prawo Oświatowe i Ustawa z 14 grudnia 2016 – opublikowano w dniu 11 stycznia 2017 w Dzienniku Ustaw[21] i wprowadzono tym samym m.in. „jednolite i przejrzyste zasady rekrutacji do publicznych przedszkoli i szkół"[22]. „Łejery" w związku z tą zmianą nie mogły rekrutować dzieci w oparciu o dotychczasowe zasady, należało się bowiem kierować wyłącznie „kryteriami lokalnymi"[23]. W związku z tym, iż nowelizacja ustawy nie przewidywała szkół publicznych o charakterze autorskim czy eksperymentalnym, w prasie, zarówno poznańskiej, jak i ogólnopolskiej, wrzało w tym okresie od dyskusji, np.: „Łejery" nadal „nie otrzymały statusu szkoły artystycznej. W związku z tym, placówka, która wspiera rozwój dzieci uzdolnionych artystycznie, miała stać się tzw. szkołą obwodową"[24].

O następstwach decyzji A. Zalewskiej w kontekście „Łejerów" pisano m.in. w serwisie „Gazety Prawnej"[25]:

> „Los poznańskiego Zespołu Szkół nr 4 w Poznaniu, popularnie nazywanego «Łejery» stoi pod znakiem zapytania. Placówka uczy, eksperymentując z metodami teatralnymi. Prowadzi więc selekcję kandydatów, by wybrać te osoby, które będą czuły się dobrze z tak realizowanym progra-

[20] M. Nyka, D. Oleksiak, K. Starczewska, J. Trojanowska, A. Jędrzejewska, *Raport o skutkach wprowadzanej obecnie przez władze reformy oświaty. Propozycja przyszłego systemu edukacji, Święto Wolności i Solidarności*, Gdańsk, 1–4 czerwca 2019, s. 10.

[21] Tamże.

[22] *Szkoła z zasadami. Weszła w życie nowelizacja ustawy o systemie oświaty* | Serwis Samorządowy PAP [dostęp: 27.05.2025].

[23] Tamże.

[24] J. Ludwiczak, *Spór o „Łejery" - szkoła artystyczna będzie należeć do miasta czy prywatnej fundacji?* , publikacja z dnia 22 lutego 2016, *Spór o „Łejery" – szkoła artystyczna będzie należeć do miasta czy prywatnej fundacji?* – Wiadomości (onet.pl) [dostęp: 05.06. 2025].

[25] A. Wittenberg, *Zmiany w rekrutacji do szkół: Edukacyjne eksperymenty z rejonizacją*, artykuł z dnia 2 czerwca 2016, Zmiany w rekrutacji do szkół: Edukacyjne eksperymenty z rejonizacją – GazetaPrawna.pl [dostęp: 05.06. 2025].

> mem. Ale przez zmianę przepisów rekrutacyjnych już w tym roku może stać się zwykłą szkołą rejonową. Problem dotarł aż do Sejmu, a posłowie złożyli projekt, który ma pomóc placówce"[26].

Jak wyjaśniała Anna Wittenberg:

> „Do tej pory poznańska szkoła funkcjonowała dzięki przepisom, które pozwalały na prowadzenie rekrutacji na zasadach określonych w statucie szkoły. Ubiegłoroczne zmiany w prawie oświatowym taką możliwość zablokowały – dziś przepisy jasno określają, że to samorząd ustala warunki rekrutacji do szkół publicznych. Tu z kolei nie ma jasności, czy kryteria mogą być zróżnicowane dla poszczególnych placówek prowadzonych przez ten sam organ. Gdyby zastosowano różne zasady, wojewoda mógłby zanegować przeprowadzoną rekrutację. To z kolei oznaczałoby dla miasta chaos i problemy dla rodziców"[27].

W tym okresie dyrektorka zespołu szkół, Grażyna Daniel, proponowała, by podległym jej „placówkom wyznaczono minimalne obwody szkolne, a przy rekrutacji, podobnej jak w innych szkołach, by uwzględniać dotychczasowe osiągnięcia w obszarze teatru"[28]. Dyrektorka sugerowała, by podczas rekrutacji dodatkowe punkty otrzymywały dzieci biorące udział w szkolnym projekcie „Kocham teatr"[29]. Jednocześnie jednak założyciel „Łejerów" twierdził, iż warto rozważyć alternatywę, by organem prowadzącym szkoły stała się Fundacja „U Łejerów"[30] wpisana do KRS pod numerem 36292881300000[31], która została powołana do życia w związku z zaistniałą sytuacją prawną szkoły[32].

J. Hamerski wyjaśniał: „Ustawa nie przewidziała, że może istnieć taka szkoła, jak nasza i uniemożliwiła nam stosowanie dotychczasowego sposobu naboru – uwzględniającego predyspozycje artystyczne, wyobraźnię i kreatywność kandydatów, a przede wszystkim ich szczególną wrażliwość

[26] Tamże.
[27] Tamże.
[28] Tamże.
[29] Tamże.
[30] Tamże.
[31] Wayair Foundation (Fundacja „U Łejerów") – Profil – ngo.pl [dostęp: 08.06. 2025].
[32] *Miasto odda Szkołę „Łejery"?* – Aktualności – Biuletyn Miejski – poznan.pl (www.poznan.pl) [dostęp: 05.06. 2025].

na świat"[33]. W opinii założyciela „przyjęcie takich samych kryteriów naboru dla wszystkich miejskich szkół, przeszkodzi Łejerom w kontynuacji programu autorskiego"[34].

Założyciel placówki w dniu 12 lutego 2016 roku, biorąc udział w audycji emitowanej przez stację Radio Poznań, wyjaśniał z przekonaniem, że szkoła „Łejery" wypełnia w polskiej pedagogice pewną lukę[35]. W walkę o tożsamość placówki włączyli się także rodzice, którzy „dosłownie (…) szturmowali urząd miasta"[36].

Po wielu trudach, w dniu 23 lutego 2016 roku, na stronie Codziennego Poznania pojawiła się informacja, iż w kwestii szkoły zapadła wreszcie decyzja[37]:„Do końca marca Karol Sarna, nowy dyrektor Łejerów, musi złożyć wniosek do Ministerstwa Edukacji Narodowej o nadanie szkole statusu eksperymentalnego"[38].

K. Sarna dołożył starań, by w jak najszybszym tempie stworzyć wniosek do MEN o wdrożenie w szkole eksperymentu pedagogicznego. Nad projektem pracowali: Jerzy Hamerski, Elżbieta Drygas, Anna Zawadzka (wychowanka Jerzego Hamerskiego, nauczycielka zajęć teatralnych i innych przedmiotów realizowanych w szkole) i nowo powołany dyrektor[39]. Ostatecznie „łejerska" szkoła otrzymała pozytywną decyzję ministerstwa w 2019 roku i od tego czasu posiada zgodę na „inne zasady postępowania rekrutacyjnego niż ustalone w przepisach ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe"[40]. Rekrutacja odbywa się w oparciu o „przeprowadzenie prób sprawności fizycznej, o których mowa w art. 137 ust. 1 pkt 3 ustawy Prawo oświatowe, lub przeprowadzenie testu predyspo-

[33] Tamże.
[34] Tamże.
[35] *Program Łejerów jest zagrożony?* – Radio Poznań (radiopoznan.fm) [dostęp: 05.06. 2025].
[36] *Walka o szkołę Łejery trwa. Rodzice szturmują urząd miasta* – Codzienny Poznań (codziennypoznan.pl) [dostęp: 20.06. 2025].
[37] *Jest decyzja poznańskich radnych w sprawie Łejerów* – Codzienny Poznań (codziennypoznan.pl) [dostęp: 05.06. 2025].
[38] Tamże.
[39] A. Jarmuż, *Prezydent Republiki Łejerskiej przywraca w szkole spokój*, „Głos Wielkopolski", 24.03.2016, *Prezydent Republiki Łejerskiej przywraca w szkole spokój* | Głos Wielkopolski (gloswielkopolski.pl) [dostęp: 09.06. 2025].
[40] *Eksperyment pedagogiczny – Szkoła Łejery* (lejery.pl) [dostęp: 05.06. 2025].

zycji dla eksperymentu pedagogicznego w Szkole Podstawowej nr 83 «Łejery» w Poznaniu"[41].

Autorzy eksperymentu pedagogicznego zatytułowanego „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości" zaznaczają, *iż* jego istotą „jest pewna określona oferta pedagogiczna: wykorzystanie metod teatralnych we wszechstronnym rozwoju dziecka"[42].

Założenia eksperymentu pedagogicznego

Jak wyjaśniają autorzy eksperymentu:

> „Koncepcja «wychowania i rozwoju przez sztukę» jest realizowana poprzez trzy następujące formy: blok zajęć teatralnych, wspomaganie procesu wychowawczego i wzbogacanie nauczania"[43].

Celem zajęć teatralnych jest „rozwijanie umiejętności warsztatowych takich jak posługiwanie się podstawowymi technikami teatralnymi. Istotnym elementem tych zajęć jest również nabycie umiejętności związanych z tworzeniem spektaklu (pisanie scenariusza, opracowanie scenografii, ruchu scenicznego, dźwiękowego i muzycznego spektaklu). W trakcie lekcji teatralnych kształtuje się motywację wewnętrzną i przejmowanie odpowiedzialności uczniów za swój rozwój. Poprzez artystyczną ekspresję rozwija się również wyobraźnię, zainteresowania i potrzeby kulturalne oraz umiejętności ich zaspokajania"[44].

Eksperyment akredytowany przez MEN zakłada modyfikację istniejących dotąd w szkole rozwiązań. Eksperymentem objęci są wszyscy uczniowie. Od 2020/2021 nabór prowadzony jest do jednej klasy ekspe-

[41] Nabór 2024/2025 – Szkoła Łejery (lejery.pl) [dostęp: 05.06. 2025].

[42] Eksperyment pedagogiczny „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości", obowiązujący w Szkole Podstawowej nr 83 w Poznaniu współautorstwa Anny Zawadzkiej, Karola Sarny, Elżbiety Drygas i Jerzego Hamerskiego, pozyskany w formie pdf z zasobów Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu.

[43] Tamże.

[44] Tamże.

rymentalnej w każdym kolejnym roczniku, aż do 2028/2029. Oferta kierowana jest do uczniów „o szczególnej wrażliwości, bogatej wyobraźni i zarysowujących się zdolnościach artystycznych"[45], a nabór do szkoły odbywa się na podstawie wyników spotkania rekrutacyjnego, przeprowadzanego w formie zabawy w małych grupach (10–12 osób), „podczas którego dzieci spontanicznie wykonują zadania pozwalające obserwować ich fantazję, umiejętność twórczego myślenia, wrażliwość, poczucie rytmu i słuch muzyczny"[46]. Eksperyment odbywa się na przedmiotach takich jak: zajęcia teatralne, język polski, język angielski, historia, przyroda/biologia, matematyka, informatyka, plastyka, technika, muzyka, wychowanie fizyczne, a także na godzinie wychowawczej. Zajęcia teatralne realizowane są we wszystkich oddziałach klasowych w wymiarze trzech godzin lekcyjnych tygodniowo z uwzględnieniem podziału na grupy na dwóch godzinach. Program zajęć teatralnych obowiązuje zarówno nauczycieli zajęć teatralnych, jak i nauczycieli zajęć przedmiotowych, gdyż elementy teatru są uwzględnione w planach pracy na wymienionych wyżej przedmiotach i godzinie wychowawczej[47]. Efektem eksperymentu ma być „poprawa w rozwijaniu kompetencji i wiedzy uczniów oraz rozwój inteligencji emocjonalnej i społecznej czego przejawem powinna być (…) zauważalna aktywność w działaniach prospołecznych na różnych polach życia szkolnego, rodzinnego czy zawodowego"[48].

Eksperyment polega na:

– „Modyfikacji programu nauczania zajęć teatralnych o naukę przedsiębiorczości, rozumianą jako samodzielną pracę uczniów nad spektaklem od pomysłu do realizacji. (…) Program zajęć teatralnych ma na celu nie tylko wyposażenie uczniów w podstawowe wiadomości dotyczące teatru i sztuk scenicznych, ale przede wszystkim ma pomagać im w zdobywaniu i doskonaleniu tych umiejętności oraz postaw, które warunkują sprawne i odpowiedzialne funkcjonowanie we współczesnym świecie"[49];

[45] Tamże.
[46] Tamże.
[47] Tamże.
[48] Tamże.
[49] Tamże.

– Wprowadzeniu rozwiązań metodycznych sprzyjających rozwijaniu samodzielności i odpowiedzialności uczniów za własny rozwój „poprzez podział procesu edukacyjnego na 3 etapy (klasy 1–3, klasy 4–6, klasy 7–8)”[50]. Realizacja zaplanowanych zadań na każdym etapie jest inna[51];
– Kształtowaniu umiejętności i kompetencji nauczycieli, które będą sprzyjały tworzeniu głębszych relacji z dziećmi oraz ich rodzicami[52];
– „Licznych działaniach wolontaryjnych budujących tolerancję, szacunek i gotowość niesienia pomocy tym, którzy jej potrzebują dla dobra ogółu”[53].

Zajęcia teatralne trwają 45 minut. W każdym roku szkolnym zespoły klasowe dążą do przygotowania klasowego przedstawienia lub innej formy ekspresji twórczej, w którym wykorzystują zdobytą wiedzę i umiejętności[54]. „Nauka przedsiębiorczości, która ma na celu realizację założonego projektu od pomysłu do dzieła skończonego na zajęciach teatralnych”[55], możliwa jest „tylko dzięki ścisłej współpracy i korelacji z pozostałymi przedmiotami szkolnymi”[56]. Niemal wszyscy pracujący w placówce nauczyciele są „zobowiązani do dostosowania swojego planu pracy o możliwość realizacji takich treści”[57], które będą korelowały z edukacją przed teatr.

Etap pierwszy rocznej pracy zakłada „inspirację”[58]. Uczniowie zdobywają lub doskonalą własne „umiejętności warsztatowe i zrozumienie pojęć związanych z teatrem i tworzeniem spektakli teatralnych”[59]. Na tym etapie dziecku stwarzane są warunki do „coraz bardziej świadomej zabawy słowem czy gestem”[60]. Każdy pomysł sygnalizowany przez ucznia zostaje omówiony i jest brany pod uwagę w trakcie realizacji zajęć teatralnych.

[50] Tamże.
[51] Tamże.
[52] Tamże.
[53] Tamże.
[54] Tamże.
[55] Tamże.
[56] Tamże.
[57] Tamże.
[58] Tamże.
[59] Tamże.
[60] Tamże.

Po zakończonym etapie „inspiracji" rozpoczyna się praca nad „tworzeniem idei (tworzenie pomysłu, planowanie)"[61]. Uczniowie proponują koncepcję, następnie „grupa dzieli się propozycjami i razem wybierają najlepsze rozwiązanie"[62]. Rolą nauczyciela jest pomoc uczniom „w ocenie ich pomysłów pod kątem wartości artystycznych, wychowawczych oraz możliwości na wdrożenie pod względem kosztów, materiałów"[63].

Ostatnim, rocznym, etapem pracy jest „realizacja"[64] – „uczniowie przechodzą do wprowadzenia w życie opracowanych pomysłów"[65], a początkowa wizja zamienia się w dzieło o charakterze artystycznym (np. spektakl, krótki film, happening czy wystawa)[66].

Ewaluację przeprowadza się przede wszystkim w oparciu o informację zwrotną. Uczniowie na wszystkich etapach kształcenia we wszystkich klasach (od 1 do 8) przechodzą przez wszystkie trzy stadia procesu. Różnice polegają w natężeniu i koncentracji na jednym z nich. W edukacji wczesnoszkolnej dominuje „inspiracja", natomiast w klasach 4–6 tworzenie pomysłu, w klasie 7 i 8 zakłada się, iż uczniowie „posiadają wiedzę i potrafią planować, co pozwala im przejść do świadomej realizacji"[67].

W edukacji wczesnoszkolnej stosuje się pracę z lalką sceniczną, która towarzyszy uczniom w wielu szkolnych sytuacjach. Celem tego projektu są m.in.: systematyczne wzbogacanie twórczej osobowości, rozwijanie odpowiedzialności za własny rozwój, „pogłębianie zainteresowań, potrzeb kulturalnych i umiejętności ich zaspokajania, kształtowanie postaw pomagających w kontaktach interpersonalnych, zwiększanie aktywności zespołów klasowych w organizowaniu ciekawego życia klasowego i szkolnego, podejmowanie działań zwiększających integrację uczniów i rodziców"[68].

Drugi etap edukacyjny, obejmujący klasy 4–6 zakłada przede wszystkim pracę „metodą projektu realizowaną we wspólnej grupie uczniów"[69].

[61] Tamże.
[62] Tamże.
[63] Tamże.
[64] Tamże.
[65] Tamże.
[66] Tamże.
[67] Tamże.
[68] Tamże.
[69] Tamże.

Zajęcia odbywają się 4 razy w ciągu roku w grupach mieszanych wiekowo. Pomiędzy wspólnymi spotkaniami uczniowie samodzielnie realizują zadania wynikające z tematu każdego projektu, rozwijając umiejętności efektywnego „komunikowania się, negocjowania, myślenia twórczego, pracy w zespole, rozwiązywania problemów, korzystania z informacji, podejmowania decyzji, radzenia sobie w trudnych sytuacjach, prezentowania własnej pracy i obrony własnego zdania”[70].

Trzeci etap edukacyjny (klasy 7–8) zakłada przygotowanie przez uczniów indywidualnych międzyprzedmiotowych projektów w ramach tzw. godziny projektowej[71]. Głównym jej celem jest „rozwijanie kluczowych kompetencji uczniów przy jednoczesnym kształtowaniu postawy, ciekawości poznawczej oraz gotowości do podejmowania inicjatyw i współdziałania”[72]. Każdy uczeń zobowiązany jest do publicznego zaprezentowania projektu, który może następnie wykonać samodzielnie lub z innym uczniem[73]. Projekty mogą mieć charakter: badawczy, artystyczny lub „na rzecz innych”[74].

Eksperyment pedagogiczny zakłada także wprowadzenie na wszystkich etapach nauczania elementów „pedagogiki fińskiej”[75]. W ramach tej modyfikacji obowiązuje m.in.: ograniczenie ilości zadań domowych, ograniczenie obowiązkowych sprawdzianów i testów, zamiana „czerwonego długopisu na zielony ołówek”[76] oraz stosowanie oceny kształtującej.

W placówce realizowany jest ponadto projekt pt. „Aniołki”[77], w ramach którego podejmowane są „działania kształtujące przyjazne, ufne relacje między najmłodszymi i najstarszymi uczniami; klasa 8 otacza opieką «pierwszaki»”[78].

W ramach eksperymentu obowiązują ponadto: edukacja w terenie oraz rozwiązywanie konfliktów między uczniami za pomocą tak zwanej

[70] Tamże.
[71] Tamże.
[72] Tamże.
[73] Tamże.
[74] Tamże.
[75] Tamże.
[76] Tamże.
[77] Tamże.
[78] Tamże.

„listy spraw", czyli metody wychowawczej polegającej na samodzielnym rozwiązaniu problemów przez uczniów[79].

W szkole nie ma dzwonków, a przerwy międzylekcyjne od klasy czwartej trwają 15 minut. Na boisku szkolnym uczniowie spędzają wyłącznie połowę przerw[80]. Czas zajęć świetlicowych ma charakter swobodnych zabaw[81].

W szkole zakłada się także doskonalenie kompetencji nauczycieli, które mają sprzyjać tworzeniu „głębszych relacji z dziećmi oraz ich rodzicami"[82]. W placówce opracowany został ponadto „kodeks wychowawcy", który wyznacza kierunki współpracy z rodzicami w zgodzie z priorytetami szkoły[83].

Ważne miejsce w koncepcji szkoły zajmuje wolontariat. W placówce dąży się do zaszczepienia w dzieciach potrzeby „niesienia pomocy innym, rozw[oju] empatii, tolerancji, szacunku dla odmienności"[84]. W klasie pierwszej uczniowie dokonują m.in. tzw. adopcji edukacyjnej na odległość[85] – wraz z wychowawcą i rodzicami zobowiązują się do finansowania kosztu edukacji dziecka z Madagaskaru przez osiem lat swojego pobytu w szkole. Zbiórki pieniężne są inicjatywą dzieci, które często organizują kiermasze, wyprzedaże nieużywanych zabawek i książek, uczestniczą w koncertach i spektaklach dobroczynnych. W ten sam sposób pozyskiwane są pieniądze na budowaną i wyposażaną od lat przez „Łejery" szkołę w Tanzanii. W szkole prowadzone są ponadto akcje zbiórek pieniężnych na rzecz potrzebujących, „np.: Góra grosza czy Szlachetna paczka"[86], a także okolicznościowe akcje pomocowe.

[79] Tamże.
[80] Tamże.
[81] Tamże.
[82] Tamże.
[83] Tamże.
[84] Tamże.
[85] Tamże.
[86] Tamże.

Zakończenie

> „Rodowód szkoły wywodzi się z teatru „Łejery", który powstał w 1975 r. jako Harcerska Drużyna Artystyczna, zamieniając się potem w dziecięce i młodzieżowe grupy teatralne. W czasie transformacji ustrojowej w 1990 r. dwoje poznańskich pedagogów – instruktorów teatralnych, Elżbieta Drygas i Jerzy Hamerski, założyło «teatralną zerówkę», która miała statut klasy autorskiej przy Miejskim Domu Kultury nr 2 w Poznaniu. Po roku przekształciła się ona w szkołę „U Łejerów". W 1995 r. dzięki wielkiej determinacji pedagogów i rodziców, szkoła, która nie mieściła się już w MDK, otrzymała darowiznę od holenderskiego Caritas w postaci elementów budynku szkolnego wraz z niezbędnymi instalacjami i sprzętem. Władze miasta Poznania przekazały działkę, na której postawiono budynek, oraz środki pieniężne na jego wybudowanie. W 1996 r. powołano samodzielną Szkołę Podstawową nr 83 «Łejery» (…). We wrześniu 1999 r. rozpoczęło swoją działalność Gimnazjum nr 15 «Łejery», w którym kontynuowano założenia innowacyjne szkoły podstawowej. W 2013 r. władze miasta Poznania sfinansowały rozbudowę szkoły, w efekcie której powstała profesjonalna scena teatralna nazwana «Sceną Wspólną», którą «Łejery» dzielą z Centrum Sztuki Dziecka w Poznaniu. W 2017 r. szkoła w wyniku reformy systemu edukacji znowu stała się szkołą podstawową"[87].

Warto nadmienić, iż podczas wieloletniej działalności szkoła „ulegała licznym przeobrażeniom, natomiast od początku niezmienne pozostały zasadnicze założenia dydaktyczne i pedagogiczne, w myśl których szkoła miała stworzyć warunki wszechstronnego rozwoju osobowości twórczej dziecka"[88]. Na pytanie: „jak działać skutecznie, mimo że trzeba działać obok obowiązujących przepisów, procedur, programu nauczania?"[89], J. Hamerski odpowiada:

> „Trzeba mieć w sobie odwagę i «coś z wariata». Bierz program nauczania i naginaj go do swoich potrzeb. Determinacja, fortele Zagłoby, najlepiej jeszcze zgromadzić wokół siebie podobnych wariatów. No i koniecznie tłumaczyć wszystkim, że to, co robisz lub zamierzasz robić, przełoży się

[87] Tamże.
[88] Tamże.
[89] E. Drygas, J. Hamerski, *50 lat łejerowania*…, s. 52.

na lepszą jakość wyników testu ośmioklasisty czy innego aktualnie ważnego tekstu. Bo ty to wiesz. I inni muszą uwierzyć, że wiesz, co mówisz"[90].

Założyciel „Łejerów" radzi nadto także wszystkim nauczycielom, by zaaranżować przestrzeń szkoły w taki sposób, aby dzieci chciały do niej przychodzić, by nawiązać z rodzicami takie relacje, aby rodzice w szkole czuli się „jak u siebie"[91], rekomenduje, by „nie zadręczać uczniów"[92] konkursami, olimpiadami, „nadaktywnością pozalekcyjną"[93], przeciwstawia się ponadto korepetycjom, uznając szkołę za miejsce, które powinno zapewnić każdemu człowiekowi edukację dostosowaną do jego możliwości i potrzeb[94]. Wśród słów kluczowych, którymi założyciele opisują swoją koncepcję, znajdujemy: inspirowanie, budowanie relacji, wzajemny szacunek, empatia i umiejętność słuchania, dostrzeganie potencjału, podnoszenie swoich kwalifikacji, teatr w życiu szkoły, także na lekcjach, media społecznościowe jako zachęta do wspólnego szkolnego tworzenia, świetlica nie jako przechowalnia, ale egalitarny klub rozrywkowy, praca jako przyjemność, misja i współpraca[95].

Bibliografia

Opracowania

Drygas E., Hamerski J., *50 lat łejerowania. Wywiad rzeka*, Stowarzyszenie Łejery, Poznań, 2024.

Nyka M., Oleksiak D., Starczewska K., Trojanowska J., Jędrzejewska A., *Raport o skutkach wprowadzanej obecnie przez władze reformy oświaty. Propozycja przyszłego systemu edukacji*, Święto Wolności i Solidarności, Gdańsk, 1–4 czerwca 2019.

Sikorska I., *Edukacja alternatywna – bogactwo różnorodności*, w: *O rozwoju mimo ograniczeń: procesy wspierania jednostki i rodziny: wychowanie, edukacja, co-*

[90] Tamże.
[91] Tamże, s. 54.
[92] Tamże, s. 55.
[93] Tamże.
[94] Tamże.
[95] Tamże, s. 56.

aching, psychoterapia, red. B. Piasecka, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2011.
Szymański M. J., *W poszukiwaniu drogi. Szanse i problemy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2004.

Artykuły z czasopism

Sadowska K., *Nieformalna edukacja dorosłych dla dobra dziecka na przykładzie społeczności poznańskich „Łejerów"* , „Edukacja Dorosłych" 2025, t. 90, nr 1.
Sadowska K., *Teatr „Łejery" – edukacja przez sztukę na przykładzie działalności Szkoły Podstawowej nr 83 im. Emilii Waśniowskiej w Poznaniu (wybrane problemy)*, „Kultura i Edukacja" 2024, nr 2.
Śliwerski B., *Utopia uspołecznienia edukacji jako dobra wspólnego*, „Utopia a edukacja" 2022, t. 5.
Zbróg Z., *Dynamika rozwoju niepublicznych szkół podstawowych*, „Forum Oświatowe" 2010, nr 2 (43).

Źródła internetowe

Eksperyment pedagogiczny – Szkoła Łejery (lejery.pl) [dostęp: 05.06. 2025].
Hamerski J., *Szkoła z marzeń*, 2020b, https://lejery.pl/2020/10/05/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska-czesc-5/ [dostęp:26.04.2025]
Hamerski J., *Teatralna zerówka u Łejerów*, 2020a, https://lejery.pl/2020/10/19/przepis-na-lejerskie-harcerstwo-teatr-i-szkole-czyli-moja-ksiazka-kucharska--czesc-7/ [dostęp: 02.06.2025].
https://lejery.pl/eksperyment-pedagogiczny/ [dostęp: 27.05.2025].
Jarmuż A., *Prezydent Republiki Łejerskiej przywraca w szkole spokój*, „Głos Wielkopolski", 24.03.2016, *Prezydent Republiki Łejerskiej przywraca w szkole spokój* | Głos Wielkopolski (gloswielkopolski.pl) [dostęp: 09.06. 2025].
Jest decyzja poznańskich radnych w sprawie Łejerów – Codzienny Poznań (codziennypoznan.pl) [dostęp: 05.06. 2025].
Ludwiczak J., *Spór o „Łejery" – szkoła artystyczna będzie należeć do miasta czy prywatnej fundacji?*, publikacja z dnia 22 lutego 2016, *Spór o „Łejery" – szkoła artystyczna będzie należeć do miasta czy prywatnej fundacji?* – Wiadomości (onet.pl) [dostęp: 05.06. 2025].
Miasto odda Szkołę „Łejery"? – Aktualności – Biuletyn Miejski – poznan.pl (www.poznan.pl) [dostęp: 05.06. 2025].
Nabór 2024/2025 – Szkoła Łejery (lejery.pl) [dostęp: 05.06. 2025].
Program Łejerów jest zagrożony? – Radio Poznań (radiopoznan.fm) [dostęp: 05.06. 2025].
Walka o szkołę Łejery trwa. Rodzice szturmują urząd miasta – Codzienny Poznań (codziennypoznan.pl) [dostęp: 20.06. 2025].
Szkoła z zasadami. Weszła w życie nowelizacja ustawy o systemie oświaty | Serwis Samorządowy PAP [dostęp: 27.05.2025].

Wayair Foundation (Fundacja „U Łejerów") – Profil – ngo.pl [dostęp: 08.06. 2025].
Wittenberg A., *Zmiany w rekrutacji do szkół: Edukacyjne eksperymenty z rejonizacją,* artykuł z dnia 2 czerwca 2016, Zmiany w rekrutacji do szkół: Edukacyjne eksperymenty z rejonizacją – GazetaPrawna.pl [dostęp: 05.06. 2025].

Źródła archiwalne

Eksperyment pedagogiczny „Teatr jako środek wszechstronnego rozwoju uczniów – nauka przedsiębiorczości", obowiązujący w Szkole Podstawowej nr 83 w Poznaniu współautorstwa Anny Zawadzkiej, Karola Sarny, Elżbiety Drygas i Jerzego Hamerskiego, pozyskany w formie pdf z zasobów Szkoły Podstawowej nr 83 w Poznaniu.

Źródła wywołane

Informacje pozyskane od J. Hamerskiego i E. Drygas w roku szkolnym 2023/2024.

Podstawy prawne

Zarządzenie nr 62 Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 listopada 1989 r. w sprawie zasad prowadzenia pedagogicznej działalności innowacyjnej w szkołach i innych placówkach oświatowo-wychowawczych. Na podstawie art. 36a ust. 2 i art. 36b ustawy z dnia 15 lipca 1961 r. o rozwoju systemu oświaty i wychowania (Dz. U. Nr 32, poz. 160, z 1971 r. Nr 12, poz. 115, z 1972 r. Nr 16, poz. 114, z 1975 r. Nr 45, poz. 234, z 1984 r. Nr 49, poz. 253 oraz z 1989 r. Nr 29, poz. 155 i Nr 35, poz. 192).

Anna Łukaszewska
Uniwersytet WSB Merito w Toruniu
https://orcid.org/0009-0004-9957-8650

Kształtowanie kompetencji demokratycznych w edukacji o prawach dziecka. W poszukiwaniu skutecznej formy współpracy z rodzicami

Wprowadzenie

Współczesna pedagogika stoi przed wyzwaniem kształtowania kompetencji demokratycznych w warunkach narastających kryzysów społeczno-politycznych i polaryzacji światopoglądowej. Badania UNICEF wskazują, że wśród dzieci i młodzieży widać wyraźny brak wpływu na sprawy dotyczące ich codziennego funkcjonowania w szkole, a rola szkoły w przekazie informacji dzieciom i młodzieży o ich prawach zmalała[1]. Porównanie wyników badań z raportów UNICEF z 2019[2] do 2024 roku w zakresie praw dziecka wypada niekorzystnie dla środowiska rodzinnego i szkolnego dziecka. Na pytanie: „czy słyszałeś wcześniej o prawach dziecka?" w 2019 roku 95% dzieci i młodzieży odpowiedziało, że tak, w 2024 roku twierdząco na to pytanie odpowiedziało 89% ankietowanych. Na pytanie: „gdzie słyszałeś o tych prawach?": w 2019 roku 87% dzieci i młodzieży odpowiedziało, że w szkole od nauczycieli, natomiast w 2024 roku 63% osób odpowiedziało, że od nauczycieli[3]. Można

[1] Prawa dziecka w Polsce. Raport z badań. UNICEF 2024, s. 59–60.
[2] Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań. UNICEF 2019.
[3] Tamże.

postawić wniosek, że programy szkolne marginalizują kwestię, ogólnie ujmując, praw dziecka, a być może związanej z nimi partycypacji uczniowskiej. Wniosek ten unaocznia pilną potrzebę przedefiniowania celów edukacji, zwłaszcza, że – jak podkreśla raport Strategie 2050 (2022) – szkoły pozostają kluczowym środowiskiem rozwoju krytycznego myślenia i umiejętności deliberacyjnych, stanowiących fundament dojrzałego obywatelstwa[4].

W preambule do polskiego prawa oświatowego wskazuje się, że „szkoła winna zapewnić każdemu uczniowi warunki niezbędne do jego rozwoju, przygotować go do wypełniania obowiązków rodzinnych i obywatelskich w oparciu o zasady solidarności, demokracji, tolerancji, sprawiedliwości i wolności"[5]. Obowiązkiem nauczyciela jest „znajomość praw dziecka, w tym praw określonych w Konwencji o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.[6], ich realizację oraz kierowanie się dobrem ucznia i troską o jego zdrowie z poszanowaniem jego godności osobistej; kształtowanie u uczniów szacunku do drugiego człowieka, świadomości posiadanych praw oraz postaw: obywatelskiej, patriotycznej i prospołecznej, w tym przez własny przykład nauczyciela"[7].

Z przepisów prawnych wynika także obowiązek współpracy nauczycieli z rodzicami, ale zaangażowanie rodziców jest warunkiem sine quo non w osiąganiu sukcesu ucznia.

Wyboru tematu artykułu dokonano w oparciu o analizę dwóch wzajemnie powiązanych problemów: systemowej instrumentalizacji praw dziecka – mimo formalnego wpisania Konwencji o prawach dziecka do polskiego porządku prawnego (art. 72 Konstytucji RP) praktyka szkolna często redukuje je do roli deklaratywnych „katalogów życzeń", bez realnego wpływu na procesy decyzyjne oraz modelu współpracy szkoły z rodzicami w kontekście ich współdecydowania o programach wycho-

[4] „Edukacja dla przyszłości", Strategie 2050, s. 15, https://strategie2050.pl/plan-dla-polski/edukacja-dla-przyszlosci/ [dostęp: 12.08. 2025].

[5] Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. 2017 poz. 59, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 737 z późn.zm.

[6] Dz. U. z 1991 r. poz. 526, z 2000 r. poz. 11 oraz z 2013 r. poz. 677.

[7] Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli, Dz. U. z 2022, poz. 1822, § 2.2, pkt. 3 i 5.

wawczych. Jak zauważa Ewa Jarosz, „przeprowadzone analizy sytuacji dzieci i różnego rodzaju raporty lokalne, regionalne i globalne pokazały, iż w wielu regionach i miejscach, w których wychowują się dzieci, prawa dziecka zawarte w uchwalonej przez ONZ w 1989 roku Konwencji o Prawach Dziecka pozostają jedynie pobożnym życzeniem”[8].

„W polskiej szkole należy baczniej przyjrzeć się modelowi współpracy szkoły z rodzicami w kontekście wdrażania autentycznych mechanizmów współdecydowania rodziców”[9].

Elżbieta Zyzik twierdzi, że „warunki dobrej i skutecznej współpracy szkoły i rodziców formułuje Mieczysław Łobocki, wymieniając wśród nich: „partnerskie relacje łączące nauczycieli i rodziców, wykluczą one dominację jednej ze stron i nie dopuszczą do zbyt dużej ingerencji rodziców w pracę nauczyciela, doprowadzając do tego, że podejmowane decyzje będą miały charakter kompromisu”[10].

Celem artykułu jest identyfikacja skutecznych form synergii między instytucją szkoły a środowiskiem rodzinnym w procesie kształtowania kompetencji demokratycznych i związanych z nimi wartościami wskazanymi w Podstawie programowej kształcenia ogólnego[11].

Powyższe stwierdzenia upoważniają do tezy, że edukacja o prawach dziecka jest potrzebna i niezwykle ważna. Jak podaje raport UNICEF, „po pierwsze, edukacja o prawach dziecka to element budowania świadomego społeczeństwa obywatelskiego. Przekazywanie od najmłodszych lat dzieciom wiedzy o ich prawach i uczenie korzystania z nich daje szanse na wykształcenie w przyszłości postaw zaangażowania społecznego,

[8] E. Jarosz, *Nauczyciel a ochrona praw dziecka*, „Chowanna” 2013, t. 2, , s. 218.

[9] M. Mendel, *Po co nam rodzice w szkole*, s. 2-3. https://tolstoj.eu/wp%E2%80%91content/uploads/2013/10/3.M.Mendel_Rodzice%E2%80%91w%E2%80%91szkole [dostęp: 12.08.2025].

[10] E. Zyzik, *Sposoby realizacji współpracy szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny” 2011, nr 1 (3/4), s. 94–95.

[11] Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2024, poz. 996.

potrzeby partycypacji w życiu społeczności lokalnej i podejmowania działań na jej rzecz. Implementacja edukacji o prawach dziecka to także kształtowanie wśród najmłodszych właściwego systemu wartości, a także umiejętności krytycznego myślenia"[12].

Tezą artykułu jest stwierdzenie, że skuteczność kształtowania kompetencji demokratycznych warunkuje przejście od modelu informacyjnego (jednokierunkowe komunikowanie decyzji) do modelu współpracy, w którym rodzice i uczniowie współtworzą codzienne życie szkolne.

1. Kompetencje demokratyczne w edukacji uczniów

Według UNICEF-u: „edukacja o prawach dziecka to proces nauczania i uczenia się o zapisach i zasadach zawartych w Konwencji o prawach dziecka". Celem tego procesu jest wyposażenie dorosłych i dzieci w wiedzę oraz umiejętności, które pozwolą im podejmować działania mające na celu realizację i ochronę praw dziecka w środowisku rodzinnym, szkolnym, a także na poziomie społeczności lokalnej, kraju czy świata[13]. Należy podkreślić, że Polska w przepisach prawa oświatowego (ustawa Prawo oświatowe, rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego) zagwarantowała obecność tematyki praw dziecka.

Katarzyna Gawlicz za Benjaminem Levinem cytuje, że demokracja jest „cechą charakterystyczną wspólnot lub społeczeństw, a nie jednostek", zatem realizowanie prawa do decydowania o sobie dokonuje się w kontekście społecznym i zawsze wymaga negocjowania różnych racji i przekonań[14].

Gawlicz uważa, że „stawanie się podmiotem jest więc możliwe tylko w interakcji z innymi, którzy sami mają swobodę reagowania i podejmowania własnych działań. Idąc tym tropem, można więc powiedzieć, że dorośli,

[12] Prawa dziecka i edukacja o prawach dziecka. UNICEF 2019, s. 6.

[13] Stowarzyszenie UNICEF Polska (2019). „Prawa dziecka i edukacja o prawach dziecka. Historia • Teoria • Praktyka", M. Połowniak-Dąbrowska, UNICEF Polska, Warszawa 2019, s. 7.

[14] K. Gawlicz, *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2016, 4 (35), s. 31.

kontrolując decyzyjność dzieci i zamykając ją w bezpiecznych, przewidywalnych ramach, nie tylko potencjalnie instrumentalizują demokrację, ale i ograniczają swoje możliwości stania się demokratycznym podmiotem"[15].

Agnieszka Olczak za Małgorzatą Karwowską-Struczyk uważa, że demokracja „to coś więcej niż system rządzenia, wybory, praktyka podążania za wolą większości. To moralny ideał, sposób życia jednostkowego i wspólnego, ponoszenia odpowiedzialności za innych znajdujących się w mniejszości, negocjacji, tolerancji, a przede wszystkim uczestnictwa w tworzeniu dobra dla wszystkich, a nie tylko dla dominującej większości, słuchania innych, także dzieci"[16].

Kompetencje demokratyczne w edukacji dzieci obejmują zespół umiejętności, postaw i wartości umożliwiających aktywne, odpowiedzialne i świadome uczestnictwo w życiu społecznym. W literaturze przedmiotu podkreśla się, że do kluczowych kompetencji demokratycznych należą: dialog, współdecydowanie, odpowiedzialność, empatia oraz krytyczne myślenie. Olczak wskazuje niezbędne kompetencje potrzebne do demokracji zarówno z perspektywy indywidualnego rozwoju jednostki, jak i z perspektywy społecznej. Są to: kreatywność, zdolność podejmowania decyzji i dokonywania wyborów, dialog, aktywność, wolność i posłuszeństwo, odpowiedzialność[17].

Znaczenie wczesnej edukacji dla rozwoju postaw obywatelskich jest nie do przecenienia. Praktyka codziennego życia w szkole powinna zgodnie z prawem oświatowym być oparta na zasadach demokracji, co oznacza nie tylko deklaratywne nauczanie o wartościach obywatelskich, ale przede wszystkim tworzenie przestrzeni do realnego współuczestnictwa dzieci w podejmowaniu decyzji, wyrażania opinii i wpływania na otoczenie. Jak podkreślają autorzy, uczenie dla demokracji musi być uczeniem się w niej samej – dzieci powinny doświadczać demokracji w praktyce, a nie tylko poznawać jej teoretyczne założenia[18].

[15] Tamże, s. 37.

[16] A. Olczak, *Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka*, [w:] *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wrocław 2014, s. 41.

[17] Tejże, *Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2015, 4 (31), s. 95.

[18] Tamże, s. 99.

Edukacja o prawach dziecka odgrywa tu kluczową rolę, ponieważ podkreśla podmiotowość najmłodszych, ich prawo do wyrażania własnych poglądów oraz współuczestnictwa w życiu społeczności szkolnej. Szkoły, które konsekwentnie wdrażają wartości demokratyczne, stają się miejscem, gdzie dzieci uczą się nie tylko tolerancji i równości, ale także odpowiedzialności za wspólnotę, kreatywności oraz aktywności obywatelskiej.

2. Edukacja o prawach dziecka jako narzędzie budowania demokracji

Edukacja o prawach dziecka stanowi kluczowe narzędzie budowania kultury demokratycznej w społeczeństwie, opierając się na międzynarodowych i krajowych regulacjach prawnych oraz praktykach pedagogicznych. Fundamentalnym dokumentem jest Konwencja o prawach dziecka[19]. Konwencja ta gwarantuje wszystkim dzieciom, niezależnie od pochodzenia, wyznania czy statusu społecznego, prawo do ochrony, rozwoju, uczestnictwa i niedyskryminacji. Zawiera katalog praw, takich jak prawo do wyrażania własnych poglądów, prawo do informacji, ochrony przed przemocą oraz prawo do uczestnictwa w decyzjach dotyczących własnego życia.

Konstytucja RP, w art. 72[20], potwierdza obowiązek państwa do ochrony praw dziecka i uznaje jego podmiotowość, nakazując organom władzy publicznej wysłuchanie i uwzględnianie zdania dziecka w sprawach, które go dotyczą. Na tej podstawie powołano urząd Rzecznika Praw Dziecka jako instytucję stojącą na straży realizacji tych praw[21].

Podstawa programowa jako formalny dokument w polskim prawie oświatowym gwarantuje miejsce praw dziecka zarówno w wychowaniu przedszkolnym, jak i edukacji szkolnej. Podstawa programowa podkreśla konieczność wzmacniania poczucia wartości, indywidualności, samo-

[19] Dz.U.1991 nr 120, poz. 526.
[20] Dz. U. z 1997 r. Nr 78, poz. 483 z późn.zm.
[21] Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka – Dz.U. nr 6, poz. 68, t.j. z 2023, poz. 292.

dzielności oraz uczestnictwa dzieci w grupie. Jak wskazuje Natalia Stek-Łopatka za Bogusławem Śliwerskim, „w Polsce edukacja zorientowana jest przede wszystkim na kształcenie o demokracji i dla demokracji, ale nie w demokracji". Pomija się kształcenie w demokracji, które uwzględnia indywidulane predyspozycje jednostki. Za Radosławem Nawrockim wartości takie jak: współpraca, aktywność, równość, wewnątrzsterowność, refleksyjność i sprawczości, autorka uważa za demokratyczne, wśród których powinna funkcjonować jednostka już od najmłodszych lat[22]. Analizując podstawę programową edukacji wczesnoszkolnej, wykazała, że „27,8% wymagań szczegółowych w tym dokumencie odnosi się do wartości uznanych za demokratyczne. Uznała, że edukacja szkolna w założeniu ma częściowo charakter transmisyjny, nastawiony na zapamiętanie i wykonanie zadania opartego na zdobytych informacjach, a samo podejmowanie działania czy wykazywanie inicjatywy (czyli to, czym są postawy) jest zaniedbywane – a przecież to jest właśnie podstawą zrozumienia i funkcjonowania w demokracji". Wysunęła wniosek, że należałoby zadbać o większą równowagę w liczebności wymagań związanych z wartościami demokratycznymi, zwrócić uwagę na ich powiązane z efektami kształcenia[23].

W praktyce oznacza to tworzenie sytuacji edukacyjnych sprzyjających rozwojowi wrażliwości społecznej, umiejętności komunikacyjnych i zdolności do współpracy. Jednak, jak wskazują analizy (np. raporty UNICEF-u czy Informacja o działalności RPD[24]), prawa dziecka często pozostają tematem deklaratywnym, obecnym w dyskursie dorosłych, ale nie zawsze przekładają się na realne działania i codzienną praktykę szkolną.

Józefa Bałachowicz zwraca uwagę na art. 29 Konwencji o prawach dziecka – „edukacja ma przygotowywać dziecko do aktywnego życia w wolnym społeczeństwie, a nauka powinna być ukierunkowana na:

[22] N. Stek-Łopatka, *Wartości demokratyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Analiza podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2023, t. 42, z. 1, s. 82–83.

[23] Tamże, s. 85–86, 91, 94.

[24] Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2024 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka w Polsce, https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2025/04/Informacja-o-dzialalnosci-Rzecznika-Praw-Dziecka-za-rok-2024.pdf [dostęp: 12.082025].

– rozwijanie w jak najpełniejszym zakresie osobowości, talentów oraz zdolności umysłowych i fizycznych dziecka;
– rozwijanie w dziecku szacunku do praw człowieka i podstawowych swobód;
– przygotowanie do życia w duchu zrozumienia, pokoju, tolerancji, równości płci oraz przyjaźni pomiędzy narodami;
– rozwijanie w dziecku poszanowania środowiska naturalnego"[25].

Jak zauważa Olczak, „najlepiej bowiem zrozumieć demokrację, wrastając w jej codziennym doświadczaniu, praktykowaniu"[26]. Współczesna pedagogika wskazuje, że podmiotowe traktowanie dziecka jest warunkiem skutecznej edukacji demokratycznej – szkoła powinna być miejscem, gdzie dzieci mogą współdecydować, wyrażać opinie i uczestniczyć w kształtowaniu własnej ścieżki rozwoju. Tylko wtedy edukacja o prawach dziecka staje się rzeczywistym narzędziem budowania demokracji, a nie jedynie formalnością wpisaną w dokumenty programowe.

Jak twierdzi Olczak, istnieje konieczność dostosowania edukacji do współczesnych potrzeb i dążenie ku urzeczywistnieniu celu, którym jest „przygotowanie młodych ludzi do życia w rzeczywistości, w którą wkraczają". Uzyskać to można tylko poprzez autentyczną partycypację, działanie w wolności, realizowanie przysługujących dziecku praw, a nie tylko uczenie o nich[27].

Podsumowując, pełna implementacja edukacji o prawach dziecka wymaga otwartości na głos dzieci w procesie wychowawczym. Przykładami praktyk rozwijających kompetencje demokratyczne w szkole są: mediacje rówieśnicze, działalność samorządu uczniowskiego, projekty uczniowskie, debaty klasowe czy udział w podejmowaniu decyzji dotyczących codziennego funkcjonowania szkoły.

[25] J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny"2017, t. 36, z. 1, , s. 18.
[26] A. Olczak, *Edukacja w demokracji…*, dz. cyt.., s. 35.
[27] Tejże, *Uczenie się demokracji od dzieciństwa…*, dz. cyt., s. 95.

3. Rola rodziców w kształtowaniu kompetencji demokratycznych dzieci

Kształtowanie kompetencji demokratycznych uczniów w edukacji o prawach dziecka wymaga rzeczywistego zaangażowania rodziców na rzecz szkoły. Trzeba pamiętać, że środowisko rodzinne jest najważniejszym środowiskiem wychowawczym dzieci. We wspierającej rodzinie dziecko uczy się szacunku dla innych, dialogu, stosowania zasad współżycia, empatii, odpowiedzialności, zdobywa umiejętność negocjacji czy krytycznego myślenia. Szkoła nie może się rozwijać bez czynnego udziału rodziców, którzy przecież posiadają ustawową niezależność w wychowaniu dzieci. Ich zaangażowanie ułatwia tworzenie atmosfery sprzyjającej kształtowaniu postaw obywatelskich i demokratycznych.

Współpraca szkoły z rodzicami opiera się na zasadach partnerstwa, dialogu i współodpowiedzialności. Partnerstwo oznacza uznanie rodziców za równorzędnych uczestników procesu edukacyjnego, którzy mają realny wpływ na kształtowanie środowiska wychowawczego szkoły oraz wspierają nauczycieli w realizacji celów dydaktycznych i wychowawczych.

Barbara Kalinowska-Witek za Adamskim uważa, że „rozwój społeczny człowieka wynika z jego natury, ale dokonuje się w grupach społecznych. Pierwszym i najważniejszym środowiskiem życia dziecka jest rodzina. Stanowi ona „pewną dość specyficzną formę życia społecznego [...] opartego na współpracy i współdziałaniu, poszanowaniu praw drugich, wyrzeczeniu, ofiarności". Zadaniem rodziny jest wypełnienie funkcji wychowawczej (wzorce zachowań, wartości) i socjalizacyjnej (przygotowanie do życia w społeczeństwie)[28]. Z uwagi na obowiązek szkoły we wspieraniu wychowawczej roli rodziny, wynikający z ustawy Prawo oświatowe, kluczowa dla skuteczności jest współpraca z rodzicami uczniów. Należy zastanowić się, co warunkuje taką współpracę. W pierwszej kolejności jest to partnerstwo i obecność czasu niezbędnego do realizacji partnerstwa.

[28] B. Kalinowska-Witek, *Rola rodziny i przedszkola w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce", t. 19, nr 2 (73), s. 17–18.

Marta Buk-Cegiełka uważa, że teoretycznymi podstawami współpracy nauczycieli ze szkołą są: teoria integracji społecznej (podejmowanie wspólnych działań dla dobra uczniów), strategia edukacji podmiotowej (współpraca zorientowana na osobę dziecka), pedagogika towarzyszenia Zbigniewa Marka (relacja wychowawcza zakłada aktywne uczestnictwo jej aktorów, a odrzuca wszelkie próby autorytarnego przekazu)[29].

Maria Mendel podkreśla, że „Liczne badania pokazują, że rodzice są potrzebni zarówno edukacji, jak i demokracji. Bez nich szwankuje, z nimi natomiast zyskuje tak jedna, jak druga"[30]. Akcentuje także, że słabo doceniana jest rola rodziców w edukacji, a to przecież przez różne formy partycypacji rodziców w życiu szkoły i edukacji tworzy się przestrzeń praktykowania demokracji[31].

Józefa Bałachowicz twierdzi, że „edukacja ma pomóc młodym ludziom w stawaniu się lepszymi „architektami" i „budowniczymi" swojego życia, a to jest możliwe dzięki wsparciu kształtowania podmiotowości i poczucia własnej wartości u uczniów, wzmacniającym ich szanse na radzenie sobie ze światem zarówno w szkole, jak i w życiu codziennym[32].

4. Warunki skutecznej współpracy z rodzicami

W budowaniu strategii skutecznej współpracy z rodzicami i partnerstwa na rzecz dzieci należy uwzględnić wzajemne zaufanie, dialog i współodpowiedzialność. Ważne jest, aby rodzice czuli się podmiotowo, mieli poczucie wpływu na sprawy dotyczące ich dzieci i byli zachęcani do aktywnego udziału w życiu szkoły. Kolejną determinantą efektywnej współpracy z rodzicami jest prowadzenie otwartych rozmów, wymiany zdań w istotnych kwestiach wychowawczych oraz wspólne poszukiwanie rozwiązań problemów.

[29] M. Buk-Cegiełka, *Specyfika współpracy szkoły z rodzicami dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym: szanse – trudności – potrzeby*, „Studia Paedagogica Ignatiana", t. 22, nr 1, s. 47.

[30] M. Mendel, *Demokracja silna rodzicami – Rodzice w Edukacji*, https://rodzicewedukacji.pl/demokracja-silna-rodzicami/ dostęp 12 sierpnia 2025 r.

[31] Tamże.

[32] J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany…*, dz. cyt., s. 18–19.

Marzena Kędra do prowadzenia twórczej i partnerskiej komunikacji pomiędzy nauczycielami i rodzicami wyznacza cztery fundamentalne zasady: systematyczność, otwartość, równouprawnienie, wzajemna akceptacja i szacunek[33]. Autorka podaje także wiele ciekawych propozycji zaangażowania rodziców w życie szkoły, jak na przykład debaty, prowadzenie zajęć przez rodziców, prowadzenie zajęć wspólnie przez rodziców i uczniów, działanie w grupach zadaniowych"[34].

Zaangażowaniu rodziców w czynne życie szkoły sprzyjać będzie za Marią Mendel stawianie „w centrum zainteresowania sprawy edukacji (dla) rodziców. Edukacji jako – z jednej strony – należnej rodzicom możliwości uczenia się przez całe życie i – z drugiej – edukacji pozwalającej na rozwinięcie kultury rodzicielskiej, stanowiącej warunek sine qua non sensownego uspołeczniania szkoły. Sensownego, czyli nie nastawionego jedynie na spektakularne akcje, czy partykularne interesy"[35].

Według Józefy Bałachowicz „działanie na rzecz dobra dziecka i jego pomyślnego rozwoju wymaga partnerstwa dorosłych: rodziców, nauczycieli, psychologów, przedstawicieli władz lokalnych, polityków itd. Tylko dorośli w drodze negocjacji i długotrwałego działania są w stanie połączyć instytucjonalną edukację i radosne dzieciństwo"[36].

Barbara Dudel za Bożeną Pawlak podaje 4 formy współpracy nauczyciela z rodzicami:

- formy służące wymianie informacji o dziecku,
- formy służące bieżącej informacji o przebiegu pracy wychowawczo-dydaktycznej,
- formy integrujące zespół klasowy,
- formy pracy na rzecz szkoły.

[33] M. Kędra, *Włączanie rodziców w edukację dzieci*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, s. 5, https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/marzena_kedra_wlaczanie_rodzicow-w-edukacje-dzieci.pdf [dostęp: 12.08.2025].

[34] Tamże, s. 8.

[35] M. Mendel, *Po co nam rodzice w szkole…*, dz. cyt.

[36] J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*,, w: *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Warszawa 2017, s. 15.

Autorka wskazuje także jako ciekawą formę współpracy warsztaty z udziałem rodziców, które umożliwiają wzajemne poznanie się nauczycieli i rodziców, wspólne zdobywanie wiedzy i doświadczeń[37].

Izabela Nadolnik pokazuje natomiast tradycyjne formy współpracy z rodzicami w nowoczesnym ujęciu. Pisząc o wywiadówkach, proponuje zmienić ich czysto informacyjny charakter w metodę warsztatową. Inną formą, jaką wymienia, są zajęcia otwarte z aktywnym udziałem rodziców.

Autorka podaje przykłady zaangażowania rodziców we wspólne przedsięwzięcia jak: opracowanie prezentacji multimedialnych na określony temat, wspólne gromadzenie eksponatów na klasowe wystawy lub gazetki, przygotowywanie uczniów do konkursów czy przeglądów. Podkreśla także, że współpraca pomiędzy szkołą a rodzicami powinna opierać się na partnerstwie i wzajemnej pomocy. Zasady obowiązujące obie strony muszą być jasno sprecyzowane[38]. Joanna Łukasiewicz-Wieleba uważa, że „nauczanie jest procesem, który musi uwzględniać wpływ wielu aspektów, również wpływ rodziców. Otwarcie się szkoły na zaangażowanie w proces edukacyjny i organizacyjny rodziców ma związek z jakością jej pracy". Natomiast narzucona odgórnie współpraca jest iluzją[39]. Tak więc ogromne znaczenie mają inicjatywy oddolne, pozwalające na utożsamianie się ze społecznością szkolną.

Wśród rozwiązań stosowanych w polskich szkołach, które skutecznie angażują rodziców

w życie szkoły, są między innymi:

- udział rodziców w pracach organów szkoły: rada szkoły, rada rodziców,
- współpraca przy tworzeniu programów,
- planowanie i realizowanie projektów.

[37] B. Dudel, *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, w: *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, red. A. Cichocki, Białystok 2005, s. 152.

[38] I. Nadolnik, *Efektywna współpraca szkoły i rodziny. Przykłady dobrych praktyk*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, nr 4, s. 144.

[39] J. Łukasiewicz-Wieleba, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców*, Warszawskie innowacje edukacyjno-społeczne, nr 10/2017, s. 2.

Warto wspomnieć o funkcjonowaniu w Polsce szkół demokratycznych, które zakładają realny wpływ na proces edukacji całej społeczności szkolnej. Mimo zarówno zwolenników, jak i przeciwników tej formy edukacj,i szkoły takie istnieją. Szerzej o tym pisze Magdalena Palacz[40]. „W założeniu idea tworzenia «szkoły alternatywnej» wypływa z chęci stworzenia instytucji różnej od typowej szkoły powszechnej. Często odmienność ta objawia się poprzez podkreślanie wartości takich jak wolność, autonomia uczniów i rodziców w zakresie kształtowania ram programowych, rezygnacja z autorytaryzmu, podkreślanie samosterowności uczniów"[41].

Kluczową rolę w procesie budowania skutecznej współpracy szkoły z rodzicami pełni nauczyciel jako moderator współpracy. To on inicjuje kontakt, dba o atmosferę zaufania, ułatwia komunikację i wspiera rodziców w angażowaniu się w życie szkoły. Współczesna rola nauczyciela to nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także budowanie relacji i wspieranie rozwoju społecznego swoich uczniów.

Ustalone zasady współpracy wymagają ich respektowania zarówno przez nauczycieli, jak i rodziców. Muszą oni mieć świadomość, że skuteczność oddziaływań zależy od obu stron. „Aktywność wychowawcy, jego osobowość i kompetencje społeczne, przekonanie o słuszności angażowania rodziców w proces edukacji, a także prowadzona polityka szkoły warunkują stopień zaangażowania rodziców w działania szkoły[42].

Podsumowując, wspólne cele, projekty partnerskie, partycypacja uczniów i rodziców, ich podmiotowość i rola nauczyciela jako moderatora pozwalają tworzyć środowisko sprzyjające rozwojowi kompetencji demokratycznych u dzieci.

[40] M. Palacz, *Wieloaspektowość funkcjonowania szkół demokratycznych w Polsce*, „Eruditio et Ars" 2024, , t. 9, nr 2, Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, s. 223–236.

[41] K. Kaczmarek, Ł. Tanaś, M. Trzewik, *Szkoły demokratyczne: założenia edukacyjne oraz charakterystyka uczniów klas I–III na tle szkoły powszechnej*, „Psychologia Wychowawcza" , 2017, t. 53, nr 11, s. 115.

[42] J. Łukasiewicz-Wieleba, dz.cyt., s. 3.

5. Zakończenie

Rekomendacje dla praktyki edukacyjnej w zakresie kształtowania kompetencji demokratycznych i praw dziecka powinny obejmować zarówno zmiany systemowe, jak i konkretne działania w codziennej pracy szkół i nauczycieli. Zdaniem Marii Mendel „brak w Polsce śmielszych rozwiązań systemowych, nie tylko pozwalających rodzicom na demokratyczną partycypację, ale realnie zachęcających do praktykowania w tym zakresie"[43].

Przykładem zmiany systemowej jest wprowadzenie obowiązkowych szkoleń dla nauczycieli z zakresu skutecznej współpracy z rodzicami, komunikacji oraz rozwiązywania konfliktów. Takie szkolenia pozwoliłyby zdobyć praktyczne umiejętności budowania relacji, prowadzenia dialogu i angażowania rodziców w życie szkoły. Rekomenduje się również, aby rodzice byli włączani w procesy decyzyjne szkoły nie tylko na poziomie konsultacji, ale także planowania i ewaluacji działań edukacyjnych.

Ewa Kochanowska, odwołując się do The Charter of the City and Childhood Councils – publikacji opisującej mechanizmy demokratycznego uczestnictwa rodziców, dzieci i edukatorów w strukturach edukacyjnych we włoskim Reggio Emilia, ukazującej idee wspólnoty, odpowiedzialności i współdecydowania – wskazuje, że „partycypacja oznacza nie tylko branie udziału w czymś, ale bycie częścią czegoś – istotą, treścią wspólnej tożsamości, oznacza «my», które poprzez partycypację urzeczywistnia się"[44].

Wspieranie oddolnych inicjatyw rodzicielskich i uczniowskich jest kluczowe dla budowania kultury współpracy i partycypacji. Szkoły powinny zachęcać rodziców do organizowania własnych projektów, grup wsparcia czy działań wolontariackich oraz umożliwiać dzieciom i młodzieży realny wpływ na życie szkoły poprzez samorządność, mediacje rówieśnicze i udział w podejmowaniu decyzji dotyczących ich edukacji.

[43] M. Mendel, *Demokracja silna rodzicami*..., dz.cyt.

[44] E. Kochanowska, *Poczucie partycypacji rodziców w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci w młodszym wieku szkolnym we współczesnej wielokulturowej przestrzeni życia i edukacji. Doniesienie z badań*, „Wychowanie w Rodzinie" 2023, nr 1, t. 30, s. 68.

Takie działania wzmacniają poczucie sprawczości, odpowiedzialności i zaangażowania całej społeczności szkolnej.

Szkoła powinna być miejscem, gdzie dziecko od najmłodszych lat doświadcza demokracji w praktyce – poprzez dialog, współdecydowanie, odpowiedzialność i szacunek dla odmiennych opinii. Rozwijanie kompetencji demokratycznych dzieci powinno być traktowane jako długofalowy proces, wymagający wsparcia całego środowiska edukacyjnego oraz konsekwentnego wzmacniania roli rodziców jako partnerów szkoły.

Józefa Bałachowicz proponuje przyjąć „model otwarty – uznanie dziecka jako „aktora społecznego", pełnoprawną, wolną i odpowiedzialną osobę, która jest w stanie «udźwignąć» autonomię i zaufanie do «kierowania swoim kierowaniem»"[45].

Podsumowując, stawiam wniosek za Bałachowicz o dyskurs nad edukacją wczesnoszkolną nakierowaną na wartości humanistyczne, personalistyczne i demokratyczne, stwarzające możliwość wspierania rozwoju ucznia jako podmiotu[46].

Bibliografia

Źródła

Informacja o działalności Rzecznika Praw Dziecka za rok 2024 oraz Uwagi o stanie przestrzegania praw dziecka w Polsce, https://brpd.gov.pl/wp-content/uploads/2025/04/Informacja-o-dzialalnosci-Rzecznika-Praw-Dziecka-za-rok-2024.pdf dostęp 12 sierpnia 2025 r.file:///C:/Users/stwiz/OneDrive/Pulpit/Informacja-o-dzialalnosci-Rzecznika-Praw-Dziecka-za-rok-2024.pdf

Konwencja o prawach dziecka, przyjętej przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r., https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20170000059/U/D20170059Lj.pdf Dz. U. z 1991 r. poz. 526, z 2000 r. poz. 11 oraz z 2013 r. poz. 677.

Prawa dziecka i edukacja o prawach dziecka. UNICEF 2019.

Prawa dziecka w Polsce. Raport z badań. UNICEF 2024.

Prawa dziecka z perspektywy dzieci, rodziców i nauczycieli. Raport z badań. UNICEF 2019.

[45] J. Bałachowicz, *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany…*, dz. cyt., s. 23.

[46] Tamże, s. 24.

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 25 sierpnia 2022 r. w sprawie oceny pracy nauczycieli, Dz. U. z 2022, poz. 1822.
Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 28 czerwca 2024 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz.U. z 2024, poz. 996.
Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe, Dz. U. 2017 poz. 59, t.j. Dz. U. z 2024 r. poz. 737 z późn.zm.
Ustawa z dnia 6 stycznia 2000 r. o Rzeczniku Praw Dziecka – Dz.U. nr 6, poz. 68, t.j. z 2023, poz. 292.

Literatura

Bałachowicz J., *Edukacja wczesnoszkolna w procesie zmiany. Dyskurs standardów czy dyskurs wartości?*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2017, z. 1, t. 36. ,.
Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska (red.), *Zrozumieć uczenie się. Zmienić wczesną edukację*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 11–95.
Buk-Cegiełka M., *Specyfika współpracy szkoły z rodzicami dzieci na pierwszym etapie edukacyjnym: szanse – trudności – potrzeby*, „Studia Paedagogica Ignatiana", t. 22, nr 1, s. 37–50.
Dudel B., *Wybrane uwarunkowania współpracy nauczyciela z rodzicami*, w: *Edukacja elementarna szansą nowej jakości wychowania*, red. Andrzej Cichocki, Trans Humana, Białystok 2005, s. 147–156.
Gawlicz K., *Demokracja jako praktyka codziennego życia w przedszkolu. Z doświadczeń nauczycielek*, „Problemy Wczesnej Edukacji"2016, 4 (35), s. 28–38.
Jarosz E., *Nauczyciel a ochrona praw dziecka*, „Chowanna" 2013, t. 2, s. 217–230.
Kaczmarek K., Tanaś Ł, Trzewik M, *Szkoły demokratyczne: założenia edukacyjne oraz charakterystyka uczniów klas I–III na tle szkoły powszechnej*, „Psychologia Wychowawcza" 2017, t. 53, nr 11, s. 113–131.
Kalinowska-Witek B., *Rola rodziny i przedszkola w kształtowaniu kompetencji społecznych dzieci w wieku przedszkolnym*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" , t. 19, nr 2 (73), s. 11–24.
Kochanowska E., *Poczucie partycypacji rodziców w kształtowaniu i rozwijaniu kompetencji międzykulturowych dzieci w młodszym wieku szkolnym we współczesnej wielokulturowej przestrzeni życia i edukacji. Doniesienie z badań*, „Wychowanie w Rodzinie, 2023, nr 1, t. 30, s. 63–78.
Łukasiewicz-Wieleba J, *Współdziałanie nauczycieli i rodziców*, Warszawskie innowacje edukacyjno-społeczne 2017, nr 10/, s. 2–9.

Nadolnik I., *Efektywna współpraca szkoły i rodziny. Przykłady dobrych praktyk*, „Edukacja Elementarna w Teorii i Praktyce" 2014, nr 4, s. 137–147.
Olczak A., *Edukacja w demokracji i ku demokracji przez aktywne uczestnictwo dziecka*, w: *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, red. K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz, Wrocław 2014, s. 34–48.
Olczak A., *Uczenie się demokracji od dzieciństwa – kaprys czy potrzeba współczesności?*, „Problemy Wczesnej Edukacji" 2015, 4 (31), s. 92–100.
Palacz M, *Wieloaspektowość funkcjonowania szkół demokratycznych w Polsce*, „Eruditio et Ars" 2024, t. 9, nr 2, Akademia Nauk Stosowanych w Nowym Sączu, s. 223–236.
Stek-Łopatka N., *Wartości demokratyczne w edukacji wczesnoszkolnej. Analiza podstawy programowej dla pierwszego etapu edukacyjnego*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2023, t. 42, z. 1, s. 79–99.
Zyzik E., *Sposoby realizacji współpracy szkoły z rodzicami dzieci w młodszym wieku szkolnym*, „Pedagogika Rodziny" 2011, nr 1 (3/4), s. 93–100.

Źródła internetowe

„Edukacja dla przyszłości", Strategie 2050, s. 15. https://strategie2050.pl/plan-dla-polski/edukacja-dla-przyszlosci/ [dostęp: 12.08.2025].
Kędra Marzena, *Włączanie rodziców w edukację dzieci*, Ośrodek Rozwoju Edukacji, https://ore.edu.pl/wp-content/uploads/phocadownload/pracownie/marzena_kedra_wlaczanie_rodzicow-w-edukacje-dzieci.pdf [dostęp: 12.08.2025].
Mendel Maria, *Po co nam rodzice w szkole*, https://tolstoj.eu/wp%E2%80%91content/uploads/2013/10/3.M.Mendel_Rodzice%E2%80%91w%E2%80%91szkole [dostęp: 12.08.2025].
Mendel Maria, *Demokracja silna rodzicami – Rodzice w Edukacji*, https://rodzice-wedukacji.pl/demokracja-silna-rodzicami/ [dostęp: 12.08.2025].

Rozdział III

OBLICZA PROFESJI NAUCZYCIELSKIEJ

Anna Szafrańska
Uniwersytet Śląski w Katowicach
Orcid: 0000-0001-9797-2591

Integracja w klasach I–III, czyli nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej w tyglu zmian

Największym dylematem, pojawiającym się przy wprowadzaniu kolejnych reform w klasach niższych szkoły podstawowej, jest określenie, czy podejmowane działania mają mieć charakter zintegrowany czy też przedmiotowy. W edukacji tradycyjnej głównym przedmiotem starań nauczyciela jest przystosowanie ucznia do wymogów szkoły, podczas gdy w edukacji aktywnej, w tym opartej na programie typu integracja[1] – przystosowanie szkoły do potrzeb i oczekiwań dziecka. Przez większość badaczy systemu kształcenia w klasach niższych preferowany jest system integralny, a „dążenie do integracji oddziaływań pedagogicznych, treści kształcenia oraz działań nauczycieli i uczniów stanowi wspólną cechę wielu współczesnych poczynań ulepszających oświatę"[2]. W edukacji wczesnoszkolnej nie sformułowano jednak jednej dobrze uzasadnionej i sprecyzowanej koncepcji pracy i tu widoczne są różnice w interpretacji jego założeń. Często również z pozoru nowatorska koncepcja jest w rzeczywistości modyfikacją wcześniej opracowanych koncepcji (np. freinetowskiej, steinerowskiej czy korczakowskiej). Temat integracji w klasach początkowych jest obecny w polskiej praktyce edukacyjnej od okresu budowania systemu szkolnego po odzyskaniu niepodległości. Kilkakrotnie prowadzone były próby organizowania kształcenia zintegrowanego,

[1] B. Bernstein, *Odtwarzanie kultury,* PIW, Warszawa 1990.
[2] T. Lewowicki, *W sprawie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej*, „Ruch Pedagogiczny" 1991, nr 1/2, s. 10.

opracowano również szereg koncepcji teoretycznych[3]. Idea kształcenia zintegrowanego w klasach niższych obecna była we wszystkich wprowadzanych reformach edukacji. Różne były zakresy lansowanej integracji oraz nazewnictwo. Jednak niezmiennie we wszystkich programach pojawiają się terminy: nauczania łącznego, zintegrowanego lub globalnego[4].

W założeniach kształcenie zintegrowane powinno przynieść szereg korzyści w rozwoju dziecka. Dlaczego zatem w Polsce, ale i poza naszymi granicami, ciągle trwają spory nad zasadnością wcielania jej w praktyce edukacyjnej, a po wdrożeniu często reformatorzy wycofują się z projektu, wracając do systemu tradycyjnego?

Uważam, że można wyróżnić dwie podstawowe grupy trudności:

– właściwe przygotowanie nauczycieli do realizacji zasad systemu kształcenia zintegrowanego – dużo trudniejszego od nauczania przedmiotowego. Wymaga bowiem od nauczyciela z jednej strony kompetencji pedagogicznych i psychologicznych, a z drugiej strony nowych umiejętności metodycznych – czy raczej metodologicznych[5], a dodatkowo szczególnego znaczenia nabierają tu cechy osobowościowe osoby wdrażającej wielowymiarową (aktualnie oczekiwaną w szkołach) integrację;
– niedostrzeganie zagrożeń i niebezpieczeństw, które tkwią w samym systemie[6].

Obie wskazane grupy trudności dotyczą w sposób szczególny nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej – integracja na tym szczeblu edukacji jest

[3] Prace między innymi: M. Cackowskiej, S. Hessena, A. Maćkowiaka, Ł. Muszyńskiej, W Okonia, B. Suchodolskiego, J. Walczyny. Wybrane koncepcje opisuje w monografii: A. Szafrańska, P. P. Grzybowski: *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2024.

[4] Por.: *Program nauczania w szkole podstawowej*, PZWS, Warszawa 1959; *Program Nauczania ośmioklasowej szkoły podstawowej (tymczasowy),* PZWS, Warszawa 1963; *Programy dziesięcioletniej szkoły średniej*, IPS MOiW WSiP, Warszawa 1977.

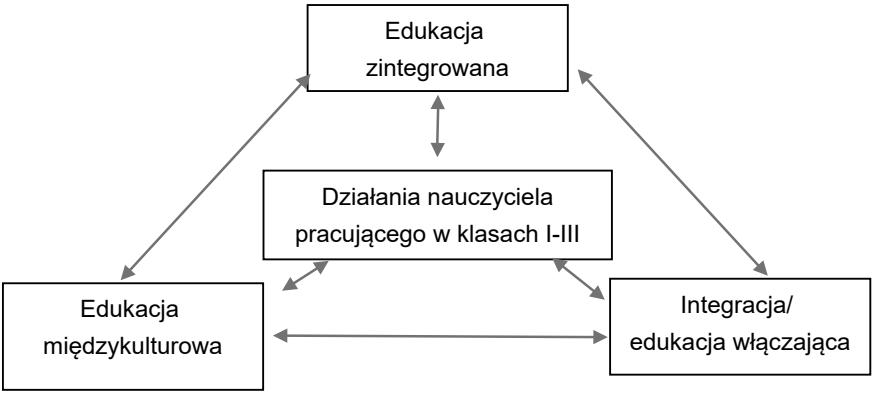
[5] H. Kwiatkowska, *Edukacja nauczycieli. Konteksty – kategorie – praktyki,* IBE, Warszawa 1997.

[6] A. Szafrańska, P. P. Grzybowski, *Integracja w szkole – szkoła integracji. Od idei do praktyki edukacyjnej*, dz. cyt.

procesem złożonym, wielowymiarowym. W artykule sygnalizuję obszary wymagające szczególnej troski i uwagi nauczycieli, a które są pokłosiem realizacji integracji w klasach I–III.

Wielowymiarowość integracji na szczeblu kształcenia zintegrowanego

Na etapie kształcenia w klasach I–III mamy do czynienia ze złożoną, potrójną, integracją, będącą pokłosiem zmian społeczno-kulturowych i oświatowych: 1) wprowadzeniem w 1999 roku w klasach I–III kształcenia zintegrowanego; 2) z wdrażaniem na duża skalę edukacji włączającej i obserwowanym w Polsce w ostatnich latach swoistym „znikaniem" z mapy sieci oświatowej placówek o charakterze segregacyjnym dla uczniów niepełnosprawnych (ich zadania mają wypełniać szkoły masowe oraz integracyjne); 3) z charakterem środowiska, w którym funkcjonuje szkoła i/lub, z którego wywodzą się uczniowie, a który w efekcie wojny w Ukrainie nabrał w błyskawicznym tempie charakteru wielokulturowego – obecnego aktualnie niemal w każdej polskiej szkole (por. Schemat nr 1).



Schemat nr 1. Specyfika działań nauczycieli klas I–III, pracujących z dziećmi niepełnosprawnymi w środowisku zróżnicowanym kulturowo

Źródło: Opracowanie własne w: A. Szafrańska, P.P. Grzybowski: *Integracja w szkole – szkoła integracji…*, dz. cyt., s. 136.

Dwa wskazane obszary integracji – związane ze zmianami w zakresie zróżnicowania kulturowego i wdrażania edukacji włączającej – są oczywiście doświadczane nie tylko w klasach niższych szkoły podstawowej. Szkoły przestały być swoistym środowiskiem monokulturowym, jak to miało jeszcze niedawno miejsce w większości placówek oświatowych w Polsce. Aktualnie coraz więcej dzieci reprezentujących inną narodowość, religię/wyznanie jest obecnych w szkołach. Analogicznie do szkół ogólnodostępnych lub do placówek o charakterze integracyjnym trafia coraz większa liczba uczniów z niepełnosprawnościami.

Wdrażaniu wielowymiarowej integracji na etapie edukacji wczesnoszkolnej sprzyja szereg czynników, spośród których te należące do sfery emocjonalnej[7] i społecznej z pewnością można zaliczyć do najważniejszych. To, co należy uznać za niewątpliwy atut, to fakt, że dzieci w tym wieku nie wykorzystują jeszcze – w takim stopniu, jak czynią to osoby dorosłe – stereotypów i uprzedzeń w kontaktach społecznych. Stereotypy, traktowane jako mechanizmy upraszczające funkcjonowanie w środowisku społecznym[8], są jednocześnie elementem, który może zaburzać sposób spostrzegania osób odmiennych – pod względem rasy, odmiennych somatycznie lub intelektualnie, a także przedstawicieli innych nacji, kultur czy wyznań. Korzystne są również takie cechy uczniów młodszych, jak otwartość i chęć pozyskiwania informacji, co przyczynia się do przestawienia z bezrefleksyjnego stylu reagowania na „obcych", „odmiennych" na styl refleksyjny, charakteryzujący się między innymi monitorowaniem własnych uczuć i reakcji[9].

[7] To w tym czasie kształtują się u dzieci uczucia wyższe, które są trwałym, określonym i już w znacznym stopniu uświadamianym przez dziecko, stosunkiem emocjonalnym do ludzi, przedmiotów i zjawisk. L. Wołoszynowa, *Młodszy wiek szkolny,* w: *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży,* red. M. Żebrowska, PWN, Warszawa 1986.

[8] Tak między innymi ocenia je W. Lippman: W.G. Stephen, C.W. Stephen, *Wywieranie wpływu przez grupy. Psychologia relacji,* Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2000.

[9] M. Kofta, *Percepcja społecznego konsensusu, myślenie stereotypowe a skłonność do uprzedzeń,* w: *Jednostka i społeczeństwo,* red. M. Lewicka, J. Grzelak, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2002.

Wskazując na wspólne elementy, korzystne dla wymienionych wymiarów integracji, a akcentowane na gruncie edukacji wczesnoszkolnej, pedagogice specjalnej i międzykulturowej, warto zwrócić moim zdaniem uwagę na:

- Pierwszoplanową potrzebę poznania specyfiki klasy – jako grupy uczniów o określonym potencjale, możliwościach i potrzebach, a także odejście od kształcenia opartego na podręczniku jako podstawowym środku dostarczającym informacji, czego i jak się uczyć bez świadomości potrzeb i możliwości uczniów.
- Wykorzystywanie potencjału klasy/szkoły/środowiska lokalnego. Proces kształcenia powinien wychodzić ze środowiska „rodzimego", otaczającego dziecko. W doborze poszczególnych tematów należy kierować się zasadą: od rzeczy bliskich do dalekich, od znanych do nieznanych. Podkreślana jest również równorzędność celów wychowania i kształcenia, a także ogromne znaczenie, jakie ma w tym wieku kształtowanie kompetencji społecznych.
- Zalecenie potrzeby stosowania indywidualizacji w zakresie treści, metod i form nauczania, co w konsekwencji ma prowadzić do modyfikowania tradycyjnej struktury lekcji i wypracowania nowych zasad pracy.
- Ukierunkowanie procesu kształcenia na sprawy autentycznego życia, istotne jest bowiem, aby dzieci poznawały to, co jest im aktualnie potrzebne.
- Ocenianie opisowe – zgodne z mottem Pestalozziego „Nie porównuję dziecka z innym dzieckiem, lecz z nim samym". Sprzyja ono indywidualnemu podejściu nauczyciela do ucznia. Zmusza do konieczności prowadzenia obserwacji zmian zachodzących w osobowości i wiedzy dziecka. Likwiduje niezdrową rywalizację i presję uczenia się „dla oceny". Daje szansę na sukces każdemu z uczniów. Sprzyja budowaniu kompetencji nastawionych na współpracę i współdziałanie, uczy szacunku i umożliwia budowanie poczucia własnej wartości uczniów.
- Kultura lokalna czy regionalna może i powinna stanowić element integrujący, będący spoiwem w systemie kształcenia. Umożliwia to budowanie tożsamości dzieci w nawiązaniu do potencjału środowiska, w którym mieszkają, i/lub z którego pochodzą.

– Kontakty interpersonalne w klasie szkolnej powinny służyć nawiązaniu ścisłej współpracy nauczyciela z uczniami, przełamaniu bierności i niechęci, i wyzwoleniu aktywności poznawczej uczniów.

Nauczyciele wobec integracji w procesie kształcenia

Już same te pokrótce wymienione elementy wskazują i na możliwość, i na potrzebę wspólnego ujmowania wymienionych wymiarów integracji. Ważna jest jednak świadomość, że każdy z nich niesie ze sobą szereg niebezpieczeństw w sytuacji, gdy idea integracji jest źle zinterpretowana i realizowana w praktyce, stąd wymagana jest od nauczyciela otwartość i gotowość do uczenia się – świadomość potrzeby wprowadzania zmian w swoim warsztacie metodycznym. Niezbędna jest umiejętność obserwacji uczniów i elastycznego działania z uwzględnieniem zarówno bieżących potrzeb indywidualnych, jak i zespołu klasowego. Nauczyciel powinien mieć świadomość kompetencji międzykulturowych i umiejętność kreowania procesu dydaktyczno-wychowawczego z akcentem na zrozumienie różnic i ich akceptację. Od nauczyciela należy zatem oczekiwać: doświadczenia, zaangażowania we własny rozwój zawodowy i w rozwój innych osób, refleksyjności i zdolność do samokrytyki, poczucia świadomości zagrożeń, ryzyka i kłopotów, które pomaga przezwyciężać uczniom, a także wrażliwości na potrzeby uczniów.

W samym procesie edukacji zintegrowanej szczególny nacisk powinien być położony na kwestie związane z integracją nauczania/uczenia się i wychowania. Szkoła jest najczęściej traktowana jako miejsce, w którym uczeń ma zdobywać w procesie kształcenia wiedzę i umiejętności. Tymczasem równie istotne, a w kontekście zagrożeń ostatnich lat – pokłosia pandemii Covid19 i rosnących wskaźników doświadczania przez dzieci problemów wynikających z braku kompetencji społecznych i radzenia sobie z nowymi zjawiskami związanymi z funkcjonowaniem już od najmłodszych lat dzieci w mediach społecznościowych i dostępie do mediów cyfrowych – zdecydowanie to procesy wychowawcze i budowanie umiejętności społecznych powinny stać się pierwszoplanowymi w klasie szkolnej, zwłaszcza wśród najmłodszych uczniów. Szczególne-

go znaczenia nabiera w tej sytuacji osoba nauczyciela, od którego zależy, czy kontakty interpersonalne w klasie/szkole będą dla dziecka źródłem radości i satysfakcji, czy też niepowodzeń.

Wraz ze zmianą programu typu kolekcja na typ integracja zmianie powinny ulec również relacje w klasie szkolnej. Kształcenie zintegrowane ma w efekcie doprowadzić do zmian w relacjach na sprzyjające nawiązaniu ścisłej współpracy nauczyciela z uczniami, przełamaniu bierności, niechęci i wyzwoleniu aktywności poznawczej uczniów. W nauczaniu opartym na programie typu integracja nauczyciel organizuje i inicjuje sytuacje dydaktyczne, które mają doprowadzić uczniów do zdobywania określonych umiejętności. Tak więc w kształceniu zintegrowanym aktywni powinni być głównie uczniowie, a działania nauczyciela mają koncentrować się na organizowaniu ku temu odpowiednich warunków. Uczniowie stają się zatem partnerami nauczyciela w procesie nabywania wiedzy. Realizowana w szkołach edukacja zintegrowana sprzyja nawiązywaniu relacji dwupodmiotowych w klasie szkolnej, a także zakłada stawianie potrzeb dziecka w centralnym miejscu działań edukacyjnych.

Zaletą wdrażanego kształcenia zintegrowanego jest dążenie nauczyciela do wyzwalania aktywności twórczej uczniów. Tak więc działania nauczyciela powinny koncentrować się na organizowaniu i inicjowaniu takich sytuacji dydaktycznych, dzięki którym uczniowie mogą zdobywać określone umiejętności. Jednak, aby móc mówić o rzeczywistym kształceniu zintegrowanym, nie można ograniczać się jedynie do sfery dydaktycznej, konieczne jest bowiem potraktowanie uczniów jako rzeczywistych partnerów w procesie kształcenia – wymaga to zatem zmiany relacji, a także uwzględnienia procesów społecznych w klasie szkolnej jako równie istotnych co dydaktyczne.

Podmiotowe traktowanie dzieci i młodzieży jest na ogół interpretowane jako humanistyczne podejście, czyli zapewnienie im prawa do postępowania w miarę samodzielnego i niezależnego, a także równoprawnego udziału w kontaktach z dorosłymi[10]. Przejawem podmiotowego traktowania uczniów są akceptacja i rozumienie empatyczne oraz autentyzm w zachowaniu dorosłych[11]. W licznych, teoretycznych koncepcjach

[10] I. Nowosad, *Perspektywy rozwoju szkoły*, IBE, Warszawa 2003, s. 161.
[11] M. Łobocki, *Wychowanie moralne w zarysie,* Impuls, Kraków 2002, s. 35.

kształcenia zintegrowanego można znaleźć szereg elementów sprzyjających nawiązywaniu tego typu interakcji. Najistotniejszą kwestią warunkującą ich charakter są czynniki osobowościowe nauczycieli: otwartość na dziecko, chęć podejmowania działań na poziomie partnerskim, wyjście poza schematy w kontaktach interpersonalnych – ograniczających się tak często jedynie do oddziaływań dydaktycznych. Tak więc nawet w sytuacji, w której reguły kształcenia zintegrowanego zostałyby jasno sprecyzowane i przedstawione nauczycielom jako obowiązujące w praktyce edukacyjnej, nie doprowadziłyby w sposób jednorazowy do zmian w relacjach w klasie szkolnej. Jest to bowiem proces wymagający osobistego zaangażowania ze strony nauczycieli, a tego niestety nie jest w stanie wyegzekwować żaden przepis i ustawa.

Optymalnym modelem relacji w kształceniu zintegrowanym jest zatem model dwupodmiotowy, w którym komunikacja ma charakter dwustronny. Wyróżniłam cztery istotne płaszczyzny, na których powinien być on realizowany[12]:

- emocjonalna, charakteryzująca się między innymi: podejmowaniem interakcji nie tylko w sytuacjach realizowanych działań dydaktycznych; poruszanie tematów związanych z samopoczuciem i zdrowiem uczestników interakcji; kontakty charakteryzujące się ciepłem emocjonalnym, wyrozumiałością, zainteresowaniem sprawami uczniów i nauczyciela, co werbalizuje się poprzez akceptację odczuć, poglądów i opinii dzieci;
- społeczna, polegająca na dążeniu do równowagi pozycji ucznia i nauczyciela – niwelowanie atrybutów władzy; stwarzaniu sytuacji, w których mogą pogłębiać się więzi pomiędzy uczniami – sprzyja temu na przykład organizowanie zajęć w formie pracy grupowej, korzystnej dla rozwoju zasad współpracy i współdziałania;
- wychowawcza, związana ze wspólnym określeniem zasad współpracy, przestrzeganych zarówno przez uczniów, jak i przez nauczyciela;

[12] Piszę o tym szerzej w tekście: A. Gajdzica (Szafrańska), *Relacje w klasie szkolnej w systemie kształcenia zintegrowanego – styl komunikowania się nauczycieli z uczniami i implikacje dydaktyczne*, w: *Zaniedbane i zaniechane obszary edukacji w szkole,* red. M. Suświłło, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2006.

brakiem jednoznacznych, krytycznych wypowiedzi nauczyciela oceniających zachowanie ucznia – bez próby nawiązania z dzieckiem kontaktu i zrozumienia sytuacji; zespołowym podejmowaniu decyzji odnoszących się do spraw związanych z „życiem klasy" – wycieczki, planowane imprezy, organizowane spotkania;
– dydaktyczna, polegająca na inspirowaniu przez nauczyciela uczniów do zdobywania doświadczeń, odkrywania i tworzenia; dawaniu uczniom możliwości popełniania błędów, które mogą poprawiać; stwarzaniu sytuacji, w których podejmowane są próby rozwiązania danego problemu – bez nacisku na natychmiastowe osiągnięcie sukcesu; dostosowywaniu programu do potrzeb i możliwości uczniów; możliwości ingerowania uczniów w dobór treści kształcenia;
– stwarzaniu możliwości uczniom na warunkowanie przebiegu zajęć: dobór metod, form czy czasu organizowanych lekcji; wspieraniu uczniów w sytuacjach rodzących się problemów z realizowaniem powierzonych zadań[13].

W kształceniu na szczeblu propedeutycznym nie można wyróżniać kierunków edukacji, które są mniej lub bardziej istotne dla rozwoju dziecka. W. Okoń[14] za najważniejszą z przyczyn niepowodzeń szkolnych uczniów uznaje zachwianie równowagi w edukacji – nadmiernie koncentrującej się na rozwoju intelektualnym przy wyraźnym zlekceważeniu kultury uczuć i kultury pracy. Tymczasem kolejnym efektem wprowadzenia nowego systemu kształcenia jest zmiana postawy nauczycieli, którzy teraz często czują się zwolnieni z powinności traktowania wszystkich zajęć jako obowiązujących[15]. W wielu koncepcjach kształcenia zintegrowanego autorzy podkreślają, jak istotne dla prawidłowego rozwoju ucznia jest integrowanie działań z obszaru różnych kierunków (przedmiotów) kształcenia. Jednak wolność podejmowania przez nauczycieli określonych działań-czynności doprowadziła do wyeliminowania lub

[13] Tamże.
[14] W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Żak, Warszawa 1995.
[15] Na temat zjawiska marginalizacji niektórych przedmiotów nauczania po wprowadzeniu reformy: A. Gajdzica (Szafrańska), *Sytuacja dawnych przedmiotów nauczania po wprowadzeniu reformy w klasach I–III*, *„Rocznik Pedagogiczny"* 2002, t. 25.

marginalizowania zajęć, które są dla nauczyciela z jakichś względów niewygodne – czuje się np. do nich gorzej przygotowany lub które uważa za mniej istotne, drugorzędne[16].

Konkluzje

Znaczenie edukacji elementarnej dla powodzenia przyszłego kształcenia młodego człowieka jest szeroko opisane w literaturze. Nikt nie kwestionuje faktu, że prawidłowe rozpoczęcie „ciągu edukacyjnego" w dużym stopniu warunkuje dalsze sukcesy szkolne. Dlatego wdrażane zmiany w klasach początkowych nie mogą być przypadkowe, wprowadzane bez odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej. Istotne jest jednak nie tylko merytoryczne przygotowanie, ale również fakt uzyskania aprobaty nauczycieli do wdrażanych zmian, ich pozytywnego nastawienia do nowego sposobu pracy. Oceniając efekty wprowadzanych zmian, zazwyczaj koncentrujemy się na ocenie pracy nauczycieli, ponieważ to oni wdrażają je w praktyce edukacyjnej. Zapominamy przy tym, że nauczyciele wykonują odgórne dyrektywy. Tak naprawdę to, czy reforma przyniesie planowane efekty, w największym stopniu zależy od tego, jak została zaplanowana, przygotowana i w jakim stopniu wyciągane są wnioski z praktycznej jej realizacji. Szczególnego znaczenia nabiera fakt odpowiedniego przygotowania nauczycieli do pracy w procesie zmian. Ważna jest również świadomość, że nie wszystkie zakładane zmiany zależą od nabytych kompetencji i umiejętności nauczyciela. Tak jest właśnie w przypadku szeroko pojętej integracji w klasach I–III, wymagającej osobistego zaangażowania nauczyciela i predyspozycji osobowościowych umożliwiających wdrożenie przekształceń w praktyce edukacyjnej. Wszystkie komponenty związane z realizacją integracji wymagają od nauczyciela wzmożonego zaangażowania – zarówno ze względu na sposób pracy dydaktycznej, jak i nowe wyzwania, wymagające od pedagoga większej otwartości i chęci wychodzenia poza schemat działań

[16] A. Gajdzica (Szafrańska), *Reforma oświaty a praktyka edukacji wczesnoszkolnej,* Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2006.

wewnątrzszkolnych. Z całą pewnością proste zabiegi metodyczne nie wystarczą, aby nauczyciel zmienił podejście do ucznia. Konieczna jest zmiana myślenia nauczycieli i gruntowne przygotowanie metodologiczne. O ile bowiem w większym stopniu można poprzez odgórne zapisy modyfikować działania edukacyjne nauczycieli, to próba „zalegalizowania" relacji podmiotowych poprzez zapis w materiałach kierowanych do nauczycieli jest nierealna. Zmiana relacji w klasie szkolnej nie jest bowiem czynem jednorazowym, urzeczywistniającym się pod wpływem zapisu w dokumentach i ustawach. Jak pisze T. Lewowicki: „(…) jest to jedno z najtrudniejszych zadań. Wymaga ono zmiany myślenia i postaw, wymaga określenia nowych wzorów zachowań ". Szczególnie złożone jest w sytuacji kształcenia uczniów młodszych oraz niepełnosprawnych, którzy nie są jeszcze w pełni przygotowani do partnerskich układów z dorosłymi. Szkoła powinna więc stać się miejscem, w którym obok sprawności i umiejętności uczą się również takich zachowań. Konieczna jest jednak świadomość, że to nie tylko uczniowie są postawieni w nowej sytuacji, ponieważ w równym stopniu, a może nawet większym, „uczenie się" nowych wzorów zachowań dotyczy nauczycieli.

Po wprowadzeniu w klasach niższych kształcenia zintegrowanego nauczyciele zyskali swobodę decydowania, w jaki sposób będzie przebiegała praca w prowadzonych przez nich oddziałach. Obowiązującą zasadą powinno być więc kierowanie się w tej sytuacji dobrem dziecka – dążenie do indywidualizacji kształcenia, skoncentrowanie się nie jak dotąd na programie nauczania, lecz na zainteresowaniach i potrzebach edukacyjnych uczniów. Idea zwiększonej swobody miała więc stać się podstawą do odnoszenia przez uczniów sukcesów. Ważna jest jednak świadomość, że najlepsza idea może stać się w praktyce edukacyjnej czynnikiem, który przyniesie efekty przeciwne do zakładanych. Warto zwrócić uwagę, że to właśnie różne wymiary integracji, obecne w systemie szkolnym i środowisku ucznia, mogą stać się tymi istotnymi zmiennymi, które należy z uwagą obserwować, gdyż z jednej strony mogą stać się ogromnym potencjałem i wartością do wykorzystania, ale sposób ich wdrażania nie zawsze przyczynia się do harmonijnego rozwoju ucznia. Szczególnego znaczenia nabierają więc komponenty wchodzące w skład środowiska szkolnego, które mogą przyczyniać się do ułatwienia lub utrudnienia wejścia dziecka w złożony świat społeczny.

Katarzyna Segiet
Uniwersytet im. A. Mickiewicza w Poznaniu
ORCID 0000-0002-3044-1814

Odpowiedzialność nauczyciela – między autorytetem a empatią

Wprowadzenie

Jest oczywistym, że odpowiedzialność za wychowanie i edukację dzieci w szkole spoczywa na wielu podmiotach, w tym na rodzicach, nauczycielach i szkole jako instytucji. Wszystkie te podmioty mają kluczowe znaczenie dla edukacji i wychowania dziecka w szkole, dlatego ich wzajemna współpraca i odpowiedzialność są niezbędne dla osiągnięcia najlepszych wyników edukacyjnych i wychowawczych. Niezależnie od reform, programów i systemów temat dotyczący odpowiedzialności nauczyciela w szkole pozostaje niezmiennie aktualny. Odpowiedzialności, która nie ogranicza się jedynie do realizacji podstawy programowej czy wpisywania ocen. To odpowiedzialność głęboko ludzka – moralna, emocjonalna i społeczna.

W opracowaniu staram się zaznaczyć rolę nauczyciela we współczesnej szkole, odpowiadając na pytania retoryczne, które brzmią następująco: „Czy nauczyciel to tylko przekaziciel wiedzy"? i „Co to znaczy być odpowiedzialnym nauczycielem dziś? By udzielić odpowiedzi na postawione pytania, przedstawiam trzy wymiary odpowiedzialności w odniesieniu do nauczyciela. Pierwszy dotyczy roli nauczyciela jako przewodnika moralnego i intelektualnego. Drugi odnosi się do jego funkcji jako twórcy bezpiecznego i wspierającego środowiska, z kolei trzeci wymiar wiąże się z odpowiedzialnością nauczyciela wobec społeczeństwa i przyszłości, którą współtworzy. Opracowanie kończy namysł dotyczący znaczenia

odpowiedzialności nauczyciela w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni dla ucznia i kreowania nowych zadań dla pracy z dzieckiem w szkole współczesnej, wynikających z transformacji społecznej.

1. Nauczyciel jako przewodnik moralny i intelektualny

Problematyka odpowiedzialności nauczycielskiej wydaje się szczególnie ważna, gdyż dotyczy podstawowego składnika kultury i kompetencji zawodowych związanych z tą rolą. Od wieków wykonywanie zawodu nauczyciela łączono nierozerwalnie z poczuciem odpowiedzialności. Odpowiedzialność można traktować zarówno jako atrybut człowieczeństwa, jak i jako powinność nakładaną na jednostkę lub przyjmowaną przez nią w związku z pełnioną rolą. Dotyczy więc ona w wyższym stopniu tych, którzy poprzez swoje role mają wpływ na innych ludzi – a więc na nauczycieli.

Pojęcie odpowiedzialności odnajdujemy w koncepcji humanistycznej, która akcentuje wartość człowieka, jego podmiotowość, zdolność do refleksji, kierowania własnym rozwojem, postępowania celowego, wynikającego z przyjętych wartości. Wybitny francuski pedagog Celestyn Freinet, charakteryzując sylwetkę osobowościową nauczyciela wychowawcy, podkreśla twórczy i innowacyjny charakter jego działalności. Nauczyciel wychowawca według wizji Freineta jest człowiekiem wielowymiarowym, wyzwalającym postawy aktywne, transgresyjne, pobudzające do przekraczania granic osiągnięć. Wszystkie jego działania powinno przenikać myślenie humanistyczne, stanowiące podstawę wychowania dla pokoju, idei tak bliskiej twórcy koncepcji Nowego Wychowania[1].

Poruszany temat ma dziś swoje szczególne uzasadnienie, bowiem od szeregu lat obserwujemy postępujący proces dehumanizacji szkoły, odwracania się od ucznia i jego potrzeb. Jest to przedmiot częstej krytyki uczonych, reformatorów, szukających rozwiązań alternatywnych, pro-

[1] J. Żebrowski, *Osobowość nauczyciela-wychowawcy w świetle pism wybranych Celestyna Freineta*, w: *Społeczeństwo – kultura – wychowanie*, Wydawnictwo Naukowe Novum – SWPW, Płock–Iława 2009, s. 265–267.

wadzących do „humanizacji" wychowania i kształcenia szkolnego[2], który należy rozumieć jako twórczy udział w kulturze duchowej, po wtóre – dbałość o sprawną współpracę i pokój społeczny, po trzecie – płynność, zasadę twórczej zmiany[3]. Nauczyciel, który staje przed klasą, niesie w sobie ogromną moc – moc kształtowania młodego człowieka. Nie tylko przekazuje wiedzę, ale też modeluje postawy, pokazuje, jak rozumieć świat, jak podejmować decyzje, jak szanować innych. Aby wymienione zadania realizować, niezmiernie ważne są postawy, dążenia i system wartości samych nauczycieli[4]. Istotna jest wiedza pedagogów o wartościach i ich własne doświadczenia dotyczące preferowanych wyborów. Na działanie nauczycielskie składają się stałe relacje z drugim człowiekiem, podczas których nauczyciel przekazuje wiedzę o świecie oraz system wartości. Warto w tym miejscu przypomnieć o zachodnich ideach Nowego Wychowania i Pedagogiki Reformy, które wyraźne odnosiły się do konieczności zmian w kształceniu nauczycieli, podkreślając znaczenie osoby nauczyciela w szkole. Należy dodać, że proces dydaktyczno-wychowawczy pełnił zarówno funkcję emancypacyjną, jak i socjalizacyjną. Stanowił twórczą inspirację dla polskich koncepcji edukacyjnych w okresie Drugiej Rzeczypospolitej. Nowe tendencje w obszarze wychowania dzieci stały się polską cechą nowatorstwa pedagogicznego w okresie międzywojennym. Wielu znanych twórców, takich jak m.in.: Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Aleksander Patkowski, Henryk Rowid, Janusz Korczak, pisało o wartości szkoły pracy, szkoły twórczej, uczenia się poprzez poszukiwanie i badanie. Zalecano nauczycielom pracę intrapersonalną nad własną duchowością, aby dzięki osobistej dojrzałości psychicznej stawali

[2] L. Chmaj, *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, Wydawnictwo Lekarskie PZWL; K. Sośnicki, *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych; J. Sobczak, *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczpospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz1998, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej, s. 32.

[3] J. Żebrowski, *Etyczne i aksjologiczne aspekty wychowania do odpowiedzialności*, „Studia Gdańskie", t. 7, s.73–88.

[4] W. Dróżka, *Wartość i dążenia zawodowe nauczycieli w zmiennym kontekście 25-lecia*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *O nową jakość edukacji nauczycieli*, Warszawa 2017, UW, s. 6

się autorytetem moralnym dla swoich uczniów – dojrzałymi, rozumnymi partnerami interakcji wychowawczej[5].

Dla przykładu przywołam refleksję jednego z największych autorytetów pedagogicznych – Janusza Korczaka, który mówił: „Nie ma dzieci – są ludzie"[6]. To krótkie zdanie zawiera całą esencję naszej odpowiedzialności. Uczeń nie jest „pustym naczyniem" ani „projektem do realizacji". To osoba, którą trzeba prowadzić z szacunkiem i uważnością. Podobnie myślał John Dewey – twórca edukacji progresywnej. Według niego nauczyciel nie powinien być tylko wykładowcą, ale przewodnikiem, który pomaga uczniowi odkrywać świat i siebie samego. To rola, która wymaga ciągłej refleksji – nad tym, *co* uczymy, *jak* uczymy, ale przede wszystkim *po co* uczymy[7]. Dostrzegano małą skuteczność szkoły. A zatem wśród kluczowych kompetencji niezbędnych do pełnienia roli nauczyciela wymienia się kompetencje moralne obok: prakseologicznych, komunikacyjnych, współdziałania, kreatywnych, informatycznych.

Rozważania na temat nauczycielskiej odpowiedzialności obejmują również rozstrzyganie dylematu dzielenia się odpowiedzialnością za swoje nauczycielskie działanie i jego efekty z uczniami, a także umożliwienie uczniom podjęcia odpowiedzialności za swoją naukę. Jest to doniosłe zadanie stojące przed nauczycielami, którzy często koncentrują się na przekazywanej przez siebie wiedzy, nie dostrzegając, w jak dużym stopniu efekty kształcenia zależą od takich czynników, jak chociażby bezpieczeństwo emocjonalne czy też poczucie własnej wartości, znacznie wpływających na motywację do nauki. Zdarza się pod wpływem presji społecznej i środowiskowej, związanej z oczekiwaniami większej skuteczności dydaktycznej, że nauczyciele czują się obciążeni odpowiedzialnością za wyniki nauczania i realizują ją tylko w ten sposób, że zwiększają swe wymagania i kontrolę, co jest wyrazem bezsilności dydaktycznej.

[5] J. Hellwig, *Powstanie i rozwój tzw. „nowych kierunków" w wychowaniu na przełomie XIX i XX wieku i ich współczesne odniesienia*, w: ks. J. Wilk SDB (red.), *W służbie dziecku*, t. 1, Lublin 2003, s. 51; E. Wolter, *Nowe wychowanie*, „Kwartalnik Naukowy Fides et Ratio": *Macierzyństwo, ojcostwo*, 2014, 4 (18), Warszawa, s. 47.

[6] J. Korczak, *Jak kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002.

[7] J. Dewey, *Wybór pism pedagogicznych*, wybór, wstęp J. Pieter, Wrocław–Warszawa 1967, Kraków, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.

Powinni jednak pamiętać, że nie są jedynymi, którzy mają wpływ na proces edukacyjny. Pozwalając uczniom aktywnie wpływać na przebieg zajęć lekcyjnych (np. w formie przygotowanych referatów na zadany temat) i dając im pewną swobodę w doborze dogodnego dla siebie sposobu nauki (wprowadzając różne formy zajęć), nawet zlecając im zadania związane z przygotowaniem pomocy dydaktycznych, za które będą się czuli odpowiedzialni, powodują ich wzrost zaangażowania w działalność naukową, dając w ten sposób możliwość podjęcia uczniom wraz z nauczycielem współodpowiedzialności za swoją edukację, w której każdemu z jej podmiotów przysługują inne zadania realizacji[8].

Dynamika współczesnego życia, cywilizacji technicznej, odkryć naukowych, narastających konfliktów sprawia, że problem odpowiedzialności nabiera wyjątkowego znaczenia. Jak pisał ks. Józef Tischner: „Odpowiedzialność to nic innego jak przekonanie, że jest się rzeczywistym sprawcą aktu moralnego i jego skutków. Aby to poczucie powstało, muszą być spełnione pewne warunki: Człowiek musi odkryć co dobre, co lepsze, co najlepsze, musi zobaczyć siebie w relacji do odkrytego dobra i zła, musi nadto mieć świadomość własnej siły, własnej zdatności do podjęcia owego aktu, musi wreszcie domyślić się, co zrobić, jakich środków użyć do obranego celu. Ranga nadawana odpowiedzialności zawarta jest w twierdzeniu, że ucieczka od odpowiedzialności jest ucieczką od człowieczeństwa"[9].

2. Nauczyciel jako twórca środowiska wspierającego rozwój

Drugim, jakże ważnym, filarem odpowiedzialności nauczyciela jest umiejętność budowania przestrzeni, w której uczeń czuje się bezpieczny, akceptowany i zauważony. To niełatwe zadanie, zwłaszcza w rzeczywistości, która często wymaga od nas szybkich wyników i mierzalnych efektów.

[8] Zob. W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011.

[9] J. Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 2000, Wydawnictwo Znak, s. 283.

Psycholog i pedagog Carl Rogers zwracał uwagę, że najważniejsze, co może dać nauczyciel uczniowi, to autentyczność, empatia i bezwarunkowa akceptacja. To właśnie te elementy tworzą klimat, w którym uczeń zaczyna rozkwitać[10]. Współczesny pedagog i myśliciel Ken Robinson podkreślał, że szkoła powinna rozwijać kreatywność i indywidualność, a nie tłumić je przez sztywne schematy. To nauczyciel, nie system, ma największy wpływ na to, czy dziecko będzie chciało się uczyć. W tym kontekście odpowiedzialność nauczyciela to także umiejętność dostrzegania uczniów, którzy potrzebują więcej niż tylko wiedzy – potrzebują obecności, wsparcia, zrozumienia[11].

Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych, pisze psycholog Anna Brzezińska w artykule *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*[12]. Z jednej bowiem strony jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej natomiast – niezależnie od tego, ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z potrzebnymi ku temu kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi, przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna. To zanurzenie między przeszłością, która może więzić, a przyszłością, tak niepewną i powodującą zagubienie, stwarza swoistą trudną sytuację, której istotą jest doświadczanie permanentnego konfliktu związanego z wyborem „zagadnień kluczowych", organizujących całość pracy z uczniami. Ów konflikt widoczny jest m.in. w takich pytaniach, jak:

[10] Zob. C.R. Rogers, *O stawaniu się osobą*, tłum. M. Karpiński, Poznań 2002, Rebis.

[11] Zob. K. Robinson, L. Aronika, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia szkoły*, tłum. A. Baj, Wyd. Element, Gliwice 2015.

[12] A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, w: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, Wyd. UKW, s. 35–50.

– problem starzenia się wiedzy i nowych odkryć: „ile nowego – ile starego?";
– problem efektywnego transferu: czy i co muszą uczniowie najpierw opanować – wiedzieć, zrozumieć, by potem mogli to „przekładać" na samodzielne już działania w różnych szkolnych i życiowych sytuacjach?;
– problem skutecznej metody: ile gotowego przekazu, a ile samodzielnego, niewolnego od błędów, pomyłek, porażek własnego poszukiwania?;
– problem relacji swoboda – kontrola: ile wyzwań, trudnych zadań, konsekwentnie stawianych i egzekwowanych wymagań, a ile wsparcia, by – z jednej strony – nie stłumić ciekawości poznawczej i nadziei na sukces, a z drugiej – nie ubezwłasnowolnić ucznia nadmierną kontrolą, zbyt częstą obecnością i pomocą, która nie umie się wycofać albo jest nazbyt „instruktażowa"?

Nie wszyscy nauczyciele stawiają sobie tego rodzaju pytania, nie wszyscy też są świadomi tego, że bez takich pytań i choćby próby poszukiwania na nie odpowiedzi nie ma mądrej, odpowiedzialnej edukacji, a zamiast tego jest przychodzenie do szkoły i swojej klasy jak do zwykłego miejsca pracy, rutynowe wykonywanie codziennych obowiązków, myślenie o uczniach przesycone stereotypami. W rezultacie – bez takich pytań mamy:

– edukację zamykającą zamiast otwierającej, powodującą u uczniów niechęć do szkoły i uczenia się jako takiego, a u nauczycieli wcześniej czy później pełen syndrom wypalenia zawodowego zamiast budowania i wzmacniania w nich poczucia kompetencji;
– przerzucanie odpowiedzialności przez szkołę na dom i vice versa, zamiast współpracy owocnej dla obu stron;
– spory kompetencyjne między nauczycielami młodszymi i starszymi, zamiast wspierania się i współdziałania dla obopólnej satysfakcji[13].

Niezależnie od tego, ile lat ma nauczyciel, czy dopiero startuje w zawodzie, pracuje już lat kilkanaście, czy też zbliża się do emerytury, warto, by uświadomił sobie, iż kolejne pokolenia uczniów w szkole są inne niż poprzednie grupy, z którymi pracował i że ich dzieciństwo i dorastanie

[13] Tamże.

były, są i będą coraz bardziej różne od jego – nauczyciela – dzieciństwa i jego dorastania. Oznacza to zdaniem Anny Brzezińskiej[14], iż:

- trzeba przestać myśleć o sobie jako o źródle wiedzy, skoro nie wiemy, co wiedzą, a czego nie wiedzą nasi uczniowie;
- trzeba przestać traktować podręcznik szkolny jako jedyne bądź główne narzędzie w procesie kształcenia, skoro uczniowie buszują w Internecie niemal od kołyski;
- trzeba przestać traktować siebie jako główne ognisko skupiania uwagi uczniów w klasie, skoro są oni, z jednej strony, coraz bardziej zmęczeni nadmiarem bodźców pozaszkolnych, często pogubieni w natłoku ofert i – paradoksalnie – coraz bardziej poszukujący jakiegoś kryterium ich wartościowania, a z drugiej – coraz bardziej kompetentni w różnych obszarach, nie zawsze zgodnych z programem szkolnym, ale jednak kompetentni;
- trzeba przede wszystkim przestać myśleć o relacji nauczyciel–uczniowie jako jednokierunkowej, czyli od nauczyciela do uczniów. Dziś to przede wszystkim relacja edukacyjna dwustronna, a niekiedy wielostronna. Ważnym jest, pisze Anna Brzezińska[15], by w relacjach nauczyciela z uczniami pozostawały w równowadze cztery elementy: kompetencje nauczyciela, kompetencje uczniów, stosowne do jednych i drugich wymagania o charakterze wyzwań i stosowne do wyzwań oraz różnorodne w formach wsparcie i pomoc.

Zatem zdaniem przywoływanej autorki do cech nauczyciela, które decydują o sile jego formującego wpływu na uczniów i o skuteczności jego działań, należą:

- różnorodne kompetencje, nie tylko w obszarach związanych ze szkolnymi przedmiotami;
- własne osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, osiągnięcie mistrzostwa;
- ceniona przez innych ludzi skuteczność w działaniu, także w środowisku lokalnym, w mediach;
- zadowolenie z własnych sukcesów, ujawnianie tej radości wobec uczniów, dzielenie się nią z nimi;

[14] Tamże.
[15] Tamże.

– umiejętność pobudzania nadziei, szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie czy mocniej doświadczonych w swoim życiu;
– lojalność i uczciwość wobec „swoich" uczniów i „swojej" klasy w chwilach próby.

W dobie transformacji cytuję za Witoldem Kołodziejczykiem i Marcinem Polakiem, że szkoła powinna: „przygotowywać do życia w świecie, który jeszcze nie istnieje, ale który nastanie wkrótce po tym, gdy uczniowie opuszczą jej mury. W tym drugim ujęciu jest to swego rodzaju metawyzwanie, które powinno nam towarzyszyć zawsze, gdy myślimy o edukacji i rozwoju szkolnictwa"[16]. Dziś nie potrafimy wyobrazić sobie świata bez przestrzeni wirtualnej. Niebawem okaże się, że szkoła to niejedyne miejsce, w którym odbywa się prawdziwa nauka. Jednakże szkoła musi stać się miejscem kształcenia kompetencji społecznych, przyjąć funkcję formującą postawy i charaktery, dlatego też powinna włączyć w edukację takie elementy, jak: uwrażliwienie uczniów na problematykę odmienności, inności oraz konieczność budowania wspólnoty na zasadach wzajemnego szacunku i zrozumienia oraz dialogu społecznego[17].

Podmiotowe ujęcie celów edukacji wymaga wieloparadygmatycznego i holistycznego dostrzegania potrzeb rozwojowych dziecka. Z reguły w tym miejscu pisze się o potrzebie takich zmian w układzie środowiska szkoły, by zapewnić uczniom „podmiotowość". Wspomnę, że skutecznie wychowywać może i umie nauczyciel, który sam też jest podmiotem[18]. Pisząc o szkole jako środowisku wychowawczym, zatrzymam się przy ważnych kwestiach związanych ze sformułowanym postulatem podmiotowości:

– Uznanie ucznia za podmiot edukacji, czyli zamiast traktować ucznia jako biernego uczestnika w edukacji współczesna pedagogika podkreśla aktywne uczestnictwo ucznia w procesie edukacyjnym. Uczeń ma prawo do wyrażania opinii i podejmowania decyzji dotyczącej

[16] Za: W. Kołodziejczyk, M. Polak, *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011, s. 10.
[17] Tamże.
[18] J. Radziewicz, Środowisko społeczno–*wychowawcze szkoły*, w: *Pedagogika społeczna*), T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), Warszawa 1995, s. 188.

swojej edukacji. Ważne jest traktowanie ucznia z szacunkiem i poszanowaniem jego godności, praw i wartości.
– Edukacja oparta na paradygmacie podmiotowym wymaga personalizacji procesu nauczania, czyli indywidualizacji nauczania i różnorodności w podejściu do uczniów. Personalizacja nauczania stwarza warunki do wyzwolenia kreatywności uczniów. Personalizacja edukacji pozwala na dostosowanie treści i metod nauczania do ucznia, a nie odwrotnie, natomiast zróżnicowanie formy pracy i metody nauczania pozwalają na pracę w szkole z różnymi uczniami.
– Podmiotowość ucznia wiąże się z jego autonomią, samodzielnością i odpowiedzialnością za własną naukę. Współczesne podejście do podmiotowości ucznia to także rozwój umiejętności autorefleksji u ucznia, co pozwala na analizowanie swoich doświadczeń edukacyjnych i dostosowywanie w kierunku działań efektywnego uczenia się.

Kolejna kwestia i ostatnia dotyczy relacji nauczyciel–uczeń, czyli nauczyciel w kontekście podmiotowości ucznia staje się facylitatorem procesu edukacyjnego, który oparty jest na dialogu i współpracy. Istotne będzie stworzenie przestrzeni edukacyjnej, w której uczniowie czują się bezpiecznie z nauczycielem i kolegami z klasy. Uznanie ucznia za podmiot to także zauważenie jego roli społecznej w szkole[19] .

Obecnie szkoła zapomina o rozwijaniu świadomości obywatelskiej, nie uczy uczniów odpowiedzialności za siebie i innych w kontekście społecznym. Potrzeba rozwijania edukacji emocjonalnej i uwzględnienia rozwoju u uczniów kompetencji społecznych, takich jak: współpraca, komunikacja, rozwiązywanie konfliktów, empatia. Przed szkołą stoi też wyzwanie, które wiąże się z przygotowaniem uczniów do życia w zmieniającym się i nieznanym świecie z wykorzystaniem nowych technologii. Zagadnienie podmiotowości wiąże się także z etyką edukacyjną, prawami ucznia i inkluzyjnością w szkole, co oznacza dostosowywanie szkoły do potrzeb uczniów o różnych potrzebach edukacyjnych, zdolnościach, pochodzeniu. Są to tylko niektóre wskazane możliwości uczynienia szkoły „otwartym

[19] J. Bałachowicz, *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, Wydawnictwo WSP TWP oraz zob. Rzecznik Praw Dziecka, *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Warszawa 2002.

rynkiem ofert" wobec konieczności zaspokajania potrzeb psychicznych, społecznych i intelektualnych dzieci i młodzieży w czasach obecnych[20].

W książce *Myśleć jak pedagog* przytaczane przez Bogusława Śliwerskiego wyniki poszukiwań badawczych innych autorów pokazują, że szkoła i nauczyciele często nastawieni dyrektywnie stanowią katalizator negatywnych zachowań uczniów. Pomija się w szkole wzajemne zaufanie oraz szacunek. Za to, co złego dzieje się z uczniami i szkołą, obarcza się winą czynniki pozaszkolne – nieprawidłowo funkcjonujące rodziny, niewłaściwy wpływ mediów czy grup rówieśniczych. Dwadzieścia do trzydziestu procent uczniów grzęźnie w pułapkach szkolnictwa i jest wykluczona z nowego społeczeństwa opartego na wiedzy i oświacie. Spora część uczniów doznaje w szkole napięć i zagrożeń wynikających z konieczności ciągłej rywalizacji w klasie szkolnej i grupie rówieśniczej[21].

Wszystko to sprawia zdaniem Małgorzaty Zalewskiej-Bujak, że uczniowie pozbawieni podmiotowości będą sięgać po mechanizmy obronne, co nie sprzyja rodzeniu się autonomicznych jednostek[22]. Dlatego też należy wcześniej rozwijać i wzmacniać u dziecka kompetencje osobiste i społeczno-organizacyjne, które są niezbędne dla (1) sprawnego komunikowania się bezpośredniego i pośredniego za pomocą rozmaitych mediów; (2) zarządzania coraz bardziej złożonymi sytuacjami, czasem przy bardzo ograniczonych zasobach; (3) podejmowania współpracy z innymi osobami (w diadach, poliadach, zespołach o różnym składzie i różnym poziomie heterogeniczności ich członków – o różnej płci, wieku, wykształceniu, doświadczeniu życiowym) w różnych okolicznościach zewnętrznych i przy różnych zadaniach; (4) samokontroli oraz samosterowania. Wszystkie te kompetencje zdaniem Beaty Ziółkowskiej powinny być kształtowane od dzieciństwa w naturalnym środowisku rodzinnym i rówieśniczym, a potem rozwijane, modyfikowane i doskonalone w szkole. Poprzez transferowanie tychże kompetencji do różnych nowych sytu-

[20] J. Bałachowicz, *Edukacja wobec współczesnych potrzeb rozwoju podmiotowości człowieka*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo" 2008, nr 1 (7).

[21] B. Śliwerski, *Myśleć jak pedagog*, Gdańsk 2010.

[22] M. Zalewska-Bujak, *Edukacja w duchu podmiotowości – niektóre obszary deficytów*, w: D. Kocurek (red.), *Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego*, Katowice 2015, s. 115.

acji czy okoliczności będą stanowić one swoisty dla każdego człowieka bagaż socjalizacyjno-edukacyjny[23].

W raporcie *Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego. Raport o rozwoju społecznym*, opracowanym pod egidą Programu Narodów Zjednoczonych ds. Rozwoju 2001 rok, czytamy: „System edukacyjny musi (…) nastawić się na wykształcenie u uczniów oryginalności i przejawy tej oryginalności wysoko premiować. Wymaga to nowych metod kształcenia i zupełnie nowego przygotowania nauczycieli, począwszy od nauczania początkowego. (…) Konieczne jest wypracowanie nowych metod kształcenia dla oryginalności opartych na pracy zespołowej i współpracy, ze względu na koszty i zasięg – siłą rzeczy przez sieć"[24]. Szkoła musi stać się przestrzenią, w której uczeń czuje się podmiotem, mając wpływ na swoje życie i edukację. Sprzyja temu promowanie modelu szkoły otwartej, która tworzy wspólnotę uczniów, nauczycieli, rodziców, ściśle współpracującej ze środowiskiem lokalnym, koncentrującej się na rozwoju dziecka. Jeżeli edukacja nie spełnia stawianych jej współcześnie oczekiwań, to może drogą wyjścia będzie powrót do paradygmatu podmiotowości w edukacji[25].

3. Nauczyciel jako współtwórca społeczeństwa obywatelskiego

Trzeci wymiar odpowiedzialności wykracza poza mury szkoły. Nauczyciel bowiem nie tylko kształtuje jednostki – kształtuje także społeczeństwo. To on uczy dialogu, otwartości, myślenia krytycznego, rozpoznawania

[23] B. Ziółkowska, *Potrzeba działań profilaktycznych pierwszego stopnia na terenie szkoły*, „Edukacja" 2003, 3 (83), s. 71–79.

[24] Zob. Raport o Rozwoju Społecznym – Polska 2001: Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego; https://www.kti.ue.poznan.pl/node/149 (z dnia 19.05.2025r.)

[25] Zob. J. Bałachowicz, *Edukacja wobec współczesnych potrzeb rozwoju podmiotowości człowieka*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo" 2008, nr 1 (7).

wartości i fałszu. Hannah Arendt[26] pisała, że edukacja to akt odpowiedzialności za świat, do którego wprowadzamy nowe pokolenia. Uczyńmy ten świat lepszym, bardziej sprawiedliwym i wrażliwym – właśnie przez to, co i jak robimy na co dzień w naszych klasach. Nauczyciel ma wpływ na przyszłość – nie tylko pojedynczego ucznia, ale i całych wspólnot. Dlatego tak istotne jest, by był świadomy tej odpowiedzialności. By nie bał się trudnych tematów. By miał odwagę wychowywać do wolności i odpowiedzialności, a nie tylko do posłuszeństwa. By spełnić wszystkie wymiary, ważnym aspektem jest kwestia odpowiedzialności nauczyciela w tworzeniu bezpiecznej przestrzeni dla ucznia. Zagadnienie odpowiedzialności za rozwój i edukację dzieci w wymiarze podmiotowym przywołuje się najczęściej w okresach przełomowych, gdy ważne jest przypomnienie nie tylko rodzicom, ale zwłaszcza nauczycielom i wychowawcom, o istotnym zadaniu, czyli współodpowiedzialności za przyszłość swoją i młodego pokolenia[27] .

Anna Brzezińska słusznie stwierdza, że każdy nauczyciel powinien sobie uświadomić fakt, iż kolejne pokolenia uczniów w szkole są inne niż poprzednie grupy, z którymi pracował i że ich dzieciństwo i dorastanie były, są i będą coraz bardziej różne od jego – nauczyciela – dzieciństwa i jego dorastania. Oznacza to zdaniem autorki, iż:

- trzeba przestać myśleć o sobie jako o źródle wiedzy, skoro nie wiemy, co wiedzą, a czego nie wiedzą nasi uczniowie;
- trzeba przestać traktować podręcznik szkolny jako jedyne bądź główne narzędzie w procesie kształcenia, skoro uczniowie buszują w Internecie niemal od kołyski;
- trzeba przestać traktować siebie jako główne ognisko skupiania uwagi uczniów w klasie, skoro są oni, z jednej strony, coraz bardziej zmęczeni nadmiarem bodźców pozaszkolnych, często pogubieni w natłoku ofert i – paradoksalnie – coraz bardziej poszukujący jakie-

[26] Por. H. Arendt, *Kryzys edukacji*, w: taż, *Między czasem minionym a przyszłym. Osiem ćwiczeń z myśli politycznej*, przeł. M. Godyń, W. Madej, Warszawa 1994, s. 210.

[27] Zob. K. Segiet, *Korczakowskie inspiracje w dociekaniach teoretycznych o dziecku i dzieciństwie*, w: B. Matyjas, D. Opozda, K. Segiet (red.), *Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka*, Poznań 2024.

goś kryterium ich wartościowania, a z drugiej – coraz bardziej kompetentni w różnych obszarach, nie zawsze zgodnych z programem szkolnym, ale jednak kompetentni;
– trzeba przede wszystkim przestać myśleć o relacji nauczyciel–uczniowie jako jednokierunkowej, czyli od nauczyciela do uczniów. Dziś to przede wszystkim relacja edukacyjna dwustronna, a niekiedy wielostronna. Ważne jest, by w relacjach nauczyciela z uczniami pozostawały w równowadze cztery elementy: kompetencje nauczyciela, kompetencje uczniów, stosowne do jednych i drugich wymagania o charakterze wyzwań i stosowne do wyzwań oraz różnorodne w formach wsparcie i pomoc[28].

Zatem do cech nauczyciela, które decydują o sile jego formującego wpływu na uczniów i o skuteczności jego działań, należą:

– różnorodne kompetencje, nie tylko w obszarach związanych ze szkolnymi przedmiotami;
– własne osiągnięcia w jakiejś dziedzinie, osiągnięcie mistrzostwa;
– ceniona przez innych ludzi skuteczność w działaniu, także w środowisku lokalnym, w mediach;
– zadowolenie z własnych sukcesów, ujawnianie tej radości wobec uczniów, dzielenie się nią z nimi;
– umiejętność pobudzania nadziei, szczególnie w uczniach o niskiej samoocenie czy mocniej doświadczonych w swoim życiu;
– lojalność i uczciwość wobec „swoich" uczniów i „swojej" klasy w chwilach próby[29].

W śledzeniu mapy rozważań o podmiotowości dziecka nie może zabraknąć wątku korczakowskiego. W pedagogice Janusza Korczaka spotykamy wiele jednoznacznych ustaleń traktowania dziecka i dzieciństwa jako istotnej wartości dla człowieka i społeczeństwa. Dziecko było dla Janusza Korczaka kimś wyjątkowym. Postrzegał je przy tym integralnie i w kontekście społecznym. W świecie globalnej wioski i proble-

[28] Za: A. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, w: E. Filipiak (red.), *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, Wyd. UKW, s. 35–50.
[29] Tamże.

mów dziecka i rodziny pedagogika korczakowska jawi się jako filozofia przyszłości, w której być może pragnienie spotkania i dialogu z drugim człowiekiem będzie miało kluczowe znaczenie. Janusz Korczak w dziecku zawsze widział wartościową osobę – człowieka. To wiąże się z obowiązkami zarówno dla dzieci, jak i osób odpowiedzialnych za ich los dziecięcy[30]. Korczakowskie credo o wychowaniu dziecka koresponduje z powyższymi myślami. Mówiąc o „nowym" wychowaniu dzieci, Janusz Korczak sformułował następujące założenia:

- dziecko jest podmiotem, a nie przedmiotem wychowania;
- wychowanie to nie „formowanie" przyszłego człowieka według z góry przyjętego wzoru, jest to relacja z drugim człowiekiem, „umowa" między dwoma osobami;
- bardzo istotne w procesie wychowania jest dążenie dziecka do samorozwoju, z którym powinno wiązać się stwarzanie dziecku przestrzeni do rozwijania swoich talentów i umiejętności; metody wychowawcze powinny respektować potrzeby i dążenia dziecka, a zarazem skłaniać je do odpowiedzialności i do pracy nad sobą;
- wychowanie powinno opierać się na indywidualnym podejściu do dziecka, ponieważ dzieci, podobnie jak i dorośli, różnią się od siebie;
- szukanie właściwej dla każdego dziecka metody wychowawczej; podkreślał rolę zabawy jako ważnej metody wychowawczej;
- ważnym elementem wychowania powinno być rozwijanie u wychowanków wrażliwości, pasji, uzdolnień; Korczak zachęcał do wychowania przez kulturę, twórczość, sztukę, poprzez wyrażanie siebie;
- podkreślał system zachęt i takie zasady pedagogiczne, jak: współgospodarzenie, współzarządzanie, wykorzystywanie w wychowaniu opinii wspólnoty[31].

[30] Zob. K. Segiet, *Korczakowskie inspiracje w dociekaniach teoretycznych o dziecku i dzieciństwie*, w: B. Matyjas, D. Opozda, K. Segiet (red.), *Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka*,Poznań 2024.

[31] B. Matyjas, *System wychowawczy Janusza Korczaka w praktyce*, w: *Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka*, w: B. Matyjas, D. Opozda, K. Segiet (red.). dz. cyt.

Janusz Korczak akcentował w procesie wychowania rolę wychowawcy, jego postawę wobec dzieci. Wychowawca musi przede wszystkim znać siebie i być sobą, a następnie musi znać dzieci. Musi wiedzieć, kim jest sam w rzeczywistości i kim może być w stosunku do dzieci. Traktował dziecko jako podmiot zaangażowany we własny rozwój. Funkcja wychowawcy wyrażała się – jego zdaniem – w rozumieniu dziecka i odnoszeniu się do niego jako do podmiotu wychowania. Przyznawał dziecku prawo do wolności w posiadaniu własnych poglądów i współdecydowaniu o sobie w sprawach go dotyczących. Dla Janusza Korczaka ważna była u wychowawcy postawa respektująca wolność działania dziecka[32]. Stwarzało to bowiem możliwość dla dziecka bycie autokreatorem wychowania[33]. W praktyce wychowawczej oznaczało to konkretne działania wychowawcy, przeniknięte szacunkiem do dziecka jako osoby, przejawiające się nieustannym zgłębianiem osobowości dziecka[34].

Refleksja końcowa

Niewątpliwie to na szkole i nauczycielu spoczywa obowiązek zapewnienia swoim wszystkim uczniom bezpieczeństwa i ochrony, nawet wtedy, gdy oni sami zagrażają sobie. Szkoła w tych trudnych czasach nie może pozostawić uczniów samym sobie. Powinna być miejscem do wyrabiania w uczniach umiejętności myślenia krytycznego, skłaniać do prowadzenia twórczych rozmów, ułatwiających pokojowe wchodzenie w relacje z innymi i odpowiednie postrzeganie swojego miejsca w świecie. Powinna być miejscem wspierania uczniów i społeczności, które ją otaczają w celu

[32] K. Ablewicz, *Janusz Korczak – wolność – wychowanie*, w: Joanna Danilewska (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*,.Kraków 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, s. 15.

[33] M. Balcerek, *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, w: *Janusz Korczak życie i dzieło*, Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, Warszawa 1978.

[34] I. Jundziłł, *Janusz Korczak o wychowaniu w rodzinie*, w: *Janusz Korczak. Życie i dzieło*, Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, 12–15 października, Warszawa 1978.

zapobiegania konfliktom, wzmacnianiu współpracy pomiędzy grupami i stosowaniu zasady, równości i sprawiedliwości[35]. Bycie nauczycielem to powołanie, które wymaga serca, odwagi i ciągłego rozwoju. To odpowiedzialność i zaszczyt – być dla młodego człowieka przewodnikiem, wsparciem i inspiracją. Tylko nauczyciel kierujący się w swojej pracy wartościami, urzeczywistniający je w działaniu, ma szansę rzeczywiście wpłynąć na szeroko pojęty rozwój drugiego człowieka, nie sprowadzony tylko do przyrostu wiedzy. Na koniec warto postawić pytanie: Jakie ślady zostawiamy w sercach i umysłach naszych dzieci i młodzieży? oraz odwołać się do myśli Janusza Korczaka, która – moim zdaniem – powinna nam nieustannie towarzyszyć: „Człowiek nie jest stworzony, by powtarzać, ale by tworzyć".

Bibliografia

Ablewicz K., *Janusz Korczak – wolność – wychowanie*, w: Joanna Danilewska (red.), *Granice wolności i przymusu w edukacji szkolnej*. Kraków 2001, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Balcerek, M., *Janusz Korczak jako prekursor pedagogiki opiekuńczej*, w: *Janusz Korczak życie i dzieło. Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej*, Warszawa 1978.

Bałachowicz J., *Edukacyjne wspieranie rozwoju podmiotowości człowieka*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze" 2008, nr 6, Warszawa.

Bałachowicz J., *Style działań edukacyjnych nauczycieli klas początkowych. Między uprzedmiotowieniem a podmiotowością*, Warszawa 2009, Wydawnictwo WSP TWP.

Bałachowicz J., *Edukacja wobec współczesnych potrzeb rozwoju podmiotowości człowieka*, „Człowiek – Niepełnosprawność – Społeczeństwo" 2008, nr 1 (7).

Brzezińska A, Ziółkowska B, „Studia Edukacyjne" 2013, nr 27, Poznań.

Brzezińska A., *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, w: E. Filipiak (red.). *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, Wyd. UKW.

Chmaj L., *Prądy i kierunki w pedagogice XX wieku*, Warszawa 1962, Wydawnictwo Lekarskie PZWL.

Delors J., *Education – there is a hidden treasure in it*, Report for the UNESCO International Commission for Education for the 21st century. Warsaw 1998, the Polish Educationalists Association.

[35] Zob. J. Delors, 1998, Education – there is a hidden treasure in it, Report for the UNESCO International Commission for Education for the 21st century. Warsaw, the Polish Educationalists Association.

Dewey J., *Wybór pism pedagogicznych*, J. Pieter (wybór, wstęp), Wrocław–Warszawa– Kraków 1967, Zakład Narodowy im. Ossolińskich.
Dróżka W., *Wartości i cele życiowe nauczycieli*, „Edukacja" 992, nr .
Hellwig J., *Powstanie i rozwój tzw. „nowych kierunków" w wychowaniu na przełomie XIX i XX wieku i ich współczesne odniesienia*, w: ks. J. Wilk SDB (red.), *W służbie dziecku*, t. 1, Lublin 2003.
Jundziłł I., *Janusz Korczak o wychowaniu w rodzinie*, w: *Janusz Korczak. Życie i dzieło.* Materiały z Międzynarodowej Sesji Naukowej, 12–15 października, Warszawa 1978.
Kołodziejczyk W., Polak M., *Jak będzie zmieniać się edukacja. Wyzwania dla polskiej szkoły i ucznia*, Warszawa 2011.
Korczak J., *kochać dziecko. Prawo dziecka do szacunku*, Warszawa 2002.
Matyjas B., *System wychowawczy Janusza Korczaka w praktyce*, w: B. Matyjas, D. Opozda, K. Segiet (red.), *Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka*. Poznań.
Raport o Rozwoju Społecznym – Polska 2001: Polska w drodze do globalnego społeczeństwa informacyjnego; https://www.kti.ue.poznan.pl/node/149 (z dnia 19.05.2025 r.)
Radziewicz Julian,(1995) Środowisko społeczno–*wychowawcze szkoły*, w: T. Pilch, I. Lepalczyk (red.), *Pedagogika społeczna*, Warszawa.
Rzecznik Praw Dziecka (2002), *Od nauczania integracyjnego do szkoły równych szans*, Warszawa 2002.
Segiet K., *Korczakowskie inspiracje w dociekaniach teoretycznych o dziecku i dzieciństwie*, w: B. Matyjas, D. Opozda, K. Segiet (red.), *Podmiotowość dziecka i wartość dzieciństwa. Współczesna recepcja myśli Janusza Korczaka*. Poznań 2024.
Sobczak J., *Recepcja idei „nowego wychowania" w polskiej pedagogice okresu między wojnami*, cz. 1, Bydgoszcz 1978.
Sobczak J., *„Nowe wychowanie" w polskiej pedagogice okresu Drugiej Rzeczpospolitej (1918–1939)*, Bydgoszcz 1998, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Pedagogicznej.
Sośnicki K., *Rozwój pedagogiki zachodniej na przełomie XIX i XX wieku*, Warszawa 1967, Państwowe Zakłady Wydawnictw Szkolnych.
Tischner J., *Myślenie według wartości*, Kraków 2000, Wydawnictwo Znak.
Śliwerski B., *Myśleć jak pedagog*, Gdańsk 2010.
Zalewska–Bujak, *Edukacja w duchu podmiotowości - niektóre obszary deficytów*, w: D. Kocurek (red.), *Historia i współczesność procesu edukacyjno-wychowawczego*, Katowice 2015.
Ziółkowska B., *Potrzeba działań profilaktycznych pierwszego stopnia na terenie szkoły*, „Edukacja" 2003, 3 (83).
Żebrowski J., *Etyczne i aksjologiczne aspekty wychowania do odpowiedzialności*, „Studia Gdańskie", t. 7.
Żebrowski J., *Osobowość nauczyciela-wychowawcy w świetle pism wybranych Celestyna Freinet'a*, Płock–Iława 2009, Wydawnictwo Naukowe Novum – SWPW.

Bożena Matyjas
Uniwersytet Jana Kochanowskiego w Kielcach
ORCID: 0000-0002-8266-7516

Kompetencje współczesnego nauczyciela – wyzwania na dziś oraz na przyszłość

Wprowadzenie

Edukacja jest jednym z najważniejszych elementów rozwoju człowieka, a jakość nauczania w dużej mierze zależy od nauczyciela, jego kompetencji. Zawód nauczyciela należy do zawodów trudnych, wymagających jednocześnie wielu specyficznych kwalifikacji, określonych postaw kulturalnych, intelektualnych, moralnych, psychicznych, a także wysoko rozwiniętych umiejętności dydaktycznych i bogatego zasobu informacji z różnych dziedzin nauki. Aby sprostać stawianym wymaganiom edukacyjnym, w tym przygotowania uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie, nauczyciel zobowiązany jest do ciągłego poszerzania swoich kwalifikacji, doskonalenia swoich umiejętności, nabywania nowej wiedzy i kluczowych kompetencji – merytorycznych, dydaktyczno-metodycznych i wychowawczych. Nauczyciel kompetentny powinien być osobą sumiennie wykonującą swoje obowiązki i realizować je zgodnie z etyką zawodową. Posiadanie stosownych cech osobowości i charakteru powinno być uzupełnione kompetencjami, merytoryczną wiedzą, umiejętnościami edukacyjnymi, odpowiedzialnym i wyrozumiałym podejściem do wychowanków i ich rodziców. Kompetencje określane są jako właściwości każdego człowieka, dzięki którym jest on w stanie osiągnąć zamierzone cele, w tym też oczekiwane efekty, które można zmierzyć[1]. Mówiąc

[1] A. Pocztowski, *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 2007, s. 116.

o kompetencjach, mamy na myśli: umiejętności, wiedzę, cechy psychofizyczne, motywy oraz samoocenę[2].

Kompetencje współczesnego nauczyciela stanowią źródło dobrej edukacji, są kluczowe dla jej jakości. Wpływają one nie tylko na to, jak uczniowie przyswajają wiedzę, ale też czy są zmotywowani, zaangażowani i rozwijają się jako osoby. Dobry nauczyciel nie tylko uczy, lecz także inspiruje, wspiera i wychowuje. Kompetencje nauczyciela są wielowymiarowe i ewoluują wraz z przemianami społecznymi. Badania pedagogiczne pozwalają lepiej zrozumieć te zmiany i dostosować praktykę dydaktyczno-wychowawczą do potrzeb współczesnej szkoły, ponieważ – jak napisano powyżej – warunkują jakość edukacji oraz przygotowanie młodego pokolenia do wyzwań XXI wieku.

W dalszej części rozważań przedstawione zostanie szczegółowe rozumienie pojęcia kompetencji, w tym kompetencji współczesnego nauczyciela oraz ich klasyfikacja – w ujęciu różnych autorów. W Podsumowaniu wymienione zostaną kompetencje nauczyciela, które decydują o dobrej edukacji uczniów, wychowanków.

Pojęcie kompetencji w naukach społecznych – pedagogice oraz ich klasyfikacja

Pojęcie kompetencji – w *Nowym Słowniku pedagogicznym* autorstwa Wincentego Okonia – rozumiane jest jako zdolność do samorealizacji[3]. Dodatkowo autor hasła uznaje, że kompetencja jest warunkiem do wychowania, a także pewnego rodzaju zdolnością do wykonywania zadań. Kompetencje są rezultatem procesu uczenia się. Natomiast Astrid Męczkowska w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku* wyróżniła dwa podstawowe ujęcia kompetencji[4]. W pierwszym kompetencje uważane są za

[2] M. Armstrong, Zarzadzanie zasobami ludzkimi, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000, s.241.

[3] W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007, s. 186–187.

[4] A. Męczkowska, *Kompetencja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003, s.693–696.

adaptacyjny potencjał każdego człowieka, dzięki czemu może on dostosować podejmowane działania do panujących warunków. Drugie ujęcie dotyczy kompetencji, które rozumiane są jako transgresyjny potencjał podmiotu, który obejmuje te czyny, które podlegają modyfikacjom i są zależne od kontekstu. Pierwsze rozumienie pojęcia wiąże się, podobnie jak w innych definicjach, z komponentami takimi jak: wiedza i umiejętności. Pierwszy element jest podrzędny i zależny od nabywanych umiejętności. Kompetencja w tym rozumieniu podlega zazwyczaj treningowi, by podmiot, który podejmuje określone działania, mógł osiągnąć taki ich poziom, który umożliwi mu uzyskanie efektu zgodnego z pewnym wzorcem. Zwieńczenie tych działań, czyli osiągnięcie celu powoduje, że uzyskane kompetencje nie muszą być modyfikowane. Drugie ujęcie oparte jest na rozumieniu, iż kompetencja to rodzaj głębokiej struktury poznawczej, wiążący się z nabywaniem relacji człowieka ze światem. Jednostka może zatem podejmować twórcze aktywności, dzięki którym może tym samym nabywać kompetencje, jak i je wykorzystywać i poszerzać.

Wyjaśnieniem pojęcia kompetencje zajmowali się także tacy autorzy, jak: Tadeusz W. Nowacki, Maria Czerepaniak-Walczak, Stanisław Dylak czy Jolanta Szempruch. T. W. Nowacki pod pojęciem kompetencji rozumie pewien opis oraz zakres pełnomocnictw oraz uprawnień, które są niezbędne do podejmowania działań, w tym decydowania czy osądzania[5]. Autor ten podkreśla, że osoba kompetentna musi posiadać odpowiednie kwalifikacje, a to powoduje, że jednostka potrafi ich użyć, czyli odznacza się odpowiedzialnością. Wyróżnił on także kompetencje zawodowe, które definiowane są jako „zdolności wykonywania czynności w zawodzie w sposób zgodny z normami wymaganymi dla danego zadania zawodowego. W pojęciu tym mieści się również zdolność dostosowania umiejętności i wiedzy do nowych sytuacji w ramach obszaru zawodowego i poza zasadniczymi zajęciami”[6]. Z kolei M. Czerepaniak-Walczak uznaje, iż kompetencja jest pewnego rodzaju właściwością, która wyraża się przede wszystkim w ukazywaniu odpowiedniego zachowania się,

[5] T. W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligraficzny Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004, s. 100.

[6] Tamże, s. 100.

prezentując tym samym społeczne standardy[7]. Wskazuje ona także, że cechą charakterystyczną kompetencji jest jej podmiotowość, a co więcej, są one własnością jednostki. Cytowana autorka podkreśla także, że kompetencje są dynamiczne, jawią się zazwyczaj w relacjach między człowiekiem a rzeczywistością. Uważa ona również, że wiedza proceduralna jest najważniejszą składową kompetencji, co powoduje, że staje się ona harmonijną kompozycją.

Inny autor – S. Dylak – definiując pojęcie kompetencji, oparł je na założeniu, że kompetencje to zbiory wiedzy, umiejętności, wartości, postaw czy dyspozycji niezbędnych do realizacji pewnych zamysłów, idei czy zadań[8]. Z kolei J. Szempruch, zajmująca się także kompetencjami w zawodzie nauczyciela, uznała, że kompetencje to struktury poznawcze, złożone z wiedzy, cech osobowości, umiejętności, wartości. Kompetencje według wymienionej autorki są mierzalne, ulegają zmianom i rozwojowi, i objawiają się określonymi zachowaniami[9]. Określiła ona kompetencje jako osobiste możliwości jednostki/człowieka w stosunku do danej dziedziny życia. Są to predyspozycje i zdolności do wykonywania określonych czynności zawodowych. Jest to również posiadanie konkretnych umiejętności i kwalifikacji uprawniających do pracy na wybranym stanowisku. Kompetencja według cytowanej autorki jest efektem zdobywania wiedzy, świadomego dokształcania i kreowania swojej docelowej ścieżki zawodowej. Osoba kompetentna wyróżnia się kompletnym i odpowiednim przygotowaniem do wypełniania obowiązków w ustalonym/wyznaczonym miejscu pracy.

Podsumowując przytoczone definicje kompetencji, można stwierdzić, że opierają się one na trzech zasadniczych składowych: wiedzy, umiejętnościach oraz cechach osobowościowych. Większość cytowanych autorów wskazuje, że kompetencje wiążą się z odpowiedzialnością człowieka za podejmowane czyny i działania, co przekłada się na jego zachowanie czy postawy. Niektórzy z autorów zawężają zakres znaczeniowy oma-

[7] M. Czerepaniak-Walczak, *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997, s. 87–88.

[8] S. Dylak, za: Z. Ruszaj, W. Błażejewski, *Kompetencje nauczycieli w perspektywie zmian pokoleniowych*, „Edukacja – Terapia – Opieka" 2021, vol. 3,s. 233.

[9] J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno – pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013, s. 103.

wianego pojęcia, skupiając się wyłącznie na podstawowych elementach. Niektórzy jednak pokazują, że kompetencje podlegają modyfikacjom i można wyróżniać ważne ich cechy, tj. dynamizm, stopniowalność, podmiotowość oraz wymierność.

Badacze zajmujący się analizą kompetencji nauczycielskich stosują różnorodne podziały oraz klasyfikacje. Na przykład Dorota Pankowska uwzględniła trzy kryteria, które należy uwzględniać w klasyfikacji kompetencji[10]. Pierwsze kryterium to rodzaje kompetencji, drugie – charakter kompetencji, a trzecie – wymiary kompetencji. Rodzaje kompetencji wiążą się z umiejętnościami oraz wiedzą i jej zakresem, dzięki którym można osiągać cele oraz wykonywać określone zadania edukacyjne. Charakter kompetencji, czyli kryterium drugie, oparte jest na strukturze i jakości działania. Autorka wyróżniła tutaj kompetencje interpretacyjne, oparte na analizie oraz rozumieniu zjawisk i procesów edukacyjnych, działaniowe (określane również jako koncepcyjno-realizacyjne), skupione na skutecznym podejmowaniu różnorodnych działań, a także transgresyjne, związane z kreatywnością, w tym z przekraczaniem i przełamywaniem barier oraz wprowadzaniem innowacyjnych rozwiązań. Ostatnie kryterium oparte jest na samorozwoju nauczyciela, co jest konieczne w rozwoju zawodowym.

Najczęściej wskazanym w pedagogice podziałem kompetencji nauczycielskich jest ten zaproponowany przez Małgorzatę Taraszkiewicz. Według niej można je podzielić na kompetencje: merytoryczne, dydaktyczno-metodyczne oraz wychowawcze[11]. Pierwsze z wymienionych odnoszą się do zagadnień związanych z nauczanym przedmiotem, dzięki czemu nauczyciel staje się ekspertem oraz doradcą w danej dziedzinie. Kompetencje dydaktyczno-metodyczne odnoszą się przede wszystkim do poszerzania warsztatu pracy pedagoga oraz ucznia. Nauczyciel stosuje aktywizujące i inne nowoczesne metody, techniki i formy wykorzystywane na zajęciach, w tym te związane z samym procesem uczenia się oraz nauczania. Natomiast ostatni podział, który obejmuje kompetencje wychowawcze, dotyczy sposobów oddziaływania na wychowanków

[10] D. Pankowska, *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2006, t . 35, z. 3, s. 194–196.

[11] M. Taraszkiewicz, *Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001, s.175.

przez nauczyciela, w tym odpowiednie nawiązywanie z nimi kontaktów i utrzymywanie dobrych relacji, a także rozwiązywanie ich problemów. Pedagog staje się tutaj doradcą życiowym oraz wychowawczym.

Kompetencjami nauczycielskimi zajął się również Stanisław Dylak, który powołując się na literaturę obcojęzyczną, opracował trzy zasadnicze grupy/klasyfikacje kompetencji pedagoga[12]. Kompetencje bazowe oparte są na założeniach, iż nauczyciel powinien umieć porozumieć się nie tylko z wychowankami, ale także współpracownikami. Pod pojęciem kompetencji koniecznych autor rozumie wszystkie kwestie, które są niezbędne, by wykonywać zawód nauczyciela. Wymienia kompetencje autokreacyjne, interpretacyjne oraz realizacyjne. Dzięki nim pedagog jest w stanie poszerzać swą wiedzę, a także urzeczywistnić stworzoną listę zadań edukacyjnych. Natomiast ostatni rodzaj kompetencji – pożądane – nie są niezbędnymi, ale stają się bardzo pomocne w wykonywaniu zawodu nauczyciela. S. Dylak zalicza do nich wszelkie zainteresowania oraz umiejętności odnoszące się do życia społecznego, kultury, sportu czy sztuki.

Klasyfikowaniem kompetencji nauczycielskich zajmowali się także tacy autorzy, jak: Richard I. Arends, Kazimierz Denek, Jolanta Szempruch, Robert Kwaśnica, Wacław Strykowski czy Hanna Hamer. Pierwszy z wymienionych autorów – R. I. Arends – uznał, że pedagog oprócz kompetencji przedmiotowych, określanych także jako rzeczowe, powinien posiadać wysokie kwalifikacje, wśród których muszą znaleźć się następujące elementy:

- znajomość procesu uczenia się i nauczania,
- odpowiednie wykorzystywanie wiedzy, na której oparta jest sztuka uczenia,
- wykorzystywanie najlepszych sposobów postępowania pedagogicznego,
- odznaczanie się postawą oraz umiejętnościami, które niezbędne są do rozwiązywania uczniowskich problemów[13].

[12] S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995, s. 38–39.

[13] R. I. Arends, *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994, s.36.

Warto przedstawić także klasyfikację zaproponowaną przez K. Denka, który wyróżnił następujące kompetencje: 1) prakseologiczne, oparte na planowaniu, ocenianiu oraz kontrolowaniu procesów edukacyjnych przez nauczyciela, 2) komunikacyjne, związane ze skutecznością zachowań językowych, 3) współdziałania dotyczące w większości czynności prospołecznych i działań integracyjnych[14]. Wymieniony autor wyróżnił także kompetencje kreatywne, oparte na innowacyjnych oraz niestandardowych działaniach nauczyciela w czasie procesu kształcenia, kompetencje informatyczne, które polegają na sprawnym i umiejętnym korzystaniu z dostępnych źródeł informacji oraz kompetencje moralne, wyrażające się przede wszystkim w pogłębionych refleksjach i czynach etycznych pedagoga.

J. Szempruch wyróżniła kompetencje interpretacyjno-komunikacyjne, które obejmują kwestie związane z wiedzą na temat komunikowania się, utrzymywaniem kontaktów z wychowankami, w tym także odpowiednim panowaniem nad narzędziami mowy. Oprócz tego autorka wymieniła kompetencje kreatywne oparte na twórczym działaniu podczas nauczania, myśleniu krytycznym, stymulowaniu rozwoju podopiecznych. Dodatkowo wymieniła także kompetencje współdziałania, dotyczące rozwiązywania problemów, nawiązywania prawidłowych relacji, rozumienia procesu interakcji; kompetencje pragmatyczne, obejmujące kwestie związane z diagnozowaniem, badaniem i realizowaniem założeń edukacyjnych; kompetencje informatyczno-medialne, wyrażane poprzez znajomość obsługi komputera, posługiwanie się językiem obcym, wykorzystywaniem nowoczesnych technologii na lekcjach[15].

R. Kwaśnica, zajmując się zagadnieniami związanymi z kompetencjami nauczycielskimi, wyróżnił dwie grupy: 1) kompetencje techniczne oraz 2) praktyczno-moralne[16]. Do kompetencji technicznych zaliczył następujące: metodyczne, postulacyjne oraz realizacyjne. Kompetencje te

[14] K. Denek, *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998, s. 215–217.

[15] J. Szempruch, *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000, s. 123.

[16] R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu,* w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003, s. 299–301.

są związane z opowiadaniem się za celami, w tym identyfikowaniem się z nimi, działaniem według określonych zasad oraz reguł, w tym wprowadzania własnych pomysłów. Natomiast kompetencje praktyczno-moralne oparte są według cytowanego autora na kompetencjach: moralnych, interpretacyjnych i komunikacyjnych. Kompetencje moralne skupione są na refleksjach moralnych, autorefleksjach, natomiast komunikacyjne na umiejętności prowadzenia dialogów – zarówno ze sobą, jak i innymi. Kompetencje komunikacyjne to zdolność komunikowania się, empatycznego rozumienia, akceptacji sądów innej osoby, przedstawiania swoich tez, poglądów i przekonań.

Inny wymieniony wcześniej autor zajmujący się kompetencjami nauczycielskimi – W. Strykowski – uznał, że współczesny nauczyciel powinien odznaczać się następującymi kompetencjami: merytorycznymi (rzeczowymi), diagnostycznymi, psychologiczno-pedagogicznymi, medialnymi, dydaktyczno-metodycznymi, komunikacyjnymi, technicznymi, a także tymi obejmującymi planowanie oraz projektowanie, kontrolowanie i ocenianie, czy rozwijanie się na płaszczyźnie zawodowej[17].

I jeszcze jeden podział kompetencji zaproponowany przez H. Hamer, która wyróżniła trzy typy kompetencji: specjalistyczne, dydaktyczne oraz psychologiczne[18]. Na pierwsze z nich składają się umiejętności i wiedza merytoryczna w zakresie nauczanego przedmiotu. Można je zdobyć dzięki dokształcaniu się, braniu udziału w spotkaniach z doradcami i specjalistami czy czytaniu fachowej literatury. Kompetencje dydaktyczne oparte są na zdobytej wiedzy w trakcie studiów. Musi być ona jednak poszerzona, aktualizowana, weryfikowana. Kompetencje psychologiczne natomiast, w opinii badaczki, są najtrudniejsze do osiągnięcia, bowiem są to umiejętności związane z zachęcaniem i motywowaniem ucznia do pracy czy integrowania z grupą. Co więcej, kompetencje te odnoszą się do umiejętności kontrolowania stresu, dostosowania języka do odbiorcy, zmniejszania dystansu, pozytywnego podejścia do wychowanków, okazywania im szacunku, prezentowania wysokiego poziomu

[17] W. Strykowski, J. Strykowska, J. Pielachowski, *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi 2, Poznań 2003, s. 24.

[18] H. Hamer, *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1994, s. 25 i n.

kultury osobistej, chwalenia uczniów i akceptowania ich negatywnych emocji, w tym stosowania sposobów na rozładowanie napięć.

Podsumowując dotychczasowe rozważania, można stwierdzić, że w literaturze przedmiotu znajduje się wiele podziałów i klasyfikacji kompetencji nauczycielskich. Do najważniejszych z nich niewątpliwie należą: merytoryczne, związane z aktualizowaniem wykorzystywanej wiedzy, pedagogiczne – oparte na znajomości metod, środków dydaktycznych i form pracy oraz kształcenia, a także kompetencje psychologiczne, związane z kierowaniem rozwojem wychowanków. Równie ważnymi kompetencjami są te odnoszące się do podnoszenia wiedzy na temat technologii informacyjnych. A zatem kompetentny nauczyciel bardzo często jest utożsamiany z postacią mentora, tutora, przewodnika – osoby doświadczonej, wykształconej, posiadającej dużą wiedzę w dziedzinie, w której się kształcił. Nauczyciel otrzymujący miano kompetentnego musi odznaczać się przede wszystkim umiejętnościami praktycznego stosowania teoretycznej wiedzy. Co więcej, jest zobowiązany do przekazania tej umiejętności swoim podopiecznym. Kompetentny nauczyciel chętnie poszerza swą wiedzę, zatem jest w stanie cały czas się dokształcać, co będzie przyczyniało się do osiągania przez niego sukcesów. Dzięki zaangażowaniu i silnej motywacji ma zachęcić ucznia do pogłębiania wiedzy, co przyczyni się także do osiągania przez niego sukcesów. Kompetentny nauczyciel jest zatem wzorem do naśladowania, posiadającym dużą kulturę osobistą, odpowiednie cechy osobowości, wysoki poziom etyczny oraz odporność na stres[19].

Warto także wskazać na kompetencje przyszłości w zawodzie nauczyciela, do których należy zaliczyć te związane z cyfryzacją, medialnością, głównie z zakresu komunikacji, informatyki czy techniki i technologii – zwłaszcza korzystania z AI. Wymienione kompetencje powinny być podstawą do umiejętnego wykorzystania nowych technologii oraz nowoczesnych źródeł informacji na lekcjach. Już dzisiaj kompetencje te odgrywają kluczową rolę w edukacji, jednak z czasem znajomość najważniejszych usług internetowych, w tym podstawowych portali i aplikacji, nie będzie wystarczająca. W dobie Internetu ważne będzie wykorzystanie

[19] I. Żeber-Dzikowska, M. Wysocka-Kunisz, A. Szydłowska, *Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język" 2016, t. 4, s. 99.

go na zajęciach nie tylko w tym głównym wymiarze. Nauczyciel będzie musiał wykazać się zaawansowaną i rozszerzoną znajomością działania technologii informacyjnych[20].

Wśród ważnych kompetencji współczesnego nauczyciela należy również wymienić kompetencje interkulturowe, czyli zdolność pracy z uczniami o zróżnicowanym tle kulturowym, które wiązać należy z globalizacją. W coraz bardziej zróżnicowanych klasach nauczyciel powinien rozumieć i szanować różnice kulturowe, językowe czy światopoglądowe. Tolerancja, otwartość i umiejętność pracy w środowisku wielokulturowym to cechy, które budują dobrą atmosferę w klasie i sprzyjają integracji.

Podsumowanie

Do głównych aspektów, w których kompetencje nauczyciela przekładają się na dobrą edukację, należą:

1. Kompetencje merytoryczne (wiedza przedmiotowa)
   - Nauczyciel dobrze znający swój przedmiot potrafi przekazywać wiedzę w sposób jasny, zrozumiały i interesujący.
   - Umożliwia uczniom głębsze zrozumienie materiału oraz rozwija ich umiejętność krytycznego myślenia.
2. Kompetencje dydaktyczne i metodyczne (umiejętność nauczania)
   - Umiejętność dostosowania metod nauczania do wieku, poziomu i potrzeb uczniów, pozwala na skuteczniejsze uczenie.
   - Dobór odpowiednich narzędzi i technik (np. praca projektowa, dyskusja, nauczanie zdalne) wpływa na zaangażowanie i motywację uczniów.
3. Kompetencje wychowawcze
   - Nauczyciel kształtuje postawy, wartości i normy społeczne, wspiera rozwój emocjonalny i społeczny uczniów.

[20] B. Gołek, *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 2014, t. 67, s.102.

- Jego postawa może mieć wpływ na kształtowanie się poczucia odpowiedzialności, empatii czy tolerancji wśród uczniów.

4. Kompetencje komunikacyjne
   - Efektywna komunikacja z uczniami i rodzicami buduje zaufanie i otwartą atmosferę.
   - Nauczyciel, który jasno przekazuje wymagania, daje konstruktywną informację zwrotną i aktywnie słucha uczniów, wspiera ich rozwój.
5. Kompetencje społeczne i emocjonalne
   - Umiejętność zarządzania emocjami, budowania relacji oraz rozwiązywania konfliktów wpływa na klimat w klasie/grupie.
   - Pozytywne nastawienie do uczniów, cierpliwość i konsekwencja.
6. Otwartość na rozwój i refleksję
   - Gotowość do uczenia się, doskonalenia warsztatu pracy i korzystania z nowych technologii.
   - Refleksja nad własną pracą i dostosowywanie jej do zmieniających się potrzeb.
   - Nauczyciel sprawnie organizujący lekcje i inne działania edukacyjne wspiera systematyczność i porządek w procesie nauczania.
7. Kompetencje cyfrowe
   - W dobie technologii nauczyciel powinien umieć korzystać z narzędzi cyfrowych i włączać je do procesu nauczania.
   - Uczy tym samum uczniów świadomego i odpowiedzialnego korzystania z technologii.

Podsumowując, należy stwierdzić, że kompetencje współczesnego nauczyciela są fundamentem dobrej edukacji. Aby zajęcia stały się atrakcyjne dla uczniów, wychowanków, nauczyciel musi wykazywać się innowacyjnością. Powinien realizować także działania oparte na wykorzystaniu Internetu, platform e-learningowych czy coraz popularniejszej sztucznej inteligencji (AI), ponieważ wpłynie to na wzbudzenie zaciekawienia u wychowanków, polepszenie wyników nauczania oraz zmieni się postrzeganie nauczyciela. Będzie on dla uczniów mentorem i osobą, która chętnie sięga po nowinki technologiczne. Kompetencje nauczyciela – przewodnika, wychowawcy, inspiratora, wpływają bezpośrednio na jakość nauczania, motywację uczniów oraz ich sukcesy edukacyjne i osobiste.

Współczesny nauczyciel powinien łączyć kompetencje specjalistyczne, dydaktyczne, społeczne, cyfrowe i etyczne. Niezbędna jest także jego gotowość do uczenia się przez całe życie, a także refleksyjność i zdolność krytycznego myślenia. W literaturze przedmiotu wskazuje się również na rosnącą rolę umiejętności miękkich nauczyciela (empatia, komunikacja, kreatywność). Kompetencje współczesnego nauczyciela wykraczają daleko poza tradycyjne nauczanie. To wielowymiarowy zestaw umiejętności i postaw, które umożliwiają tworzenie wysokiej jakości edukacji, odpowiadającej na potrzeby dzisiejszych uczniów. Inwestowanie w rozwój nauczycieli to inwestowanie w przyszłość społeczeństwa – bo dobra edukacja zaczyna się od dobrego nauczyciela.

Na koniec warto wymienić czynniki kształtujące kompetencje współczesnego nauczyciela. Należy tutaj wymienić między innymi:

- System kształcenia nauczycieli (studia pedagogiczne, praktyki zawodowe).
- Doskonalenie zawodowe (szkolenia, kursy, mentoring).
- Doświadczenie praktyczne i refleksja nad nim.
- Wymogi prawa oświatowego i polityki edukacyjnej.
- Wyzwania globalne (digitalizacja, wielokulturowość, edukacja inkluzyjna).

Współczesny nauczyciel, dbający o swój profesjonalizm, powinien dbać o nieustające doskonalenie swoich kompetencji, ponieważ mają one ogromny wpływ na jakość edukacji, ale także na jego satysfakcję z pracy i motywują do dalszego doskonalenia się.

Bibliografia

Armstrong M., *Zarządzanie zasobami ludzkimi*, Dom Wydawniczy ABC, Kraków 2000.

Arends R. I., *Uczymy się nauczać*, WSiP, Warszawa 1994.

Czerepaniak-Walczak M., *Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela*, Wydawnictwo Edytor, Toruń 1997.

Denek K., *O nowy kształt edukacji*, Wydawnictwo Edukacyjne Akapit, Toruń 1998.

Dylak S., *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Wydawnictwo UAM, Poznań 1995.

Dylak S., za: Z. Ruszaj, W. Błażejewski, *Kompetencje nauczycieli w perspektywie zmian pokoleniowych*, „Edukacja – Terapia – Opieka" 2021, vol. 3.
Gołek B., *Kompetencje współczesnego nauczyciela (wybrane obszary)*, „Rocznik Komisji Nauk Pedagogicznych" 2014, t. 67.
Hamer H., *Klucz do efektywności nauczania*, Wydawnictwo Veda, Warszawa 1994.
Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, PWN, Warszawa 2003.
Mączkowska A., *Kompetencja*, w: *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, red. T. Pilch, t. 2, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2003.
Nowacki T. W., *Leksykon pedagogiki pracy*, Wydawnictwo i Zakład Poligraficzny Instytutu Technologii Eksploatacji, Radom 2004.
Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie Żak, Warszawa 2007.
Pankowska D., *Kompetencje nauczycielskie – próba syntezy (projekt autorski)*, „Lubelski Rocznik Pedagogiczny" 2006, t. 35, z. 3.
Pocztowski A., *Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategie – procesy – metody*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne, Warszawa 2007.
Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J., *Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej*, Wydawnictwo eMPi 2, Poznań 2003.
Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2013.
Szempruch J., *Pedagogiczne kształcenie nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce*, Wydawnictwo WSP, Rzeszów 2000.
Taraszkiewicz M., *Jak uczyć jeszcze lepiej. Szkoła pełna ludzi*, Wydawnictwo Arka, Poznań 2001.
Żeber-Dzikowska I., Wysocka-Kunisz M., Szydłowska A., *Kompetencje nauczyciela w kontekście kształcenia*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język" 2016, t. 4.

Marzenna Magda-Adamowicz[1]
Akademia Nauk Stosowanych w Lesznie

Innowacje pedagogiczne efektem autonomii nauczyciela

Wprowadzenie

Żyjemy w ponowoczesności, która ma naturę dynamiczną, otwartą, wewnętrznie sprzeczną, zdominowaną kategorią różnic i wielością znaczeń. Społeczeństwo zaś charakteryzuje płynność, ciekłość, zmienność, brak stałości, nieprzewidywalność, zaskakiwanie, gwałtowność, przypadkowość i radykalność, które determinują życie ludzi, ich edukację, codzienność. Rewolucja technologiczna, globalizacja przyczyniły się do tego, że żyjemy w kulturze bardzo znaczących zmian. Ewolucji ulega również nasze myślenie, umiejętności, działanie, zawody itp. Współcześni ludzie skazani są na ciągłą adaptację do cyklicznych i nieprzewidywalnych zmian, co może wywoływać traumę kulturową.

W takiej płynnej rzeczywistości, globalnej wiosce, przyszło funkcjonować dzieciom/uczniom i nauczycielom/wychowawcom. Rozwój technologiczny, gospodarczy i ekonomiczny wymusza zmiany i innowacje w edukacji. Tylko nauczyciel mający autonomię podejmie próby konstruowania i realizowania innowacji, czemu poświęcam niniejszy tekst.

[1] Profesor Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie, doktor habilitowany nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Zainteresowania: pedeutologia, pedagogika dziecka, pedagogika zdolności i twórczości, pedagogika zabawy, dydaktyka. http://orcid.org/0000-0003-1971-1155; E-mail: madamowicz0@o2.pl

Sens autonomii nauczyciela

Autonomia nauczycieli przejawia się „w możliwościach realnego wpływu na kierunki działań i procesy zachodzące w ich środowisku pracy”[2]. Zbigniew Kwieciński przyjmuje, że współczesna edukacja powinna prowadzić do rozwoju nauczyciela, który ma możliwość „samodzielnego wyboru i krytycznego osądu”, co mu pozwala na bycie „odrębną osobą, odpowiedzialną za zgodność swoich zachowań wobec przyjętych uniwersalnych zasad etycznych, a zarazem działającą dla dobra wspólnot”[3]. Autonomię więc definiujemy jako „samodzielność, niezależność, możliwość samostanowienia”[4]. Niniejsze zależy w dużej mierze od autonomii nauczycieli[5], który może osiągnąć sukces[6].

Termin autonomia zadomowił się w filozofii, psychologii, socjologii oraz pedagogice. W naukach społecznych funkcjonuje w kilku różnych znaczeniach. Wokół tego pojęcia toczy się systematycznie dysputa. Wielu specjalistów zwraca uwagę na to, że nie zawsze używa się go jednoznacznie.

W specjalistycznej literaturze niemieckojęzycznej istnieją przynajmniej trzy terminy, tj. *selbstgesteuertes Lernen* (ozn. samodzielną naukę), *selbstbestimmtes Lernen* (tj. samodzielne uczenie się) i *autonomes Lernen* (tzn. uczący się biorą odpowiedzialność za własny proces uczenia się), które używane są zamiennie mimo istniejących między nimi różnic[7].

---

[2] J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 115.

[3] Z. Kwieciński, *Edukacja w galaktyce znaczeń*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019, s. 43.

[4] Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik Pedagogiczny,* PWN, Warszawa 2009, s. 15.

[5] M. Wysocka , *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003.

[6] A. Michońska-Stadnik , *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań–Kalisz 2004, s. 18.

[7] E. Zawadzka, *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*,Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2004, s. 222.

W literaturze anglojęzycznej pojawia się z kolei termin *semi-autonomy* (półautonomia), bowiem przyjmuje się, że autonomia absolutna nie jest w pełni osiągalna. Półautonomia jest drogą przygotowującą do pełnej autonomii.

Autonomia przypisywana jest jednostce, stanowiąc pożądaną cechę, pozwalającą na samostanowienie, samorządność, ukierunkowanie swojego zachowania, podejmowanie decyzji uwzględniających własne i cudze potrzeby. Terminami bliskoznacznymi *autonomii* są *samostanowienie, samodzielność, niezależność, samorządność, wolność*, a ich antonimy stanowią: podległość, zależność, niewola.

W filozofii autonomia oznacza wolność wyboru, woli, decyzji, akt tkwiący w samym człowieku, niezależny od uwarunkowań zewnętrznych, a zależny od woli własnej, jako zdolności jednostki do samostanowienia lub samorządności.

Autonomia w socjologii jest traktowana jako: 1) jedna z naczelnych wartości uznawanych przez człowieka, 2) zjawisko zdeterminowane kulturowo, związane z pewną rzeczywistością społeczną i ograniczonym podporządkowaniem się woli autorytetu, jakim jest samo społeczeństwo oraz 3) zachowania nonkonformistyczne w życiu społecznym. Autonomia jednostki ma wiele wymiarów i kryteriów oceny. Może przejawiać się w respektowaniu indywidualnych wyobrażeń człowieka o tym, na czym polega jego własne dobro. Może wyrażać się w respektowaniu prawa każdego człowieka do własnych przekonań i poglądów. Może wynikać z przekonań społecznych przyznających jednostce prawo do samodzielnego decydowania o swoim zachowaniu i życiu we wszystkich obszarach życia.

W psychologii autonomia stanowi potrzebę, pragnienie bycia wolnym, niezależnym w działaniu, kierowanie się własnymi pragnieniami i zachciankami oraz zwolnienia siebie od odpowiedzialności. W dyskursie psychologicznym autonomia traktowana jest jako niezależność, samoświadomość, samourzeczywistnienie, indywiduacja. „W psychologicznej teorii autodeterminacji, opracowanej przez Richarda Ryana i Edwarda Deciego (2006), autonomia wskazywana jest jako jedna z trzech podstawowych (obok kompetencji i przynależności), wrodzonych i uniwersalnych ludzkich potrzeb, których spełnienie pozwala na osiągnięcie dobrostanu. Potrzeba autonomii wiąże się z ludzkim pragnieniem bycia sprawcą zdarzeń, podejmowaniem działań w zgodzie ze swoim systemem

wartości i zainteresowaniami oraz zaaprobowania swojego działania na drodze autorefleksji”[8].

W pedagogice autonomia jest celem wychowania rozumianym jako pomoc i dialog równouprawnionych stron, prawo wolnego wyboru, samosterowane uczenie się, rozwijanie silnej, dojrzałej osobowości. Autonomiczne stanowi oddziaływanie na drugiego człowieka, uwzględniające jego potrzeby, dążenia, plany. Autonomiczną jest jednostka tylko naprawdę wolna. Zadaniem pedagogiki jest wychowanie człowieka autonomicznego, będącego niezależnym, nieograniczającym autonomii innych osób i współdziałającym z nimi. Autonomia, będąc pojęciem deskryptywnym, implikuje osobistą swobodę, niezależność i odpowiedzialność za własne wybory i działania, wyrażającym rzeczywistą zdolność danej osoby do samodzielnego kierowania poszczególnymi aspektami swego[9]. W badaniach nad autonomią coraz częściej podkreśla się, że nie powinna ona być traktowana wyłącznie jako cecha jednostki. Autonomię można też interpretować jako rodzaj stosunków łączących człowieka z innymi ludźmi, stosunków wynikających z wzajemnego uzależnienia społecznego[10]. Jest to szczególny typ relacji, w których występuje dwupodmiotowość. Znaczącym aspektem rozumienia pojęcia autonomii są charakteryzujące ją ambiwalencje. Oznacza to, że jednostka dążąca ku autonomii doświadcza wielu napięć „skazujących” ją niejednokrotnie na przeciwstawne dążenia w doświadczaniu siebie jako osoby autonomicznej. Często są to konflikty wewnętrzne, jakie przeżywa jednostka w drodze ku autonomii, starając się uzyskać harmonię między przynależnością i niezależnością, samodzielnością i współpracującym uczestnictwem, aktywnością i wycofaniem, potrzebą akceptacji zewnętrznej i samoakceptacji, potrzebą bezpieczeństwa i potrzebą ponoszenia ryzyka i testowania swoich moż-

[8] A. Popławska, *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole,* w: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu, Białystok 2021, s. 80.

[9] W. Wilczyńska, *Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Wydawnictwo Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań–Kalisz–Konin 2008, s. 77.

[10] K. Polak, *Edukacja integralna a idea podmiotowości człowieka w procesach kształcenia i wychowania,* w: J. Kędzierska, K. Polak (red.), *Nauczanie zintegrowane w szkole*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Krosno 2002.

liwości, potrzebą więzi i potrzebą dystansowania się od grupy[11]. Jest to swoisty stan, w którym jednostka balansuje z jednej strony między potrzebą sprawstwa, zdolności do nawiązywania relacji, współzależności w społecznych interakcjach, z drugiej zaś dąży ku niezależności, a nawet izolacji. W takim więc dyskursie funkcjonuje autonomiczny nauczyciel. Jednym z przejawów autonomii jego jest konstruowanie i realizowanie innowacji pedagogicznych.

Istota innowacji pedagogicznych

Pojęcie **innowacja** należy obecnie do najbardziej rozpowszechnionych i wieloznacznych pojęć we współczesnych naukach społecznych. Przyczyna tkwi we wzroście dynamiki współczesnego życia społecznego, co prowadzi do pojawienia się licznych nowości oraz rozwoju refleksji nad zmianami, postępem technicznym i społecznym.

Uwzględniając wielość definicji innowacji, można podzielić je na dwie kategorie twierdzeń. Pierwsza grupa przyjmuje te definicje, które interpretują innowację jako proces innowacyjnego i pionierskiego aktywnego jej przyswojenia, realizowania i stosowania[12].

Drugą grupę stanowią twierdzenia, które są wytworem aktywności twórczej, jak program zmian. Dotyczą one tworzenia nowych programów, środków, narzędzi, instrumentów osiągania celów edukacyjnych[13].

Generalizując, innowacja to idea, praktyka, przedmiot postrzegany przez jednostkę jako nowy. Dostrzega się ją zarówno z pozycji indywidualnego, jak i zbiorowego odbiorcy. Zatem może ona stanowić nowość dla samej jednostki, wówczas mówimy o podmiotowym traktowaniu innowacji. Przeciwieństwem jest przedmiotowe traktowanie innowacji, czyli

[11] O. Speck, *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005, s. 157–158.

[12] R. Schulz, *Proces zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, PWN, Warszawa 1980; M. Magda, *Edukacja od źródeł. Program autorski edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2000; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo UMK, Toruń 2013.

[13] M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności…*, dz. cyt.

innowacja staje się nowością dla szerszej grupy społecznej, jest istotna, a nawet przełomowa, dla danej dziedziny[14].

Można dokonać podziału innowacji w zależności od tego, jakie zmiany wprowadza, np.:

- zmiana zakresu i zasięgu realizowanych działań,
- nabywanie nowych umiejętności,
- zmiana celów,
- zmiana wartości i orientacji,
- zastąpienie, przekształcenie lub uzupełnienie jakiegoś rozwiązania, rekonstrukcja wcześniej nieróżnicowanych rozmiarów oraz eliminowanie dotychczasowych lub wzmocnienie obecnie pożądanych zachowań[15].

Innowacje pedagogiczne to wprowadzanie czegoś nowego w pracy lekcyjnej, wychowawczej, dydaktycznej, opiekuńczej i pozalekcyjnej. One asymilują zmiany, ulepszają działanie. Innowacje pedagogiczne muszą być świadomie wprowadzane, odpowiadać na potrzeby społeczne, rozwijając i wzbogacając doświadczenia edukacyjne. Pozwalają one nauczycielowi przetwarzać i aktualizować wiedzę.

Typy i rodzaje innowacji pedagogicznych

W miarę zwiększania się tempa rozwoju współczesnych systemów edukacyjnych innowacje pedagogiczne podlegają różnicowaniu. Pojawiają się w praktyce dydaktyczno-wychowawczej, by rozwiązywać współczesne problemy edukacyjne. Porządkując innowacje edukacyjne, grupuje się je według przyjętych kryteriów na określone kategorie, typy i rodzaje[16].

[14] R. Schulz, *Proces zmian…*, dz. cyt.; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt., M. Magda-Adamowicz, *Innowacje rozwijające zainteresowania i uzdolnienia muzyczne uczniów klas I–III,* Wydawnictwo ANS, Leszno 2024.

[15] M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności…*, dz. cyt.

[16] R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; M. Magda-Adamowicz, *Innowacje …*, dz. cyt.

Tabela 1. Typy i rodzaje innowacji pedagogicznych

Typ innowacji	Kryterium	Rodzaj innowacji	Cechy
Czynnościowe	Proces zmian, dotyczący ich planowania i realizowania	Reforma oświaty	Inicjowane i sterowane przez centralne organy oświatowe
		Eksperymentalne szkoły (klasy)	Działają wszyscy (lub wybrani) nauczyciele pod opieką instytucji naukowej
		Twórczość pedagogiczna	Realizowane przez indywidualnych pedagogów
Rzeczowe	Obszar – zasięg	Makroskopowe	Powstają na szczeblu całego systemu oświatowego i są sterowane przez centralną administrację
		Medioskopowe	Organizowane są w szkołach jako złożony układ stosowany w praktyce
		Mikroskopowe	Wynika z indywidualnej pracy nauczyciela i pojawiających się problemów
	Sfera doświadczenia zawodowego	Wiedzy	Zdobywanie wiedzy przez działający podmiot
		Wartości	Kształtowanie postaw
		Działania	Wdrażanie do pewnego typu zachowań, np. tutoringu, współpracy, rywalizacji itp.
	Obszar działalności edukacyjnej	Organizacyjne (tzw. strukturalne)	Zakładają zmiany planu, zadań i ról ucznia, nauczyciela, administracji oraz strukturyzacji działań nauczycieli i uczniów
		Programowe	Wzbogacają materialną lub techniczną infrastrukturę pedagogicznego doświadczenia zawodowego (podręczniki, pracownie, pomoce i sprzęt dydaktyczny)
		Metodyczne	Nowe treści, metody i formy nauczania, uczenia się i wychowania
		Technologiczne	Dotyczą sposobów i środków kształcenia
	Funkcje szkoły	Opiekuńcze	Zmiany w zakresie pracy opiekuńczej
		Wychowawcze	Zmiany w zakresie pracy wychowawczej
		Dydaktyczne	Tzw. programowe, obejmują treści kształcenia
	Charakter zmian	Ilościowe	To liczba wprowadzanych zmian, nabywania nowych umiejętności, zmiany celów i podstawowych orientacji
		Jakościowe	To znaczenie, zakres, intensywność i głębia wprowadzanej zmiany, reorganizacji
Twórczość pedagogiczna	Poziom indywidualnej twórczości	Naśladowcze	Nauczyciel realizuje ją jako drugi i dostosowuje ją do możliwości swoich i uczniów
		Produkcyjne	Zastosowanie nietypowe ćwiczeń, materiału, środka dydaktycznego (np. wykorzystanie zajęć tanecznych do edukacji matematycznej)
		Inwencyjne	W toku swojego doświadczenia zawodowego nauczyciel wypracowuje specyficzną metodę, technikę, formę czy środek pracy
		Programy	Konstruowany zespołowo
		Autorskie programy	Utworzony indywidualnie

Źródło: opracowanie własne

Właściwości innowacji pedagogicznej

Innowacje pedagogiczne, jako nowy i wartościowy składnik życia edukacyjnego, charakteryzują się określonymi właściwościami, które mają niebagatelny wpływ na ich adaptacje i dyfuzje. Na podstawie literatury przedmiotu oraz własnych doświadczeń i obserwacji zwróciłam uwagę na te cechy, które mają istotne znaczenie w procesie narodzin, upowszechniania i przyswajania innowacji.

Do podstawowych, korzystnych właściwości innowacji pedagogicznych, zaliczam siedem cech, tj.: użyteczność, wartość, złożoność, radykalizm, akceptacja, zgodność, naukowość i koszty[17]. Pierwszą z nich jest **użyteczność**, czyli na ile innowacja jest funkcjonalna, potrzebna, tzn. jakie osiągniemy dzięki niej cele, jakie niesie ze sobą korzyści, do których zaliczamy: lepsze zaspokajanie potrzeb, sprawniejsze osiąganie celów, sprawne urzeczywistnianie przyjmowanych wartości, eliminowanie dotychczasowych niedostatków. O jej użyteczności świadczy też stopień rozwiązywania przez nią codziennych problemów oraz oszczędność czasu, wyższy komfort pracy, sprawność i wydajność, satysfakcja z osiągniętych celów[18].

Drugą właściwością innowacji pedagogicznej jest **wartość**, jaką niesie ze sobą, a wśród nich: estetyczna, poznawcza, naukowa, praktyczna. Jej miarą jest stopień ukształtowania repertuaru wyuczonych wzorów zachowań oraz ich trwałość, rozległość i głębia oddziaływania na obecny stan oświaty. Podstawową wartością innowacji jest ilość i jakość nowej wiedzy oraz zakres umiejętności w niej zawartych. Ważne jest też, na ile jest ona lepsza od dotychczasowych rozwiązań oraz od innowacji podobnego rodzaju. Istotne są również efekty pracy z wykorzystaniem danej innowacji, czyli osiąganie wyższych wyników nauczania, wychowania w stosunku do pozostałych uczniów, wśród których nie była ona

[17] R. Schulz, *Proces zmian…*, dz. cyt.; D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.

[18] R. Schulz, *Proces zmian…*, dz. cyt.; D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje…*, dz. cyt.; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.

realizowana. Oczywiście pożądane są efekty bezpośrednie, całościowe, trwałe i długofalowe.

Złożoność – kolejna właściwość innowacji – im trudniejsza, kosztowniejsza realizacja innowacji, tym trudniej ją adoptować i rozpowszechniać. Wielość elementów, zachowań, umiejętności, procedur wymaganych do uzyskania efektów przyczynia się do trudnego upowszechnienia i przyswojenia innowacji[19].

Ze stopniem złożoności innowacji pedagogicznej związany jest ściśle jej **radykalizm**, który określa stopień jej inności w stosunku do dotychczasowych rozwiązań. Im więcej wprowadza innowacja radykalnych zmian, tym trudniej ją wprowadzić w życie.

Innowacja, aby zyskała status nowego składnika systemu oświatowego, nie może być przyswajana tylko przez jej autora. Jej stosowanie musi się rozpowszechniać w środowisku, co jest związane z **akceptacją** innowacji. Okazanie akceptacji nowatorowi i jego wytworowi to nie tylko podpisanie dokumentów zgodnie z obowiązującymi zarządzeniami. Wiąże się ściśle z okazaniem szacunku, poparciem dla tego przedsięwzięcia. Pedagog ten powinien mieć możliwość popularyzowania swojej innowacji w postaci artykułów, książek, prowadzenia lekcji koleżeńskich, szkoleń, warsztatów na radach pedagogicznych itp. To też jest forma akceptacji innowacji przez środowisko uczniów, rodziców i pedagogów[20].

Zgodność innowacji z istniejącymi już wartościami może przyczynić się do wzrostu tempa realizacji planu. Im bardziej zgodna jest ona z istniejącym systemem lub reformą oświatową, tym szybciej przebiega proces jej interioryzacji przez grupę profesjonalistów. Zgodność jej wytwarza większe poczucie bezpieczeństwa dla odbiorcy. Ryzyko i niepewność efektów nowości opóźnia tempo dyfuzji innowacji[21].

Każda innowacja pedagogiczna pociąga za sobą **koszty** pierwotne i psychiczne. Koszty pierwotne to środki materialne konieczne do wprowadzenia innowacji. Należą do nich: kapitał, kształcenie kadry, budowa

[19] R. Schulz, *Proces zmian…*, dz. cyt.; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt., M. Magda-Adamowicz, *Innowacje…*., dz. cyt.

[20] Tamże.

[21] R. Schulz, *Proces zmian…*, dz. cyt.; D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje …*, dz. cyt.; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności…*, dz. cyt.

obiektu, wyposażenie sali itp. Innowacja wymaga też pewnych zmian w zachowaniu nauczycieli. Innowacja może wywoływać dyskomfort wynikający z wytrącania podmiotu z równowagi psychicznej. Odbiorca i twórca innowacji biorą też pod uwagę ocenę i stosunek współpracowników do wprowadzanych zmian. Wysokie koszty psychiczne nauczyciela i twórcy są często czynnikiem niesprzyjającym wprowadzaniu innowacji. Zdarza się, że innowacja jest po jakimś czasie odrzucana nawet przez samego twórcę. W takim przypadku mamy do czynienia z dodatkowym nakładem kosztów psychospołecznych w celu wyeliminowania innowacji i wygaszenia oporów, które zaistniały wokół niej. Uogólniając wcześniejszą wypowiedź, im większy nakład finansowy i pracy, tym trudniej ją zrealizować.

Poszczególne innowacje pedagogiczne różnią się znacznie pod względem **naukowości**. Zależnie od stopnia ich rzetelności, ważności, ogólnikowości, wewnętrznej spójności oraz podstaw teoretycznych mogą one być mniej lub bardziej naukowe, czyli zgodne z daną dyscypliną naukową. Naukowy status odgrywa ważną rolę w procesie ich rozprzestrzeniania się. Wymaga się od innowatora umiejętności wykazania z wykorzystaniem badań pedagogicznych (eksperymentu, sondażu, obserwacji i innych), iż innowacja wywołuje pozytywne zmiany – ogólnie rzecz ujmując – w kształtowaniu osobowości wychowanków. Naukowość innowacji ma znaczenie tylko w przypadku, gdy odbiorca legitymuje się odpowiednim poziomem wykształcenia oraz nowoczesnym systemem wartości[22].

Nauczyciele innowatorzy podejmują pracę nad innowacją pedagogiczną najczęściej w celu uatrakcyjnienia lekcji, dla własnej satysfakcji, chcąc podnieść efektywność własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej lub dostrzegając problemy w pracy z dziećmi. Źródłem inspirującym dla innowatorów jest lektura i samokształcenie. Sam proces innowacyjny ogranicza się do planowania, realizacji i ewaluacji pomysłu oraz zapoznania się z obowiązującymi zarządzeniami.

[22] R. Schulz, *Proces zmian…*, dz. cyt.; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.

Zadania i funkcje innowacji pedagogicznych

Procedura twórczego podejścia do konstruowania innowacji przewiduje realizację następujących zadań:

- Rozwijanie zainteresowań i zdolności wychowanków.
- Kształcenie twórczej aktywności dzieci.
- Uspołecznianie uczniów.
- Ukierunkowywanie aktywności jednostki, aby wzbogacała ona swój czas wolny.
- Samokierowanie swoim rozwojem.
- Wytwarzanie pozytywnego stosunku między wychowankami a nauczycielami i szkołą.
- Nawiązywanie do tradycji i ogólnie przyjętych wartości.
- Zapewnianie pożądanych warunków materialnych i organizacyjnych.
- Tworzenie katalogu zadań w kategoriach praktycznej użyteczności[23].

Zadania powyższe odnoszą się do działań praktycznych. Tak sformułowane zadania powinny skłonić nauczyciela do dostrzegania i doceniania potrzeb łączenia teorii z praktyką, co w istotnym stopniu uchroni go od błędu programowania, a tym samym przyczyni się do skuteczniejszego działania pedagogicznego. Ściśle związane z właściwościami i zadaniami innowacji są jej funkcje.

Funkcja to zespół wyodrębnionych czynności odpowiadających określonemu rodzajowi zadań, operacji. Innowacje pedagogiczne spełniają kilka funkcji: kształcącą, emancypacyjną, socjologiczną i prowokacyjną. **Funkcja kształcąca** innowacji – jako jedna z pierwszych – zmusza nauczyciela do analizy i refleksji nad swoją pracą, co staje się motorem pozyskiwania wiedzy, umiejętności, a nawet kompetencji. Taki nauczyciel nie będzie biernym plagiatorem, niewolnikiem cudzych idei.

Kolejną jest **funkcja emancypacyjna** innowacji pedagogicznych, polegająca na:

[23] M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności…*, dz. cyt.

– współpracy nauczyciela z dziećmi i ich rodzicami w planowaniu pracy edukacyjnej,
– wyeliminowaniu czynników stresogennych i lękotwórczych,
– interakcji respektujących prawo do samostanowienia, wolności, autoodpowiedzialności każdego podmiotu instytucji opiekuńczej i edukacyjnej[24].

Funkcja socjologiczna innowacji pedagogicznych pozwala na współpracę, co stanowi jedną z bardziej cenionych kompetencji emocjonalno-społecznych. Wpływa na relacje z innymi ludźmi i przydaje się zarówno w życiu osobistym, jak i zawodowym. Łączy się ściśle z innymi umiejętnościami i zależy od indywidualnych predyspozycji (temperamentu, charakteru); bez niej niemożliwe jest harmonijne współbrzmienie z innymi. Ta funkcja pozwala gronu pedagogicznemu osiągać wspólne cele, zespołowo wykonywać zadania i razem rozwiązywać problemy, co kolejno wytwarza więzi wśród członków grupy. Jest to możliwe dzięki wymianie myśli i doświadczeń, dzieleniu się emocjami. W dobrej kooperacji tworzy się poczucie tożsamości z zespołem, co zapewnia trwałe i sprawne funkcjonowanie tego zespołu na rzecz osiągania wspólnych celów. Aby innowacja spełniała funkcję socjologiczną, potrzebne są rozwinięte inne umiejętności prospołeczne, do których zaliczymy: aktywne słuchanie, rozpoznawanie i nazywanie emocji własnych i cudzych, komunikowanie potrzeb (proszenie o pomoc i oferowanie pomocy, odmawianie i akceptowanie odmowy), radzenie sobie z nieprzyjemnymi emocjami i popełnianymi błędami, rozwiązywanie problemów, w tym także konfliktów, dzielenie się, zapraszanie i dołączanie do współpracy w realizowaniu innowacji[25].

Innowacje pedagogiczne spełniają w środowisku pedagogów **funkcję prowokacyjną**, czyli mogą być źródłem refleksji nad przyjętymi rozwiązaniami, koncepcjami i pojęciami. Nauczyciel innowacji pedagogicznej powinien być również refleksyjnym eksploratorem podjętych

[24] R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna*..., dz. cyt.; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.

[25] M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015.

przez siebie nowych idei i koncepcji. Efektem tego może być redefinicja siebie jako wychowawcy/nauczyciela, a także zmiana sposobu dotychczasowego postrzegania rzeczywistości edukacyjnej dzieci i otwarcie się na nietypowe metody i formy, stosowane w procesie opieki, wychowania i kształcenia. Za sprawą wdrażanej innowacji autor prowokuje innych nauczycieli do podejmowania ryzyka nowatorskiego. Zachęca on do wykorzystania doświadczeń profesjonalnych po to, by je zainscenizować, doświadczyć na nowo oraz poddać refleksji. Zastosowanie tej właśnie strategii pozwala „ofiarować" współpracownikom okazję do niecodziennego doświadczenia tego, co jest realnie doświadczaną praktyką. To właśnie prowokowanie refleksji pozwala na zmianę w stereotypowym i potocznym myśleniu o opiece, wychowaniu i kształceniu jako podstawowych celach oświatowych. Prowokacje osadzono nie tylko w sytuacjach edukacyjnych znanych nam z życia codziennego, w sytuacjach doświadczanych, podzielanych, będących naszym stałym „wyposażeniem", ale osadzono je również w przestrzeniach, w których te sytuacje są doświadczane, w których są one inicjowane, w których trwają, bywają finalizowane lub zrywane[26].

Niewątpliwie edukacja oparta na innowacjach pedagogicznych jest bardziej złożona i interesująca. Jednak wychodząc od zainteresowań, możliwości i potrzeb dzieci, będzie korelować z ich codziennymi problemami i pragnieniami. W takiej sytuacji szkoła stałaby się instytucją ciekawszą, bardziej lubianą przez dzieci i bliższą życiu.

Stosowanie autorskich innowacji pedagogicznych w praktyce szkolnej może dać szansę intensyfikacji procesu edukacyjnego, wszechstronnego rozwoju wychowanków. Dzięki nim można w szkołach dokonać jakościowych zmian, co z pewnością wpłynie na korzystny wizerunek i funkcjonowanie współczesnej polskiej oświaty.

[26] M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce*, „Studia Edukacyjne" 2011, nr 16.

Proces konstruowania innowacji pedagogicznej

Z powyższych rozważań wynika, że zjawiska i procesy, jakie zachodzą w czasie tworzenia innowacji, można podzielić na dwa stadia, tj. dostrzeganie i rozwiązywanie problemu, które kolejno dzielimy na stadia i fazy, co zestawiono w tabeli 2. W pierwszym stadium – dostrzeganie problemów – uruchamiana jest aktywność twórcza podmiotu, która z natury jest celowa, bo zdąża ku wyzwaniom społecznie nowym i wartościowym[27]. Stanowi ona punkt wyjścia w poszukiwaniu nowych rozwiązań. Siła twórcza polega na uświadomieniu sobie przez podmiot czynników niesprzyjających, do których należą: doświadczone trudności w wykonywaniu obowiązków zawodowych, diagnoza środowiska wychowawczego, uświadomienie sobie możliwości i potrzeb dzieci, dążenie do rozwoju wzwyż, niezadowolenie z dotychczasowych metod i form pedagogicznego działania, przyrost wiedzy, adaptacja nowych ideałów, wartości i celów oraz zapoznanie się z nowymi osiągnięciami nauk pedagogicznych. Na tej podstawie nauczyciel precyzuje cel, który mobilizuje go do zdobywania nowej wiedzy. Nowe informacje leżą u podstaw nowych i lepszych rozwiązań. Jednak rzadko zdarza się, aby cel był na początku jednoznacznie określony. Zmienia się on w czasie tworzenia, choć owe zmiany raczej dotyczą jego jasności i precyzji. Następuje jednocześnie integracja twórcza, polegająca na wzajemnym oddziaływaniu niejasnego jeszcze celu na projektowane produkty, pojawiające się w procesie twórczym. W tym samym czasie jednostka uwrażliwia siebie samą na odbiór tylko tej klasy bodźców, które dotyczą podjętego zadania i będą wykorzystane w integracji twórczej. Istotne są tutaj przeszłe doświadczenia uwrażliwiające ją na symptomy istotne i obojętne dla podjętego problemu. Rodzi się wówczas reakcja hedoniczna, polegająca na tym, iż proces twórczy rozwijający się we właściwym kierunku rodzi przyjemne uczucia, które jednocześnie ukierunkowują przebieg tegoż procesu[28]. Wytwarza się motywacja, która intensyfikuje aktywność umysłową podmiotu. Dzięki temu marzenia i irracjonalne pragnienia decydują o przebiegu integra-

[27] E. Nęcka, *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. 2 popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999, s. 47–67.

[28] Tamże, s. 91–111.

cji twórczej i jednoznacznym określeniu celu. W czasie twórczej pracy pedagogicznej podmiot musi samodzielnie wypracować sposób osiągnięcia celu[29]. Elementarne operacje umysłowe występujące w procesie tworzenia mogą być takie same, jak we wszystkich formach aktywności intelektualnej. Natomiast ich układ i kompozycje mogą być nietypowe, unikatowe. Nie ma niezawodnych technik twórczego myślenia. Operacje wykonawcze są podmiotowi nieznane lub przyjmują postać zawodowej nieprecyzyjnej heurystyki[30]. Zatem można zauważyć, że nastąpiło uruchomienie indywidualnego aktu kreacji nauczyciela jako pierwszego etapu tworzenia programu autorskiego.

W tym momencie pedagog przystępuje do akomodacji własnego projektu – jako już drugiego etapu pracy twórczej – konstruując innowację. Nauczyciel, mając już adresatów, zaobserwował wcześniej (np.), że dzieci mają zbliżone problemy i upodobania. Te czynniki wyznaczają podstawę sformułowania nowych celów, które chce osiągnąć w pracy. Elementem napędowym do działania jest „potrzeba wzrostu wzwyż"[31] i przywrócenia równowagi w strukturach poznawczych[32]. Świadomość idei „nowego produktu" uruchamia działanie twórcze nauczyciela, zorientowane na rozwój wychowanka, poszukiwanie nowych rozwiązań programowych, technologicznych, organizacyjnych, warunkujących osiągnięcie nowych celów. Wówczas nauczyciel musi sprecyzować, jak chce zagospodarować program (minimum – maksimum, przedmiotowy – blokowy, zintegrowany – problemowy itp.). Oznacza to, że twórczy pedagogicznie nauczyciel, konstruujący innowację pedagogiczną[33], ma zdeklarować się, jaką wy-

[29] Tamże, s. 47–67.

[30] Tamże.

[31] J. Gnitecki, *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 1997, s. 116–150.

[32] J. Piaget, *Równoważenie struktur poznawczych*, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1981; G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Jóźwiak, Wydawnictwo: Zysk i S-ka, Poznań 2003.

[33] M. Magda-Adamowicz, *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2007; M. Magda-Adamowicz, *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009; M. Magda-Adamowicz, *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, wyd. 2 zm., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń

biera koncepcję pedagogiczną, a zatem jak definiuje program innowacji, gdyż w ten sposób decyduje o podjętym, realizowanym rozwiązaniu. Jest to główny czynnik inicjujący twórczą pracę pedagogiczną. Następuje wtedy konstruowanie nowego elementu systemu dydaktyczno-wychowawczego, czyli sposobu lub środka działania, który pozwoli działającemu pedagogowi wyeliminować stwierdzone wcześniej trudności i osiągnąć nowo postawione cele. Ważne jest ustanowienie prawidłowych relacji między: celem – treściami – metodą – środkami – wynikiem. W założeniu przywrócona zostaje równowaga między działającym podmiotem a jego otoczeniem. Po napisaniu innowacji w pożądanej formie nauczyciel musi pozyskać opinie na jej temat, np. od metodyka. Zatem proces ten na początku polega na zrozumieniu zaistniałej sytuacji w edukacji. Nazywamy to procesem asymilacji. Kolejno jednostka modyfikuje własne struktury poznawcze, zainteresowania i działanie celem dostosowania się do tych nowych sytuacji. Zatem następuje u niej zmiana istniejących schematów, wytwarzanie nowych pomysłów, tj. programów autorskich[34]. Konstruując innowację, należy: ustalić ogólne jej cele, określić strukturę przedmiotu, wypełnić ją treściami, sformułować ogólny komentarz metodyczny i merytoryczny oraz określić nabywane przez uczniów umiejętności i oczekiwane wyniki nauczania.

Projektowanie innowacji należy podzielić na kilka etapów. Pierwszy polega na sprecyzowaniu podstawowych, głównych, realnych celów ogólnych, które należy zoperacjonalizować. Kolejno nadajemy naszej innowacji wewnętrzną strukturę zależną od istoty danej dziedziny naukowej. Po zapoznaniu się z podstawami programowymi, które narzucają „rdzeń tematyczny", następuje rozbicie programu nauczania na wątki tematyczne, tzn. działy, które wypełniamy treściami. Część treści narzucają nam podstawy programowe. Przez treści kształcenia rozumiemy reprezentację pewnej dziedziny wiedzy naukowej na danym etapie szkolenia[35]. Składają się one – według Janusza Gniteckiego – z treści życia człowieka (tj.

2012; M. Magda-Adamowicz, *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja i identyfikacje*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2015.

[34] J. Gnitecki, *Supernauczanie…*, dz. cyt., s. 157–185.

[35] J. Gnitecki, *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1991.

w obrębie pedagogiki empirycznej), jego działania (czyli obejmują pedagogikę prakseologiczną) i sensu życia (tzn. reprezentują pedagogikę hermeneutyczną). Lokalizujemy treści w obrębie poszczególnych działów zgodnie z daną dziedziną naukową, „przedmiotową logiką" i wynikami. Zatem będą one konsekwentnie wynikać z wcześniejszego zapisu i mają korelować z innymi przedmiotami.

Kolejnym etapem uszczegółowienia jest podział tych treści na etapy kształcenia, co nie jest konieczne w edukacji wczesnoszkolnej. Niezbędny jest komentarz merytoryczny i metodyczny do proponowanego programu/innowacji, który winien być jasny, wyrazisty, uwzględniający warunki i wyniki pracy uczniów. Precyzyjnie należy wskazać umiejętności i kompetencje, jakie zdobędzie uczeń w wyniku realizacji tegoż programu. Można wyodrębnić metody, zasady, formy i środki realizacji programu. Ale te czynności nauczyciel dokładniej sprecyzuje, konstruując scenariusze zajęć. Proponowany model ma charakter spiralny, tzn. od celu poprzez działanie przechodzimy do wyniku, i co jakiś czas wracamy do minionych treści, poszerzając kolejno ich zakres i głębię.

Warunkiem włączenia innowacji do repertuaru działań pedagogicznych jest jej realizacja i ocena, czyli weryfikacja. Następuje wstępne jej zastosowanie, głównie przez autora. Wdrażanie innowacji ma na celu lepsze poznanie jej własności i efektów. Akomodacja innowacji pozwala gromadzić dane, będące podstawą i punktem wyjścia do ewentualnego jej korygowania, doskonalenia. Uzyskane informacje pozwalają ocenić ją, określić jej wartość, użyteczność i funkcjonalność. Jest to etap, w którym włącza się nowe rozwiązania problemu – jako kolejne stadium procesu konstruowania innowacji autorskiej – do bezpośredniej praktyki działającego twórcy. Na tym etapie następuje oszacowanie innowacji z punktu widzenia szerszych i długofalowych skutków jej stosowania. Zostaje ona zaaprobowana na płaszczyźnie świadomego działania podmiotu – twórcy, a następnie włączona do systemu wiedzy i przekonań tegoż nauczyciela. Wówczas to następuje pionierska próba przyswojenia innowacji jako trzeci etap drugiego stadium pracy. W ślad za świadomością akceptacji idzie przyswojenie behawioralne, czyli włączenie innowacji do bezpośredniego działania. Istotna jest możliwość śledzenia rzeczywistych (a nie zakładanych) czynników warunkujących jej efektywność. Stwarzają one możliwość weryfikacji innowacji, obiektywnej jej analizy, ewaluacji i oceny

oraz dalszego doskonalenia w oparciu o przesłanki empiryczne. Ocena nowego rozwiązania dostarcza informacji na temat rozwiązania problemu, osiągnięcia założonych zadań, dostrzeżonych uprzednio sytuacji, potrzeb i celów. Ocena sprawia, że proces zmian ma charakter cykliczny[36].

W czwartym etapie konstruowania innowacji następuje jej rozpowszechnienie poprzez prowadzenie lekcji i warsztatów dla nauczycieli, rodziców i zainteresowanych oraz pisanie artykułów i książek. Dzięki temu jest możliwość zastosowania innowacji przez szerszą grupę profesjonalistów. Informacje o skutkach działania wykorzystywane będą do planowania kolejnych programowych zmian. Zatem kreator wkracza na drogę pedagogicznego postępu. Proces zmian kończy się powodzeniem wówczas, gdy innowacja zostanie włączona na trwałe do praktyki pedagogicznej. W tym stadium program wprowadzony jest w życie.

Na podstawie przeprowadzonej analizy procesu konstruowania innowacji pedagogicznej utworzono też jego model, który przedstawia tabela 2.

Tabela 2. Model procesu tworzenia innowacji

Stadia	Etapy	Fazy
1. Dostrzeganie problemu	1.1. Indywidualny akt kreacji	– adresat programu – diagnoza środowiska – wyznaczenie celu – samokształcenie pedagoga
2. Rozwiązanie problemu	2.1. Akomodacja własnej innowacji	– projektowanie programu innowacji – jej realizacja – jej weryfikacja i ocena
	2.2. Pionierskie próby przyswojenia autorskiej innowacji	– rozpowszechnianie innowacji – jej dyfuzja – transformacja innowacji – zastosowanie jej przez szerszą grupę profesjonalistów

Źródło: opracowanie własne

Innowacje umożliwiają lepsze i sprawniejsze uczenie się, motywują dzieci do nauki. Jednorazowa akcja zmiany często inicjuje przemia-

[36] R. Schulz, *Proces zmian…*, dz. cyt.; D. Rusakowska, *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne…*, dz. cyt.; M. Magda, *Edukacja od źródeł…*, dz. cyt.; B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności…*, dz. cyt.; B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce...*, dz. cyt.

nę. Należy zauważyć, że innowacje, które przyniosły efekty w jednym w miejscu pracy, mogą okazać się mniej wydajne innym pedagogom. Niewątpliwą zaletą wprowadzania innowacji jest pobudzanie kreatywności nauczycieli.

Podsumowanie

Mimo wprowadzanych reform i związanych z nimi zmian w szkole nauczyciele nie podejmują autonomicznych działań. Są oni świadomi swoich praw i wyrażają przekonanie, że podejmują autonomiczne decyzje, przyjmują odpowiedzialność za przebieg procesu kształcenia. Jednak uwikłani są w wiele zależności wewnątrzszkolnych, samorządowych i administracyjnych. Funkcjonują na continuum wolności a zależności, samostanowienia a regulacji zewnętrznych, potencjału osobistego a wymogami nowoczesnej edukacji, oczekiwań własnych a zmieniających się oczekiwań społecznych. Powszechnie dostrzegamy erozję autonomii nauczycieli i podejmowanych przez nich innowacji, co manifestuje się rosnącymi uprawnieniami rządów do określania ram programowych nauczania, przejęciem odpowiedzialności za zarządzanie szkołami, różnego typu ocenianiem, wizytowaniem itd. Nauczyciele są bardziej technikami, którzy ograniczają się do realizacji celów polityki edukacyjnej. Ich wolność do podejmowania własnych innowacji jest ograniczana. Autonomia nauczycieli jest pozorna i rzadko podejmują się oni realizować innowacje.

Bibliografia

Dryden G., Vos J., *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Jóźwiak, Wydawnictwo: Zysk i S-ka, Poznań 2003.

Gnitecki J., *Supernauczanie. Perspektywy nowej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe PTP, Poznań 1997.

Gnitecki J., *Zarys teorii programów kształcenia w szkole wyższej*, Wydawnictwo WSP, Zielona Góra 1991.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., *Słownik Pedagogiczny,* PWN, Warszawa 2009.

Kwieciński Z., *Edukacja w galaktyce znaczeń*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, PWN, Warszawa 2019.
Madalińska-Michalak J., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: J. Madalińska-Michalak (red.), *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
Magda M., *Edukacja od źródeł. Program autorski edukacji wczesnoszkolnej*, Wydawnictwo „Impuls", Kraków 2000.
Magda-Adamowicz M., *Innowacje rozwijające zainteresowania i uzdolnienia muzyczne uczniów klas I–III,* Wydawnictwo ANS, Leszno 2024.
Magda-Adamowicz M., *Wizerunek twórczego pedagogicznie nauczyciela klas I–III*, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2007.
Magda-Adamowicz M., *Uwarunkowania efektywności kształcenia nauczycieli klas I–III w zakresie twórczości pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytet Zielonogórski, Zielona Góra 2009.
Magda-Adamowicz M., *Obraz twórczych pedagogicznie nauczycieli klas początkowych*, wyd. 2 zm., Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2012.
Magda-Adamowicz M., *Twórczość pedagogiczna nauczycieli w kontekście systemowym. Źródła, koncepcja i identyfikacje*, Wydawnctwo Adam Marszałek, Toruń 2015.
Michońska-Stadnik A., *Autonomia ucznia 400 lat po Galileuszu, czyli szansa dla odpowiedzialnych*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego*, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań–Kalisz 2004.
Nęcka E., *Proces twórczy i jego ograniczenia*, wyd. 2 popr., Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 1999.
Piaget J., *Równoważenie struktur poznawczych*, przeł. Z. Zakrzewska, PWN, Warszawa 1981.
Polak K., *Edukacja integralna a idea podmiotowości człowieka w procesach kształcenia i wychowania,* w: J. Kędzierska, K. Polak (red.), *Nauczanie zintegrowane w szkole*, Wydawnictwo Państwowej Wyższej Szkoły Zawodowej, Krosno 2002.
Popławska A., *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole* w: A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk (red.), *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*,, Wydawnictwo Uniwersytetu, Białystok 2021.
Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności. Między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe UMK, Toruń 2013.
Rusakowska D., *Nauczyciel i innowacje pedagogiczne*, Instytut Wydawniczy Związków Zawodowych, Warszawa 1986.
Schulz R., *Proces zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, PWN, Warszawa 1980.
Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Wydawnictwo Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
Speck O., *Być nauczycielem. Trudności wychowawcze w czasie zmian społeczno-kulturowych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2005.
Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce, polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015.

Śliwerski B., *Paradoksy polityki oświatowej w Polsce*, „Studia Edukacyjne" 2011, nr 16.

Wilczyńska W., *Analiza transakcyjna a rozwijanie autonomii w komunikacji szkolnej i obcojęzycznej*, w: M. Pawlak (red.), *Autonomia w nauce języka obcego – co osiągnęliśmy i dokąd zmierzamy*, Wydawnictwo Wydział Pedagogiczno-Artystyczny UAM w Kaliszu, Poznań–Kalisz–Konin 2008.

Wysocka M., *Profesjonalizm w nauczaniu* języków obcych, Wydawnictwo UŚ, Katowice 2003.

Zawadzka E., *Nauczyciele języków obcych w dobie przemian*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2004.

Monika Kiszka
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID htpps://orcid.org/0000-0003-0489-3902

Nauczyciel w dobie przemian społeczno-kulturowych. Szanse, wyzwania i zagrożenia

Wstęp

Współczesna rzeczywistość społeczna charakteryzuje się niezwykłą dynamiką zmian, a to implikuje jej wysoki stopień złożoności. Występujące zmiany we wszystkich aspektach życia człowieka, a w szczególności w procesach globalizacji, technologii, komunikacji, struktur społecznych oraz wartości, wpływają także na system edukacji. Rezultatem jest zmiana sposobów postrzegania nauczyciela. Oznacza to, iż stawiane są przed nim coraz to nowe wyzwania, a wśród nich jest konieczność legitymowania się określonymi kompetencjami dydaktycznymi, społecznymi, emocjonalnymi oraz cyfrowymi. Współczesny pedagog powinien dysponować nie tylko wiedzą merytoryczną, ale przede wszystkim umiejętnościami psychospołecznymi, wśród których wskazać można na: empatię, komunikatywności oraz odporność na stres.

Przemiany społeczno-kulturowe stanowią wyzwanie, bowiem zmienia się rola nauczyciela z transmitera wiedzy na przewodnika ucznia po świecie wiedzy oraz informacji. Liczne zasoby cyfrowe oraz technologiczne zapewniają nauczycielowi możliwości w zakresie projektowania oraz realizowania procesu dydaktycznego, z wykorzystaniem wielu narzędzi multimedialnych, które podnoszą efektywność pracy oraz stanowią szansę dostosowania zajęć do indywidualnych potrzeb uczniów. Dostęp do globalnych zasobów wiedzy pozwala nauczycielom na rozwój osobi-

sty i zawodowy na nieznaną dotąd skalę. Występujące zmiany stanowią szansę dla nauczyciela, aby stał się inicjatorem dialogu społecznego, który pozwoli na kształtowanie w młodych ludziach postaw odpowiedzialności oraz wzajemnego szacunku.

Jednak – równolegle z licznymi szansami – w życiu nauczyciela współcześnie pojawiają się liczne zagrożenia oraz wyzwania, wśród których wymienić należy problemy z osłabieniem autorytetu nauczycieli, występujące coraz częściej roszczeniowe postawy rodziców, a także kryzys na linii relacji nauczyciel–uczeń. Wzrost występujących problemów wśród młodzieży, takich jak: depresja, samotność, uzależnienia, stawia przed nauczycielem kolejne wyzwania, które wymagają szczególnej empatii, a także umiejętności współpracy w gronie innych ekspertów. Dalej, występujący brak wsparcia instytucjonalnego, niespójna polityka edukacyjna lub też niedofinansowanie systemu oświaty, sprzyjają pojawianiu się poczucia frustracji i bezradności wśród nauczycieli. Opisywane powyżej obciążenia mogą mieć negatywny wpływ na jakość pracy nauczyciela oraz jego kondycję psychiczną, a to zwiększa ryzyko wypalenia zawodowego.

Nauczyciel a zmiany współczesnej rzeczywistości społecznej

Poddając analizie sytuację współczesnego nauczyciela, należy zaznaczyć, iż właściwie od początków istnienia tego zawodu zmiany społeczne oraz konieczność konfrontowania się z nimi były wpisane w biografię edukatorów. Owo konfrontowanie się z występującymi problemami, które generują zachodzące zmiany społeczne, nie jest zatem zupełnym novum. Jednak charakter problemów, z jakimi współcześnie mierzy się nauczyciel, jest niepowtarzalny, z wyraźną tendencją do kumulowania. Bowiem każda dekada przynosi odmienne jakościowo trudności, które współwystępują obok problemów nierozwiązanych od dawna. Oznacza to, iż nauczyciel zmaga się z bagażem doświadczeń, trudności oraz wyzwań na stałe wpisanych już w codzienność jego pracy.

W związku z powyższym, nie ulega wątpliwości, że zmiany we współczesnym szkolnictwie oraz ich znaczące tempo stawiają przed nauczycie-

lami wiele wyzwań, którym muszą oni sprostać. Wymaga to elastycznego reagowania i rozpoznawania owych zmian oraz umiejętnego dostosowania się do nich. Sytuacja ta implikuję potrzebę zredefiniowania roli nauczyciela, która szczególnie współcześnie wiąże się z niebywałą odpowiedzialnością oraz zaangażowaniem, wpisując się w konieczność kreowania nowej rzeczywistości szkolnej. Zatem nauczyciel w warunkach zmiany społecznej traktowany jest jako lider, bowiem jak wskazywał S. Kaczor, „w przemianach edukacji wszystko zaczyna się i kończy na nauczycielu"[1]. Jest on osobą, która wskazuje kierunek zmian oraz inspiruje do nich swoje najbliższe otoczenie.

Oczywistym jest, iż każda zmiana społeczna stawia przed nauczycielem wiele nowych wyzwań. Oznacza to, iż w kontekście tak dynamicznych przemian zmieniła się także rola szkoły, która przestała być wyłącznie instytucją schematycznie przekazującą wiedzę. Stała się ona miejscem, gdzie uczniowie aktywnie oraz twórczo poszukują i konstruują przebieg życia społecznego, na podstawie obserwowania wzorców kulturowych, wyznaczonych przez szkołę oraz wpływy środowiska. W związku z tym zmieniła się także społeczna rola nauczyciela, bowiem stawia mu się wymagania aktywnego uczestnictwa w życiu społecznym, które prowadzić będzie do stymulowania uczniowskich kompetencji dla twórczego i refleksyjnego uczestniczenia w otaczającej rzeczywistości[2].

Szanse, wyzwania i zagrożenia nauczyciela współczesnego

Kluczowe dla przedstawianych rozważań jest określenie szans i wyzwań w pracy nauczyciela. Wśród problemów, z którymi w toku swojej pracy mierzą się nauczyciele, istotne jest syntetyczne wskazanie następujących kwestii: rosnącej tymczasowość i dynamiczności rzeczywistości społecz-

[1] S. Kaczor, *Kształcenie nauczycieli do realizacji celów nauczania i wychowania*, w: *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce*, red. F. Szlosek, Wydawnictwo ITE, Radom 2000.

[2] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej,* Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2012.

nej, zmian w podstawach programowych, licznych i często niespójnych zmian polityki oświatowej oraz braku czasu na poszukiwanie lepszych rozwiązań edukacyjnych. Kolejnym problemem, z którymi nauczyciele mierzą się już od wielu lat, jest obniżenie prestiżu zawodu nauczyciela, a tym samym również spadek autorytetu wśród uczniów. Nie mniej istotną kwestią jest także nasilający się zanik lub osłabienie więzi społecznych, wraz z postępującymi procesami rywalizacji, indywidualizacji, egocentryzmu, zarówno wśród uczniów, jak i nauczycieli[3]. Ważnym wyzwaniem w pracy nauczyciela jest mierzenie się z dychotomicznymi problemami świata współczesnego. Wśród nich można wskazać na dylematy wynikające z globalizacji, wyboru pomiędzy tradycją a nowoczesnością, procesami konsumpcji a samorealizacji. Kluczowe stają się także rozstrzygnięcia pomiędzy kształtowaniem wartości, wiedzy, postaw, kompetencji oraz uplasowania ich w odpowiedniej hierarchii[4].

W omawianiu problemów, z jakimi mierzą się współcześnie nauczyciele, kluczowe jest wskazanie na konieczność posiadania umiejętności prowadzących do podejmowania aktywnego działania, pozwalającego przełamywać bierność, opór oraz pasywność uczniów. Dalej, kolejnym wyzwaniem jest potrzeba orientacji w różnych kulturach, tworzenia demokratycznej atmosfery w klasie i szkole, pozwalającej na poszanowanie praw mniejszości. Co więcej, wyzwaniem może okazać się tworzenie przestrzeni dla uczniowskiej aktywności, pozwalającej na swobodne wyrażanie własnych opinii i poglądów, stwarzając przestrzeń do uczniowskiego dialogu. Opisane powyżej wyzwania mogą przerodzić się także w bariery, które przezwycięży nauczyciel gotowy do refleksyjnego działania[5].

Istotnym zagrożeniem, wynikającym z oczekiwań wobec nauczycieli oraz zmian społecznych, jest ryzyko doświadczenia wypalenia zawodowego, wywierającego negatywny wpływ na cały system edukacji. Należy zaznaczyć, iż wśród przyczyn takiego stanu jest przeciążenie obowiązkami, wynikającymi również z licznych zmian, które implikują wysokie

[3] A.Olczak, *Współczesny nauczyciel – wybrane problemy i wyzwania zawodowego funkcjonowania*, „Rocznik Lubelski" 2017, t. 43, nr 43.

[4] https://www.metis.pl/content/view/3456/105/ [dostęp: 27.08.2025].

[5] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2012.

oczekiwania względem nauczyciela, a te często są rozbieżne z realiami wykonywanego zawodu. W raporcie z badań przeprowadzonych w 2023 roku wynika, iż elementy wypalenia zawodowego zauważa u siebie 67,5% badanych. Dalej, kolejne 57,3% ma poczucie braku sensu wykonywanej pracy oraz 52,5% odczuwa stres. Co istotne, kolejne 56,2% ankietowanych zauważa u siebie występowanie psychosomatycznych objawów stresu, wśród których wymienia się: epizody lęku i napięcia, zamartwianie się oraz problemy ze snem[6]. Wyczerpanie i wypalenie nauczycieli może negatywnie oddziaływać na efektywność oraz zaangażowanie w pracę, a tym samym na cały system edukacyjny. Wśród negatywnych skutków wskazuje się przede wszystkim na obniżenie jakości nauczania, które warunkowane jest mniejszą kreatywnością nauczycieli oraz brakiem gotowości na występujące zmiany. Kolejnymi negatywnymi skutkami jest także wzrost rotacyjności kadry i liczby absencji, które znacząco destabilizują proces edukacyjny[7].

Współczesne przemiany społeczne stwarzają nauczycielom wiele nowych możliwości rozwoju, które są szansą na poszerzenie ich działania edukacyjnego. Postępująca cyfryzacja oraz rozwój technologii są szansą na indywidualizację nauczania oraz wykorzystania nowoczesnych narzędzi dydaktycznych we własnej pracy. Kolejną szansą jest możliwość systematycznego podnoszenia własnych kompetencji poprzez dostępność wielu możliwych form edukacji, np. kursów, szkoleń, webinarów, konferencji. Coraz większa różnorodność kulturowa pozwala na nawiązywanie międzynarodowej współpracy oraz wzajemną wymianę doświadczeń. Istotne jest podkreślenie faktu, iż współcześnie wzrasta także świadomość społeczna dotycząca dobrostanu fizycznego i psychicznego nauczycieli, oferując wsparcie oraz pomoc w sytuacjach trudnych.

[6] *Raport z Ogólnopolskiego Badania Dobrostanu Zawodowego Nauczycieli „Jak nauczyciele czują się w swojej pracy", Librus, marzec 2023 r.* https://portal.librus.pl/artykuly/zaangazowani-nauczyciele-u-progu-wypalenia-raport-z-badania [dostęp: 27.08.2025].

[7] https://swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/35951-wypalenie-zawodowe-nauczycieli-kiedy-praca-w-szkole-wyczerpuje [dostęp: 27.08.2025].

Nowe role i kompetencje nauczyciela XXI wieku

Zmieniająca się rzeczywistość społeczno-edukacyjna implikuje także potrzebę nakreślenia nowej sylwetki nauczyciela XXI wieku. Współcześnie stanowi ona konglomerat wiedzy i kompetencji przedmiotowych, ale także osobistych. Należy zaznaczyć, iż współczesny świat jest źródłem presji nakładanej na nauczyciela, aby stale aktualizował swoje kompetencje, był twórczy i otwarty na innowacje. Kluczowe jest także wykształcenie w sobie umiejętności radzenia sobie z konfliktami oraz stresem wynikającym z napięć w pełnieniu wielu ról. Nauczyciel powinien być otwarty na zmiany, co oznacza rozumienie współczesnego świata oraz umiejscowienie siebie w ramach jego struktur.

Intensywne procesy globalizacji stawiają przed edukacją wyzwania, które wynikają z przemian społeczno-politycznych, wymagając dostosowania systemu kształcenia i wychowania do zmieniającej się rzeczywistości społecznej. Współczesny nauczyciel powinien zatem posiadać określony poziom teorii oraz praktyki dotyczący wykonywanego zawodu, który będzie stale doskonalony. W świecie dynamicznych przemian cywilizacyjnych, nauczyciel zobowiązany jest do sprostania pojawiającym się wyzwaniom. Aby mógł to zrobić, powinien posiadać zespół określonych umiejętności. Istotne są następujące kompetencje: prakseologiczne, komunikacyjne, informatyczne, technologiczne, moralne, kreatywne, społeczne, wyrażone w umiejętności współpracy. Powyższą narrację należy uzupełnić także kolejnymi kompetencjami: dydaktycznymi, wychowawczymi, opiekuńczymi, organizacyjmi, innowacyjnmi, diagnostycznymi, terepetucznymi oraz profilaktycznymi. Postawę nauczyciela cechować powinno nowatorstwo, twórczość pedagogiczna oraz racjonalizatorstwo[8].

Współczesny nauczyciel nie pełni już roli wyłącznie jedynego źródła wiedzy, w związku z czym nie powinien on narzucać gotowych schematów postępowania. Bowiem dąży on do przygotowania swoich wychowanków do dokonywania własnych wyborów, bycia zdolnym do poszukiwania własnej drogi, w zgodzie z osobistymi wartościami. Sytuacja ta

[8] W. Szot, *Kompetencje nauczyciela oraz jego funkcjonalność w dobie przemian gospodarczych i procesu globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie", 2009, nr 2 (13).

ukazuje, iż rola nauczyciela w procesie edukacji jest dużo trudniejsza, niż miało to miejsce jeszcze kilka lat temu. Współcześnie to nie nauczyciel odgrywa pierwszoplanową rolę w edukacji, a raczej jest on jej koordynatorem oraz organizatorem, pozostającym niejako w tle. Jego zadaniem jest wsparcie, inspiracja oraz motywowanie ucznia do rozwoju zdolności poznawczych, przy jednoczesnym zapewnieniu ku temu odpowiednich warunków. Oznacza to, iż nauczyciel powinien mieć świadomość co do konieczności poszukiwania twórczych oraz innowacyjnych sposobów pracy. Korzystanie z nowoczesnych środków nauczania zapewni uczniom przygotowanie do kształcenia przez całe życia oraz możliwość rozumienia i podążania za zmianami społecznymi[9].

Wskazane powyżej narracje ukazują, iż potrzebą czasów współczesnych, jest nauczyciel, którego kompetencje zawodowe mogą zostać określone jako „transgeneratywny potencjał podmiotu". Umiejętność ta wyrażana jest w aktywnej i twórczej postawie do reorganizowania posiadanej już wiedzy, wzorców myślenia i działania. Wskazywana umiejętność pozwala nauczycielowi na sprawne działanie edukacyjne oraz wychowawcze, ale jest także zdolnością i potencjałem do aktywnego i twórczego uczestnictwa w kulturze. Oznacza to także możliwość podejmowania osobistej refleksji oraz społecznej negocjacji[10]. Należy jednak podkreślić, iż realizacja wymagań stawianych współczesnym nauczycielom ukazuje, jaki trud oraz odwagę muszą włożyć w swoją pracę. Wiąże się to z odejściem od utartych sposobów myślenia o swojej roli oraz pracy na rzecz przyjęcia paradygmatu pozwalającego na zwiększenie skuteczności oddziaływania pedagogicznego w warunkach zmian społecznych[11]. Bowiem nauczyciel, który potrafi stać się autorytetem dla swoich uczniów, posiada nie tylko wiedzę i informacje, ale skutecznie „wciąga" ucznia w fascynujący świat nauki, czyniąc z niego aktywny pod-

[9] M. Szot, *Nauczyciel w kontekście przemian w systemie kształcenia: stan obecny i oczekiwane kierunki zmian*, „Studia Edukacyjne" 2017, nr 44.

[10] R. Górska, *O potrzebie kształtowania kompetencji rekonstrukcyjnej*, w: *Integracja nauczania i wychowania*, red. F. Bereźnicki, J. Świrko-Pilipczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

[11] A. Łagoda, *Odwaga i trud bycia profesjonalnym nauczycielem w postmodernistycznej rzeczywistości edukacyjnej*, w: *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, red. E. Murawska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

miot na własnej drodze rozwoju poznawczego. Oznacza to, iż potrzebny jest nauczyciel kompetentny, mądry, krytyczny i wrażliwy, który w swoim przywództwie edukacyjnym i koordynacji procesów edukacyjnych tłumaczy wychowankowi otaczający go świat. Tak opisywany nauczyciel pełni dwojakie funkcje w procesie edukacyjnym, ponieważ jest zarówno jego twórcą, jak i obserwatorem[12].

Refleksja nad zmianą wizerunku nauczyciela ukazuje liczne oczekiwania społeczne, które wskazują na konieczność posiadania kompetencji do inicjowania oraz kreowania jakościowych przekształceń procesu edukacyjnego[13]. Nauczyciel zatem musi wykazywać się umiejętnościami nadążania za zmianami, ich interpretowania oraz wskazywania kierunku działania. Jego zadaniem jest tłumaczenie zachodzących przemian i występujących zjawisk. Współczesnego nauczyciela można opisać zatem jako osobę, która motywuje, zachęca i kieruje, będąc prawdziwym liderem. Jego nowe role to mentoring, bycie trenerem, coachem oraz moderatorem. Nauczyciel to mistrz i mentor, który motywuje ucznia do samorozwoju, samodoskonalenia, a przede wszystkim samokształcenia. Jednak, powinien on być także gotowy do stałej pracy nad sobą, pogłębiania własnej wiedzy i samorozwoju. Tak opisywany nauczyciel jest gotowy do wsparcia ucznia oraz dostosowania edukacji do stale zmieniających się potrzeb społeczeństwa. To właśnie nauczyciele stanowią filar edukacji, odgrywając istotną rolę w procesie zachodzących współcześnie zmian społecznych.

Zakończenie

W obliczu opisywanych powyżej zmian nauczyciel nie jest jedynie „przekaźnikiem wiedzy", lecz coraz częściej jest moderatorem procesu uczenia się, facylitatorem, mentorem ucznia oraz przewodnikiem po świecie wartości. Wymaga to od niego coraz to nowych kompetencji, a przede

[12] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2012.

[13] U. Ordon, *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec współczesnych przemian oświatowych*, „Edukacja-Technika- Informatyka" 2017, nr 4 (22).

wszystkim umiejętności dostosowania się do tak licznych zmian. Możliwość wykorzystania przez nauczyciela w pełni swojego potencjału oraz dostosowanie się do zmian społeczno-kulturowych wymaga przede wszystkim nowego zdefiniowania modelu kształcenia nauczycieli, który uwzględniać będzie konieczność kształtowania nie tylko kompetencji dydaktycznych, ale także cyfrowych oraz emocjonalnych. Kolejnymi krokami są wzmocnienie systemowego wsparcia nauczyczycieli oraz budowanie ich wspólnoty zawodowej, które związane są przede wszystkim z dostępem do procesu profesjonalnego doskonalenia się, ale także możliwości otrzymania wsparcia i opieki psychologicznej. Nie bez znaczenia pozostaje również mentoring, wzajemne zaufanie oraz budowanie umiejętności współpracy i dzielenia się przykładami dobrych praktyk. Ostatnią kwestią jest zwiększenie zakresu autonomicznego działania nauczycieli, które wyrażone zostanie w samodzielnym oraz twórczym podejmowaniu decyzji dotyczących procesu dydaktycznego i wychowawczego.

Reasumując, nie ulega wątpliwości, iż rola nauczyciela w aktualnej rzeczywistości społecznej jest coraz bardziej złożona i wielowymiarowa. Nauczyciel to osoba, która posiada możliwość wpływu na kształtowanie przyszłych pokoleń, dlatego kluczowe zdaje się wspieranie nauczycieli poprzez szkolenia, wsparcie systemowe, godne warunki pracy oraz budowanie społecznego szacunku dla tej profesji. Wskazane powyżej kwestie są istotne dla budowania przyszłości edukacji.

Bibliografia

Górska R., *O potrzebie kształtowania kompetencji rekonstrukcyjnej*, w: *Integracja nauczania i wychowania*, red. F. Bereźnicki, J. Świrko- Pilipczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2007.

Kaczor S., *Kształcenie nauczycieli do realizacji celów nauczania i wychowania*, w: *Kształcenie nauczycieli a reforma systemu edukacji w Polsce*, red. F. Szlosek, Wydawnictwo ITE, Radom 2000.

Łagoda A., *Odwaga i trud bycia profesjonalnym nauczycielem w postmodernistycznej rzeczywistości edukacyjnej*, w: *Nauczyciel na drogach i bezdrożach współczesności. Między bezradnością a nadzieją*, red. E. Murawska, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2009.

Olczak A., *Współczesny nauczyciel – wybrane problemy i wyzwania zawodowego funkcjonowania*, "Rocznik Lubelski" 2017, t.. 43, nr 43.
Ordon U., *Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej wobec współczesnych przemian oświatowych*, „Edukacja – Technika – Informatyka" 2017, nr 4 (22).
Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza "Impuls", Kraków 2012.
Szot M., *Nauczyciel w kontekście przemian w systemie kształcenia: stan obecny i oczekiwane kierunki zmian*, „Studia Edukacyjne" 2017, nr 44.
Szot W., *Kompetencje nauczyciela oraz jego funkcjonalność w dobie przemian gospodarczych i procesu globalizacji*, „Zeszyty Naukowe Małopolskiej Wyższej Szkoły Ekonomicznej w Tarnowie" 2009, nr 2 (13).
https://swps.pl/centrum-prasowe/informacje-prasowe/35951-wypalenie-zawodowe-nauczycieli-kiedy-praca-w-szkole-wyczerpuje [dostęp: 27.08.2025].
Raport z Ogólnopolskiego Badania Dobrostanu Zawodowego Nauczycieli „Jak nauczyciele czują się w swojej pracy", Librus, marzec 2023 r. https://portal.librus.pl/artykuly/zaangazowani-nauczyciele-u-progu-wypalenia-raport-z-badania [dostęp: 27.08.2025].
https://www.metis.pl/content/view/3456/105/ [dostęp: 27.08.2025].

Marta Grześko-Nyczka
Akademia Nauk Stosowanych im. J. Amosa Komeńskiego w Lesznie
https://orcid.org/0000-0002-9435-4736

Autonomia nauczyciela jako fundament nowoczesnej edukacji

NASZEJ DYDAKTYKI alfą i omegą ma być:
badanie i znalezienie sposobu, który by pozwalał, ażeby nauczyciele mniej nauczali, a uczniowie więcej się uczyli, ażeby w szkołach było mniej hałasu, nudy i bezpłodnych wysiłków, a więcej spokoju, przyjemności i gruntownych postępów w pracy, w państwie zaś aby mniej było ciemnoty, zamieszania i niezgody, a więcej światła, porządku, pokoju i ciszy[1].

Wprowadzenie

Pojęcie nowoczesnej edukacji, choć często przywoływane we współczesnym dyskursie pedagogicznym, ma długą i złożoną historię. Od dziesięcioleci, a nawet stuleci, refleksji poddawane są różnorodne idee, modele i praktyki uznawane za przejawy edukacji postępowej – zgodnej z najbardziej aktualnym stanem wiedzy, a zarazem odpowiadającej wyzwaniom danego okresu i jego uwarunkowaniom społeczno-kulturowym. Warto również podkreślić, iż nowoczesność w przypadku edukacji XXI wieku nie wynika jedynie z epoki, w której funkcjonuje, ani z zastosowania rozwiązań technologicznych. Dzienniki elektroniczne i platformy e-learningowe w szkolnej codzienności bywają jedynie pozornym

[1] J.A. Komeński, *Wielka dydaktyka,* Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk „Ossolineum", Wrocław 1956, s. 4.

symbolem innowacji. To nie interaktywna tablica świadczy o nowoczesnym kształceniu. Chodzi raczej o świadome postawy nauczycieli**,** którzy z uważnością reagują na zmieniającą się rzeczywistość społeczną oraz potrzeby uczniów, a także z odwagą decydują się przekraczać ograniczenia transmisyjnego modelu nauczania i wytyczają własną, autonomiczną ścieżkę rozwoju zawodowego.

Paradoksalnie, mimo upływu czasu i głębokich przemian cywilizacyjnych, w wielu szkołach w Polsce nadal dominuje przestarzały model kształcenia[2]. Jak podkreśla Bogusław Śliwerski, „my wciąż kształcimy liniowo, tradycyjnie i w systemie wystandaryzowanego i proceduralnego, ukrytego wykluczania dzieci i młodzieży z szans na osiąganie życiowego sukcesu"[3]. Model ten, historycznie wywodzący się z hierarchicznego wzorca szkolnictwa pruskiego, opartego na dyscyplinie i jednokierunkowym przekazie treści[4], nieustannie obecny jest w codziennej praktyce dydaktycznej, pozostając w sprzeczności z aktualną wiedzą o procesach uczenia się oraz zasadami harmonijnego rozwoju uczniów. Tymczasem już w przeszłości istniały podejścia, które wyprzedzały swoje czasy – stawiające na doświadczenie, współdziałanie oraz autonomię uczniów i nauczycieli[5]. To właśnie do tych idei warto dziś powracać, poszukując sposobów ich twórczej adaptacji do współczesnych warunków i wyzwań oraz uzupełniając o aktualną wiedzę i doświadczenia pedagogiczne[6].

---

[2] Jak wyjaśnia Joanna Mytnik, powszechnie obecny w Polsce „XIX-wieczny model szkoły przestał mieć rację bytu ćwierć wieku temu". Por. J. Mytnik, *Gamifikacja w edukacji. O budowaniu fabularnych systemów motywacyjnych*, Wydawnictwo Fundacji Zmieniam, Szczecin 2025, s. 26.

[3] B. Śliwerski, *Szkolne rewolucje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2024, s. 248.

[4] Jak jednoznacznie wskazuje Z. Kwieciński: „Szkoła realizująca model przekazywania wytwarza w sposób nieunikniony autorytaryzm, lęk i przemoc symboliczną (tj. narzucanie znaczeń i interpretacji), jest nudna i wypala motywacje poznawcze, blokuje rozwój, niszczy zdolności twórcze i kompetencje do jasnego porozumiewania się i do samodzielnego rozumienia świata i tekstów". Por. Z. Kwieciński, *Socjopatologia…*, dz. cyt., s. 269–270.

[5] Na szczególną uwagę zasługuje pedagogika J.A. Komeńskiego, J.H. Pestalozziego, F. Fröbla, E. Key, J. Deweya, R. Steinera, M. Montessori, O. Decroly'ego, J. Korczaka, A.S. Neilla, H. Parkhurst, C. Freineta.

[6] Wyjątkowym przykładem jest szkoła powstała w 1921 roku w Anglii, która nieprzerwanie i z powodzeniem działa do dziś. Uznawana za pierwszą szkołę de-

W centrum tak pojmowanej edukacji znajduje się nauczyciel, nie jako wykonawca odgórnych zaleceń, lecz jako współtwórca procesów dydaktycznych, refleksyjny praktyk i lider zmiany. Autonomia staje się nie tylko warunkiem jego warsztatu pracy i rozwoju zawodowego, ale też fundamentem skutecznego i odpowiedzialnego uczenia (się) na miarę wyzwań i priorytetów kształcenia społeczeństwa XXI wieku. Nowoczesny nauczyciel jest nieustannym poszukiwaczem i odkrywcą. To on, realizując wyznaczone zadania, stwarza przestrzeń do rozwoju – obejmującego nie tylko wiedzę uczniów, ale także kompetencje poznawcze, społeczne, dojrzałość emocjonalną, twórczą wyobraźnię oraz gotowość do podejmowania wyzwań, prowadzących do samopoznania oraz przekraczania własnych granic[7]. Uczeń natomiast traktowany jest jako niepowtarzalny podmiot, aktywnie kształtujący swoją biografię życiową oraz sieć relacji międzyludzkich. Wsparcie edukacyjne, jakiego doświadcza w szkole, ma służyć osiąganiu jego niezależności, indywidualnej doskonałości, a zarazem postawy odpowiedzialności społecznej[8].

Nowoczesna edukacja – w poszukiwaniu sensu i kierunku zmian

Na wstępie tych rozważań warto zadać pytanie za Tadeuszem Lewowickim o cel: „komu ma służyć edukacja – głównie państwu? ideologiom? ludziom uczestniczącym w edukacji?[9]". Zaznaczał on, że dominująca od

mokratyczną na świecie, w której panuje zasada niezależności i samorządności zarówno uczniów, jak i nauczycieli. „Summerhill pokazała światu, że szkoła może być wolna od strachu przed nauczycielami, poniżania i lęku przed życiem". Por. A.S. Neill, *Nowa Summerhill*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka", Poznań 2000, s. 23–24.

[7] A. Sowińska, R. Sowiński, *Od nauczania do uczenia się. Nasz plan daltoński*, Wydawnictwo „SOR-MAN", Łódź 2022, s. 46.

[8] J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: *Zrozumieć uczenie się, zrozumieć wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017, s. 92.

[9] T. Lewowicki, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja" 1991, nr 1, s. 8.

wieków doktryna edukacji adaptacyjnej w systemach kształcenia miała na celu przystosowanie młodych pokoleń do warunków społecznych, politycznych, gospodarczych i ekonomicznych, co wiązało się z podporządkowaniem władzom centralnym, a zarazem wyrażał tęsknotę za edukacją podmiotową[10]. Sformułował postulat edukacji ukierunkowanej na rozwój osoby uczącej się, sprzyjającej samodzielnemu myśleniu, twórczemu działaniu i przekraczaniu barier rozwojowych. Podkreślał jednocześnie, że oczekiwane zmiany w edukacji wykraczają znacznie poza wybrane elementy systemu oświaty, wybrane obszary aktywności edukacyjnej, treści, metody czy środki kształcenia, wymagają bowiem zmiany doktryny. „Starą" doktrynę adaptacyjną proponował zastąpić doktryną edukacji krytyczno-kreatywnej, która zapewnia demokratyczny ład edukacyjny, oparty na poszanowaniu godności i autonomii wszystkich uczestników procesu uczenia się. Nowa doktryna, w przeciwieństwie do tradycyjnej, nie powinna jedynie odtwarzać i utrwalać zastanego porządku, lecz inspirować młode pokolenia do aktywnego kształtowania rzeczywistości społecznej oraz jej doskonalenia[11]. Oznacza to odejście od modelu behawiorystycznego, skoncentrowanego na nauczaniu (czynnościach nauczyciela) na rzecz modelu konstruktywistycznego, który priorytetowo traktuje aktywność ucznia[12].

Jak akcentuje Mirosława Nowak-Dziemianowicz, „Edukacja realizowana w świecie permanentnej zmiany musi się do niej adaptować, a jednocześnie sama musi generować zmianę"[13], a celami, którym warto poświęcić wysiłek zmieniania szkoły, są emancypacja i upełnomocnienie. Dzięki takiej edukacji ludzie mają szansę uwolnienia się od różnego rodzaju opresji, poprawy swojej sytuacji życiowej oraz świadomego wpływu na swój los. Niesie to wiele korzyści zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i grupowym, wspólnotowym. Jak zaznacza Nowak-

[10] Tamże s. 9.

[11] T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997, s. 11–20.

[12] D. Klus-Stańska, *Wiedza w szkole*, w: *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, red. D. Klus-Stańska, Wydawnictwo Naukowe PWN S.A., Warszawa 2024, s. 14.

[13] M. Nowak-Dziemianowicz, *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020, s. 12.

-Dziemianowicz, będzie to możliwe jedynie wtedy, gdy szkoła stanie się miejscem rozwoju całej społeczności szkolnej (nauczycieli, uczniów, rodziców). Cel edukacji nie może bowiem koncentrować się wyłącznie wokół rozwoju uczniów. Na szkołę należy spojrzeć holistycznie i wielowymiarowo. Należy porzucić orientację nastawioną na program nauczania i przejść do orientacji skierowanej ku rozwojowi, z uwzględnieniem relacyjności procesów edukacyjnych oraz niezwykle istotnych w nich relacji uznania oraz kompetencji krytycznych. Szkoła nastawiona na rozwój daje przestrzeń do rozpoznania i pełnego wykorzystania potencjału ludzkiego oraz sprzyja aktywizacji wszelkich jego możliwości. Ponadto ma chronić ludzi przed manipulacyjnymi technikami każdej władzy – medialnej, politycznej czy rynkowej. Ma to szczególne znaczenie we współczesnym świecie, w którym powszechnym problemem jest narzucanie społeczeństwu określonego obrazu rzeczywistości oraz dostosowanego do niego sposobu funkcjonowania, zgodnego z interesami osób sprawujących władzę[14].

Potrzebujemy tworzyć nową kulturę edukacyjną, która odchodzi od dominacji transmisyjnego modelu kształcenia i przedmiotowego traktowania uczniów na rzecz podmiotowych relacji oraz dążenia do pobudzania ich ciekawości, sprawczości i samodzielnego myślenia. Wsparciem w tym procesie staje się dorobek neurodydaktyki, wskazujący, jak projektować proces nauczania w zgodzie z mechanizmami uczenia się mózgu i potrzebą rozwijania ważnych kompetencji. Choć dziś trudno przewidzieć, jak będzie wyglądał świat w kolejnych dekadach, istnieją umiejętności, które bez względu na kierunek zmian naszej cywilizacji okażą się niezwykle cenne w przyszłości. Należą do nich m.in.: zdolność kreatywnego rozwiązywania problemów, umiejętność współdziałania w grupie, kompetencje komunikacyjne czy umiejętność selekcji i przetwarzania informacji. Jak podkreśla Marzena Żylińska, skuteczne uczenie się zaczyna się tam, gdzie uczniowie mają szansę stać się współodpowiedzialni za swój rozwój, a droga do tego niewątpliwie prowadzi przez ich emancypację[15].

[14] Tamże, s. 239–240.

[15] Por. M. Żylińska, *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 95 i 276–278.

Poszukiwaniami i wypracowywaniem rozwiązań, przyczyniających się do poprawy warunków kształcenia w szkołach i przedszkolach, zajmowała się przez wiele lat Józefa Bałachowicz wraz z zespołem Akademii Pedagogiki Specjalnej. Efektem tych wielopłaszczyznowych analiz, opartych zarówno na dyskusjach i badaniach w ramach międzynarodowej współpracy z ośrodkami naukowymi z Norwegii i Szwecji, jak i spotkaniach z rodzimymi praktykami – nauczycielami z warszawskiej Ochoty, było opracowanie swojego rodzaju postulatów, ale i podpowiedzi, sprzyjających tworzeniu nowoczesnej edukacji przygotowującej do życia w dynamicznie zmieniającym się świecie. Poniższa wypowiedź Bałachowicz doskonale koresponduje z prezentowanymi rozważaniami oraz trafnie domyka ten krótki wywód dotyczący pożądanych kierunków zmian: „Chcemy więc, aby przedszkole i szkoła były społeczną przestrzenią innowacyjnego uczenia się, demokratycznego działania opartego na paradygmatach edukacji w XXI wieku, sprzyjającym rozwojowi każdego dziecka i wspólnoty. Chcemy, aby ją tworzył nauczyciel, który rozwinie w młodych ludziach radość uczenia się, odwagę do szukania ciągle nowych rozwiązań, entuzjazm i wytrwałość, odwagę i energię do pokonywania trudów i przezwyciężania własnego oporu. Chcemy, aby nauczyciel rozpalał marzenia, wspierał dziecko w rozwijaniu zaangażowania, odwagi poznania, kreatywności, refleksyjności i odpowiedzialności. Chcemy, aby wraz z dziećmi budował demokratyczną kulturę grupy przedszkolnej czy klasy szkolnej, gdzie teraźniejsze wartości dzieciństwa i potrzeby przyszłości będą się wzajemnie wspierały i służyły uczeniu się życia w przestrzeni międzyludzkiej”[16].

Autonomia nauczyciela – czyli o mocy oddolnych zmian w edukacji

Nie każda, ważna zmiana w edukacji, musi przychodzić z góry. Wiele z nich rodzi się w codziennej praktyce nauczycieli. Dokonując pewnego uproszczenia, Zbigniew Kwieciński wskazał na trzy mechanizmy umoż-

[16] J. Bałachowicz, *Szkoła jako przestrzeń…*, dz.cyt., s. 16.

liwiające odejście od szkoły tradycyjnej, podporządkowanej władzom państwa, odgrywającej rolę instrumentu przemocy strukturalnej i symbolicznej, przystosowującej ludzi do zastanej struktury i kultury, do szkoły demokratycznej, nowoczesnej i maksymalizującej rozwój jednostek. Po pierwsze, w zakresie kształcenia oznacza to odejście od modelu, w którym nauczyciel przekazuje gotową wiedzę, na rzecz tworzenia warunków do wspólnego poszukiwania prawdy i konstruowania wiedzy, rozwoju fascynacji otaczającym światem i ludźmi, ćwiczenia się w ważnych kompetencjach oraz uczciwego dialogu, w którym bez obaw mogą wybrzmieć różne opinie, przekonania i wątpliwości, także przedstawicieli mniejszości. Po drugie, w zakresie wychowania oznacza to zmianę z przygotowywania uczniów wyłącznie do ściśle określonych, reglamentowanych ról zawodowych i przejście w stronę wspierania pełnego przeżywania dzieciństwa i młodości, uczestniczenia młodzieży w życiu publicznym oraz respektowania jej prawa do wyboru, do szczęścia i do samostanowienia o sobie. Wreszcie po trzecie, w oświacie, rozumianej jako podsystem państwa, chodzi o zmianę strategii z odgórnych restrykcji narzucanych przez centralną władzę w formie kolejnych reform na strategię substytucji, czyli otwarcie przestrzeni dla oddolnych, lokalnych i twórczych inicjatyw w szkołach. W tym modelu szkoła jest upodmiotowiona przez swoją społeczność – rodziców, uczniów i nauczycieli – oraz silnie zakorzeniona w społeczności lokalnej, przygotowując do aktywnego uczestnictwa w otwartym i praworządnym społeczeństwie. Rolą państwa jest wówczas wspieranie finansowe, prawne i informacyjne, a nie monopolizowanie edukacji. To zatem szansa na wdrożenie różnorodności inicjatyw oraz dopuszczenie do wielogłosu rzeczywistych podmiotów edukacji[17].

Choć nauczyciel w obszarze metod i form pracy ma znaczną autonomię, ustrój szkolny wciąż pozostaje scentralizowany. Zapowiadana po 1989 roku demokratyzacja polityki oświatowej okazała się niespełnioną obietnicą. Szansa na oddanie edukacji oddolnej kontroli społecznej została zaprzepaszczona, a kolejne rządy nie podjęły realnych działań na rzecz jej wdrożenia[18]. Mając świadomość wynikających z tego utrudnień

[17] Z. Kwieciński, *Socjopatologia edukacji,* Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995, s. 267–270.

[18] B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015, s. 19.

i ograniczeń, a zarazem dostrzegając pilną potrzebę zmian w polskiej szkole, warto przyjrzeć się, w jakim stopniu obowiązujące przepisy prawa oświatowego ograniczają, a w jakim stwarzają, pole do potencjalnych innowacji i działań wspierających tworzenie nowoczesnej edukacji. Warto też zadać pytanie: na ile zawód nauczyciela jest autonomiczny, a na ile pozostaje zniewolony systemowymi rozwiązaniami i ramami kształcenia?

Nie ulega wątpliwości, że nauczyciel formalnie ma autonomię w różnych obszarach. Może realizować program nauczania, dobierając swobodnie metody, formy czy środki dydaktyczne. Ma prawo wyboru odpowiedniego podręcznika lub korzystania z innych materiałów i narzędzi dydaktycznych. Może dostosowywać program nauczania do indywidualnych potrzeb i możliwości uczniów, zapewniając im optymalne warunki nauki. Wbrew powszechnemu przekonaniu nie jest zobowiązany do realizowania wszystkich treści programowych i może dostosować je do poziomu oraz zainteresowań uczniów[19]. Ponadto prawo oświatowe przewiduje możliwość tworzenia programów autorskich, wprowadzania innowacji czy oceniania formatywnego[20], ukierunkowanego na wspieranie procesu uczenia się (ocena wyrażona stopniem jest obowiązkowa jedynie na koniec roku szkolnego). Jednocześnie nauczyciel zobligowany jest do przestrzegania pewnych procedur, przepisów oraz uwikłany jest w biurokratyzację wynikającą z nadzoru i kontroli jego pracy. Zastanawiające jest zatem, w jakim stopniu autonomia nauczyciela jest faktycznie wykorzystywana oraz na ile stanowi realną wartość i przestrzeń do działania, a na ile jest jedynie pozorowanym elementem rodzimego systemu edukacji.

Jak udowadnia Ewa Radanowicz, tworzenie nowatorskich rozwiązań w szkołach publicznych w Polsce jest nie tylko możliwe, lecz także może stać się impulsem do aktywizacji całej społeczności lokalnej. Szkoła może wtedy pełnić zarówno rolę ośrodka edukacyjnego, jak i kulturalnego, odpowiadając na potrzeby wspólnoty mieszkańców oraz wykorzystując ich

[19] Instytut Rozwoju Edukacji, *Prawo oświatowe w pigułce: Kluczowe informacje dla nauczycieli*, dostępny w Internecie [dostęp: 11.08.2025], https://www.ire-studia.edu.pl/prawo-oswiatowe-w-pigulce-kluczowe-informacje-dla-nauczycieli/

[20] Zob D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.

dostępne zasoby. Ponadto, jak podkreśla Radanowicz, nawet jeśli reformę edukacji planuje się centralnie, tworząc odpowiednie ustawy, to prawdziwa jakościowa zmiana w przebiegu procesów dydaktycznych wykuwa się oddolnie w codziennej pracy szkół. Poza tym samo uchwalenie nowych przepisów nie gwarantuje realnej zmiany, jeśli nie będzie towarzyszyła im głęboka zmiana kultury organizacyjnej szkoły. I co najważniejsze w kontekście rozważań niniejszego artykułu: **jakościowa zmiana edukacyjna jest możliwa do osiągnięcia bez żadnych nowelizacji prawa**[21]. **Bardzo wiele zależy bowiem od nauczycieli, którzy odgrywają strategiczną rolę w systemie oświaty.** I choć formalnie za kształt szkolnictwa i zachodzące w nim zmiany odpowiada polityka oświatowa państwa, to jego prawdziwy obraz tworzą każdego dnia nauczyciele wraz z uczniami. To nauczyciele stanowią kluczowy element systemu i to od nich zależy, czy przepisy będą realizowane w sposób twórczy, angażujący i wspierający rozwój uczniów, czy też mechanicznie i bezrefleksyjnie[22]. Nie można również pomijać roli, jaką spełnia cała społeczność szkolna, bo zmiany rozprzestrzeniają się dzięki dialogowi i autentycznemu oddziaływaniu, a co za tym idzie, szczególnie istotne jest to, co dzieje się w samej szkole i w jaki sposób wpływa na wszystkich jej członków[23].

Co autonomia nauczyciela oznacza w praktyce

Jak podkreśla Joanna Madalińska-Michalak, autonomia[24] nauczyciela powiązana z odpowiedzialnością za proces kształcenia i wychowa-

[21] E. Radanowicz, *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Wydawnictwo „SENSOR", Płużnica 2020, s. 7.

[22] I. Nowosad, *Nauczyciel–wychowawca czasu polskich przełomów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001, s. 241.

[23] I. Nowosad, *Od rozwoju szkolnictwa do rozwoju szkoły*, w: *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo „Difin", Warszawa 2011, s. 73.

[24] *Słownik pedagogiczny* autonomię definiuje jako „samodzielność, niezależność, możliwość samostanowienia". Por. Cz. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, 2009, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 15. Natomiast zgodnie z psychologiczną teorią autodeterminacji R. Ryana i Edwarda

nia w szkole jest niewątpliwe wyrazem profesjonalizmu tego zawodu[25]. Mistrzostwo w nauczaniu, będące jego najwyższym przejawem, można osiągnąć podobnie jak w każdym innym zawodzie, dysponując rozległą wiedzą, doświadczeniem i całym repertuarem narzędzi[26]. Nie ulega wątpliwości, iż kompetentnym nauczycielem nie można się stać wyłącznie dzięki studiom i obserwacji innych nauczycieli. Można natomiast nim zostać, wyciągając wnioski z własnej codziennej pracy z uczniami[27]. Aby nauczyciel stał się autonomicznym innowatorem, musi przede wszystkim wykazywać się twórczym podejściem i odwagą we wdrażaniu niekonwencjonalnych rozwiązań. Twórcze podejście nauczyciela to jeden z najlepszych sposobów na poszerzanie granic jego podmiotowości, a wspólny ruch kreatywnych pedagogów może przekształcić szkołę w placówkę żywą, otwartą na potrzeby teraźniejszości i przyszłości[28]. Jak podpowiada Ken Robinson: „Aby wykorzystać nasz prawdziwy kreatywny potencjał – w organizacjach, szkołach i społeczeństwach – musimy zmienić nasz sposób myślenia o sobie samych i inaczej się nawzajem traktować. Musimy nauczyć się kreatywności"[29].

Ponadto budowanie autonomicznego warsztatu pracy nauczyciela wymaga wcześniejszego pojawienia się potrzeby zmiany i gotowości do odejścia od znanych schematów. Jak pisał Wincenty Okoń, John Dewey powołał

Deciego autonomia traktowana jest jako jedna z trzech podstawowych potrzeb, których spełnienie pozwala na osiągnięcie dobrostanu. Wiąże się z wewnątrzsterownym podejmowaniem działań i poddawaniem ich stałej autorefleksji. Por. A. Popławska, *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021, s. 80 oraz I. Nowosad, W. Segiet, *Autonomia szkoły*, Wydawnictwo „Difin", Warszawa 2025, s. 96–113, gdzie pojęcie autonomii nauczyciela zostało szerzej omówione.

[25] J. Madalińska-Michalak, *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010, s. 116.

[26] K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności,* Wydawnictwo „Element", Gliwice 2016, s. 303–304.

[27] P. Ripp, *Uczyć (się) z pasją, Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, Wydawnictwo „Dobra Literatura", Warszawa 2017, s. 47.

[28] W. Okoń, *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991, s . 198.

[29] K. Robinson, *Oblicza umysłu…*, dz. cyt., s. 320.

do życia swoją Laboratory School w odpowiedzi na silnie odczuwane niedopasowanie dominującego wówczas w USA herbartowskiego modelu edukacji do dynamicznie rozwijającego się społeczeństwa amerykańskiego. Z kolei Celestyn Freinet we Francji oraz Roger Dottrens w Szwajcarii opierali swoją działalność innowacyjną na realnych potrzebach uczniów oraz dostrzeganych niedoskonałościach samego szkolnego procesu kształcenia[30]. Jednak sama świadomość słabości oświaty czy zauważanie potrzeby dokonania edukacyjnej zmiany nie wystarczą, kiedy nauczycielowi brakuje energii i chęci do działania, pomysłów, umiejętności czy wsparcia dyrekcji, by tę zmianę efektywnie wdrożyć. Kluczem do wprowadzenia innowacji jest gotowość do poszukiwań i weryfikacji rozwiązań w praktyce.

Zmierzając do współtworzenia nowoczesnej edukacji, warto odwołać się do doświadczeń i przemyśleń Alexandra S. Neilla, który przekonywał, że największą reformą, jakiej potrzebują szkoły, jest zlikwidowanie przepaści dzielącej młodych i dorosłych, podtrzymującej paternalizm. Utrwalanie w szkole dyktatorskiego autorytetu zaszczepia w młodych ludziach poczucie niższości, które w dorosłym życiu może prowadzić do uległości wobec przełożonych, lęku przed wyrażaniem własnego zdania oraz trudności w zachowaniu podmiotowości w kontaktach z innymi[31]. Nauczyciel może z powodzeniem realizować ten postulat, ponieważ nie wymaga on ministerialnych decyzji, a jedynie mądrego wykorzystania własnej autonomii, mieszczącej się w przepisach prawa i etyce zawodowej. W tym kontekście priorytetem powinno być kształtowanie partnerskich relacji w szkole.

Jak zaznacza Anna Sajdak, nawiązywanie głębokich, autentycznych kontaktów interpersonalnych między nauczycielem a uczniem jest fundamentalne w myśleniu o szkole jako miejscu służącym rozwojowi dzieci i młodzieży. Efektywne współdziałanie wymaga wzajemnego poznania się, gdyż nie ma możliwości zaistnieć jedynie w toku lekcji opartych na realizacji treści, testów czy innych form pomiaru. Zaistnieje dopiero wtedy, gdy szkoła stanie się miejscem prawdziwego spotkania człowieka z człowiekiem, przy pełnym poszanowaniu podmiotowości każdej ze stron. I co dalej za tym idzie, gdy nauczyciel skoncentruje się na wspieraniu indywi-

[30] W. Okoń, *Szkoła współczesna. Przemiany, tendencje rozwojowe*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa 1979, s. 324.

[31] A.S. Neill, *Nowa…*, dz. cyt., s. 24.

dualnych ścieżek rozwoju uczniów, wykorzystując do tego całe spektrum psychologiczno-pedagogicznego repertuaru możliwości[32]. Skuteczność procesów uczenia się wspiera również postawa nauczyciela oparta na uważności, życzliwości oraz wspierającej obecności, wynikającej zarówno z zaufania do uczniów, jak i wiary w ich możliwości. Jak zauważa Anna Szulc, niezwykle ważna jest umiejętność udzielania konstruktywnej informacji zwrotnej i pracy z błędem, która daje poczucie bezpieczeństwa oraz stwarza przestrzeń do samodzielnego działania i wyciągania wniosków w procesie uczenia się[33]. Takie warunki kształcenia można osiągnąć wtedy, gdy uczenie się jest „partycypacyjne, proaktywne, wspólne, kooperatywne i nastawione raczej na tworzenie znaczeń niż na ich przyjmowanie w gotowej postaci"[34]. Poza tym, aby uczniowie stali się społecznymi, komunikatywnymi ludźmi, potrafiącymi samodzielnie działać i myśleć, potrzebują doświadczyć edukacji skoncentrowanej na kompetencjach[35].

Choć zagadnienie roli współczesnego nauczyciela pozostaje szerokie i złożone, to jednak niezwykle trafnie puentują je słowa Marka Gawrysiaka: „Zmieniają się spojrzenia na nauczanie i uczenie się. Od behawioryzmu – przez kognitywizm, konstruktywizm, kolektywizm do eklektyzmu, który był i jest chyba zawsze obecny. Regułą jest zmiana – stabilność wyjątkiem. W tak zmieniającym się świecie nauczyciel musi demonstrować raczej „uczenie się", a nie „wiedzenie". Wyzwaniem i szansą staje się matetyka, czyli dydaktyka subiektywna, skojarzeniowa, kontekstowa i przeżywaniowa"[36].

---

[32] A. Sajdak, *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo „WAM", Kraków 2008, s. 59. Jednym z kluczowych działań w tym zakresie jest ocenianie wspierające proces pogłębionego uczenia się. Por. D. Pauluk, *Model oceniania wspierającego uczenie się i rozwój. Konteksty praktyczne i teoretyczne,* Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022, s. 19–37.

[33] A. Szulc, *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo „Natuli", Łódź 2019, s. 96.

[34] J. Bruner, *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2006, s. 122.

[35] D. Hunziker, *Kompetencje bez granic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Wydawnictwo „Dobra Literatura", Warszawa 2018, s. 71–72.

[36] M. Gawrysiak, *Wytresowany pies czy autonomiczny kot. O edukacji komputacjonalistycznej, konstruktywistycznej i konektywistycznej,* w: *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Poznań–Kraków 2010, s. 354.

Dysponujemy dziś bogactwem literatury naukowej i popularnonaukowej, a także ogromem różnorodnych inspiracji płynących wprost od praktyków, którzy dzielą się swoim innowacyjnym podejściem zarówno na konferencjach i szkoleniach, jak i na blogach, w mediach społecznościowych, a nawet na TikToku. Na całym świecie nauczyciele i dydaktycy poszukują nowego modelu szkoły, wymieniając się pomysłami; wdrażają sprawdzone rozwiązania i testują nowe. To wszystko stanowi solidne oparcie w poszukiwaniu własnej, autonomicznej drogi w profesjonalizacji zawodowej nauczyciela – organizatora nowoczesnego kształcenia. Ta różnorodność dowodzi zarazem, że podmiotowy rozwój warsztatu pracy może przybierać różne formy. Nie istnieje bowiem jedna, uniwersalna droga.

Joachim Bauer przekonuje, że z jednej strony w każdej szkole powinna obowiązywać określona kultura organizacyjna stanowiąca bazę dla funkcjonowania całej społeczności, z drugiej natomiast potrzebna jest pewna swoboda, która każdemu nauczycielowi pozwoli działać zgodnie z własnym stylem prowadzenia lekcji. Podkreśla również, że jest to najlepszy styl, na jaki go stać w danym momencie, a największym wsparciem, jakie może wnieść grono pedagogiczne dla siebie nawzajem, jest budowanie koleżeńskiej atmosfery i akceptacja tego, że być dobrym nauczycielem można na wiele sposobów[37]. Ponadto jak dodaje z pełnym przekonaniem Katarzyna Hall, założycielka wielu nowatorskich szkół, „im więcej wolności i samodzielności w swojej pracy mają nauczyciel i dyrektor szkoły, tym bardziej czują się odpowiedzialni za efekty tej pracy i tym częściej stosują ciekawe i efektywne rozwiązania dydaktyczne i organizacyjne”[38].

Bez względu na przyjęty model nauczania każdy nauczyciel jest autorem swojej obecności w szkole. Jeśli pozostawia budujący, wzbogacający ślad w życiu uczestników edukacji, zarówno uczniów, ich rodziców, nauczycieli, jak i członków społeczności lokalnej, to – za Śliwerskim

[37] J. Bauer, *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo „Dobra Literatura”, Warszawa 2015, s. 68–69.

[38] K. Hall, *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji,* Wydawnictwo „Stentor”, Warszawa 2022, s. 127. Katarzyna Hall pisze z perspektywy nauczycielki, dyrektorki, inicjatorki wielu autorskich rozwiązań w edukacji, ale także ministra edukacji narodowej w latach 2011–2015.

– jego twórcze zaangażowanie można potraktować jako oddolny model reformowania edukacji, budowanie „wysp oporu edukacyjnego" w szkolnictwie publicznym, czy tworzenie alternatyw edukacyjnych rozumianych również jako „wspólnot nieposłuszeństwa"[39]. Choć droga do zmian w szkole bywa trudna i pełna przeszkód, zawsze zaczyna się od świadomej decyzji. Jak podpowiada Mikołaj Marcela, warto na początku szukać niewielkich przestrzeni, które są w zakresie autonomii nauczyciela i które angażują uczniów w sposób wychodzący poza utrwalone schematy i wzory postępowania, jednak bez ryzyka dla procesu edukacyjnego. To może być pomysł na zagospodarowanie jakiejś przestrzeni szkolnej, organizację lekcji, projekt grupowy czy integrację klasową. Zdawałoby się, że na coś takiego może sobie pozwolić właściwie od zaraz każdy nauczyciel i każda nauczycielka w każdej szkole w Polsce. Nie jest to jednak takie proste, gdyż najpierw musi zaufać sobie, a następnie swoim uczniom – od tego wszystko się zaczyna. Paradoks polega na tym, że to właśnie szkoła często odzwyczaja od zaufania wobec dzieci, czego wielu nauczycieli doświadczyło na własnym przykładzie, kiedy sami byli jeszcze uczniami[40]. Tym samym tracony jest ogromny potencjał – zarówno w codziennym uczeniu się, jak i w możliwościach reformowania szkoły od wewnątrz. Jak przekonuje Jakub Tylman, największe inspiracje płyną właśnie od dzieci. Ich nieograniczona wyobraźnia i pomysłowość rozkwitają, gdy tylko da im się przestrzeń do dzielenia się nimi i sprawczości[41].

Współtworzenie nowoczesnej edukacji w roli nauczyciela – oddolnego reformatora – to z jednej strony odpowiedź na pilną potrzebę zmiany, a z drugiej ogromny trud zmagania się z oporem zwolenników status quo, którzy spowalniają konieczne reformy. Swoim przykładem i słowami Anna Szulc przypomina, że prawdziwa „zmiana jest możliwa tylko oddolnie i tylko pod warunkiem, że każdy kto ma wpływ na nią, zacznie zmiany od siebie. Od porzucenia strefy komfortu, od porzucenia przy-

[39] B. Śliwerski, M. Paluch, *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2021, s. 164.

[40] M. Marcela, *Zróbmy sobie szkołę. O tych, którzy rozkręcają edukację po swojemu*, Grupa Wydawnicza „Foksal", Warszawa 2024, s. 259.

[41] J. Tylman, *Jak pokolorować szkołę. Akademia kreatywnego nauczyciela*, Wydawnictwo „Mamania", Warszawa 2023, s. 39.

zwyczajeń i zaprzestania powielania tego, co nie służy nikomu – ani uczniom, ani nauczycielom, ani społeczeństwu”[42].

Od autonomii nauczyciela do autonomii ucznia – zamiast podsumowania

Zbliżając się do refleksji końcowych, warto zaakcentować, iż współczesna pedagogika (jak i oświata) stawia sobie autonomię jako cel wychowania. Dokumenty prawa oświatowego zawierają zapisy wskazujące na kształtowanie w edukacji samodzielności i odpowiedzialności Autonomiczna jednostka jest wolna, a zarazem świadoma konsekwencji swoich działań. Jej podmiotowe funkcjonowanie zakłada uwzględnianie potrzeb oraz dążeń innych osób, nie naruszając ich autonomii. Można powtórzyć, za Immanuelem Kantem, że autonomia jest podstawowym wymiarem ludzkiej godności, stanowiąc fundament szacunku do siebie i innych oraz źródło poczucia odpowiedzialności[43].

W sposób niepodważalny autonomię ucznia w szkole warunkuje autonomia nauczyciela – zarówno w sensie formalnym (zakres swobody, jaką ma w pracy), jak i osobistym (jak ją rozumie i jak potrafi z niej korzystać). Jeśli nauczyciel nie potrafi wykorzystać przestrzeni do własnej sprawczości, by organizować proces kształcenia w duchu podmiotowego podejścia, a przy tym nie rozwija kompetencji potrzebnych do realizacji tego celu, trudno oczekiwać, by skutecznie edukował do autonomii. Jak podkreśla Maria Wysocka, całkowity sukces w tym zakresie można uzyskać jedynie wtedy, gdy autonomiczny uczeń prowadzony jest przez autonomicznego nauczyciela[44].

[42] A. Szulc, *Zamiast przedmowy. Refleksje nauczycielki w drodze*, w: *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania*, red. M. Grześko-Nyczka, M. Kościelniak, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie, Leszno 2023, s. 16.

[43] I. Kant, *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Wydawnictwo „De Agostini”, Warszawa 2002, s. 72.

[44] M. Wysocka, *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003, s. 38.

Codzienność szkolna pokazuje jednak zjawiska, które trudno uznać za optymistyczne[45]. Analiza literatury i obserwacje praktyki pedagogicznej prowadzą do niepokojącego wniosku, że uczeń w polskiej szkole ma zazwyczaj niewielką przestrzeń do samodzielnego i odpowiedzialnego uczenia się. Często funkcjonuje pod stałym nadzorem i kontrolą nauczyciela oraz w warunkach nieustannego kierowania i instruowania, co ogranicza jego sprawstwo i uzależnia od autorytarnej władzy. Takie podejście osłabia samodzielność uczniów i utrudnia rozwój ich autonomii[46].

Traktowanie podmiotowości jako kluczowej wartości w edukacji nie gwarantuje jeszcze, że uczniowie będą jej realnie doświadczać. Wyzwalanie autonomii wymaga dostrzegania indywidualności każdego ucznia oraz tworzenia warunków do jej wyrażania[47] – zwłaszcza poprzez możliwość podejmowania decyzji, ćwiczenie empatycznej komunikacji, trenowanie umiejętności współpracy, kreatywności i krytycznego myślenia, rozwijanie samoświadomości, a także wzmacnianie poczucia sprawstwa oraz odwagi do życia w zgodzie z samym sobą. Sytuacje edukacyjne, sprzyjające samostanowieniu dzieci i młodzieży, są nie tylko warunkiem ich prawidłowego rozwoju, lecz także szansą na ich emancypację. Dlatego szkoła powinna traktować to nie jako dodatek, lecz jako jeden z nadrzędnych celów swojej misji, odzwierciedlający innowacyjne i etyczne podejście do edukacji uczniów nowego pokolenia. Dzisiejsze modele edukacyjne wymagają ewolucji w stronę elastyczności i otwarto-

[45] Por. Stowarzyszenia dO!PAmina Lab, *Szkoła 2025. Raport z monitoringu codzienności i rzeczywistości szkolnej*, dostępny w Internecie [dostęp: 27.08.2025], https://szkolajestnasza.pl/2025/04/06/szkola-2025/

[46] D. Domagała, *Samodzielność i odpowiedzialność w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*, red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2021, s. 143–144.

[47] Inspirujące podejście, określane mianem „przymierza edukacyjnego", rozwija J. Matyla, zachęcając do jego praktykowania na każdym szczeblu kształcenia. Koncepcja sprzyja budowaniu wysokiej jakości relacji między nauczycielem a uczniem, stanowiących fundament skutecznego uczenia się oraz rozwoju zarówno intelektualnego, jak i społeczno-emocjonalnego. Por. J. Matyla*, O silnej potrzebie tworzenia przymierza edukacyjnego. Dobrodziejstwa empatycznej komunikacji*, w: *Szkoła jutra. W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Wyzwania i perspektywy,* red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Instytut Kultury regionalnej i Badań Literackich, Siedlce 2023, s. 48–56.

ści na zmiany, jakie przynoszą współczesne odkrycia nauki i wyzwania rzeczywistości. Doświadczenia społeczeństw europejskich i północnoamerykańskich pokazują, że dobra szkoła to szkoła humanistyczna – oparta na szacunku i zorientowana na dziecko jako podmiot. Niezależnie od wybranego podejścia uczeń powinien znaleźć się w centrum procesu dydaktycznego[48] . Poza tym, jak celnie ujmuje to Joanna Mytnik, „Nowe czasy wymagają nowych nauczycieli, którzy pomagają wiedzę budować i nią zarządzać. Osób, które uczą, jak filtrować źródła informacji pod kątem ich wiarygodności. A przede wszystkim osób, które uczą, jak stawiać pytania, a nie dostarczają odpowiedzi, jak etycznie i odpowiedzialnie korzystać z najnowszych technologii"[49]. Rutynowe podejście do obowiązków nauczyciela, sprowadzające się do przerabiania programu, regulowania bieżących spraw, stawiania stopni oraz egzekwowania posłuszeństwa, oznacza nie tylko rezygnację z możliwości wykorzystania własnej autonomii, lecz także z samej istoty powołania nauczycielskiego i edukacji młodych ludzi z nastawieniem na przyszłość[50].

Obecny, zbiurokratyzowany system edukacji wprawdzie nie ułatwia innowacji, ale też ich nie uniemożliwia. Czasem można odnieść wrażenie, że rola nauczyciela sprowadza się do urzędnika państwowego przygotowującego uczniów do zdawania testów i wystandaryzowanych egzaminów, jednak wcale nie musi tak być. Wprowadzanie twórczych zmian jest możliwe – wszystko zależy od nauczycieli. Mają oni swobodę w prowadzeniu zajęć i podejmowaniu decyzji dydaktycznych. Współczesne regulacje prawne i standardy edukacyjne zawierają w swoich podstawach wszystkie poruszane tu aspekty. Paradoks polega na tym, że choć prawo często jest postrzegane jako ograniczenie autonomii, w rzeczywistości daje ogromne możliwości do działania. Potwierdzają to słowa Tomasza

[48] T. Wolan, *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*, Biuro Wydawnictw i Upowszechnień „Kontrakt", Chorzów 2008, s. 44; A.S. Borkowski, *Uczeń/student w centrum dydaktyki – krytyczna potrzeba zmiany dotychczasowych modeli edukacyjnych*, w: *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania*, red. M. Grześko-Nyczka, M. Kościelniak, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie, Leszno 2025, s. 97–107.

[49] J. Mytnik, *Gamifikacja…*, dz. cyt., s. 24.

[50] W. Okoń, *Rzecz o edukacji…*, dz.cyt., s. 183–184.

Tokarza: „Nie wiem, czy jest zawód, który ma większą autonomię. I który domaga się większej, a nie umie wykorzystać tego, co ma”[51].

Wymaga to jednak rzetelnego zapoznania się z przepisami i zasadami regulującymi system oświaty, zamiast opierania się na utartych schematach i od lat powielanych wzorcach działania, które niejednokrotnie nie wpisują się w założenia ram prawnych, a równocześnie standardy naukowe. Zgodnie z art. 12 pkt 2 Karty Nauczyciela[52] nauczyciel zobowiązany jest do pracy w oparciu o najbardziej aktualną i uznaną wiedzę pedagogiczną, co pozwala stwierdzić, że dobra znajomość prawa oświatowego, połączona ze stałym rozwojem, stanowi fundament skutecznej pracy edukacyjnej. Ryszard Łukaszewicz, założyciel Wrocławskiej Szkoły Przyszłości, podpowiada, iż rolą nauczyciela jest „balansowanie między koniecznościami i możliwościami” [53]. To, co być może wydaje się oczywiste i banalne, w praktyce okazuje się procesem trudnym i wymagającym szczególnej uważności. Zadaniem nauczyciela jest ciągłe balansowanie, polegające na stopniowym przesuwaniu granic, przy jednoczesnym zachowaniu równowagi między stabilnością a innowacją. W ten sposób możliwe staje się poszerzanie przestrzeni edukacyjnych doświadczeń i podejmowanie prób wykraczania poza zastane schematy[54].

Z tej perspektywy szczególnie wyraźnie rysuje się obraz nauczyciela-akrobaty, który wykorzystując kreatywnie[55] swoją autonomię, stawia

[51] T. Tokarz, *Szkoła ma być dla ucznia. 30 bardzo subiektywnych esejów*, Wydawnictwo „Ridero”, Warszawa 2020, s. 211.

[52] „Nauczyciel w realizacji programu nauczania ma prawo do swobody stosowania takich metod nauczania i wychowania, jakie uważa za najwłaściwsze spośród uznanych przez współczesne nauki pedagogiczne, oraz do wyboru spośród zatwierdzonych do użytku szkolnego podręczników i innych pomocy naukowych.” Por. Ustawa Karta Nauczyciela, art. 12, pkt. 2.

[53] R.M. Łukaszewicz, *Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Świeradów-Zdrój–Wrocław 2010, s. 43.

[54] Tamże.

[55] Kreatywny nauczyciel to osoba, która świadomie odchodzi od rutyny szkolnej, rozwijając autonomię i twórczość w pracy z uczniami. Charakteryzuje się wyobraźnią, pomysłowością i refleksyjnością, a także potrzebą samorealizacji. Innowacyjne podejście przejawia się w samodzielnym rozwiązywaniu problemów i modyfikowaniu metod pracy, a także w tworzeniu sytuacji, które poprzez dialog i otwartość stymulują aktywność uczniów. Każdego wychowanka traktuje indywidualnie, dostrzegając jego potrzeby i potencjał. Rozwija w uczniach nieszab-

innowacyjne kroki, współtworząc nową jakość edukacji oraz odkrywając nowe sensy własnej pracy. Opiera się na zasobach wewnętrznych[56] – wiedzy, kompetencjach i umiejętnościach – a jednocześnie działa w uwarunkowaniach zewnętrznych: kulturze szkoły, regulacjach prawnych, możliwościach wsparcia ze strony rodziców, współpracowników i środowiska lokalnego. Przyświeca temu jasny cel – rozwój dziecka jako podmiotu edukacji i poszukiwanie nowych rozwiązań w praktyce dydaktycznej. Nauczycielskie balansowanie otwiera przy tym przestrzeń, w której uczniowie kształtują swoją autonomię, ucząc się samodzielności, odpowiedzialności i sprawczości. W tej podwójnej dynamice ujawnia się kierunek, w jakim powinna zmierzać nowoczesna szkoła: ku edukacji opartej na podmiotowości, dialogu i współtworzeniu. W tym kontekście w polskich realiach społeczno-kulturowych rola nauczyciela przypomina zadanie akrobaty balansującego na linie. Zadanie wymagające ogromnego wysiłku, koncentracji i determinacji, a zarazem otwierające perspektywę rzeczywistej zmiany edukacyjnej. Dla jednych, dzięki sprzyjającym warunkom, balansowanie to może stać się doświadczeniem przeżywanym z entuzjazmem i poczuciem sensu, dla innych zaś – wyzwaniem ponad siły. Mając świadomość kluczowego znaczenia edukacji, należy poszukiwać rozwiązań wspierających nauczycieli, tak aby w twórczym i świadomym korzystaniu ze swojej autonomii nie pozostawali osamotnieni. Dzięki odpowiedniemu wsparciu balansowanie, którego wymaga codzienna praktyka szkolna, nie musi oznaczać nadmiernego obciążenia, lecz może stać się impulsem do rozwoju nowoczesnej edukacji.

lonowe myślenie, umiejętność rozwiązywania problemów, formułowania opinii oraz etykę w relacjach międzyludzkich. Tworzy programy autorskie, doskonali istniejące rozwiązania, wzbogaca ofertę zajęć pozalekcyjnych oraz inicjuje projekty angażujące i aktywizujące uczniów. Por. E. Wiśniewska, *Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język" 2001, t. 14, s. 49.

[56] Jak podkreśla M. Magda-Adamowicz: „Twórczość pedagogiczna nauczyciela ma charakter osobisty i polega na wykorzystaniu indywidualnych możliwości w swoisty dla niego sposób. Nauczyciel twórczy pedagogicznie ma wiedzę, którą cały czas uaktualnia i wykorzystuje w pracy zawodowej". Por. M. Magda-Adamowicz, *Znaczenie pedagogiki twórczości w kształceniu pedagogicznym*, „Rocznik Lubuski",2015, t. 41, cz. 2, s. 152.

Bibliografia

Bałachowicz J., *Szkoła jako przestrzeń budowania przyszłości*, w: *Zrozumieć uczenie się, zrozumieć wczesną edukację*, red. J. Bałachowicz, A. Korwin-Szymanowska, E. Lewandowska, A. Witkowska-Tomaszewska, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2017.

Bauer J., *Co z tą szkołą? Siedem perspektyw dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Wydawnictwo „Dobra Literatura", Warszawa 2015.

Borkowski A.S., *Uczeń/student w centrum dydaktyki – krytyczna potrzeba zmiany dotychczasowych modeli edukacyjnych*, w: *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania*, red. M. Grześko-Nyczka, M. Kościelniak, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie, Leszno 2025.

Bruner J., *Kultura edukacji*, Towarzystwo Autorów i Wydawców Prac Naukowych „Universitas", Kraków 2006.

Domagała D., *Samodzielność i odpowiedzialność w edukacji wczesnoszkolnej*, w: *Kategorie (nie)obecne w edukacji. Wychowanie – kształcenie – rozwój*, red. B. Majerek, A. Domagała-Kręcioch, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2021.

Gawrysiak M., *Wytresowany pies czy autonomiczny kot. O edukacji komputacjonalistycznej, konstruktywistycznej i konektywistycznej,* w: *Edukacja alternatywna w XXI wieku*, red. Z. Melosik, B. Śliwerski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Poznań-Kraków 2010.

Hall K., *Szkoła przyszłości. Jakich zmian potrzebujemy w edukacji*, Wydawnictwo „Stentor", Warszawa 2022.

Hunziker D., *Kompetencje bez granic. Rozwijanie kompetencji to nie czary*, Wydawnictwo „Dobra Literatura", Warszawa 2018.

Instytut Rozwoju Edukacji, *Prawo oświatowe w pigułce: Kluczowe informacje dla nauczycieli*, dostępny w Internecie [dostęp: 11.08.2025], https://www.ire-studia.edu.pl/prawo-oswiatowe-w-pigulce-kluczowe-informacje-dla-nauczycieli/

Kant, I. *Uzasadnienie metafizyki moralności*, Wydawnictwo „De Agostini", Warszawa 2002.

Klus-Stańska D., *Wiedza w szkole*, w: *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, red. D. Klus –Stańska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.

Komeński, J.A., *Wielka dydaktyka,* Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk „Ossolineum", Wrocław 1956.

Kupisiewicz Cz., Kupisiewicz M., 2009, *Słownik Pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.

Kwieciński Z., *Socjopatologia edukacji,* Mazurska Wszechnica Nauczycielska, Olecko 1995.

Lewowicki T, *W stronę paradygmatu edukacji podmiotowej*, „Edukacja" 1991, nr 1.

Lewowicki T., *Przemiany oświaty*, Wydawnictwo Akademickie „Żak", Warszawa 1997.

Łukaszewicz R.M., *Wrocławska Szkoła Przyszłości*, Fundacja Wolne Inicjatywy Edukacyjne, Świeradów-Zdrój–Wrocław 2010.

Madalińska-Michalak J., *Profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, w: *Etyka i profesjonalizm w zawodzie nauczyciela*, red. J. Madalińska-Michalak, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2010.
M. Magda-Adamowicz, *Znaczenie pedagogiki twórczości w kształceniu pedagogicznym*, „Rocznik Lubuski" 2015, t. 41, cz. 2, s. 152.
Marcela M., *Zróbmy sobie szkołę. O tych, którzy rozkręcają edukację po swojemu*, Grupa Wydawnicza „Foksal", Warszawa 2024.
Matyla J.*, O silnej potrzebie tworzenia przymierza edukacyjnego. Dobrodziejstwa empatycznej komunikacji*, w: *Szkoła jutra. W poszukiwaniu nowych rozwiązań. Wyzwania i perspektywy,* red. K. Jeznach, A. Kowalkiewicz-Kulesza, Instytut Kultury regionalnej i Badań Literackich, Siedlce 2023.
Mytnik J., *Gamifikacja w edukacji, O budowaniu fabularnych systemów motywacyjnych*, Wydawnictwo Fundacji Zmieniam, Szczecin 2025.
Neill A.S., *Nowa Summerhill*, Wydawnictwo „Zysk i S-ka", Poznań 2000.
Nowak-Dziemianowicz M., *Szkoła jako przestrzeń uznania*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2020.
Nowosad I., *Nauczyciel–wychowawca czasu polskich przełomów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2001.
Nowosad I., *Od rozwoju szkolnictwa do rozwoju szkoły*, w: *Przywództwo edukacyjne w szkole i jej otoczeniu*, red. S.M. Kwiatkowski, J.M. Michalak, I. Nowosad, Wydawnictwo „Difin", Warszawa 2011.
Nowosad I., Segiet W., Autonomia szkoły, Wydawnictwo „Difin", Warszawa 2025.
Okoń W., *Rzecz o edukacji nauczycieli*, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1991.
Okoń W., *Szkoła współczesna. Przemiany, tendencje rozwojowe*, Wydawnictwo „Książka i Wiedza", Warszawa 1979.
Pauluk D., *Model oceniania wspierającego uczenie się rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2022.
Popławska A., *Autonomia nauczyciela w reformowanej szkole*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej,* red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2021.
Radanowicz E., *W szkole wcale nie chodzi o szkołę*, Wydawnictwo „SENSOR", Płużnica 2020.
Ripp P., *Uczyć (się) z pasją, Jak sprawić, by uczenie (się) było fascynującą podróżą*, Wydawnictwo „Dobra Literatura", Warszawa 2017.
Robinson K., *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności,* Wydawnictwo „Element", Gliwice 2016.
Sajdak A., *Edukacja kreatywna*, Wydawnictwo „WAM", Kraków 2008.
Sowińska A., Sowiński R., *Od nauczania do uczenia się. Nasz plan daltoński*, Wydawnictwo „SOR-MAN", Łódź 2022.
Stowarzyszenia dO!PAmina Lab, *Szkoła 2025. Raport z monitoringu codzienności i rzeczywistości szkolnej*, dostępny w Internecie [dostęp: 27.08.2025], https://szkolajestnasza.pl/2025/04/06/szkola-2025/

Szulc A., *Nowa szkoła. Zmianę edukacji warto zacząć przy tablicy*, Wydawnictwo „Natuli", Łódź 2019.
Szulc A., *Zamiast przedmowy. Refleksje nauczycielki w drodze*, w: *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania*, red. M. Grześko-Nyczka, M. Kościelniak, Wydawnictwo Uczelniane Akademii Nauk Stosowanych w Lesznie, Leszno 2023.
Śliwerski B., *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2015.
Śliwerski B., Paluch M., *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2021.
Śliwerski B., *Szkolne rewolucje*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2024.
Tokarz T., *Szkoła ma być dla ucznia. 30 bardzo subiektywnych esejów*, Wydawnictwo „Ridero", Warszawa 2020.
Tylman J., *Jak pokolorować szkołę. Akademia kreatywnego nauczyciela*, Wydawnictwo „Mamania", Warszawa 2023.
Wiśniewska E., *Autonomia nauczyciela – wymiar teoretyczny i praktyczne implikacje*, „Społeczeństwo. Edukacja. Język" 2001, t. 14.
Wolan T., *Nauczyciel jako wychowawca i współtwórca przemian w edukacji*, Biuro Wydawnictw i Upowszechnień „Kontrakt", Chorzów 2008.
Wysocka M., *Profesjonalizm w nauczaniu języków obcych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Śląskiego, Katowice 2003.
Żylińska M., *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.

Rozdział IV

EDUKACJA W ŚWIECIE PRZYSPIESZONYCH ZMIAN

Ewa Syrek
ORCID: 000-0002-9560-672X

Kształtowanie kompetencji zdrowotnych uczniów – ważne wyzwanie dla współczesnej edukacji

Wprowadzenie

Dbanie o zdrowie to inwestycja w siebie i w kapitał społeczny, staje się coraz bardziej kluczowym elementem funkcjonowania/życia we współczesnym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Jak podkreśla się w dokumentach Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), zdrowie stanowi podstawowe prawo jednostki. Jest także zasobem społeczeństwa i gwarantuje jego rozwój społeczno-ekonomiczny, stanowiąc element kapitału społeczno-kulturowego[1]. Zwiększające się tempo życia związane z pracą zawodową, rodziną, postęp technologiczny, multitasking (jednoczesne wykonywanie różnych zadań) wywołują chroniczny stres, zaburzając dobrostan zdrowotny człowieka. Choroby cywilizacyjne (np. otyłość i cukrzyca[2], nadciśnienie tętnicze, depresja[3] i inne) w naszym kraju od-

[1] Zob. *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, red. B. Woynarowska, Warszawa 2017, s. 27–29; zob. także: Konstytucja Rzeczypospolitej Polski art. 68 [Prawo do ochrony zdrowia] https://bip.brpo.gov.pl/pl/kategoria-konstytucyjna/art-68-prawo-do-ochrony-zdrowia [dostęp 10.08.2025].

[2] Według danych GUS w 2022 roku 3,1 mln chorych skorzystało z usług publicznej służby zdrowia. W 2030 roku będzie w Polsce 4,2 mln chorych. Główny Urząd Statystyczny- https://stat.gov.pl/podstawowe-dane/ [dostęp 7.08.2025].

[3] W Polsce około 1,5 mln osób zmaga się z depresją, co stanowi 4,0 % populacji. Według badań EZOP II ponad 70% chorych obserwuje u siebie objawy depresji. Według Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) do roku 2030 roku depresja stanie się najczęściej występującą chorobą na świecie - https://

zwierciedlają między innymi zmieniający się styl życia (np. niezdrowa dieta, niezdrowe nawyki żywieniowe, brak aktywności fizycznej itd.), co generuje koszty opieki zdrowotnej/społecznej. Dynamiczny rozwój cywilizacyjny naszego społeczeństwa determinuje między innymi wzrost wiedzy/świadomości w wielu obszarach. Liczne aplikacje wpływają na większą kontrolę nad indywidualnymi wyborami, ale nasuwa się pytanie, czy zawsze są one dobre dla zdrowia? Współzależność między zdrowiem a edukacją została już udokumentowana przez badaczy na świecie. Dzieci i młodzież, które mają zaburzony dobrostan[4] fizyczny, psychiczny[5], społeczny i emocjonalny, nie posiadają pełnej gotowości do nauki szkolnej. Dobrostan zdrowotny pozwala realizować własne cele życiowe i ambicje, osiągać sukcesy w szkole, motywować do aktywności społecznej. Konsekwencje tych problemów są różne i zróżnicowane w zależności od problemu zdrowotnego zaburzającego dobrostan[6] ucznia, np. lęk[7] przed oceną szkolną i wystąpieniami publicznymi, problemy z koncentracją i motywacją do nauki, wybuchy złości, agresja, wycofanie społeczne, bierność, obawy przed porażką, trudności w kontaktach społecznych, lęk przed krytyką i odrzuceniem, brak akceptacji ze strony rówieśników ze względu na inność, wykluczenie z powodu odrzucenia, nieporozumienia, konflikty, trudne relacje z dorosłymi – rodzicami, nauczycielami. Jest prawdopodobne, że uczniowie ci będą mieli trudności w osiąganiu pełnego potencjału rozwojowego, a w konsekwencji aktywnego uczestni-

zdrowie.um.warszawa.pl/-/ogolnopolski-dzien-walki-z-depresja-2025 [dostęp: 9.08.2025].

[4] Zob. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna,* Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

[5] Zob. np. K. Sadowska, *Dobrostan psychiczny dziecka a wybrane zagrożenia bezpieczeństwa we współczesnym świecie,* w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, Barbara Jankowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024; I. Heszen-Celińska, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, wydanie nowe, Wydawnictwo PWN 2020.

[6] Zob np. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak (red.), *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

[7] Zob. np. E. Karmolińska-Jagodzik, *Zaburzenia lękowe jako stan deficytu dobrostanu psychicznego*, w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

ctwa w życiu społecznym[8]. Celem artykułu jest zasygnalizowanie niektórych problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży, podkreślenie znaczenia edukacji zdrowotnej w kształtowaniu kompetencji zdrowotnych uczniów, aby mogli dokonywać właściwych, prozdrowotnych wyborów w życiu codziennym, na podstawie wiedzy naukowej, umiejętności krytycznego myślenia, odróżniania opinii od wiedzy naukowej w zakresie zdrowia. Problematyka zdrowia/dobrostanu ma charakter interdyscyplinarny[9], podejmują ją nie tylko medycy, ale także psycholodzy (psychologia zdrowia[10]), socjolodzy (socjologia zdrowia i choroby[11]), pedagodzy (pedagogika zdrowia[12], pedagogika społeczna) i jest także w obszarze zainteresowań polityki społecznej/zdrowotnej państwa.

Niektóre problemy zdrowotne dzieci i młodzieży

Celem zasygnalizowania (bo tylko na to pozwalają ramy objętościowe tego artykułu) wybranych problemów zdrowotnych dzieci i młodzieży[13]

[8] E. Karmolińska-Jagodzik,*Zaburzenia lękowe jako stan deficytu dobrostanu psychicznego* w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydawnictwo UAM, s. 109–110.

[9] Zob. E. Syrek, *Subdyscypliny pedagogiki, socjologii i psychologii. Konteksty interdyscyplinarnego zainteresowania zdrowiem i chorobą w naukach społecznych*, w: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*, red. B. Zawadzka, T. Łączek , Wydawnictwo Uniwersytetu J. Kochanowskiego, Kielce 2017.

[10] Zob. I. Heszen-Celińska, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, *wydanie nowe*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2020.

[11] B. Tobiasz-Adamczyk, *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Wydawnictwo Collegium Medicum UJ, wyd. 1, Kraków 1995; Wł. Piątkowski, *Zdrowie i choroba. Perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, Tyczyn 2005.

[12] Zob. E. Syrek, *Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki*, „Pedagogika Społeczna", 2019, nr 2 (72), s. 25–39.

[13] Zob. np. J. Daszykowska-Tobiasz (red.), *Sytuacja zdrowotna młodzieży*, t. 11, seria: Współczesne problemy wychowawcze, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2024; J..G. Rkić, Z. Hamrik, A. Dzielska, R. Felder-Puig i inni, *A focus on adolescent physical aktivity, eating behaviors, weight status and body image in Europe, central Asia, and Canada. Health Behaviours in School- aged Children International raport from the 2021/2022 suvej* , HBSC , Vol. 4, Kopenhaga :

jest zwrócenie uwagi na niezbywalną konieczność podnoszenia świadomości zdrowotnej całego społeczeństwa, w tym dzieci i młodzieży. Nadmieniam, że zagadnienia, które dotyczą przyczyn owych problemów zdrowotnych oraz podejmowanych działań instytucjonalnych i społecznych, są złożone wieloaspektowo i wymagają odrębnego opracowania. Problemy zdrowotne dzieci i młodzieży wynikają między innymi z preferowanych przez rodziców stylów życia (m.in. preferowanych wartości prozdrowotnych, diety, wypoczynku, snu, aktywności fizycznej, atmosfery życia rodzinnego, bliskości/wsparcia emocjonalnego, dbałości o opiekę w zdrowiu i chorobie). Środowisko rodzinne[14] ma kluczowe znaczenie dla rozwoju fizycznego, psychicznego i społecznego dzieci w trosce o ich zdrowie i pełny dobrostan. Problemy zdrowotne dzieci i młodzieży, np. otyłość i nadwaga, depresja i samookaleczenia, uzależnienia nie tylko od substancji, ale także behawioralne – np. od Internetu, związane są nie tylko z socjalizacją pierwotną w rodzinie, ale mogą nawarstwiać się w procesie socjalizacji wtórnej (np. szkoła, rodzina, środowisko wirtualne). Z Raportu 2022[15] (*Szkoła, gmina, system – partnerstwo przeciw epidemii otyłości i cukrzycy*)[16] wynika, że analizując wzrost zapadalności na chorobę otyłościową i cukrzycę typu 2, szczególnie nie-

WHO, Europe Region 2024, Lic.CC BY-NC-SA 3.0 IGO; Raport UNICEF *The State of the World's Children* -https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024 [dostęp: 3.08.2025].

[14] Zob. np. A. Matysiak-Błaszczyk, *Rodzice w trosce o dobrostan dzieci* , w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna,* red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

[15] M. Gałązka-Sobota (red. naukowa), *Raport 2022, Szkoła, gmina, system – partnerstwo przeciw epidemii otyłości i cukrzycy. Cities chauging diabetes Polska* ,Wydawnictwo Uczelni Łazarskiego, Instytut Zarządzania w Ochronie Zdrowia, Warszawa 2022, s. 24.

[16] Raport prezentuje aspekty kliniczne zdrowia i stylu życia polskich uczniów i nauczycieli, w sposób syntetyczny prezentuje historię edukacji w polskich szkołach. W 2019 roku Polska, jako pierwszy kraj w Europie Środkowo-Wschodniej dołączyła do światowego programu walki z cukrzycą Cities Changing Diabetes (CCD). Jej celem jest wdrażanie skutecznych interwencji, by zatrzymać epidemię cukrzycy typu 2. Program w skali globalnej tworzy platformę wielostronnego wsparcia polityki społeczno–zdrowotnej w zakresie walki z cukrzycą, czego konsekwencją jest współpraca z przedstawicielami samorządów lokalnych i ekspertów (s. 2–6).

pokoi wzrost dynamiki rozwoju tych problemów zdrowotnych wśród dzieci i młodzieży. Dzieci w Polsce są zaliczane do najszybciej tyjących w Europie. Około 22.0% dzieci w naszym kraju boryka się z nadwagą lub otyłością – będąc w grupie ryzyka rozwoju cukrzycy typu 2. Ze względu na nierówności społeczne w zdrowiu[17], w profilaktyce, edukacji zdrowotnej i leczeniu, a w konsekwencji wymagającego wyrównywania szans w tych obszarach. Według standardów Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) nadmierna masa ciała dotyczy 1/3 polskich ośmiolatków (32.0% chłopców i 29.0% dziewcząt ma nadwagę lub otyłość. Co piąty nastolatek (10–17 lat) 38,1% chłopców i 40,1% dziewcząt używa cukru do słodzenia napojów i potraw, większość nastolatków pije słodkie napoje gazowane – 9,7% chłopców i 6, 3% dziewcząt raz dziennie, a 34.0% i 29,6% kilka razy w tygodniu. Według Narodowego Funduszu Zdrowia (NFZ) w Polsce liczba zdiagnozowanych chorych na cukrzycę w 2023 roku wynosiła 25,11 tysięcy pacjentów poniżej 18 roku życia oraz 3,24 mln pacjentów w wieku 18 lat. W obu grupach odnotowano wzrostowy trend w latach 2018–2023. W 2021 roku Minister Zdrowia wpisał cukrzycę jako priorytetowy cel działań w polskim systemie ochrony zdrowia w ramach strategii „Zdrowa przyszłość. Ramy Strategicznego Rozwoju Systemu Ochrony Zdrowia na lata 2021–2027 z perspektywą do 2030"[18]. Otyłość i cukrzyca powodują liczne powikłania zdrowotne.[19] Brak aktywności ruchowej, siedzący tryb życia to czynniki ryzyka wystąpienia otyłości i nadwagi wśród dzieci i młodzieży. Badania naukowe wskazują, że minimalny, zalecany poziom ogólnej aktywności fizycznej wśród dzieci i młodzieży w wieku 7–15 lat to minimum 60 minut umiarkowanego wysiłku dziennie. Dla przykładu 61.0% uczniów kl. II i 43.0% uczniów

[17] Zob. *Badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce. Raport z badania*. Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2023.

[18] *Raport 2025. Diabetologia w Polsce na tle Unii Europejskiej. Bilans z okazji polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej. Forum Ekspertów DS. Cukrzycy.* Warszawa, marzec 2025, s. 4 i 10. https://mojacukrzyca.pl/diabetologia-w-polsce-na-tle-unii-europejskiej-raport/ [dostęp: 8.0. 2025].

[19] Zob. np. A. Gawlik, A. Zachurzak-Budzyńska, E. Małecka-Tendera, *Powikłania otyłości u dzieci i młodzieży,* „Endokrynologia. Otyłość. Zaburzenia Przemiany Materii"2009, t. 5, nr 1, s. 19–27; J. Fiłon, *Cukrzyca – wyzwanie zdrowia publicznego w XXI wieku,* Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2019 ; *NFZ o zdrowiu. Cukrzyca*. Centrala Narodowego Funduszu Zdrowia, Warszawa 2019.

kl. IV dociera do szkoły w sposób zmotoryzowany (najczęściej dzieci dowożone są przez rodziców samochodami). Niedostateczna aktywność fizyczna uczniów należy do głównych czynników ryzyka problemów zdrowotnych w dorosłym życiu. Obserwowany jest wzrost tego czynnika wraz z wiekiem. Badania naukowe potwierdzają, że bierne (zachowania sedentarne) spędzanie czasu przed ekranem monitorów jest niezależnym czynnikiem ryzyka chorób cywilizacyjnych, w tym otyłości, cukrzycy, chorób sercowo-naczyniowych[20]. Warto również podkreślić, iż zwolnienia uczniów z lekcji wychowania fizycznego nie są nowością. W 2015 roku 60 tys. polskich dzieci i nastolatków jest zwolnionych z lekcji wychowania fizycznego na podstawie zwolnień lekarskich[21]. Zdrowie/dobrostan człowieka nie dotyczy tylko ciała w sensie biologiczno-fizycznym. Holistyczne podejście do zdrowia jednostki nawiązuje do definicji Światowej Organizacji Zdrowia (WHO), w której wyróżnia się dobre samopoczucie fizyczne, psychiczne, społeczne i duchowe. Podejście to zakłada, że zdrowie człowieka/dobre samopoczucie stanowi spójną całość złożoną z powiązanych ze sobą i zależnych od siebie wzajemnych wymiarów zdrowia, tj. zdrowia fizycznego, psychicznego, emocjonalnego, społecznego i duchowego. Zdrowie psychiczne/dobrostan psychiczny dzieci i nastolatków budzi niepokój rodziców, nauczycieli, wychowawców, lekarzy, a w debacie publicznej problem ten jest szczególnie akcentowany z wielu względów, między innymi braku w dostatecznym wymiarze opieki psychologicznej w szkołach i nierównego dostępu do opieki medycznej/psychiatrycznej. Zagadnienie dobrostanu psychicznego i psychospołecznego dzieci i młodzieży jest wieloaspektowo złożone, ponieważ jest on uzależniony od wielu czynników zagrażających[22], związanych ze środowiskiem życia uczniów (ro-

[20] *Raport 2025. Diabetologia* …., s. 24–30.

[21] Zob. Prawo oświatowe-https://www.prawo.pl/oswiata/zwolnienie-z-wf-semestralne-tylko-od-lekaskie; [dostęp 29.07.2025], por. np. B. Woynarowska, J. Mazur, A. Oblacińska, *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*, „Hygeia Public Health" 2015, nr 50, s. 183–190.

[22] Zob. np. M. Sajkowska, R. Szredzińska (red.), *Dzieci się liczą. 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

dzina, szkoła, rówieśnicy)[23], a także środowiskiem wirtualnym[24], w którym młodzież spędza dużą ilość czasu w ciągu dnia. Zaburzenia dobrostanu zdrowia psycho-społecznego dotyczą między innymi takich problemów zdrowotnych jak depresja i zachowania suicydalne, które dotykają także dzieci i młodzież. „Zdrowie psychiczne i zaburzenia zachowania psychicznego są istotnym obszarem zdrowia publicznego, Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) definiuje zdrowie psychiczne jako dobrostan, w którym jednostka realizuje swoje możliwości, potrafi poradzić sobie z różnorodnymi sytuacjami życiowymi, jest w stanie uczestniczyć w życiu społecznym oraz produktywnie pracować"[25]. Na depresję choruje ponad 350 mln ludzi na świecie, tj. 6.0% globalnej populacji. W Europie choruje 22 mln osób, a w Polsce – 4 mln. Należy dodać, że w ostatniej dekadzie odnotowano pięciokrotny wzrost liczby recept dla dzieci i młodzieży poniżej 18 roku życia (w 2013 – 15,9 tys., a w roku 2023 – 84 tys.)[26]. W 2019 roku ze wsparcia psychologicznego i psychiatrycznego skorzystało 119 tys. młodych ludzi, a w roku 2023 – 279 tys., a zatem nastąpił wzrost o 135 %. Depresja jest chorobą cywilizacyjną i ma różne odmiany. Na depresję kliniczną cierpi 1,0% dzieci przedszkolnych poniżej powyżej 2–3 roku życia oraz 2.0% dzieci w grupie 6–12 lat. W grupie młodzieży do 18 roku życia około 20.0% zapada na depresję[27]. Warto dodać, że w 2024 roku eksperci (psycholodzy, pedagodzy) Dziecięcego Telefonu Zaufania (800 12 12 12) przeprowadzili 38 636 rozmów telefonicznych oraz 23 546 rozmów na czacie. Odbyło

[23] Zob. np. K. Makaruk, K. Drabarek, A. Popyk, Sz. Wójcik, *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

[24] Zob. np. Sz. Wójcik, *Zagrożenia dzieci i młodzieży związane z używaniem Internetu*, w: *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, red. M. Sajkowska, R. Szredzińska, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę, s. 274–293.

[25] D. Birchowska, M. Sowińska, *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania*, w: *Raport. Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania – 2025*, red. B. Wojtyniak, A. Smaga, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego – Państwowy Instytut Badawczy (NIZP PZH-PIB), s. 253.

[26] Tamże.

[27] A. Żak, A. Głębocka, *Depresja maskowana u dzieci i młodzieży*, „Psychologia Dzieci i Młodzieży", https://czasopismopsychologiadzieci.pl/artykul/depresja-maskowana-u-dzieci-i-mlodziezy [dostęp: 29.07.2025].

się 1 640 interwencji ratujących życie. Dzieci rozmawiały o różnych nurtujących je problemach (m.in. dotyczących: relacji z rodzicami, relacji z rówieśnikami, rozstań, trudności edukacyjnych w szkole, samookaleczeń, przemocy domowej, poczucia samotności i braku wsparcia)[28]. Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę udziela bezpłatnie, całodobowo, 7 dni w tygodniu, pomocy telefonicznej (Telefon Zaufania dla Dzieci do 18 roku życia – 116–111) dzieciom i młodzieży, którzy potrzebują wsparcia, opieki i pomocy oraz rodzicom, a także nauczycielom potrzebującym informacji, wsparcia w sprawie przeciwdziałania i pomocy dzieciom przeżywającym/doświadczającym trudnych sytuacji. W ciągu 15 lat działalności odebrano 1,5 mln telefonów, 100 000 wiadomości od młodych osób i podjęto 5000 interwencji w sytuacjach bezpośredniego zagrożenia zdrowia lub życia. W 2021 roku Komenda Główna Policji zarejestrowała 1469 prób samobójczych wśród dzieci i nastolatków do 19 roku życia, w tym 85 podjętych przez dzieci do 12 roku życia, aż 127 z nich zakończyło się zgonem dziecka[29]. Należy odnotować także, że wśród młodzieży poniżej 19 roku życia, w latach 2020–2024 największy odsetek prób samobójczych odnotowano wśród dziewcząt (2020 r. – 497; 2023 r. –1556; 2024 r. –1599). Od 2020 do 2023 roku w grupie wiekowej poniżej 19 lat nastąpił przyrost prób samobójczych ponadtrzykrotny (315%). Wśród chłopców w analogicznym okresie: 2020 r. –737; 2023 r. – 1994; 2024 r.–2054, wzrost wynosił 270%. W 2024 roku odnotowano trend ogólnego spadku. W latach 2020–2023 wzrosła liczba dziewcząt (2020 r. – 41; 2024 r. – 55), które popełniły samobójstwa, wzrost wynosił 63%. Wśród chłopców szczyt samobójstw nastąpił w latach 2020–2022 (2020 r. – 66; 2022 r. – 95; 2023 r. – 78) i zmniejszył się o 17,8% w stosunku do roku 2022. W całej populacji liczby te zmniejszyły się o 7,0% w stosunku do roku 2022. Szczyt samobójstw dziewcząt i chłopców wystąpił w 2022 roku w okresie pandemii[30]. Zarys tylko tych problemów zdrowotnych,

[28] https://brpd.gov.pl/2025/01/03/dzieciecy-telefon-zaufania-w-2024-r/ [dostęp: 29.07.2025]

[29] https://fdds.pl/o-fundacji/co-nowego-w-fundacji/codziennie-odbieramy-telefony-z-wolaniem-o-pomoc-dramatyczne-statystyki-telefonu-zaufania-116-111-za-2021-rok.ht [dostęp: 30.07.2025].

[30] A. Czabański, *Raport samobójstw i prób samobójczych w Polsce w latach 2020–2024 na podstawie danych KGP na dzień 17.01.2025r.*, Ministerstwo Zdrowia

a jest ich bardzo wiele (m.in. zaburzenia odżywiania, uzależnienia od substancji i uzależnienia behawioralne, choroby nowotworowe, niepełnosprawności), które dotyczą dzieci i młodzieży, pokazuje, że stanowią one wyzwanie edukacyjne, pomocowe, medyczne, opiekuńcze dla instytucji odpowiedzialnych za zdrowie i rozwój młodego pokolenia Polaków. Narodowy Program Zdrowia (NPZ) na lata 2021–2025[31] poprzez określenie swoich celów wskazuje na wagę wielu problemów zdrowotnych w naszym kraju. Cel strategiczny dotyczy zwiększenia liczby lat przeżytych w zdrowiu oraz zmniejszenia nierówności w zdrowiu. Ponadto w obowiązujących dokumentach określa się m.in. zadania z zakresu zdrowia publicznego, w tym poprawy zdrowia dzieci i młodzieży, a także zasady finansowania tych działań[32]. Ustawa[33] o ochronie zdrowia psychicznego dzieci i młodzieży stanowi podstawę do działań instytucji państwowych w tym zakresie, przepisy regulujące[34] zasady funkcjonowania placówek leczniczych dotyczą także tych, które świadczą usługi dla dzieci i młodzieży. W Prawie oświatowym[35] wprowadzone są aspekty dotyczące praw dzieci i młodzieży również w kontekście zdrowia. Warto ponadto zaakcentować, że art. 6 Konwencji o prawach dziecka[36] podkreśla, że każde dziecko ma prawo do życia, a władze muszą zapew-

NPZ. Biuro do spraw zapobiegania zachowaniom samobójczym(www.zapobieganiesamobójstwom.pl; https://zapobiegajmysamobojstwompl/wp-content/uploads/Raport-zachowania-samobojcze-2020-2024-2.pdf [dostęp 30.07.2025]; zob. także: np. H. Witkowska, *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej. Listy samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy*, Wydawnictwo UW, Warszawa 2021; Sz. Falaciński, H. Witkowska, *Życie mimo wszystko. Rozmowy o samobójstwie,* Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2022.

[31] Dziennik Ustaw 2021, poz. 642 Rozporządzenie Rady Ministrów z 30 marca 2021 roku w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025; zob. także *Program UE dla zdrowia na lata 2021–2027. Wizja zdrowia dla Unii Europejskiej*, https://health.ec.europa.eu/funding/eu4health-programme-2021-2027-vision-healthier-european-union_pl [dostęp :5.08.2025].

[32] Ustawa o zdrowiu publicznym z 11 września 2015 r. Dz. U. 2015, poz.1916.

[33] Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z dnia 19 sierpnia 1994r. Dz. U. 2014,poz. 917.

[34] Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 o działalności leczniczej i prawach pacjenta. Dz. U. 2015, poz. 45.

[35] Ustawa prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 r. Dz. U. 2017, poz. 59.

[36] Zob. *Prawa Dziecka w Polsce. Wyniki badania porównawczego prezentującego perspektywę dzieci, rodziców i nauczycieli oraz rekomendacja koniecznych zmian,*

nić dzieciom jak najlepsze warunki do życia i rozwoju, z kolei art. 24 wskazuje, że dzieci mają prawo do najlepszej możliwej opieki zdrowotnej, czystej wody pitnej, zdrowej żywności oraz czystego i bezpiecznego środowiska naturalnego, a wszyscy dorośli i dzieci powinni wiedzieć jak dbać o bezpieczeństwo i zdrowie. Należy dodać, że „ocena stanu zdrowia (health assessment) to ocena, która pozwala zidentyfikować potrzeby zdrowotne danej osoby lub populacji"[37]. Przedstawiony zarys niektórych problemów zdrowotnych wśród dzieci i młodzieży uwidacznia wielość potrzeb w zakresie pomocy, wsparcia, opieki medycznej oraz uwypukla konieczność działań prawnych, instytucjonalnych i społecznych w zakresie zdrowia dzieci i młodzieży, ale także niezbywalną konieczność działań edukacyjnych w celu podnoszenia świadomości zdrowotnej i kompetencji zdrowotnych młodych osób, którzy będąc w przyszłości dorosłymi obywatelami, będą dbać o zdrowie swoje i swojego społecznego otoczenia.

Edukacja zdrowotna w szkole – proces kształtowania kompetencji zdrowotnych (*health literacy*)

Pojęcie edukacja zdrowotna jest różnie definiowane. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) określa edukację zdrowotną jako: „Świadome możliwości uczenia się, obejmujące różne formy komunikowania w celu zwiększenia, alfabetyzmu zdrowotnego, wiedzy o zdrowiu i rozwijania umiejętności życiowych, które sprzyjają zdrowiu jednostki i społeczności, edukacja zdrowotna to nie tylko przekazywanie informacji, lecz także wzmacnianie motywacji, umiejętności własnej skuteczności, niezbędnych do podejmowania działań na rzecz zdrowia"[38]. Edukacja zdrowotna jest

Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2025- https://www.unicef.pl [dostęp:2.08.2025].

[37] M. Kowalska, A. Mainka, *Leksykon wybranych pojęć z zakresu zdrowia środowiskowego*, Wydawnictwo Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach, Katowice 2024, s. 21.

[38] B. Woynarowska, *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*, w: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, red. B. Woynarowska, PWN, Warszawa 2017, s. 96.

procesem całożyciowym, ale należy podkreślić, że realizowana w szkole stanowi ważne ogniwo zarówno w systemie oświaty i wychowania, jak i w systemie ochrony zdrowia. Jej celem jest podnoszenie świadomości zdrowotnej w społecznościach i populacji, przekazywanie wiedzy naukowej, kształtowanie umiejętności/kompetencji zdrowotnych, rozwijanie motywacji do podejmowania świadomych działań prozdrowotnych. W procesie edukacji zdrowotnej, zwłaszcza w systemie kształcenia ogólnego dzieci i młodzieży, poza przekazywaniem wiedzy o zdrowiu, jego uwarunkowaniach i zagrożeniach, istotne jest kształtowanie umiejętności życiowych, które stanowią element nabywania/kształtowania kompetencji zdrowotnych[39]. Umiejętności te są niezbędne w radzeniu sobie w życiu codziennym, pozwalają dokonywać wyborów prozdrowotnych, poznawać siebie i swoje potrzeby w dziedzinie zdrowia oraz dbać o dobre relacje z innymi. Rozwijanie umiejętności życiowych ma szczególne znaczenie wśród młodego pokolenia, a w kontekście edukacji zdrowotnej dotyczy m.in. umiejętności komunikowania, relacji interpersonalnych, podejmowania decyzji i krytycznego myślenia oraz umiejętności radzenia sobie i kierowania sobą[40]. Umiejętności życiowe są częścią składową kompetencji zdrowotnych (*health literacy*). W literaturze przedmiotu odnajdujemy wiele ujęć definicyjnych kompetencji zdrowotnych. Światowa Organizacja Zdrowia (WHO) określa je jako: „dające wiedzę i kompetencje osobiste, które gromadzą się poprzez codzienne czynności, interakcje społeczne i na przestrzeni pokoleń, wiedza osobista i kompetencje osobiste, są kształtowane przez struktury organizacyjne i dostępność zasobów, które umożliwiają ludziom dostęp, zrozumienie, ocenę i wykorzystanie informacji i usług w sposób, w który promuje i utrzymuje dobre zdrowie i dobre samopoczucie zarówno dla

[39] Zob. np. E. Syrek, *Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej – zmodyfikowana formuła*, w: *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S. M . Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2021, a także: *W trosce o dobrostan psychospołeczny uczniów„ edukacja„ wsparcie społeczne, pomoc*, w: Ewa Syrek„ *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego*, red. M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska, A Skowrońska-Pućka, Wydawnictwo UAM, Poznań 2021.

[40] M. Woynarowska-Sołdan, *Rozwijanie umiejętności życiowych,* w: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka i praktyka*, red. B. Woynarowska, Wydawnictwo PWN, s. 335–337.

nich samych, jak i dla osób z ich otoczenia"[41]. Kompetencje zdrowotne jednostki to zdolność osoby do zdobywania, oceniania i wykorzystywania informacji dotyczących zdrowia w celu podejmowania świadomych decyzji/wyborów zdrowotnych (zachowania prozdrowotne, profilaktyka, leczenie, promocja zdrowia). To nie tylko umiejętność czytania różnych informacji medycznych, ale ich rozumienie, a także rozumienie zaleceń lekarza, korzystania z opieki medycznej i świadomości samoopieki zdrowotnej. Współcześnie miejscem poszukiwania informacji na temat zdrowia jest Internet [42] oraz inne mass media, które stanowią dla wielu jednostek i grup społecznych (w tym dzieci i młodzieży) niekwestionowane źródło „ rawdziwych/wiarygodnych" informacji, często niesprawdzonych naukowo, całkowicie lub częściowo nieprawdziwych, mających na celu wprowadzanie w błąd z wielu różnych powodów (np. ideologicznych, politycznych, korzyści finansowych, ignorowania osiągnięć nauki), tzw. *fake news*[43]. W publikacjach Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) podkreśla się, że umiejętność czytania i pisania jest większym predyktorem stanu zdrowia danej osoby niż dochód, status zatrudnienia, poziom wykształcenia oraz grupa rasowa lub etniczna[44]. Warto wspomnieć, że przedmiotem podejmowanych badań naukowych jest analfabetyzm funkcjonalny, polegający na nierozumieniu tekstu czytanego mimo umiejętności czytania i pisania, co przekłada się na nieumiejętność wykorzy-

[41] *Health Literacy*. https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/health-literacy [dostęp: 5.08.2025]; zob. także np. V. Korporowicz, *Health Literacy w kształtowaniu zasobów zdrowotnych.* (*Przykład pełnoletniej młodzieży Warszawy*), „Polityka Społeczna" 2020, t. 558, nr 9, s. 2–9; K. Leksy, J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska -Pućka, *Ocena alfabetyzmu zdrowotnego studentów na podstawie kwestionariusza „Health Literacy Questionnaire (HLQ)"– badania wstępne*, „Studia Edukacyjne" 2023, nr 69, s. 57–76.

[42] Zob. M. Bigaj, K. Cisiołkiewicz, K. Mikulski i in., *Internet Dzieci. Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w Internecie*, marzec 2025, https//cyfroweobywatelstwo.pl 2025/03. PDF [dostęp: 7.08.2025].

[43] Zob. np. K. Bąkowicz, *Wprowadzenie do definicji i klasyfikacji zjawiska fake newsa*, „Studia Medioznawcze" 2019, 3 (78), s. 280–289; M. Żoch, *Fake news jako narzędzie dezinformacji*, „Cywilizacja i Polityka" 2021, nr 19, s. 219–234.

[44] Por. I. Kickbusch, J.M. Pelikan, F. Apfel, A.D. Tsouros, *Health Literacy*. WHO, Regional Office for Europe 2013.

stania wiedzy/informacji w życiu codziennym[45]. Ponadto bardzo istotne są inne kompetencje będące elementem kompetencji zdrowotnych, jak na przykład podstawowa wiedza o zdrowiu i chorobie, znajomość terminologii zdrowotnej, wiedza o systemie opieki zdrowotnej, umiejętności poznawcze (m.in. podejmowanie decyzji, krytyczne myślenie, przewidywanie konsekwencji, rozwiązywanie problemów), umiejętności komunikowania się (m.in. z pracownikami opieki zdrowotnej), znajomość praw pacjenta[46]. Warto podkreślić, że nabywanie/kształtowanie kompetencji zdrowotnych jest procesem, w wyniku którego uczeń zmienia/doskonali swoją świadomość zdrowotną, która determinuje zmiany w stylu życia i zachowaniach zdrowotnych. Badania naukowe wskazują, że proces wewnętrzny, regulujący kształtowanie nowych i zmianę dotychczasowych zachowań zdrowotnych, determinowany jest przez wiele czynników w sensie jednostkowym i środowiskowym. Można wyodrębnić trzy fazy zmiany zachowań: „fazę motywacyjną kończącą się decyzją o zmianie – intencją zmiany, fazę wprowadzania zmian w zachowaniu – czyli urzeczywistnienie intencji, fazę utrwalania zachowań prozdrowotnych lub prewencyjnych"[47]. Biorąc pod uwagę społeczno-ekologiczny model zdrowia, zakładający wzajemne relacje/powiązania człowieka ze środowiskiem, trzeba podkreślić, że w procesie kształtowania kompetencji zdrowotnych poprzez edukację zdrowotną ważną rolę odgrywa podejście holistyczne, traktujące ucznia jako podmiotową „całość" biologiczno- fizyczną, psychiczną i społeczną. Chodzi bowiem o ogólny dobrostan zdrowotny młodego człowieka, na który składają się wzajemnie od siebie zależne powyższe komponenty zdrowia.

[45] Zob. np. E. Przybylska, *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny i pedagogiczny,* Wydawnistwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

[46] B. Niedźwiedzka, *Kompetencje informacyjne ważną składową kompetencji zdrowotnych*, w: *Czas przemian – czas wyzwań: rola bibliotek i środków informacji w procesie kształtowania kompetetncji współczesnego człowieka*, red. J. Jasiewicz, E. B. Zybert, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich, Warszawa 2015.

[47] I. Heszen-Celińska, H. Sęk, *Psychologia zdrowia*, wydanie nowe, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2020, s. 127.

Podsumowanie – edukacja zdrowotna w polskiej szkole

Biorąc pod uwagę, że dotychczas w systemie kształcenia ogólnego nie było odrębnego przedmiotu edukacja zdrowotna i jego aktualna realizacja jest ważnym i odpowiedzialnym przedsięwzięciem organizacyjnym, merytorycznym i metodycznym, dlatego wymaga bardzo dobrego merytorycznego i metodycznego przygotowania nauczycieli do realizacji tego przedmiotu. W roku szkolnym 2025/2026 w systemie kształcenia ogólnego (szkoły podstawowe i ponadpodstawowe) będzie, zgodnie z ustawą, realizowany nieobowiązkowy przedmiot edukacja zdrowotna[48], którego celem jest kształtowanie kompetencji uczniów związanych z całożyciową dbałością o zdrowie, budowanie potencjału zdrowotnego własnego i otoczenia. Ustawa określa następujące cele kształcenia: podejmowanie działań wspierających zdrowie we wszystkich wymiarach i etapach życia; rozumienie i akceptacja przemian oraz procesów zachodzących w ludzkim ciele na wszystkich etapach życia; odpowiednie pełnienie ról społecznych i budowanie relacji opartych na wartości zdrowia, godności, szacunku i tolerancji na wszystkich etapach życia; monitorowanie własnego zdrowia we wszystkich jego wymiarach na wszystkich etapach życia; rozumienie czynników wpływających na zdrowie we wszystkich jego wymiarach. W ustawie podkreślono, że ze względu na cele edukacji zdrowotnej, zwłaszcza związane z całożyciową dbałością o zdrowie i budowaniem potencjału zdrowotnego własnego i otoczenia, szczególnie istotne jest kształtowanie następujących umiejętności: realizowanie działań wpływających na utrzymanie, poprawę i ochronę zdrowia; rozpoznawanie sytuacji zagrażających życiu i zdrowiu, w tym zagrożeń wynikających z degradacji środowiska naturalnego i zmian klimatu oraz reagowanie na nie; budowanie pozytywnego wizerunku siebie i innych osób oraz podtrzymywanie zdrowych relacji interpersonalnych (w rodzinie, otoczeniu), kształtowanie szacunku wobec środowiska naturalnego; propagowanie w swoim otoczeniu postaw zdrowego stylu życia;

[48] Dz. U. z dnia 26 marca 2025r, poz. 378 , Rozporządzenie Ministra Edukacji w sprawie przedmiotu edukacja zdrowotna -https//dziennikustaw.gov.pl [dostęp: 10.08.2025].

monitorowanie własnego zdrowia we wszystkich jego wymiarach; poszukiwanie, weryfikowanie i analizowanie informacji z zakresu własnego zdrowia i czynników na nie wpływających. Edukacja zdrowotna w systemie kształcenia ogólnego stanowić będzie proces nabywania kompetencji zdrowotnych przez uczniów stosownie do poziomu kształcenia w celu zdobywania i poszerzania wiedzy o zdrowiu i jego uwarunkowaniach, co stanowi podstawę podnoszenia świadomości zdrowotnej, która będzie procentować w życiu codziennym jednostki i w jego otoczeniu. W podstawie programowej[49] przedmiotu edukacja zdrowotna określono tematycznie 10 modułów/działów (w kl. IV–VII), tj. wartości i postawy, zdrowie fizyczne, aktywność fizyczna, odżywianie, zdrowie psychiczne, zdrowie społeczne, dojrzewanie, zdrowie seksualne, zdrowie środowiskowe, Internet i profilaktyka uzależnień. W szkołach ponadpodstawowych – liceach ogólnokształcących, technikach, szkołach branżowych II stopnia, w podstawie programowej [50] zamiast działu „ dojrzewanie" wprowadzono dział „system opieki zdrowotnej". Warunkiem realizacji procesu edukacji zdrowotnej i nabywania kompetencji zdrowotnych jest merytorycznie i metodycznie (stosowanie metod interaktywnych) przygotowany nauczyciel/edukator zdrowia[51]. Należy dodać, że Ministerstwo Edukacji Narodowej[52] finansuje Kwalifikacyjne Studia Podyplomowe dla Nauczycieli (3 semestry) z zakresu edukacji zdrowotnej. Prowadzenie tych, bezpłatnych dla nauczycieli, studiów Ministerstwo zleciło 11 uczelniom, takim jak: Uniwersytet Medyczny w Białymstoku, Gdański Uniwersytet Medyczny, Uniwersytet Śląski w Katowicach, Uniwersytet Jagielloński Collegium Medicum w Krakowie, Uniwersytet Rzeszowski , Uniwersytet Medyczny w Szczecinie, Akademia Pedagogiki Specjalnej im.

[49] Tamże.

[50] Dz. U.2025, poz. 382. Rozporządzenie Ministra Edukacji z dnia 6 marca 2025 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego dla liceów ogólnokształcących, technikum oraz branżowej szkoły II stopnia, https//dzienikustaw. gov.pl [dostęp: 10.08.2025].

[51] Dz. U. z dnia 22 października , poz. 2102. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczyciel.

[52] https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawy-programowe-do-przedmiotow--edukacja-obywatelska-i-edukacja-zdrowotna-podpisane-przez-minister-edukacji [dostęp:14.08.2025].

M. Grzegorzewskiej w Warszawie, Uniwersytet Warszawski, Uniwersytet Medyczny we Wrocławiu, Uniwersytet w Zielonej Górze. Wprowadzenie w systemie kształcenia ogólnego przedmiotu edukacja zdrowotna i jego realizacja (rok szkolny 2025/2026) otwiera nowy, ważny etap w kształtowaniu/rozwijaniu kompetencji zdrowotnych, będąc równocześnie obszarem rozwojowym dzieci i młodzieży sprzyjającym dbaniu młodych ludzi o zdrowie/dobrostan swój i innych w środowisku życia.

Bibliografia

Badanie jakości życia dzieci i młodzieży w Polsce, Biuro Rzecznika Praw Dziecka, Warszawa 2023.

Birchowska D., Sowińska M., *Zaburzenia psychiczne i zaburzenia zachowania*, w: *Raport. Sytuacja zdrowotna ludności Polski i jej uwarunkowania – 2025*, red. B. Wojtyniak, A. Smaga, Narodowy Instytut Zdrowia Publicznego. Państwowy Instytut Badawczy (NIZP-PZH-PIB).

Bigaj M., Cisiołkiewicz K., Mikulski M. i in., *Internet Dzieci. Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w Internecie*, marzec 2025, https//cyfroweobywatelstwo.pl2025/03.PDF [dostęp:7.08.2025].

Bąkowicz K., *Wprowadzenie do definicji i klasyfikacji zjawiska fake newsa,* „Studia Medioznawcze" 2019, nr 3 (78), s. 280–289.

Czabański A., Raport samobójstw i prób samobójczych w latach 2020–2024 na podstawie danych KGP na dzień 17.01. 2025 r. Ministerstwo Zdrowia NPZ. Biuro ds. Zapobiegania zachowaniom samobójczym.

Dziennik Ustaw 2021, poz. 642. Rozporządzenie Rady Ministrów z 30 marca 2021 roku w sprawie Narodowego Programu Zdrowia na lata 2021–2025.

Daszykowska-Tobiasz J. (red.), *Sytuacja zdrowotna młodzieży*, t. 11, seria: Współczesne problemy wychowawcze, Instytut Badań Edukacyjnych 2024.

Falaciński Sz., Witkowska H., *Życie mimo wszystko. Rozmowy o samobójstwie*., Wydawnictwo Prószyński i S-ka, Warszawa 2022

Fiłon J., *Cukrzyca – wyzwanie zdrowia publicznego w XXI wieku*, Wydawnictwo Uniwersytet w Białymstoku, Białystok 2019.

Gałązka-Sobota M. (red.), *Raport 2022, Szkoła gmina, system – partnerstwo przeciw epidemii otyłości i cukrzycy. Cities chauging diabetes Polska.* Wydawnictwo Uczelni Łazarskiego, Instytut Zarządzania w Ochronie Zdrowia, Warszawa 2022.

Gawlik A., Zachurzak-Budzyńska A., Małecka-Tendera E., *Powikłania otyłości u dzieci i młodzieży*, „Endokrynologia. Otyłość. Zaburzenia Przemiany Materii" 2009, t. 5, nr 1, s. 19–27.

Health Literacy, https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/health-literacy [dostęp: 5.08.2025].

Heszen-Celińska I., Sęk H., *Psychologia zdrowia*, wydanie nowe, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2020.

Karmolińska-Jagodzik E., *Zaburzenia lekowe jako stan deficytu dobrostanu psychicznego*, w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

Kickbusch I., Pelikan J. M., Apfel F., Tsouros A. D., *Health Literacy*, WHO Regional Office for Europe 2013.

Korporowicz V., *Health Literacy w kształtowaniu zasobów zdrowotnych (przykład pełnoletniej młodzieży Warszawy)*, „Polityka Społeczna" 2020, t. 558, nr 9, s. 2–9.

Konstytucja Rzeczypospolitej Polski art. 68 [Prawo do ochrony zdrowia], https://bip.brpo.gov.pl/pl/kategoria-konstytucyjna/art-68-prawo-do-ochrony-zdrowia [dostęp: 10.08. 2025].

Kowalska M., Mainka A., *Leksykon wybranych pojęć z zakresu zdrowia środowiskowego,* Wydawnictwo Śląski Uniwersytet Medyczny w Katowicach, Katowice 2024.

Leksy K., Nawój-Połoczańska J., Skowrońska-Pućka A., *Ocena alfabetyzmu zdrowotnego na podstawie kwestionariusza „Health Lteracy Questionnaire (HLQ"- badania wstępne* , „Studia Edukacyjne" 2023, nr 69, s. 57–76.

Makaruk K., Drabarek K., Popyk A., Wójcik Sz., *Diagnoza przemocy wobec dzieci w Polsce 2023,* Dajemy Dzieciom Siłę.

Matysiak-Błaszczyk A., B. Jankowiak (red.), *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna*, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

Matysiak-Błaszczyk A., *Rodzice w trosce o dobrostan dzieci*, w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna* , red. A. Matysiak- Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

NFZ o zdrowiu. Cukrzyca, Centrala Narodowego Funduszu Zdrowia, Warszawa 2019.

Niedźwiedzka B., *Kompetencje informacyjne ważną składową kompetencji zdrowotnych*, w: *Czas przemian – czas wyzwań: rola bibliotek i środków informacji w procesie kształtowania kompetencji współczesnego człowieka*, red. J. Jasiewicz, E. B. Zybert, Wydawnictwo Stowarzyszenia Bibliotekarzy Polskich 2015.

Piątkowski Wł., *Zdrowie i choroba perspektywa socjologiczna*, Wydawnictwo Wyższa Szkoła Społeczno-Gospodarcza w Tyczynie, Tyczyn 2005.

Prawa dziecka w Polsce. Wyniki badania porównawczego……. Stowarzyszenie Polski Komitet Narodowy UNICEF, Warszawa 2025.

Prawo oświatowe, https://www.prawo.pl/oswiata/zwolnienie-z-wf-semestralne-tylko-od-lekaskie [dostęp 29.07.2025].

Program UE dla zdrowia na lata 2021–2027 wizja zdrowia dla Unii Europejskiej ////////////////

Przybylska E., *Analfabetyzm funkcjonalny dorosłych jako problem społeczny, egzystencjalny* i *pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2014.

Raport 2025. Diabetologia w Polsce na tle Unii Europejskiej. Bilans z okazji polskiej prezydencji w Radzie Unii Europejskiej. Forum Ekspertów ds. cukrzycy, Warszawa – marzec 2025, https://mojacukrzyca.pl/diabetologia-w-polsce-na-tle-unii-europejskiej-raport/ [dostęp: 8.08.2025].

Raport UNICEF *The State of the World's Children* -https//www.unicef.org/raports/state-of-worlds-children/2024 [dostęp: 3.08.2025].

Rkić J.G., Hamrik Z., Dzielska A., Felder-Puig R. i in., *A focus on adolescent physical aktivity, eating behaviors, weight status and body image in Europe, central Asia, and Canada. Health Behaviours in School- aged Children International raport from the 2021/2022 suvej* , HBSC, Vol. 4, Kopenhaga: WHO, Europe Region 2024, Lic.CC BY-NC-SA 3.0 IGO; Raport UNICEF *The State of the World's Children* -https://www.unicef.org/reports/state-of-worlds-children/2024 [dostęp: 3.08.2025].

Sajkowska M., Szredzińska R. (red.), *Dzieci się liczą 2022. Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce*, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Sadowska K., *Dobrostan psychiczny dziecka a wybrane zagrożenia bezpieczeństwa we współczesnym świecie,* w: *Dobrostan. Perspektywa indywidualna i społeczna,* red. A. Matysiak-Błaszczyk, B. Jankowiak, Wydawnictwo UAM, Poznań 2024.

Syrek E., *Subdyscypliny pedagogiki, socjologii i psychologii. Konteksty interdyscyplinarnego zainteresowania zdrowiem i chorobą w naukach społecznych*, w: *Pedagogika zdrowia w teorii i praktyce*, red. B. Zawadzka, T. Łączek, Wydawnictwo Uniwersytet Jana Kochanowskiego, Kielce 2017.

Syrek E., *Teoretyczne podstawy współczesnej pedagogiki zdrowia jako subdyscypliny pedagogiki,* „Pedagogika Społeczna" nr 2 (72), s. 25–39.

Syrek E., *Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej – zmodyfikowana formuła*, w: *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką*, red. S.M. Kwiatkowski, Wydawnictwo Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej, Warszawa 2021.

Syrek E., *W trosce o dobrostan psychospołeczny uczniów, edukacja, wsparcie społeczne, pomoc*, w: *Wspieranie jednostek i grup w różnych wymiarach życia społecznego*, red. M. Piorunek, J. Nawój-Połoczańska, A. Skowrońska-Pućka, Wydawnictwo UAM, Poznań 2021.

Tobiasz-Adamczyk B., *Wybrane elementy socjologii zdrowia i choroby*, Wydawnictwo Collegium Medicum UJ, wyd. 1, Kraków 1995.

Ustawa o zdrowiu publicznym z dnia 11 września 2015. DZ. U. 2015, poz. 1916.

Ustawa o ochronie zdrowia psychicznego z dnia 19 sierpnia 1994, poz.017.

Ustawa z dnia 15 kwietnia 2011 o działalności leczniczej i prawach pacjenta. Dz. U. 2015, poz. 45.

Ustawa prawo oświatowe z 14 grudnia 2016. Dz. U. 2017, poz. 59.

Witkowska H., *Samobójstwo w kulturze dzisiejszej. Listy samobójców jako gatunek wypowiedzi i fakt kulturowy,* Wydawnictwo UW, Warszawa 2021.

Woynarowska B. (red.), *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2017.

Woynarowska B., *Terminologia, cele i koncepcje współczesnej edukacji zdrowotnej*, w: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, red. B. Woynarowska, Wydawnictwo PWN, Warszawa 2017.

Woynarowska B., Mazur J., Oblacińska A., *Uczestnictwo uczniów w lekcjach wychowania fizycznego w szkołach w Polsce*, „Hygeia Public Health" 2015, nr 50, s. 183–190.

Woynarowska-Sołdan M., *Rozwijanie umiejętności życiowych,* w: *Edukacja zdrowotna. Podstawy teoretyczne, metodyka, praktyka*, red. B. Woynarowska,Wydawnictwo PWN, Warszawa 2017.

Wójcik Sz., *Zagrożenia dzieci i młodzieży związane z używaniem Internetu*, w: *Dzieci się liczą 2022.* Raport o zagrożeniach bezpieczeństwa i rozwoju dzieci w Polsce, red. A. Sajkowska, R. Szredzińska, Fundacja Dajemy Dzieciom Siłę.

Żak A., Głębocka A., *Depresja maskowana u dzieci w i młodzieży*, „Psychologia Dzieci i Młodzieży", https//czasoismopsychologiadzieci.plartykul/depresja-maskowana- u dzieci-i-mlodzieży [dostęp:29.07.2015].

Żoch M., *Fake news jako narzędzie dezinformacji,* „Cywilizacja i Polityka" 2021, nr 19, s. 219–234.

Netografia

https://zdrowie.um.warszawa.pl/-/ogolnopolski-dzien-walki-z-depresja-2025 [dostęp: 9.08.2025] https://www.gov.pl/web/edukacja/podstawy-programowe-do-przedmiotow-edukacja-obywatelska-i-edukacja-zdrowotna-podpisane-przez-minister-edukacji [dostęp: 14.08.2025].

Małgorzata Rosalska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
Natalia Walter
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

Pedagogika szkolna w cyfrowym świecie: ku reformie edukacji opartej na kompetencjach przyszłości

Wprowadzenie

Współczesna edukacja funkcjonuje w dynamicznie zmieniającym się kontekście, w którym cyfryzacja, globalizacja oraz przemiany kultury młodzieżowej, ale też wyzwania związane z narastającymi konfliktami zbrojnymi na świecie i często diagnozowanym obniżeniem odporności psychicznej wśród młodych, stają się głównymi czynnikami kształtującymi warunki uczenia się i nauczania. Z jednej strony technologie cyfrowe otwierają przed szkołą niespotykane wcześniej możliwości personalizacji, komunikacji i dostępu do informacji, z drugiej – pogłębiają zjawiska wykluczenia, nierówności i fragmentaryzacji doświadczeń młodych ludzi. Globalne przemiany społeczno-kulturowe, w tym intensyfikacja przepływów informacji i rozwój kultury uczestnictwa, wywierają wpływ na styl życia, wartości i aspiracje uczniów, redefiniując ich potrzeby edukacyjne.

Na tym tle pedagogika szkolna pozostaje ważną ramą teoretyczną analizy procesów edukacyjnych, jednak współcześnie wymaga ona rozszerzenia o nowe obszary – takie jak edukacja medialna (w tym szczególnie – cyfrowa) czy kompetencje związane ze sztuczną inteligencją – które decydują o zdolności szkoły do przygotowania uczniów do funkcjonowania w złożonym świecie. Nie chodzi już wyłącznie o organizację

pracy dydaktycznej, ale o refleksję nad rolą szkoły w kształtowaniu podmiotowości ucznia, jego kompetencji społecznych i cyfrowych, a także umiejętności krytycznej analizy i twórczego korzystania z technologii.

W efekcie przyjąć należy tezę, że cyfrowy świat oraz idea uczenia się przez całe życie (*lifelong learning, LLL*) wymagają redefinicji zadań szkoły i nowego podejścia do reform oświaty. Szkoła przyszłości powinna być instytucją nie tylko przekazującą informacje, lecz przede wszystkim wspierającą rozwój kompetencji przyszłości – zdolności adaptacyjnych, kreatywnych i krytycznych – które umożliwią młodym ludziom świadome uczestnictwo w życiu społecznym i zawodowym w warunkach permanentnej zmiany (Delors, 1996; Sekcja Edukacji Cyfrowej KI PAN, 2025).

Edukacja w cyfrowym świecie – nowe wyzwania

Dynamiczny rozwój technologii informacyjno-komunikacyjnych sprawia, że szkoła staje przed koniecznością redefinicji swojej roli i metod pracy. Technologia nie jest już jedynie narzędziem wspierającym proces dydaktyczny, ale środowiskiem, w którym funkcjonują uczniowie i nauczyciele. Badania wskazują jednak, że samo wprowadzanie nowych urządzeń i aplikacji edukacyjnych nie przekłada się automatycznie na poprawę efektów kształcenia. Wyniki metaanaliz pokazują, iż dostęp do sprzętu i oprogramowania w szkołach ma ograniczony wpływ na wyniki poznawcze, a jego skuteczność jest porównywalna z innymi tradycyjnymi interwencjami edukacyjnymi (Escueta i in., 2017; Higgins, Xiao, Katsipataki, 2012). Jednocześnie technologie mogą istotnie wspierać rozwój społeczno-emocjonalny, zwiększać motywację uczniów oraz sprzyjać indywidualizacji procesu uczenia się (Blossfeld i in., 2018; Süss, Lampert, Wijnen, 2013).

Dlatego kluczowe staje się nie samo wprowadzanie nowoczesnych narzędzi, lecz rozwój koncepcji edukacji medialnej i cyfrowej, która odpowiadałaby na zróżnicowane potrzeby uczniów. Nowoczesna edukacja medialna (tzw. *media education 3.0*) powinna angażować wszystkich nauczycieli, łączyć treści online i offline, a także kłaść nacisk nie tylko na

ochronę przed ryzykami, lecz również na budowanie pozytywnych kompetencji medialnych. Szczególne znaczenie zyskuje tu podejście salutogenetyczne, które zamiast koncentrować się wyłącznie na zagrożeniach, stawia na rozwój potencjału młodych ludzi w twórczym i krytycznym korzystaniu z technologii (Walter, Pyżalski, 2021).

Na tym tle pojawia się kolejne wyzwanie – sztuczna inteligencja (AI), którą Sekcja Edukacji Cyfrowej KI PAN (2025) określa jako megatrend transformujący edukację. Jej oddziaływanie wykracza daleko poza samą cyfryzację – staje się czynnikiem modernizacji szkoły zarówno w wymiarze dydaktycznym, jak i organizacyjnym (Sekcja Edukacji Cyfrowej KI PAN, 2025). Zastosowania AI niosą ze sobą ogromny potencjał: od personalizacji procesu uczenia się i wsparcia uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi, po odciążanie nauczycieli w zadaniach administracyjnych (Sekcja Edukacji Cyfrowej KI PAN, 2025). Jednocześnie raport wskazuje na poważne zagrożenia: spadek motywacji i zaangażowania uczniów w samodzielną naukę, ryzyko uzależnienia od algorytmów, utratę części kompetencji krytycznego myślenia, a także pogłębianie nierówności edukacyjnych między uczniami mającymi dostęp do wysokiej jakości narzędzi AI a tymi, którzy są tego pozbawieni (Sekcja Edukacji Cyfrowej KI PAN, 2025).

Zasadniczym zadaniem szkoły staje się zatem nie zakazywanie korzystania z AI, ale przygotowanie uczniów do świadomego, odpowiedzialnego i krytycznego używania jej w procesie uczenia się. Wymaga to zmian w podstawach programowych, w tym wprowadzenia nowych kompetencji – takich jak umiejętność formułowania pytań (*prompt engineering*), krytyczna ocena wyników generowanych przez AI czy rozumienie ograniczeń tej technologii (Sekcja Edukacji Cyfrowej KI PAN, 2025).

Wobec tych wyzwań i szans szkoła powinna być nie tylko miejscem nabywania konkretnych umiejętności cyfrowych, ale też środowiskiem kształtowania postaw ciekawości poznawczej, krytycznego myślenia i sprawczości. W tym kontekście kluczowego znaczenia nabiera idea uczenia się przez całe życie (*lifelong learning, LLL*), która wskazuje, że najważniejszym zadaniem edukacji nie jest przygotowanie do egzaminów, lecz do permanentnego, samodzielnego i świadomego uczenia się w świecie zdominowanym przez szybki rozwój technologii i zmienność społeczno-kulturową.

Kompetencje cyfrowe

Odpowiedzią na taką diagnozę megatrendów społecznych i technologicznych są projekty różnych modeli kompetencyjnych, które z jednej strony stanowią reakcję na aktualne wyzwania, a z drugiej – próbę przygotowania jednostek do zadań, z jakimi przyjdzie im się mierzyć w przyszłości. W literaturze przedmiotu pojęcia te funkcjonują pod wieloma nazwami: kompetencje przyszłości, transferowalne, transferalne kompetencje XXI wieku" czy wreszcie popularna koncepcja „4K" (*4Cs: critical thinking, creativity, communication, collaboration*) (Ciszewska-Mlinarič i in. 2023). Choć poszczególne modele różnią się zakresem i terminologią, łączy je wspólny mianownik – traktowanie umiejętności nie tylko w perspektywie instrumentalnej (jako przygotowania do rynku pracy), lecz także w kontekście szerokich procesów cywilizacyjnych. Wszystkie akcentują potrzebę rozwijania zdolności krytycznego i twórczego myślenia, współpracy i komunikacji, adaptacyjności oraz kompetencji cyfrowych i społecznych, które pozwalają jednostkom zachować sprawczość i podmiotowość w świecie permanentnej zmiany. Takie myślenie o kompetencjach sprawia, że edukacja szkolna staje się przestrzenią wymagającą głębokiej redefinicji. Fundamentem tej zmiany są wspomniane kompetencje przyszłości, obejmujące nie tylko tradycyjnie rozumiane umiejętności poznawcze, ale także zdolności adaptacyjne, kreatywne i cyfrowe. To właśnie one, jak podkreślają badacze, stanowią warunek skutecznego funkcjonowania jednostki w dynamicznie zmieniającym się świecie (Brolpito, 2018).

Pierwsze próby zdefiniowania obszaru umiejętności cyfrowych podjął Paul Gilster (1997), wprowadzając pojęcie *digital literacy*. Autor ten akcentował konieczność rozumienia i wykorzystywania informacji pochodzących z różnych źródeł i przedstawianych w formie cyfrowej. Jego podejście z czasem ewoluowało w stronę szerszego rozumienia, zgodnie z którym alfabetyzm cyfrowy obejmuje nie tylko czynności techniczne, ale także krytyczną analizę treści, rozumienie kontekstu ich wykorzystania czy świadome uczestnictwo w społeczeństwie informacyjnym (American Libraries Association, 2011).

W literaturze przedmiotu podkreśla się, że kompetencje cyfrowe nie mogą być redukowane wyłącznie do biegłości technologicznej. UNESCO

(2018) akcentuje ich rolę w dostępie do informacji, zarządzaniu nimi, komunikowaniu się i współpracy, a także w rozwiązywaniu problemów i twórczej samorealizacji. Podobne stanowisko prezentuje Unia Europejska, która w 2006 roku włączyła kompetencje cyfrowe do katalogu ośmiu kompetencji kluczowych w ramach uczenia się przez całe życie (Ferrari, 2013). W późniejszych dokumentach, zwłaszcza w ramach DigComp, wyodrębniono pięć podstawowych obszarów: korzystanie z informacji i danych, komunikacja i współpraca, tworzenie treści, bezpieczeństwo oraz rozwiązywanie problemów (Carretero, Vuorikari, Punie, 2017).

Badania Helsper i Eynon (2013) czy van Laar i in. (2018) pokazują dodatkowo, że kompetencje cyfrowe obejmują także wymiar społeczny, krytyczny i kreatywny. W tym sensie stają się one bliskie czterem podstawowym kompetencjom XXI wieku – krytycznemu myśleniu, kreatywności, komunikacji i współpracy (tzw. 4K). Przenikanie się świata online i offline sprawia, że wiele umiejętności cyfrowych – np. rozwiązywanie problemów, praca zespołowa czy zarządzanie informacją – jest dziś warunkiem nie tylko sukcesu zawodowego, ale również pełnego uczestnictwa w życiu społecznym (Donoso i in., 2020).

Mimo powszechnego przekonania, że młode pokolenia – często określane błędnie jako „cyfrowi tubylcy" – dysponują wysokim poziomem umiejętności technologicznych, wyniki badań nie potwierdzają tej tezy. Raporty Komisji Europejskiej (European Comission, 2012; 2016; 2017; 2019) oraz European Training Foundation (2018) wskazują na znaczące braki w zakresie zaawansowanych kompetencji cyfrowych wśród dzieci i młodzieży. Polskie badania EU Kids Online (Pyżalski, 2019) dowodzą natomiast, że uczniowie w wieku 11–17 lat szczególnie słabo oceniają swoje możliwości w zakresie wyszukiwania informacji, weryfikacji ich wiarygodności oraz publikowania własnych treści. Najlepiej wypadają natomiast w samoocenie prostych czynności technicznych, takich jak instalowanie aplikacji.

Tendencję tę potwierdzają kolejne fale badań ySKILLS, prowadzonych w Polsce od 2021 roku. W edycji z 2022 roku średnia poprawnych odpowiedzi w zakresie wiedzy cyfrowej wyniosła 55%, a młodzież najczęściej wskazywała na sprawność w komunikacji i interakcji online (61%) oraz obsłudze technicznej (55%), podczas gdy w obszarze wyszukiwania informacji odsetek ten był znacznie niższy (39%). Jeszcze słabiej młodzi

ludzie oceniali swoje umiejętności w zakresie tworzenia treści cyfrowych (39%). Dane te pokazują wyraźną rozbieżność między łatwością w obsłudze technologii i komunikacji a trudnościami w zakresie krytycznego myślenia, selekcji i twórczego wykorzystania informacji (Pyżalski, Walter i in., 2022).

Badania z 2023 roku wskazują na niewielką zmianę w samoocenie – w obszarze komunikacji i interakcji (57%) oraz tworzenia treści (47%), jednak nadal tylko 44% młodzieży deklaruje wysokie umiejętności w wyszukiwaniu informacji. Wyniki te pozostają zbieżne z wcześniejszymi obserwacjami EU Kids Online: młodzi ludzie lepiej radzą sobie z czynnościami technicznymi i operacyjnymi niż z kompetencjami wymagającymi krytycznej refleksji i oceny (Pyżalski, Walter i in., 2022, ySkills, 2023).

Pandemia COVID-19 w 2020 roku obnażyła dodatkowo słabości w zakresie przygotowania cyfrowego polskich uczniów. Z jednej strony potwierdziła się ich sprawność w komunikacji czy korzystaniu z mediów rozrywkowych, z drugiej – ujawniły się braki w zakresie kompetencji wymagających krytycznej refleksji i twórczej aktywności (Ptaszek, 2020). Również nauczyciele, jak pokazują badania OECD TALIS (2014) czy Plebańskiej (2018), przed pandemią w ograniczonym stopniu stosowali metody dydaktyczne rozwijające kompetencje cyfrowe, koncentrując się raczej na wykorzystaniu multimediów w roli wspomagającej tradycyjne nauczanie.

Z tego względu kompetencje cyfrowe, a szerzej – kompetencje przyszłości, powinny być traktowane jako fundament reform edukacyjnych. Nie chodzi jedynie o ich instrumentalny wymiar związany z rynkiem pracy, ale także o aspekt aksjologiczny i społeczny, związany z uczestnictwem w kulturze, budowaniem relacji, rozwojem osobistym i społecznym dobrostanem (UNESCO, 2018). Wdrażanie ich do programów nauczania oznacza nie tylko konieczność zmiany treści, ale przede wszystkim metod dydaktycznych, w kierunku uczenia problemowego, projektowego i hybrydowego, sprzyjającego aktywnemu nabywaniu umiejętności.

Szkoła jako przestrzeń rozwijania kompetencji przyszłości

Koncepcja uczenia się przez całe życie (*lifelong learning, LLL*) stanowi jeden z fundamentalnych paradygmatów współczesnej myśli edukacyjnej. Wywodzi się ona z przekonania, że proces kształcenia nie może być ograniczony do etapu edukacji szkolnej czy akademickiej, lecz musi obejmować całe życie jednostki, dostosowując się do zmieniających się uwarunkowań społecznych, gospodarczych i technologicznych (Delors, 1996). Uczenie się przez całe życie zakłada, że człowiek powinien być przygotowany nie tylko do permanentnej adaptacji i aktualizacji swoich kompetencji, ale także do twórczego i krytycznego wykorzystywania zdobytej wiedzy w nowych kontekstach. Szkoła – jako podstawowa instytucja edukacyjna – pełni w tym procesie rolę inicjującą: nie powinna zatem wyłącznie dostarczać określonych zasobów informacyjnych, ale kształtować dyspozycje poznawcze, społeczne i emocjonalne, które umożliwiają uczenie się w różnych warunkach i przez całe życie (European Commission, 2018). Wymaga to rozwijania takich umiejętności, jak samoregulacja, krytyczna analiza informacji, zdolność uczenia się w sposób refleksyjny i autonomiczny, a także motywacja wewnętrzna i poczucie sprawczości (OECD, 2019).

W ujęciu Zintegrowanej Strategii Umiejętności 2030 (ZSU 2030) szkoła jawi się nie tylko jako instytucja odpowiedzialna za realizację podstawy programowej i przekaz wiedzy, lecz przede wszystkim jako ekosystem uczenia się przez całe życie. Dokument ten akcentuje konieczność spójnego łączenia edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej, co ma umożliwić całościowe rozwijanie kompetencji jednostki w dynamicznie zmieniającym się kontekście społecznym i technologicznym (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019). Szkoła ma pełnić funkcję węzła sieci uczenia się, integrując różne źródła wiedzy i doświadczeń, koordynując działania oraz nadając znaczenie aktywnościom podejmowanym w różnych przestrzeniach edukacyjnych.

Tak rozumiana szkoła wykracza poza ramy tradycyjnej instytucji kształcenia, w której proces kończy się wraz z uzyskaniem formalnych kwalifikacji. Jej zadaniem staje się inicjowanie i wspieranie nawyku sa-

mokształcenia oraz rozwijanie umiejętności uczestnictwa w kulturze wiedzy i współpracy. W tym sensie szkoła jako ekosystem LLL pozostaje w ścisłym związku z ideą kompetencji kluczowych definiowanych w dokumencie Komisji Europejskiej (European Commission, 2018), które obejmują nie tylko wiedzę podstawową i umiejętności techniczne, lecz także kompetencje osobiste, społeczne i obywatelskie, a także zdolność do krytycznej refleksji, twórczego działania i uczenia się w różnych kontekstach. Jednocześnie koncepcja ta jest spójna z podejściem OECD Education 2030 – Learning Compass, które definiuje uczenie się jako proces ukierunkowany na rozwój wiedzy, umiejętności oraz postaw i wartości, a jego celem jest sprawczość jednostki oraz jej zdolność do współodpowiedzialności i współtworzenia dobra wspólnego (OECD, 2019).

Szkoła w modelu ZSU 2030 staje się nie tylko miejscem nabywania wiedzy, ale także środowiskiem kształtowania orientacji na uczenie się przez całe życie, wzmacniania dobrostanu oraz budowania kapitału społecznego. Włączenie elementów edukacji pozaformalnej i nieformalnej – takich jak wolontariat, projekty realizowane z lokalnymi organizacjami czy współpraca z pracodawcami – sprzyja rozwijaniu kompetencji transferowalnych, w tym krytycznego myślenia, kreatywności, komunikacji i współpracy (Trilling & Fadel, 2009), które określane są mianem kompetencji XXI wieku. W efekcie szkoła staje się platformą współpracy i koordynacji, która nie tylko przygotowuje uczniów do zdania egzaminów, lecz przede wszystkim do funkcjonowania w świecie permanentnej zmiany.

Reformy inspirowane edukacją cyfrową i LLL

W kontekście polityk edukacyjnych szczególną rolę odgrywają dokumenty międzynarodowe, które nadają kierunek reformom systemów oświatowych i wyznaczają ramy dla kształtowania nowych kompetencji w środowisku szkolnym. Kompetencje kluczowe Unii Europejskiej wskazują „uczenie się do uczenia się" jako jeden z fundamentalnych obszarów rozwoju, definiując je jako zdolność do efektywnego organizowania własnej nauki zarówno indywidualnie, jak i w grupie, w różnych

kontekstach i sytuacjach uczenia się (European Commission, 2018). Oznacza to nie tylko biegłość w doborze strategii poznawczych i metapoznawczych, ale także rozwijanie motywacji wewnętrznej oraz poczucia odpowiedzialności za własny rozwój intelektualny. W podobnym duchu OECD Learning Compass 2030 akcentuje, że celem edukacji powinno być przygotowanie uczniów do autonomicznego uczenia się, opartego na samosterowności, poczuciu sprawczości i zdolności do podejmowania decyzji edukacyjnych w sposób świadomy i refleksyjny (OECD, 2019). W obu ujęciach szkoła postrzegana jest nie tyle jako instytucja zamykająca proces edukacyjny w ramach formalnych struktur, lecz raczej jako przestrzeń inicjowania i wspierania długofalowej trajektorii uczenia się przez całe życie.

W polskich warunkach podobną perspektywę przyjmuje **Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030**, która jednoznacznie wskazuje, że jednym z priorytetów systemu edukacji jest rozwój umiejętności przekrojowych, w tym kompetencji związanych z samodzielnym i krytycznym uczeniem się (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019). Strategia podkreśla, iż szkoła powinna nie tylko dostarczać wiedzy, ale także tworzyć warunki do kształtowania postaw ciekawości poznawczej, krytycznej refleksji oraz motywacji wewnętrznej, które umożliwiają uczniom podejmowanie wysiłku intelektualnego także poza strukturami formalnej edukacji. W tym sensie kształcenie w szkole staje się nie tyle celem samym w sobie, ile punktem wyjścia do samodzielnego, świadomego i refleksyjnego uczenia się w całym cyklu życia.

Praktyczna realizacja tych postulatów wymaga odejścia od dominującego wciąż modelu transmisyjnego, opartego na przekazie i reprodukcji wiedzy, w kierunku modeli dydaktycznych, które kładą nacisk na aktywność poznawczą i odpowiedzialność ucznia za własne uczenie się. Uczenie się oparte na problemach (*problem-based learning*) oraz uczenie się oparte na projektach (*project-based learning*) są szczególnie istotne w tym kontekście, gdyż sprzyjają samodzielnemu poszukiwaniu wiedzy, konstruowaniu własnych strategii rozwiązywania problemów oraz refleksji nad procesem uczenia się (Hmelo-Silver, 2004). Metody te pozwalają nie tylko na rozwój kompetencji poznawczych, ale także na kształtowanie postaw proinnowacyjnych, współpracy i komunikacji, które są kluczowe w złożonych warunkach współczesnego świata.

Ważnym elementem staje się także włączanie do praktyki szkolnej dydaktyki cyfrowej, rozumianej nie tylko jako wykorzystywanie nowych technologii w procesie dydaktycznym, ale przede wszystkim jako świadome kształtowanie kompetencji związanych z krytycznym korzystaniem z zasobów cyfrowych. Uczniowie powinni mieć możliwość nie tylko łatwego dostępu do informacji, ale również uczenia się ich selekcji, weryfikacji i twórczego wykorzystywania. W epoce społeczeństwa informacyjnego i algorytmizacji przestrzeni publicznej umiejętność krytycznego filtrowania treści oraz samodzielnego zarządzania procesem uczenia się w środowisku cyfrowym nabiera szczególnego znaczenia (Ptaszek, 2019; UNESCO, 2018).

Współczesne przemiany społeczne i technologiczne, określane w literaturze mianem megatrendów edukacyjnych, prowadzą także do redefinicji roli nauczyciela. Tradycyjny model, w którym nauczyciel pełnił przede wszystkim funkcję transmisyjną – jako główne źródło wiedzy i kontroler jej opanowania – okazuje się niewystarczający w obliczu wymagań społeczeństwa informacyjnego i idei uczenia się przez całe życie (Delors, 1996; OECD, 2019). Coraz częściej podkreśla się konieczność przesunięcia akcentu z funkcji wykładowcy i egzaminatora na rolę mentora, przewodnika i facylitatora procesów edukacyjnych, który wspiera uczniów w samodzielnym, refleksyjnym i krytycznym uczeniu się.

Zgodnie z rekomendacjami OECD Education 2030 nauczyciel przyszłości powinien być postrzegany jako projektant środowiska uczenia się i mediator pomiędzy uczniem a światem wiedzy (w tym światem cyfrowym), a nie wyłącznie jako podmiot przekazujący informacje (OECD, 2019). Podobnie w dokumentach Unii Europejskiej akcentuje się, że kompetencje kluczowe uczniów mogą rozwijać się jedynie w warunkach dydaktyki sprzyjającej autonomii i współpracy, co wymaga od nauczyciela pełnienia funkcji przewodnika w procesie edukacyjnym (European Commission, 2018). W tym ujęciu nauczyciel staje się osobą, która nie tyle wskazuje gotowe rozwiązania, ile inspiruje uczniów do poszukiwania własnych dróg poznawczych i refleksji nad procesem uczenia się. Nowa rola nauczyciela oznacza przesunięcie punktu ciężkości z dydaktyki opartej na transmisji wiedzy na dydaktykę konstruktywistyczną i partycypacyjną, w której uczeń jest współtwórcą procesu uczenia się (Schunk & Greene, 2018). Nauczyciel jako mentor powinien wspierać rozwój

metapoznania i samoregulacji ucznia, stwarzając warunki do refleksji, krytycznej analizy i twórczego wykorzystywania wiedzy. Szczególnego znaczenia nabiera tu także umiejętność integrowania treści online i offline, wspierania kompetencji cyfrowych i medialnych oraz przygotowywania uczniów do krytycznego korzystania z technologii (UNESCO, 2018).

Nowa rola nauczyciela wiąże się także z pełnieniem funkcji łącznika między szkołą a środowiskiem lokalnym. Zgodnie z założeniami ZSU 2030 szkoła jako ekosystem uczenia się przez całe życie powinna angażować uczniów w działania pozaformalne i nieformalne, co wymaga od nauczyciela zdolności do koordynowania współpracy z pracodawcami, organizacjami społecznymi czy instytucjami kultury. Tym samym nauczyciel staje się kluczowym aktorem w procesie integracji różnych środowisk edukacyjnych, odpowiadając nie tylko za dydaktykę, lecz także za wspieranie rozwoju osobistego i społecznego ucznia.

Współczesna szkoła coraz częściej definiowana jest także jako wspólnota ucząca się (*learning community*), w której proces kształcenia staje się doświadczeniem współdzielonym przez uczniów, nauczycieli, rodziców i społeczność lokalną. Koncepcja ta odwołuje się do tradycji edukacji demokratycznej i partycypacyjnej, w której uczenie się nie jest jednostronnym transferem wiedzy, lecz wynikiem interakcji i współpracy różnych aktorów społecznych (Stoll & Louis, 2007). W dokumentach międzynarodowych, zwłaszcza w ramach OECD Education 2030, szkoła jako wspólnota ucząca się opisywana jest jako środowisko, w którym uczniowie i nauczyciele współtworzą kulturę uczenia się opartą na współpracy, refleksji i otwartości na zmiany (OECD, 2019). W tym sensie szkoła przestaje być zamkniętym systemem, a staje się organizacją uczącą się (*learning organization*), zdolną do adaptacji i innowacji poprzez systematyczne uczenie się wszystkich jej członków (Senge, 2006). Podobnie w politykach Unii Europejskiej akcentuje się znaczenie partnerstwa między szkołami a społecznościami lokalnymi, podkreślając, że rozwój kompetencji kluczowych wymaga wspólnotowego podejścia do edukacji, angażującego także rodziny i środowisko pozaszkolne (European Commission, 2018).

Implikacje dla praktyki szkolnej

Refleksja nad przyszłością edukacji szkolnej w warunkach dynamicznych przemian społeczno-gospodarczych i technologicznych prowadzi do jednoznacznego wniosku, iż współczesna szkoła wymaga transformacji w zakresie celów, treści i metod kształcenia. Kluczowym zadaniem staje się rozwijanie kompetencji przyszłości, obejmujących zarówno krytyczne myślenie, kreatywność, współpracę i komunikację, jak i kompetencje cyfrowe, które stanowią obecnie warunek pełnego uczestnictwa w życiu społecznym, zawodowym i obywatelskim (European Commission, 2018; OECD, 2019). Na poziomie polityk publicznych konieczne jest zapewnienie spójności pomiędzy edukacją formalną, pozaformalną i nieformalną. Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030 jednoznacznie wskazuje, że rozwój społeczeństwa wiedzy wymaga traktowania edukacji jako ekosystemu uczenia się przez całe życie, którego fundamentem jest aktywna współpraca instytucji edukacyjnych, środowiska lokalnego, pracodawców oraz organizacji społecznych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019). W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera waloryzacja i rozwój kompetencji cyfrowych, które – obok umiejętności podstawowych – zostały uznane przez Unię Europejską za jeden z filarów kompetencji kluczowych.

Efektywność implementacji założeń dotyczących transformacji edukacji w kierunku rozwijania kompetencji przyszłości i uczenia się przez całe życie zależy jednak od szeregu powiązanych ze sobą czynników, które w różnym stopniu kształtują możliwości realnej zmiany. Badacze reform edukacyjnych od dawna podkreślają, że powodzenie jakichkolwiek innowacji jest w dużej mierze uwarunkowane nie tyle samym projektem polityki, ile zdolnością do jej osadzenia w praktyce szkolnej i kulturze organizacyjnej systemu (Fullan, 2020; Hargreaves & Shirley, 2021).

Jednym z najważniejszych obszarów jest przygotowanie i wsparcie kadry pedagogicznej. Wdrożenie nowego modelu szkoły, w którym nauczyciel pełni funkcję mentora i przewodnika, wymaga od niego wysokiego poziomu kompetencji metodycznych, społecznych oraz cyfrowych. Badania międzynarodowe, w tym OECD TALIS (2019), pokazują jednak, że wielu nauczycieli wciąż korzysta z metod transmisyjnych, a poziom

ich przygotowania do pracy w środowisku cyfrowym bywa niewystarczający. Bez systemowego wsparcia w postaci programów doskonalenia zawodowego, mentoringu oraz budowania sieci współpracy, rola nauczyciela jako facylitatora uczenia się i przewodnika w świecie cyfrowym pozostanie postulatem trudnym do realizacji.

Na skuteczność reform wpływają także ramy instytucjonalne i polityczne. Dokumenty strategiczne, takie jak *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*, wyznaczają ambitne cele związane z integracją edukacji formalnej, pozaformalnej i nieformalnej oraz rozwijaniem kompetencji przekrojowych, w tym cyfrowych (Ministerstwo Edukacji Narodowej, 2019). Jednak realizacja tych celów uzależniona jest od stabilności regulacji, spójności polityk sektorowych, a także od zapewnienia adekwatnych zasobów finansowych i organizacyjnych. Brak koordynacji między poziomem centralnym a samorządowym, a także niewystarczające mechanizmy ewaluacji, grożą utrzymaniem działań w sferze deklaracji, bez realnego przełożenia na praktykę.

Nie mniej istotne są uwarunkowania społeczne i kulturowe. Budowanie szkoły jako wspólnoty uczącej się wymaga kultury opartej na zaufaniu, współpracy i partnerskim udziale rodziców oraz społeczności lokalnej w procesie edukacyjnym. Jak zauważa Senge (2006), tylko szkoły funkcjonujące jako organizacje uczące się są w stanie elastycznie reagować na wyzwania i wprowadzać innowacje. W polskiej rzeczywistości nadal jednak często dominuje model izolacyjny, w którym szkoła działa w oderwaniu od lokalnych sieci wsparcia, co utrudnia budowanie spójnego ekosystemu uczenia się.

Dopełnieniem tych wyzwań są nierówności edukacyjne, które w warunkach cyfryzacji zyskują nowy wymiar. Różnice w dostępie do technologii, infrastruktury i wysokiej jakości zasobów edukacyjnych pogłębiają cyfrową przepaść, stwarzając ryzyko, że rozwój kompetencji cyfrowych będzie przywilejem wybranych, a nie powszechnym prawem (UNESCO, 2018). Tymczasem badania EU Kids Online oraz ySkills wskazują, że młodzież w Polsce stosunkowo dobrze radzi sobie z prostymi czynnościami technicznymi, natomiast znacznie słabiej ocenia swoje możliwości w zakresie krytycznego wyszukiwania i selekcji informacji czy tworzenia treści cyfrowych (Pyżalski i in., 2022; ySkills, 2023). Pokazuje to wyraźnie, że samo wyposażenie szkół w technologie nie jest wystarczające

– konieczne jest systematyczne wspieranie uczniów w rozwijaniu umiejętności refleksyjnego, twórczego i bezpiecznego korzystania z technologii.

Efektywna implementacja założeń wymaga zatem synergii wielu czynników. Obejmuje ona zarówno profesjonalizację i wsparcie nauczycieli, jak i spójność polityk publicznych, tworzenie kultury współpracy w szkołach i środowisku lokalnym, niwelowanie nierówności cyfrowych oraz konsekwentne rozwijanie kompetencji krytycznych i cyfrowych uczniów. Brak jednego z tych elementów może prowadzić do sytuacji, w której innowacyjne idee staną się jedynie retoryką polityczną, bez realnego wpływu na codzienną praktykę edukacyjną. Skuteczność reform zależy więc nie tylko od jakości samych założeń, ale przede wszystkim od zdolności systemu i jego aktorów do refleksyjnego i konsekwentnego ich wdrażania.

Wnioski płynące z analiz dotyczących polityki edukacyjnej oraz praktyki szkolnej wskazują na potrzebę głębokiej transformacji myślenia o kształceniu. Przede wszystkim istotne staje się konsekwentne budowanie spójności pomiędzy formalnymi i nieformalnymi ścieżkami uczenia się. Tylko ich integracja, wpisana w ideę uczenia się przez całe życie, może zapewnić uczniom możliwość elastycznego rozwijania kompetencji w odpowiedzi na dynamiczne zmiany społeczne, gospodarcze i technologiczne. Drugim, równie ważnym, wyzwaniem jest przedefiniowanie samej dydaktyki. Tradycyjny model przekazywania wiedzy wymaga uzupełnienia o rozwiązania, które sprzyjają aktywnemu udziałowi ucznia w procesie edukacyjnym oraz tworzeniu środowiska opartego na współpracy, refleksji i krytycznym myśleniu. W tym kontekście dydaktyka cyfrowa jawi się jako nieodzowny komponent współczesnej szkoły, umożliwiający zarówno personalizację procesu nauczania, jak i otwieranie go na globalne zasoby wiedzy oraz nowe formy interakcji. Trzecim, równie kluczowym elementem, jest rola nauczyciela, która coraz częściej wykracza poza tradycyjne funkcje przekazywania treści. Nauczyciel powinien być postrzegany jako mentor i projektant środowiska uczenia się, który potrafi nie tylko towarzyszyć uczniom w procesie poznawczym, lecz także wspierać ich w rozwijaniu umiejętności krytycznego i twórczego myślenia oraz kompetencji cyfrowych. Dopiero takie holistyczne podejście pozwoli szkole przygotować młodych ludzi do życia i pracy w warunkach permanentnej zmienności oraz do podejmowania wyzwań, jakie wskazują zarówno krajowe, jak i międzynarodowe strategie edukacyjne.

Zakończenie

Pedagogika szkolna w cyfrowym świecie – rozumiana jako refleksyjna teoria i praktyka kształcenia – stoi dziś przed koniecznością jednoczesnego uchwycenia dwóch perspektyw: dynamicznego przyspieszenia technologicznego oraz długiego trwania procesów społecznych, kulturowych i instytucjonalnych. Proponowana w tekście orientacja na szkołę jako ekosystem uczenia się przez całe życie, wzmacniana przez dydaktykę cyfrową i kompetencje przyszłości, ma potencjał modernizacyjny, ale nie jest wolna od napięć. Najpoważniejszym z nich jest ryzyko technosolucjonizmu – pokusy, by złożone problemy edukacyjne rozwiązywać wyłącznie za pomocą narzędzi. Włączenie technologii, w tym sztucznej inteligencji, może usprawniać procesy i poszerzać horyzonty poznawcze uczniów, lecz bez zakorzenienia w wartościach edukacji publicznej (równość szans, inkluzywność, dobrostan, podmiotowość) grozi utrwaleniem istniejących nierówności, a nawet wytwarzaniem nowych.

Wobec tej ambiwalencji szkoła powinna konsekwentnie łączyć aspiracje kompetencyjne z odpowiedzialnością społeczną. Kompetencje cyfrowe – rozumiane szeroko jako połączenie sprawności technicznych, krytycznej analizy informacji, twórczości i współpracy – są warunkiem podmiotowego uczestnictwa w kulturze i gospodarce opartej na danych. Jednocześnie ich rozwój musi przebiegać równolegle z kształtowaniem wrażliwości etycznej, odporności psychicznej i kompetencji obywatelskich, szczególnie w świecie naznaczonym konfliktami, polaryzacją i przeciążeniem informacyjnym. Z tej perspektywy dydaktyka cyfrowa nie może redukować się do obsługi narzędzi czy „optymalizacji" nauczania; powinna stawać się pedagogiką rozumienia i rozpoznawania ograniczeń – uczenia krytycznego pytania, interpretowania, weryfikowania i współtworzenia wiedzy.

Kluczowa w tym procesie jest rola nauczyciela jako mentora i projektanta środowiska uczenia się. Jeśli ma on realnie wspierać sprawczość uczniów, potrzebuje stabilnych ram instytucjonalnych: czasu na współpracę i refleksję, systemowego rozwoju zawodowego, sieci wsparcia oraz narzędzi ewaluacji, które premiują nie tylko wyniki testów, lecz także postępy w zakresie autonomii uczenia się, kompetencji społecznych i do-

brostanu. Bez tak rozumianego profesjonalizmu zawodu nauczyciela – i bez polityk publicznych inwestujących w jego rozwój – postulowana transformacja pozostanie retoryką. Wzmacnianie profesjonalnej autonomii powinno iść w parze z odpowiedzialnością za spójność ekosystemu LLL: współpracę ze środowiskiem lokalnym, instytucjami kultury, organizacjami społecznymi i pracodawcami, tak aby szkolna trajektoria uczenia łączyła się z realnymi praktykami życia społecznego.

Równie istotnym wymiarem jest sprawiedliwość cyfrowa. Dostęp do infrastruktury, wysokiej jakości zasobów oraz kompetencyjne wsparcie nie mogą zależeć od kodu pocztowego, statusu ekonomicznego czy kapitału kulturowego rodzin. Polityka edukacyjna powinna więc łączyć inwestycje sprzętowe z długofalowymi programami podnoszenia kompetencji uczniów i nauczycieli, wprowadzaniem standardów etycznych i procedur ochrony danych oraz mechanizmami monitorowania wpływu rozwiązań AI na uczenie się, motywację i dobrostan. Priorytetem staje się tworzenie bezpiecznych, inkluzywnych i sensotwórczych przestrzeni edukacyjnych – zarówno offline, jak i online – w których uczniowie mogą doświadczać współpracy, sprawczości i odpowiedzialności.

Wreszcie, reforma „ku kompetencjom przyszłości" wymaga dojrzałej kultury ewaluacji. Oznacza to odejście od zawężonej metryki egzaminacyjnej na rzecz badań formatywnych i oceny wielokryterialnej, które odzwierciedlają złożoność uczenia się w świecie cyfrowym. Szkoła jako organizacja ucząca się powinna stale testować i korygować własne praktyki, a polityka publiczna – zapewniać warunki do takiego uczenia się systemowego: stabilność regulacyjną, koordynację między poziomem centralnym i samorządowym, transparentność celów oraz współodpowiedzialność interesariuszy.

Podsumowując, pedagogika szkolna w cyfrowym świecie nie jest jedynie sumą nowych narzędzi i treści, lecz projektem kulturowym, który łączy kompetencje poznawcze, społeczne i etyczne z krytyczną refleksją nad technologią. Szkoła zdolna integrować edukację formalną i nieformalną, rozwijać kapitał kompetencyjny uczniów i nauczycieli oraz budować wspólnotę uczącą się może stać się realnym „węzłem" ekosystemu uczenia się przez całe życie. Taka szkoła nie tylko przygotowuje do pracy w warunkach permanentnej zmienności, lecz przede wszystkim umożliwia sensowne życie w cyfrowej nowoczesności: życie oparte na wie-

dzy, uważności, odpowiedzialności i współtworzeniu dobra wspólnego. W tym sensie proponowana orientacja na kompetencje przyszłości nie jest celem samym w sobie, ale narzędziem emancypacji – warunkiem, by młodzi ludzie mogli nie tylko odnaleźć się w świecie, który zastają, lecz także współdecydować o kształcie świata, który dopiero nadejdzie.

Bibliografia

American Library Association, Office of Information Technology Policy & Digital Literacy Task Force. (2011). *What is digital literacy? [Issue brief]*. American Library Association. http://hdl.handle.net/11213/16260.

Blossfeld, H. P., Bos, W., Daniel, H. D., Hannover, B., Köller, O., Lenzen, D., ... & Wößmann, L. (2018). *Digitale Souveränität und Bildung. Gutachten*. Münster: Waxmann.

Brolpito, A. (2018). *Digital skills and competence, and digital and online learning*. Turin: European Training Foundation. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-10/DSC%20and%20DOL_0.pdf.

Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*, EUR 28558 EN, doi:10.2760/38842.

Ciszewska-Mlinarič, M., Hałas-Dej, S., & Mazurek, G. (2023). Kompetencje przyszłości i przyszłość edukacji. W *Przyszłość jest dziś. Trendy kształtujące biznes, społeczeństwo i przywództwo* (ss. 451–468). Akademia Leona Koźmińskiego.

Delors, J., Al Mufti, I., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., Gorham, W., Kornhauser, A., Manley, M., Quero, M. P., Savané, M.-A., Singh, K., Stavenhagen, R., Suhr, M. W., & Nanzhao, Z. (1996). *Learning: The treasure within. Report to UNESCO of the International Commission on Education for the Twenty-First Century*. UNESCO Publishing. https://doi.org/10.7788/ijbe.1996.24.1.253

Donoso, V., Pyżalski, J., Walter, N., Retzmann, N., Iwanicka, A., d'Haenens, L., & Bartkowiak, K. (2020). Report on Interviews with Experts on Digital Skills in Schools and on the Labour Market. *Zenodo*. http://doi.org/10.5281/zenodo.4274613.

Escueta, M. et al. (2017). Education technology: an evidence-based review. *NBER Working Paper*, No. 23744. https://www.nber.org/papers/w23744.pdf (23.04.2021).

European Commision (2016). ICT for work: Digital skills in the workplace. https://ec.europa.eu/digital-single-market/en/news/ict-workdigital-skills-workplace.

European Commision (2017). White Paper on The Future of Europe COM. https://ec.europa.eu/commission/sites/beta-political/files/white_paper_on_the_future_of_europe_en.pdf.

European Commission/EACEA/Euridice (2012). Key data on education in Europe 2012. Brussels: Education, Audiovisual and Culture Executive Agency (EACEA P9 Eurydice). http://bookshop.europa.eu/uri?target=EUB:NOTICE:ECAF12001:EN.

European Commission/EACEA/Eurydice (2019). Digital Education at School in Europe. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

European Commission: Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture, *Key competences for lifelong learning*, Publications Office, 2019, https://data.europa.eu/doi/10.2766/569540

European Training Foundation (2018). Digital skills and competence, and digital and online learning. https://www.etf.europa.eu/sites/default/files/2018-10/DSC%20and%20DOL_0.pdf.

Ferrari, A. (2013). DIGCOMP: A framework for developing and understanding digital com-petence in Europe. European Commision. http://ftp.jrc.es/EURdoc/JRC83167.pdf.

Fullan, M**.** (2020). *The new meaning of educational change* (5th ed.). Teachers College Press.

Gilster, P. (1997). *Digital literacy* (p. 1). New York: Wiley Computer Pub.

Hargreaves, A., & Shirley, D. (2021). *Five paths of student engagement: Blazing the trail to learning and success*. Solution Tree Press.

Helsper, E. and Eynon, R. (2013) Distinct skill pathways to digital engagement. *European Journal of Communication* 28(6) 696-671.

Higgins, S., Xiao, Z., & Katsipataki, M. (2012). *The impact of digital technology on learning: A summary for the education endowment foundation*. Durham, UK: Education Endowment Foundation and Durham University.

Ministerstwo Edukacji Narodowej. (2019). *Zintegrowana Strategia Umiejętności 2030*. Warszawa: Ministerstwo Edukacji Narodowej. https://www.gov.pl/web/edukacja/zintegrowana-strategia-umiejetnosci-2030

OECD (2014). TALIS 2013 Results: An International Perspective on Teaching and Learning. TALIS. Paris: OECD Publishing. https://doi.org/10.1787/9789264196261-en.

OECD (2019). *OECD future of education and skills 2030: OECD learning compass 2030*. OECD Publishing. https://www.oecd.org/education/2030-project/

Plebańska, M. (2018). Stan cyfryzacji polskich szkół na podstawie badania „Polska szkoła w dobie cyfryzacji. Diagnoza 2017" w kontekście potrzeby wdrożenia nauczania w modelu STEAM. *Interdyscyplinarne Konteksty Pedagogiki Specjalnej*, 23, 53-70.

Ptaszek, G., (2019). *Edukacja medialna 3.0: krytyczne rozumienie mediów cyfrowych w dobie Big Data*, Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Pyżalski, J. (2019). Dzieci i młodzież jako użytkownicy internetu – podstawowe informacje. W: J. Pyżalski, A. Zdrodowska, A., Ł.Tomczyk, K. Abramczuk (2019). *Polskie badanie EU Kids Online 2018*, Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.

Pyżalski, J., Walter, N., Iwanicka, A., & Bartkowiak, K. (2022). Infographic Poland: ySKILLS school survey - Wave 2. *Zenodo*. https://doi.org/10.5281/zenodo.7434288

Sekcja Edukacji Cyfrowej Komitetu Informatyki PAN. (2025). *Sztuczna inteligencja w polskiej szkole. Biała księga. Wnioski, spostrzeżenia, rekomendacje*. Warszawa–Tarnów.

Senge, P. M. (2012). *Piąta dyscyplina: Teoria i praktyka organizacji uczących się*. Wolters Kluwer.

Süss, D., Lampert C. and Wijnen C., 2013. Mediensozialisation: Aufwachsen in mediatis-ierten Lebenswelten [Media Socialization: Growing up in mediatized worlds] In: D. Süss., C. Lampert and C. Wijnen, eds. *Medienpädagogik. Studienbücher zur Kommunikations- und Medienwissenschaft*. Wiesbaden: Springer VS.

UNESCO (2018). *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills for Indicator 4.4.2*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265721 (15.06.2020).

van Laar, E., van Deursen, A. J. A. M., van Dijk, J. A. G. M., & de Haan, J. (2018). 21st-Century digital skills instrument aimed at working professionals: Conceptual development and empirical validation. *Telematics and informatics*, 35(8), 2184-2200. https://doi.org/10.1016/j.tele.2018.08.006.

Walter, N. M., & Pyżalski, J. (2021). Rozwijanie umiejętności cyfrowych młodych ludzi – gdzie jesteśmy, dokąd zmierzamy? W S. M. Kwiatkowski (ed.), *Współczesne problemy pedagogiki. W kierunku integracji teorii z praktyką* (pp. 217–234), Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie.

ySKILLS. (2023). *Infographic Poland: ySKILLS school survey - Wave 3*. KU Leuven: ySKILLS. https://doi.org/10.5281/zenodo.10214045.

Zofia Remiszewska
Uniwersytet Opolski
ORCID: 0000-0002-9995-0203

W stronę kompetencji przyszłości – wyzwania edukacyjne

Wprowadzenie

Dynamiczne przemiany społeczne, gospodarcze, a zwłaszcza osiągnięcia technologiczne współczesnych czasów, stawiają przed edukacją bezprecedensowe wyzwania. Globalizacja, postępująca automatyzacja i cyfryzacja, a także rosnąca złożoność problemów globalnych, redefiniują pojęcie umiejętności niezbędnych do efektywnego funkcjonowania w życiu zawodowym i społecznym. W tym kontekście tradycyjne formy kształcenia, skoncentrowane na transmisyjnym przekazywaniu wiedzy encyklopedycznej, okazują się niewystarczające. Rodzi to pytanie o kierunek zmiany w edukacji, tak aby adekwatnie przygotowywała ona młode pokolenia na niepewną i stale zmieniającą się przyszłość na rynku pracy, zwłaszcza w kontekście zachodzących rewolucji przemysłowych: Przemysł 4.0 i Przemysł 5.0.

Odpowiedzią na te wyzwania będzie skoncentrowanie się edukacji na kształtowaniu u młodych ludzi kompetencji przyszłości, rozumianych jako zintegrowany zestaw wiedzy, umiejętności i postaw, które umożliwiają elastyczne adaptowanie się do nowych warunków, kreatywne rozwiązywanie problemów oraz efektywną współpracę[1]. W dys-

[1] J. Nikitorowicz, Świadomość pograniczy i kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela. Propozycje metodologiczne i metodyczne, w: J. M. Łukasik, I. Nowosad i M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021, s. 195–214.

kursie naukowym – w raportach organizacji międzynarodowych, takich jak OECD[2] czy Unia Europejska[3] – krystalizuje się katalog kluczowych kompetencji. Obejmuje on z jednej strony umiejętności cyfrowe i technologiczne, z drugiej zaś – tzw. kompetencje miękkie, takie jak: krytyczne myślenie, innowacyjność, inteligencja emocjonalna, zdolności komunikacyjne i praca zespołowa. To właśnie te kompetencje są coraz powszechniej uznawane za kluczowy kapitał, decydujący o sukcesie jednostki na rynku pracy.

Jednakże, pomimo rosnącej świadomości znaczenia tych kompetencji, ich implementacja w praktyce edukacyjnej napotyka liczne bariery. Szkoła, która charakteryzuje się strukturalną inercją, stoi przed trudnym zadaniem przebudowy programów nauczania, wdrożenia nowatorskich metod pedagogicznych, adekwatnego kształcenia i wspierania kadr nauczycielskich oraz zapewnienia równego dostępu do edukacji najwyższej jakości. Wyzwania te dotyczą sfery zarówno organizacyjnej, jak i metodycznej, oraz wymagają głębokiej refleksji nad celami, treściami i formami współczesnego kształcenia.

Niniejszy artykuł stanowi próbę syntetycznego ujęcia najważniejszych wyzwań stojących przed edukacją w kontekście kształtowania kompetencji przyszłości. Jego celem jest wskazanie potencjalnych kierunków działań, które mogą przyczynić się do budowy takiej edukacji, która przygotuje młodych ludzi do sprostania wymogom przemian rynku pracy w erze Przemysłu 4.0 i 5.0.

[2] OECD. (2023). *Government at a Glance*. Paris: Government at a Glance. Pobrano: 13.08.2025 z lokalizacji https://www.oecd.org/en/publications/government-at-a-glance-2023_3d5c5d31-en/full-report/disclaimer.html#disclaimer.

[3] Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej. (2018). *Nowe kompetencje kluczowe dla uczenia się przez całe życie*. Bruksela: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0023.02/DOC_1&format=PDF#:~:text=Parlament%20Europejski%20i%20Rada%20Unii%20Europejskiej%20przyj%C4%99%C5%82y,wszystkich%20w%20ramach%20ich%20strategii%20uczenia%20si%.

1. Kompetencje, czyli...?

Pojęcie kompetencji, mimo swojej powszechności w dyskursie naukowym i publicznym, pozostaje konstruktem złożonym i wielowymiarowym. Jego korzeni można szukać w pracach Davida McClellanda, który w latach 70. XX wieku postulował, aby zamiast testów inteligencji (wskaźnika osiągnięć w pracy) koncentrować się na konkretnych cechach i umiejętnościach pozwalających przewidzieć ponadprzeciętne wyniki w pracy[4]. Próba jednoznacznego zdefiniowania kompetencji napotyka mnogość perspektyw, które podkreślają różne aspekty tego zjawiska. Aby w pełni zrozumieć, czym są kompetencje, należy rozpatrywać je jako dynamiczną strukturę, której ostateczny kształt jest nierozerwalnie związany z kontekstem, w jakim jest ona wykorzystywana.

Jedną z najczęściej przywoływanych koncepcji kompetencji jest koncepcja oparta na metaforze góry lodowej, zaproponowana przez Lyle'a M. Spencera i Signe M. Spencer. Zgodnie z nią kompetencje składają się z łatwo obserwowalnych i mierzalnych elementów, takich jak wiedza i umiejętności (wierzchołek góry lodowej), oraz z ukrytych, głębszych cech, takich jak postawy, wartości, motywacja czy obraz samego siebie (część ukryta pod powierzchnią wody), które w decydujący sposób wpływają na zachowanie[5]. Podobne trójelementowe ujęcie stało się fundamentem europejskich ram kompetencji, gdzie definiuje się je jako połączenie wiedzy, umiejętności i postaw[6].

Zgodnie z ujęciem Jeremy'ego Lamri kompetencję można postrzegać jako fundamentalną cechę człowieka, która warunkuje jego produktywność. Autor podkreśla, że nie jest to byt jednolity; stanowi raczej unikalne połączenie wiedzy specjalistycznej (ang. *know-how*), wzorców zachowania, postaw oraz tzw. umiejętności miękkich. Kluczowe dla tej definicji

[4] McClelland, *Testing for Competence Rather Than for „Intelligence*", "American Psychologist" 1973, 28 (1), s. 1–14.

[5] Spencer & S. M. Spencer, *Competence at Work: Models for Superior Performance.* Hoboken: John Wiley & Sons, 1993.

[6] Rada Unii Europejskiej. (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 189/1*. Pobrano: 14.08.2025 z lokalizacji https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01).

jest ujęcie kompetencji jako cechy „skontekstualizowanej", czyli aktywowanej i weryfikowanej w konkretnym działaniu. Oznacza to, że jest ona pojęciem plastycznym, którego postać definiowana jest w zależności od środowiska i zadań, w jakich znajduje zastosowanie[7]. Uzupełnieniem tej perspektywy spojrzenia na kompetencje jest jej ujęcie strukturalne. Jerzy Nikitorowicz opisuje kompetencje jako sieć powiązanych ze sobą i współzależnych od siebie elementów, takich jak: wiedza – a więc „wiem i znam", umiejętności – a więc „potrafię i jestem w stanie" oraz postaw – czyli „mogę i chcę". Kompetencje traktuje jako strukturę, w ramach której znajdują się wartości, emocje, motywacje oraz predyspozycje osobowościowe, niezbędne do skutecznego odgrywania ról i osiągania zamierzonych celów[8].

Współczesne przemiany społeczno-gospodarcze, określane mianem czwartej rewolucji przemysłowej (Przemysł 4.0)[9], napędzane przez rewolucję technologiczną, spowodowały, że w dyskursie naukowym pojawił się – w kontekście tej rewolucji – termin „kompetencje przyszłości". Odnoszą się one do zdolności funkcjonowania w środowisku opisywanym akronimami VUCA (*Volatility, Uncertainty, Complexity and Ambiguity*), co na język polski tłumaczy się jako: Zmienność, Niepewność, Złożoność i Niejednoznaczność, a ostatnio nawet BANI (*Brittle, Anxious, Nonlinear, Incomprehensible*), co na język polski tłumaczy się jako: Kruchy, Niespokojny, Nieliniowy, Niezrozumiały[10]. Zgodnie z definicją zaproponowaną przez Katarzynę Śledziewską i Renatę Włoch są to umiejętności pozwalające sprawnie funkcjonować w nowym środowisku zawodowym, które cechuje duża dynamika, elastyczność, geograficzne rozproszenie zespołów oraz konieczność biegłej współpracy z technologiami cyfrowymi, inteligentnymi systemami i zautomatyzowanymi maszynami[11].

---

[7] J., Lamri, M. Barabel, O. Meier, *Les compétences du 21e siècle: comment identifier et développer les nouvelles compétences pour innover et transformer votre organisation*, Malakoff: Dunod, 2021.

[8] J. Nikitorowicz, Świadomość pograniczy, dz. cyt.

[9] K. Schwab, *The Fourth Industrial Revolution*. Cologny/Geneva: World Economic Forum, 2016.

[10] J. Cascio, *Facing the Age of Chaos,* 2020. Pobrano: 14.08.2025 z lokalizacji https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d.

[11] K. Śledziewska, R. Włoch, *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?* Warszawa: DELab UW, 2019. Pobrano 04.03.2025

Co istotne, zestaw tych pożądanych umiejętności nie jest stały. Jak wynika z cyklicznych raportów World Economic Forum[12], podlega on ciągłym zmianom, co jest bezpośrednio związane z postępem technologicznym i automatyzacją zadań realizowanych przez sztuczną inteligencję (AI). Chociaż znajomość technologii pozostaje ważna, na pierwszy plan wysuwają się zdolności, takie jak myślenie analityczne, myślenie kreatywne, odporność, elastyczność i zwinność, a także motywacja i samoświadomość. Obserwujemy wyraźny wzrost znaczenia kompetencji miękkich – elastyczność czy zdolność do pracy w zróżnicowanych kulturowo zespołach zyskują na wartości w stopniu równym, a niekiedy nawet większym niż twarde umiejętności techniczne.

Przemysław Ziółkowski definiuje kompetencje przyszłości jako dynamiczny zestaw zdolności umożliwiających podejmowanie trafnych decyzji i wykonywanie zadań w warunkach ciągłej zmiany. Zestaw ten obejmuje nie tylko konkretne umiejętności, ale także określone postawy, sposoby myślenia i gotowość do nieustannego uczenia się. Autor słusznie zauważa, że w ekosystemie zdominowanym przez algorytmy i roboty kluczową rolę zaczynają odgrywać te kompetencje, które wyróżniają pracę ludzką na tle pracy maszyn[13]. To spostrzeżenie potwierdzają także Paul Daugherty i James Wilson[14]. Według nich przyszłość rynku pracy nie będzie polegała na zastępowaniu ludzi przez maszyny, ale na tworzeniu nowej generacji stanowisk wymagających współpracy człowiek–maszyna. Właśnie w tym tkwi sedno „kompetencji przyszłości" – stają się one ludzką przewagą konkurencyjną w tej nowej rzeczywistości.

z lokalizacji http://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje_przyszlosci_Raport.pdf.

[12] World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023.* Cologny/Geneva: World Economic Forum. Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/.

[13] P. Ziółkowski, *Kompetencje przyszłości*., Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki, Bydgoszcz 2021.

[14] Daugherty & H. J. Wilson, *Human + Machine: Reimagining Work in the Age of AI*. Harvard Business Review Press, Harvard 2018.

2. Edukacja w kontekście przemian rynku pracy w erze Przemysłu 4.0 i 5.0

W obliczu dynamicznych zmian społeczno-gospodarczych, jakie niosą ze sobą cyfryzacja, automatyzacja oraz przemiana wartości w społeczeństwie, rola edukacji ulega głębokiej transformacji. Musi być ona ściśle powiązana z wymaganiami nowoczesnego rynku pracy, który rozwija się w rytmie kolejnych etapów rewolucji przemysłowej – obecnie 4.0, a coraz wyraźniej także 5.0.

Edukacja przestaje być jedynie przygotowaniem do zawodu – staje się narzędziem wspierającym innowacyjność, elastyczność i rozwój kapitału ludzkiego. W tym kontekście edukacja musi zapewniać nie tylko solidne podstawy teoretyczne, lecz także kompetencje przyszłości: umiejętność rozwiązywania złożonych problemów, myślenie systemowe, współpracę człowieka z technologią oraz ciągłe uczenie się przez całe życie.

Rewolucja 4.0, charakteryzująca się wdrażaniem sztucznej inteligencji, Internetu Rzeczy, *big data* czy robotyzacji, wymusza na edukacji reagowanie na nowe formy zatrudnienia oraz redefinicję wielu zawodów[15]. Z kolei Przemysł 5.0 wnosi do debaty aspekt humanistyczny – podkreśla potrzebę łączenia zaawansowanych technologii z wartościami społecznymi, etyką i zrównoważonym rozwojem[16]. Tym samym rośnie znaczenie edukacji opartej na empatii, kreatywności i odpowiedzialności społecznej[17].

Współczesne podejścia pedagogiczne, takie jak ujęcie Mieczysława Malewskiego, ukazują edukację jako zbiór świadomych działań rozwojowych, które powinny być dostosowane do indywidualnych potrzeb

[15] M. Pondel, A. Sawicka & P. Weichbroth, *Artificial Intelligence Technologies in Education: Benefits, Challenges and Strategies of Implementation*, w: M. L. Owoc i L. Pondel (eds.), *Artificial Intelligence for Knowledge Management*, 2021, s. 37–58. Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-85001-2_4.

[16] J. Alves, Lima & Gaspar (2023), Is Industry 5.0 a Human-Centred Approach? A Systematic Review. *Processes*, *11*(1). doi: https://doi.org/10.3390/pr11010193.

[17] M. Poláková, J. H Suleimanová, P. Madzik, L. Copuš, I. Molnárová & J. Polednová (2023). Soft Skills and Their Importance in the Labour Market under the Conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, *9*(8). doi: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670.

jednostek i grup społecznych. Edukacja dorosłych zyskuje szczególną wagę w kontekście konieczności przekwalifikowań i uzupełniania kompetencji w warunkach zmiennego rynku pracy[18].

W ujęciu rewolucji przemysłowych edukacja przekształca się w proces hybrydowy: oparty zarówno na klasycznych metodach nauczania, jak i nowoczesnych technologiach cyfrowych, takich jak uczenie maszynowe czy platformy e-learningowe wspierane przez AI. W tym procesie nauczyciel staje się nie tylko źródłem wiedzy, ale przede wszystkim mentorem i przewodnikiem w świecie nieustannej zmiany[19].

Wreszcie, w realiach globalnej konkurencji oraz migracji zawodowej, edukacja w Polsce musi nie tylko odpowiadać na potrzeby rodzimego rynku pracy, lecz także przygotowywać młodych ludzi do pracy w międzynarodowym środowisku. Dostosowanie programów nauczania do trendów rewolucji 4.0 i 5.0 staje się zatem warunkiem koniecznym do budowania nowoczesnego społeczeństwa opartego na wiedzy, innowacji i odpowiedzialności[20].

Trzeba jednak zauważyć, że tradycyjny model nauczania nie sprostał wyzwaniom ery Przemysłu 4.0 i nadchodzącej rewolucji 5.0. Dzisiejszy rynek pracy oczekuje nie tylko solidnych kompetencji technicznych, ale również wysoko rozwiniętych umiejętności społecznych – takich jak: komunikacja, adaptacja do zmian, rozwiązywanie złożonych problemów i praca w interdyscyplinarnych zespołach. Kluczowe stają się zdolności do szybkiego uczenia się, elastycznego łączenia wcześniej zdobytej wiedzy oraz jej aktualizowania w odpowiedzi na pojawiające się wyzwania.

[18] M. Malewski, *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

[19] World Economic Forum. (2024). *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0.* Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf.

[20] Bakkar & A. Kaul (2023). Education 5.0 Serving Future Skills for Industry 5.0 Era. In M. N. Bakkar & McKay, E. (eds.), *Advanced Research and Real-World Applications of Industry 5.0.* Melbourne: IGI Global Scientific Publishing. doi: 10.4018/978-1-7998-8805-5.ch007.

3. Metodologia badań własnych

Badania przeprowadziłam w okresie marzec–kwiecień 2025 roku. Zastosowałam dobór próby metodą nieprobabilistyczną (nielosową), opartą na dostępności badanych[21], nie był on reprezentatywny. Badania zostały przeprowadzone za pomocą sondażu diagnostycznego, w którym wykorzystałam ankietę internetową (formularz online) z własnego narzędzia badawczego Skala Kompetencji Przyszłości, które uzyskało pozytywną opinię Uniwersyteckiej Komisji ds. Etyki Badań Naukowych Uniwersytetu Opolskiego. W badaniu wzięło udział 429 osób (które etap edukacji szkolnej mają już za sobą) studiujących na kierunkach pedagogicznych. Struktura próby przedstawiała się następująco: Uniwersytet Opolski – 188 osób (ok. 43,8% badanych); Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu[22] – 210 osób (ok. 48,9% badanych); Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie – 31 osób (ok. 7,2% badanych). Celem badań było określenie deklarowanego stopnia posiadania przez respondentów wybranych kompetencji przyszłości. Główny problem badawczy został określony w pytaniu: W jakim stopniu badana młodzież akademicka deklaruje posiadanie kompetencji przyszłości zgodnie z prognozowanymi oczekiwaniami przyszłego rynku pracy? Problemy szczegółowe dla tego podejścia badawczego sformułowałam następująco:

Jaki jest subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z rozwiązywaniem problemów w pracy zespołowej u badanej młodzieży akademickiej zgodnie z prognozowanymi oczekiwaniami przyszłego rynku pracy?

Jaki jest subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z rozumieniem innych osób u badanej młodzieży akademickiej zgodnie z prognozowanymi oczekiwaniami przyszłego rynku pracy?

Jaki jest subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z rozumieniem siebie u badanej młodzieży akademickiej zgodnie z prognozowanymi oczekiwaniami przyszłego rynku pracy?

[21] E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, przeł. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

[22] Badania na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu zostały przeprowadzone w ramach odbywanego tam stażu naukowego w marcu 2025 roku.

Jaki jest subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z korzystaniem z technik cyfrowych u badanej młodzieży akademickiej zgodnie z prognozowanymi oczekiwaniami przyszłego rynku pracy?

Czy stopień deklarowanych kompetencji badanej młodzieży akademickiej studiującej na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, na Uniwersytecie Opolskim i na Uniwersytecie Jana Długosza w Częstochowie różni się na poziomie istotnym statystycznie?

4. Analiza wyników badań własnych

Wyniki przeprowadzonych badań pokazały, w jakim stopniu badana młodzież akademicka deklaruje w sposób subiektywny posiadanie kompetencji przyszłości, zgodnie z prognozowanymi oczekiwaniami przyszłego rynku pracy kształtowanego przez zachodzące właśnie rewolucje przemysłowe: Przemysł 4.0 i 5.0. W badaniu respondenci oceniali swoje umiejętności na pięciostopniowej skali (1–5), gdzie wyższy wynik oznaczał wyższy subiektywny poziom danej kompetencji. Badania zostały przeprowadzone wśród studentów kierunków pedagogicznych trzech polskich uczelni, dotyczyły deklaracji posiadania kompetencji przyszłości w czterech głównych obszarach: rozwiązywanie problemów w pracy zespołowej, rozumienie innych osób, rozumienie siebie, korzystanie z technik cyfrowych.

Uzyskane przez badanych studentów wyniki w zakresie posiadanych kompetencji przyszłości związanych z rozwiązywaniem problemów w pracy zespołowej zaprezentowane zostały w tabeli 1.

Analiza średnich wartości deklarowanych kompetencji wskazuje, że najwyżej oceniane były kompetencje z obszarów umiejętności transkulturowych i intrapersonalnych (osobistych). Najwyższą średnią ($M = 3{,}93$; $SD = 0{,}90$) uzyskało stwierdzenie „potrafię odnaleźć się w kulturowo zróżnicowanym środowisku", które *ex aequo* ze stwierdzeniem „potrafię ocenić, że moje osobiste cele są ważne" ($M = 3{,}93$; $SD = 0{,}87$) wskazuje na silną świadomość siebie i gotowość do funkcjonowania w zróżnicowanych kontekstach społecznych. Wysoko oceniono również umiejętności zarządzania zespołem – „potrafię odpowiednio rozdysponować

Tabela 1. Subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z rozwiązywaniem problemów w pracy zespołowej u badanej młodzieży akademickiej (*N* = 429; skala 1–5)

Stwierdzenie	*M*	*SD*
Potrafię odnaleźć się w kulturowo zróżnicowanym środowisku	3,93	0,90
Potrafię ocenić, że moje osobiste cele są ważne	3,93	0,87
Potrafię odpowiednio rozdysponować zadania w zespole	3,89	0,94
Potrafię planować i zarządzać projektem	3,83	0,94
Potrafię podważać zastane rozwiązania i zadawać pytania, czy nie dałoby się zrobić danego zadania lepiej	3,77	0,93
Potrafię krytycznie analizować sytuację w zespole	3,77	0,90
Potrafię krytycznie oceniać argumenty drugiej strony w dyskusji	3,77	0,94
Potrafię w tworzeniu czegoś nowego szybko znajdować i wymyślać różne sposoby i metody rozwiązywania problemów	3,76	0,87
Potrafię krytycznie ustosunkowywać się do różnych możliwości rozwiązania problemu	3,75	0,79
Potrafię w celu rozwiązania problemu zadawać krytyczne pytania	3,71	0,95
Potrafię kontrolować rezultaty rozwiązania problemu, zbierając informacje zwrotne i oceniając, czy osiągnęło ono pożądany rezultat	3,68	0,79
Potrafię skontekstualizować procesy czy pojęcia nie tylko w obrębie własnej kultury, lecz także w ramach relacji z osobami wywodzącymi się z różnych kultur	3,67	0,84
Potrafię dostrzec znaczenie działań dla zrównoważonego rozwoju	3,65	0,85
Potrafię – rozwiązując problem – stworzyć algorytm jego rozwiązania	3,53	0,85
Potrafię wykorzystać efekt synergii międzykulturowej	3,25	0,92

Źródło: opracowanie własne.

zadania w zespole" (*M* = 3,89; *SD* = 0,94) oraz „potrafię planować i zarządzać projektem" (*M* = 3,83; *SD* = 0,94). Kompetencje z obszarów krytycznego myślenia i przywództwa również zostały ocenione relatywnie wysoko, ze średnimi wartościami powyżej 3,70. Przykładowo umiejętność „podważania zastanych rozwiązań i zadawania pytań o możliwość lepszego wykonania zadania" uzyskała (*M* = 3,77; *SD* = 0,93), podobnie jak „krytyczne analizowanie sytuacji w zespole" (*M* = 3,77; *SD* = 0,90) i „krytyczna ocena argumentów drugiej strony" (*M* = 3,77; *SD* = 0,94). Najniżej ocenione zostały kompetencje bardziej złożone i specjalistyczne

z obszarów umiejętności transkulturowych oraz myślenia obliczeniowego, takie jak „potrafię stworzyć algorytm rozwiązania problemu" (M = 3,53; SD = 0,85) oraz „potrafię wykorzystać efekt synergii międzykulturowej" (M = 3,25; SD = 0,92). To może sugerować mniejsze doświadczenie badanych w działaniach o wysokim stopniu abstrakcji i integracji międzykulturowej. Rozrzut wyników (od M = 3,25 do M = 3,93) nie jest bardzo szeroki, co może świadczyć o umiarkowanej pewności studentów co do poziomu posiadanych kompetencji, jednak standardowe odchylenia na poziomie (SD od 0,79 do 0,95) wskazują na zróżnicowanie odpowiedzi wewnątrz badanej grupy. Wyniki badań wykazały, że choć studenci mają świadomość oraz podstawowe umiejętności w zakresie pracy zespołowej, to jednak czują się mniej pewni w działaniach wymagających wysokiego stopnia abstrakcji, kreatywności i integracji międzykulturowej. Rozpiętość ocen i stosunkowo wysokie odchylenia standardowe wskazują na zróżnicowanie poziomu posiadanych kompetencji w badanej grupie. Podobne wnioski z badań, ujawniające rozbieżności między wiedzą teoretyczną i świadomością (posiadanie informacji o tym, jak powinna wyglądać praca zespołowa i kreatywna) a praktycznymi umiejętnościami i pewnością siebie w ich stosowaniu, zaobserwowano także w innych badaniach[23].

Uzyskane przez badanych studentów wyniki w zakresie posiadanych kompetencji przyszłości, związanych z rozumieniem innych, zaprezentowane zostały w tabeli 2.

Uzyskane wyniki wskazują na stosunkowo wysoki poziom deklarowanych kompetencji z obszarów inteligencji społecznej, komunikacji oraz asertywności. Najwyżej oceniono umiejętność „bycia wrażliwym na potrzeby innych" (M = 4,45; SD = 0,75), co sugeruje silną orientację badanych na empatię i gotowość do reagowania na potrzeby otoczenia. Równie wysokie wyniki uzyskały: „słuchanie innych z uwagą i zrozumieniem" (M = 4,33; SD = 0,83) oraz „nienaruszanie godności innych, niezależnie od relacji" (M = 4,31; SD = 0,77). Nieco niżej, choć nadal wysoko, oceniono kompetencje z obszarów: inteligencji społecznej, myślenia projektowego oraz inteligencji emocjonalnej, reprezentujące bardziej

[23] F. Mondaca, Lira, Aguirre, Nájera, C., Soto, González & Ledezma (2020). Self-efficacy in Teamwork and Entrepreneurship in University Students from Social and Health Sciences Programs. *European Scientific Journal*, *16*(5). doi: https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n5p74.

Tabela 2. Subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z rozumieniem innych u badanej młodzieży akademickiej (*N* = 429; skala 1–5)

Stwierdzenie	*M*	*SD*
Potrafię być wrażliwy na potrzeby innych	4,45	0,75
Potrafię słuchać innych z uwagą i zrozumieniem	4,33	0,83
Potrafię pomimo różnych relacji z innymi nie naruszać ich godności	4,31	0,77
Potrafię zrozumieć stan emocjonalny innej osoby, rozumieć jej myśli i uczucia	4,22	0,85
Potrafię – przez współodczuwanie – rozpoznać potrzeby i uczucia innych	4,14	0,83
Potrafię ocenić emocje innych i stosownie na nie reagować	4,01	0,83

Źródło: opracowanie własne.

złożone aspekty rozumienia emocji innych: „zrozumienie stanu emocjonalnego, myśli i uczuć innych osób" (*M* = 4,22; *SD* = 0,85) oraz „współodczuwanie jako sposób rozpoznawania potrzeb" (M = 4,14; SD = 0,83). Najniższą średnią – choć wciąż powyżej neutralnego środka skali – uzyskała umiejętność „oceny emocji innych i stosownej reakcji" (*M* = 4,01; *SD* = 0,83), co może wskazywać na nieco większą trudność w przekładaniu empatii na konkretne działania w praktyce. Wyniki zaprezentowane w tabeli 2 wskazują, że badani młodzi dorośli postrzegają siebie jako osoby wysoko rozwinięte w zakresie kompetencji emocjonalnych i społecznych, istotnych w kontekście pracy zespołowej i wielokulturowego środowiska pracy typowego dla ery Przemysłu 4.0 i 5.0. Stosunkowo niskie odchylenia standardowe (*SD* od 0,75 do 0,85) świadczą o dość spójnych ocenach wewnątrz grupy. Wysokie średnie wartości wskazują na dobrze rozwiniętą empatię oraz zdolność rozpoznawania i adekwatnego reagowania na emocje drugiego człowieka. Te wyniki podkreślają ważność kompetencji społecznych, które stanowią fundament skutecznej komunikacji i współpracy interpersonalnej we współczesnym świecie. Poziom kompetencji społecznych ma istotny wpływ na jakość kariery zawodowej i życia osobistego w kontekście zarówno budowania właściwych relacji, jak i samorozwoju[24].

[24] M. Grzesiak, *Zintegrowany model kompetencji społecznych w procesie rozwoju osobistego i zawodowego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2021.

Uzyskane przez badanych studentów wyniki w zakresie posiadanych kompetencji przyszłości związanych z rozumieniem siebie, stanowiących element inteligencji emocjonalnej, zaprezentowane zostały w tabeli 3.

Tabela 3. Subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z rozumieniem siebie u badanej młodzieży akademickiej (*N* = 429; skala 1–5)

Stwierdzenie	*M*	*SD*
Potrafię rozpoznać, rozumieć i radzić sobie z własnymi reakcjami emocjonalnymi	3,66	0,95
Potrafię kierować i kontrolować własne emocje	3,56	0,92
Potrafię radzić sobie z niepowodzeniami i porażkami	3,37	1,05
Potrafię panować nad swoimi emocjami w sytuacjach stresowych	3,20	0,99
Potrafię radzić sobie ze stresem	3,10	1,09

Źródło: opracowanie własne.

Spośród badanych kompetencji najwyżej oceniona została umiejętność „rozpoznawania, rozumienia i radzenia sobie z własnymi reakcjami emocjonalnymi" (*M* = 3,66; *SD* = 0,95), co może wskazywać na względnie dobrą samoświadomość emocjonalną wśród badanych. Drugą pod względem wysokości średniej oceną było „kierowanie i kontrolowanie własnych emocji" (*M* = 3,56; *SD* = 0,92). Na niższym poziomie znalazły się umiejętności związane z zarządzaniem stresem i radzeniem sobie w sytuacjach trudnych – obie z obszaru inteligencji emocjonalnej. Szczególnie nisko oceniono umiejętność „radzenia sobie ze stresem" (*M* = 3,10; *SD* = 1,09) oraz „panowania nad emocjami w sytuacjach stresowych" (*M* = 3,20; *SD* = 0,99). Wskazuje to na potencjalne deficyty w zakresie odporności psychicznej i regulacji emocjonalnej w warunkach presji, co może mieć znaczenie w kontekście życia zarówno osobistego, jak i zawodowego. Z uzyskanych przez badanych studentów wyników w zakresie posiadanych kompetencji przyszłości związanych z rozumieniem siebie wyłania się obraz wskazujący na deficyty w obszarze inteligencji emocjonalnej. Młodzi ludzie, choć świadomi rosnącego znaczenia tych umiejętności, wykazują mniejszą pewność siebie w zakresie zarządzania własnymi emocjami, co stanowi istotne wyzwanie w kontekście ich przyszłej kariery i dobrostanu psychicznego. Analiza kondycji psychicznej młodych ludzi prowadzi do wniosku, że mają oni trudności związane z emocjami, nie rozumieją

przyczyny odczuwania różnych stanów, nie potrafią sobie z nimi radzić[25], co wskazuje na potrzebę wsparcia edukacyjnego w tym obszarze.

Uzyskane przez badanych studentów wyniki w zakresie posiadanych kompetencji przyszłości związanych z korzystaniem z technik cyfrowych zaprezentowane zostały w tabeli 4.

Tabela 4. Subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości związanych z korzystaniem z technik cyfrowych u badanej młodzieży akademickiej (*N* = 429; skala 1–5)

Stwierdzenie	*M*	*SD*
Potrafię zapisać pliki i treści (na przykład teksty, zdjęcia, muzykę, pliki wideo i strony internetowe). Wiem, jak wrócić do zapisanych plików i treści	4,54	0,82
Potrafię wyszukiwać informacje online, korzystając z wyszukiwarek internetowych; wiem, że różne wyszukiwarki mogą generować różne wyniki	4,48	0,78
Potrafię korzystać z technologii wspierających wirtualną współpracę	4,24	0,85
Potrafię zaakceptować fakt, że zdobyta przeze mnie wiedza może być przestarzała lub nieprzystająca do rzeczywistości	4,08	0,89
Potrafię wdrożyć podstawowe czynności, aby chronić swoje urządzenie (na przykład używać oprogramowania antywirusowego, stosować hasła)	4,02	0,98

Źródło: opracowanie własne.

Najwyższą średnią wartość uzyskało stwierdzenie odnoszące się do umiejętności zapisywania plików i treści (np. tekstów, zdjęć, muzyki, plików wideo oraz stron internetowych) oraz umiejętności ich późniejszego odnalezienia (M = 4,54; SD = 0,82). Oznacza to, że większość respondentów dobrze ocenia swoje kompetencje w tym obszarze. Nieco niższą, ale wciąż wysoką ocenę badani przyznali sobie w zakresie wyszukiwania informacji online, z uwzględnieniem faktu, że różne wyszukiwarki internetowe mogą generować odmienne wyniki (M = 4,48; SD = 0,78). Również umiejętność korzystania z technologii wspierających wirtualną współpracę oceniono wysoko (M = 4,24; SD = 0,85). Nieznacznie niższe oceny dotyczyły akceptacji faktu, że posiadana wiedza może być przesta-

[25] M. Dębski, i J. Flis, *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Fundacja UNAWEZA, Warszawa 2023.

rzała lub nieadekwatna do aktualnej rzeczywistości ($M = 4{,}08$; $SD = 0{,}89$), co wskazuje na większe zróżnicowanie wśród badanych w tym obszarze. Najniższą średnią wartość uzyskało stwierdzenie dotyczące wdrożenia podstawowych czynności ochronnych urządzeń, takich jak stosowanie oprogramowania antywirusowego czy zabezpieczanie hasłem ($M = 4{,}02$; $SD = 0{,}98$). Pomimo najniższej średniej wynik ten nadal wskazuje na stosunkowo dobrą samoocenę w tej dziedzinie. Wyniki badań wskazują na wysoki poziom samooceny kompetencji cyfrowych w badanej grupie, ze szczególnym naciskiem na umiejętności związane z obsługą i zarządzaniem plikami oraz wyszukiwaniem informacji w sieci. Uzyskane wyniki badań, odnoszące się do subiektywnego stopnia posiadania kompetencji przyszłości związanych z korzystaniem z technik cyfrowych przez młodzież akademicką, wskazują na wysoką samoocenę respondentów w zakresie aktualizacji wiedzy i bezpieczeństwa cyfrowego. Świadczy to o ich świadomości wyzwań związanych z cyberbezpieczeństwem oraz o gotowości do ochrony własnych danych i urządzeń, między innymi poprzez stosowanie haseł i oprogramowania antywirusowego. Postawy te są zgodne z zaleceniami Rady Europy w zakresie edukacji cyfrowej, która kładzie nacisk na odpowiedzialne, refleksyjne i świadome korzystanie z technologii oraz ciągłą aktualizację wiedzy. Rozwijanie kompetencji cyfrowych u młodych ludzi nie powinno ograniczać się wyłącznie do posiadania umiejętności technicznych, lecz powinno obejmować także potrzebę systematycznego uzupełniania wiedzy oraz świadomego i odpowiedzialnego zachowania w środowisku cyfrowym[26]. Wnioski z badań korespondują również z założeniami rozwoju Przemysłu 4.0 i Przemysłu 5.0, które kładą nacisk na potrzebę kształcenia kompetencji cyfrowych, umiejętności uczenia się przez całe życie oraz elastyczności w dostosowywaniu się do zmieniających się warunków technologicznych[27].

[26] Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Pobrano: 12.08.2025 z lokalizacji https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education.

[27] K. Januszewska, K. Feteli, *Przemysł 5.0, czyli współczesna rewolucja przemysłowa*, w: J. Olszowy (red.), *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa: edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i przemysłu 5.0*, Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph, Łódź 2024, s. 67–89.

Tabela 5 prezentuje subiektywny poziom posiadania wybranych kompetencji przyszłości przez młodzież akademicką reprezentującą trzy uczelnie: Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie (UJD), Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu (UAM) oraz Uniwersytet Opolski (UO).

Tabela 5. Subiektywny stopień posiadania kompetencji przyszłości u badanej młodzieży akademickiej. Średnie wyniki z poszczególnych uczelni (*N* = 429; skala 1–5)

Obszar kompetencji przyszłości	Uczelnia	M	SD
Korzystanie z technik cyfrowych	Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie	4,32	0,49
	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	4,36	0,52
	Uniwersytet Opolski	4,16	0,72
Rozumienie innych	Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie	4,46	0,43
	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	4,27	0,58
	Uniwersytet Opolski	4,18	0,65
Rozwiązywanie problemów w pracy zespołowej	Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie	3,70	0,53
	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	3,75	0,58
	Uniwersytet Opolski	3,71	0,54
Rozumienie siebie	Uniwersytet Jana Długosza w Częstochowie	3,50	0,76
	Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu	3,35	0,84
	Uniwersytet Opolski	3,39	0,76

Źródło: opracowanie własne.

Kompetencje badane były w czterech obszarach: korzystanie z technik cyfrowych, rozumienie innych, rozwiązywanie problemów w pracy zespołowej oraz rozumienie siebie. Średnie oceny na skali 1–5 wskazywały na wysoki poziom samooceny kompetencji cyfrowych (*M* od 4,16 do 4,36) oraz rozumienia innych (*M* od 4,18 do 4,46), umiarkowany poziom rozwiązywania problemów w zespole (*M* około 3,7) oraz niższy poziom rozumienia siebie (*M* około 3,35–3,50). Wyniki charakteryzowały się umiarkowanym rozproszeniem, co było szczególnie widoczne w przypadku obszaru kompetencji przyszłości: rozumienie siebie. Analiza wariancji (ANOVA), przeprowadzona dla porównania poziomu kompetencji badanych studentów reprezentujących poszczególne uczelnie, wykazała, że poziom kompetencji nie różni się istotnie statystycznie po-

między studentami z UJD, UAM i UO, jednak w wybranych aspektach cyfrowych, międzykulturowych oraz interpersonalnych zaobserwowano istotne zróżnicowanie, które może wskazywać na specyficzne obszary rozwoju i ukierunkowanych działań edukacyjnych na poszczególnych uczelniach. Wyjątek stanowiło sześć kompetencji: umiejętność rozumienia stanu emocjonalnego innych osób, stosowanie podstawowych działań zabezpieczających własne urządzenie, poszanowanie godności innych mimo różnych relacji z nimi, wykorzystywanie efektu synergii międzykulturowej, zapisywanie plików i treści oraz korzystanie z technologii wspierających wirtualną współpracę. Testy *post-hoc* Bonferroniego wykazały różnice na poziomie istotnym statystycznie między deklaracjami badanych studentów reprezentujących poszczególne uczelnie, jednak o niewielkiej sile efektu (η^2 od 0,013 do 0,027). Na przykład studenci UJD lepiej oceniali swoją zdolność do rozumienia stanu emocjonalnego innych (M = 4,58; SD = 0,56) w porównaniu ze studentami UO (M = 4,16; SD = 0,87). Z kolei studenci UAM ocenili wyżej niż studenci UO swoje kompetencje w zakresie ochrony urządzeń (M = 4,15; SD = 0,85) *vs* (M = 3,90; SD = 1,09), poszanowania godności innych (M = 4,39; SD = 0,73) *vs* (M = 4,21; SD = 0,82), korzystania z technologii do wirtualnej współpracy (M = 4,33; SD = 0,77) *vs* (M = 4,13; SD = 0,92) oraz umiejętności zapisywania i późniejszego odnajdywania plików (M = 4,66; SD = 0,69) *vs* (M = 4,39; SD = 0,06). Również dla kompetencji związanej z wykorzystywaniem synergii międzykulturowej różnica była istotna między badanymi studentami UAM (M = 3,27; SD = 0,90), UO (M = 3,30; SD = 0,86) oraz UJD (M = 2,81; SD = 1,28). W zakresie różnic między uczelniami ogólny poziom kompetencji nie różni się istotnie statystycznie, co może świadczyć o podobnym poziomie przygotowania studentów w trzech jednostkach akademickich. Jednakże szczegółowa analiza wykazała istotne różnice na poziomie statystycznym w przypadku jedynie sześciu kompetencji, jednak o niewielkiej sile efektu. Chociaż siła tych efektów była niewielka, wskazuje to na istnienie specyficznych obszarów wymagających indywidualnego podejścia i potencjalnych działań ukierunkowanych na rozwój określonych kompetencji na poziomie uczelni.

5. Podsumowanie i wnioski

Współczesna edukacja powinna kompleksowo przygotowywać młodego człowieka do życia w złożonym, dynamicznie zmieniającym się świecie. Chodzi o kształtowanie jednostki, która będzie umiała podejmować trafne decyzje, pozostanie odporna na dezinformację, będzie umiała logicznie argumentować, skutecznie współpracować w zespole i świadomie ponosić odpowiedzialność za swoje działania wobec innych. To postulaty, które coraz częściej kierowane są w stronę edukacji. Model edukacji musi więc ewoluować – od sztywnego przekazywania wiedzy ku dynamicznemu rozwijaniu kompetencji przyszłości, które umożliwią jednostkom kreatywne i innowacyjne funkcjonowanie w świecie, gdzie człowiek i technologia współistnieją, a zmiana jest normą, nie jest niczym szczególnym, wyjątkowym.

Badania, które przeprowadziłam, mogą wskazać pewne kierunki działań dla edukacji, by skuteczniej mogła przygotować młodych ludzi do podjęcia pracy w realiach dokonujących się rewolucji przemysłowych: Przemysł 4.0 i 5.0. Te działania mogą być wytyczane na podstawie wyników, dla których wystąpiły najniższe samooceny kompetencji przyszłości u badanej młodzieży akademickiej.

Analiza wyników badań pozwala na wyciągnięcie kilku istotnych wniosków dotyczących poziomu i struktury kompetencji przyszłości wśród badanych studentów uczelni wyższych. Zgromadzone dane wskazują na stosunkowo wysoki poziom samooceny kompetencji interpersonalnych i cyfrowych. Szczególnie wysoko oceniane były umiejętności z zakresu empatii, aktywnego słuchania oraz poszanowania godności drugiego człowieka, co wpisuje się w rosnące znaczenie tzw. kompetencji miękkich w kontekście zmian zachodzących na rynku pracy pod wpływem przemian technologicznych. Jak zauważają Andreja Rojko[28] oraz Fabian Hecklau i in.[29], pracownik w erze Przemysłu 4.0 powinien łączyć umiejęt-

[28] . Rojko, *Industry 4.0 Concept: Background and Overview*, "International Journal of Interactive Mobile Technologies" 2017, 11 (5), s. 77–90. doi: https://doi.org/10.3991/ijim.v11i5.7072.

[29] F. Hecklau, M. Galeitzke, S. Bourgeois & H. Kohl, (2016). Holistic Approach for Human Resource Management in Industry 4.0. *Procedia CIRP*, *54*, s. 1–6. doi: 10.1016/j.procir.2016.05.102.

ności techniczne z kompetencjami społecznymi, takimi jak: współpraca, elastyczność, odpowiedzialność i inteligencja emocjonalna.

Równocześnie wysoka samoocena w zakresie obsługi narzędzi cyfrowych – obejmująca umiejętności wyszukiwania informacji, zarządzania plikami oraz korzystania z platform współpracy online – znajduje odzwierciedlenie w wymaganiach nowoczesnych miejsc pracy, gdzie kompetencje cyfrowe stają się nie tyle atutem, ile warunkiem koniecznym funkcjonowania. Potwierdzają to także analizy World Economic Forum[30], według których umiejętność pracy w środowisku cyfrowym, adaptacja do nowych technologii oraz gotowość do ciągłego uczenia się stanowią jedne z kluczowych kompetencji przyszłości. W kontekście przejścia ku Przemysłowi 5.0 akcent przesuwa się z automatyzacji i wydajności na humanizację pracy – rozwój zrównoważony, empatię i współpracę człowieka z technologią[31]. W tym świetle szczególnego znaczenia nabiera synergia między kompetencjami technologicznymi a społecznymi i etycznymi.

Nieco niższe, choć nadal umiarkowane, oceny dotyczyły kompetencji zespołowych i analitycznych, takich jak planowanie i zarządzanie projektami czy rozwiązywanie problemów w grupie. Mimo że badani pozytywnie ocenili swoje zdolności w zakresie organizacji pracy zespołowej, to jednak niższe wartości w odniesieniu do bardziej złożonych działań – takich jak tworzenie algorytmów czy wykorzystywanie efektu synergii międzykulturowej – mogą wskazywać na niedostateczne przygotowanie do funkcjonowania w interdyscyplinarnych i zróżnicowanych kulturowo zespołach, typowych dla środowisk Przemysłu 4.0 i 5.0.

Jeszcze niższe wyniki uzyskano w zakresie kompetencji intrapersonalnych, w szczególności dotyczących regulacji emocji i odporności na stres. Umiejętności, takie jak radzenie sobie z porażkami, kontrola emocji w sytuacjach stresowych czy zarządzanie stresem, zostały ocenione najniżej, co może wskazywać na konieczność systemowego wsparcia stu-

[30] World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020.

[31] K. Demir, G. Doven & B. Sezen, (2019). Industry 5.0 and Human-Robot Co-working. *Procedia Computer Science*, *158*, s. 688–695. doi: 10.1016/j.procs.2019.09.104; Nahavandi, S. (2019). Industry 5.0 – A Human-Centric Solution. Sustainability, 11(16). doi: https://doi.org/10.3390/su11164371.

dentów w zakresie rozwoju kompetencji psychologicznych. W literaturze naukowej dotyczącej zarządzania zasobami ludzkimi podkreśla się znaczenie kompetencji intrapersonalnych i samoregulacji emocji wobec presji i niepewności w realiach gospodarki cyfrowej[32].

Wyniki uzyskane w badaniu mogą stanowić cenny punkt wyjścia do projektowania działań edukacyjnych odpowiadających na potrzeby transformującego się rynku pracy. Wskazują one na konieczność włączenia do programów nauczania komponentów psychoedukacyjnych, wspierających odporność psychiczną i regulację emocjonalną, a także rozszerzenia kształcenia międzykulturowego i edukacji cyfrowej. Integracja tych elementów – zgodnie z postulatami Bernie Trillinga i Charlesa Fadela[33] – może przyczynić się do bardziej zrównoważonego rozwoju kompetencyjnego młodych ludzi, przygotowując ich do roli świadomych, elastycznych i etycznych uczestników złożonych ekosystemów pracy przyszłości.

Bibliografia

Alves J., Lima T. M. & Gaspar P. D. (2023). Is Industry 5.0 a Human-Centred Approach? A Systematic Review. *Processes*, *11*(1). doi: https://doi.org/10.3390/pr11010193.

Babbie E., *Podstawy badań społecznych*, przeł. W. Betkiewicz, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2013.

Bakkar M. N. & Kaul A. (2023). Education 5.0 Serving Future Skills for Industry 5.0 Era. In M. N. Bakkar & McKay, E. (eds.), *Advanced Research and Real-World Applications of Industry 5.0.* Melbourne: IGI Global Scientific Publishing. doi: 10.4018/978-1-7998-8805-5.ch007.

Cascio J. (2020). *Facing the Age of Chaos*. Pobrano 14.08.2025 z lokalizacji https://medium.com/@cascio/facing-the-age-of-chaos-b00687b1f51d.

Council of Europe. (2019). *Digital Citizenship Education Handbook*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. Pobrano 12.08.2025 z lokalizacji https://www.coe.int/en/web/digital-citizenship-education.

[32] D. Molek-Winiarska, *Zarządzanie stresem – nowa kompetencja menedżera*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu" 2010 (115), s. 533–540.

[33] B. Trilling & C. Fadel, *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, CA: John Wiley & Sons, San Francisco 2009.

Daugherty, P. R. & Wilson, H. J. (2018). *Human + Machine: Reimagining Work in the Age of AI*. Harvard: Harvard Business Review Press.

Demir K., Doven G. & Sezen B. (2019). Industry 5.0 and Human-Robot Co-working. *Procedia Computer Science*, *158*, strony 688–695. doi: 10.1016/j.procs.2019.09.104.

Dębski M. i Flis J., *Młode głowy. Otwarcie o zdrowiu psychicznym. Raport z badania dotyczącego zdrowia psychicznego, poczucia własnej wartości i sprawczości wśród młodych ludzi w Polsce*, Fundacja UNAWEZA, Warszawa 2023.

Grzesiak M., *Zintegrowany model kompetencji społecznych w procesie rozwoju osobistego i zawodowego*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2021.

Hecklau F., Galeitzke M., Bourgeois S. & Kohl H. (2016). Holistic Approach for Human Resource Management in Industry 4.0. *Procedia CIRP*, *54*, s. 1–6. doi: 10.1016/j.procir.2016.05.102.

Januszewska K. i Feteli K., *Przemysł 5.0, czyli współczesna rewolucja przemysłowa*, w: J. Olszowy (red.), *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa: edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i przemysłu 5.0*, Wydawnictwo Naukowe ArchaeGraph, Łódź 2024, s. 67–89.

Lamri J., *Kompetencje XXI wieku. Kreatywność, komunikacja, krytyczne myślenie, kooperacja*, Wolters Kluwer Polska Sp. z o.o, Warszawa 2021.

Lamri J., Barabel M. et Meier O., *Les compétences du 21e siècle: comment identifier et développer les nouvelles compétences pour innover et transformer votre organisation*. Malakoff: Dunod 2021.

Malewski M.. *Od nauczania do uczenia się. O paradygmatycznej zmianie w andragogice*, Wydawnictwo Naukowe Dolnośląskiej Szkoły Wyższej, Wrocław 2010.

McClelland D. C., *Testing for Competence Rather Than for „Intelligence*", "American Psychologist" 1973, 28 (1), s. 1–14.

Molek-Winiarska D., *Zarządzanie stresem – nowa kompetencja menedżera*, „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu" 2010, 115, s. 533–540.

Mondaca F., Lira C. J., Aguirre S. I., Nájera R. J., Soto C., González M. A. & Ledezma Y. R. (2020). Self-efficacy in Teamwork and Entrepreneurship in University Students from Social and Health Sciences Programs. *European Scientific Journal*, *16*(5). doi: https://doi.org/10.19044/esj.2020.v16n5p74.

Nahavandi S. (2019). Industry 5.0 – A Human-Centric Solution. *Sustainability*, *11*(16). doi: https://doi.org/10.3390/su11164371.

Nikitorowicz J., Świadomość pograniczy i kompetencje międzykulturowe w pracy nauczyciela. Propozycje metodologiczne i metodyczne, w: J. M. Łukasik, I. Nowosad i M. J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*,.Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2021, s. 195–214.

OECD. (2023). *Government at a Glance*. Paris: Government at a Glance. Pobrano: 13.08.2025 z lokalizacji https://www.oecd.org/en/publications/government-at-a-glance-2023_3d5c5d31-en/full-report/disclaimer.html#disclaimer.

Parlament Europejski i Rada Unii Europejskiej. (2018). *Nowe kompetencje kluczowe dla uczenia się przez całe życie*. Bruksela: Urząd Publikacji Unii Europejskiej. Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://eur-lex.europa.eu/resource.

html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0023.02/DOC_1&format=PDF#:~:text=Parlament%20Europejski%20i%20Rada%20Unii%20Europejskiej%20przyj%C4%99%C5%82y,wszystkich%20w%20ramach%20ich%20strategii%20uczenia%20si%.

Poláková M., Suleimanová J. H., Madzik P., Copuš L., Molnárová I. & Polednová J. (2023). Soft Skills and Their Importance in the Labour Market under the Conditions of Industry 5.0. *Heliyon*, *9*(8). doi: https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2023.e18670.

Pondel M., Sawicka A. & Weichbroth P. (2021). Artificial Intelligence Technologies in Education: Benefits, Challenges and Strategies of Implementation. W M. L. Owoc i L. Pondel (eds.), *Artificial Intelligence for Knowledge Management* (s. 37–58). Cham: Springer. doi: https://doi.org/10.1007/978-3-030-85001-2_4.

Rada Unii Europejskiej. (2018). Zalecenie Rady z dnia 22 maja 2018 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie. *Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej, C 189/1*. Pobrano: 14.08.2025 z lokalizacji https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/?uri=CELEX:32018H0604(01).

Rojko A. (2017). Industry 4.0 Concept: Background and Overview. *International Journal of Interactive Mobile Technologies*, *11*(5), strony 77–90. doi: https://doi.org/10.3991/ijim.v11i5.7072.

Schwab K. (2016). *The Fourth Industrial Revolution*. Cologny/Geneva: World Economic Forum.

Spencer L. M. & Spencer S. M. (1993). *Competence at Work: Models for Superior Performance*. Hoboken: John Wiley & Sons.

Śledziewska K. i Włoch R., *Kompetencje przyszłości. Jak je kształtować w elastycznym ekosystemie edukacyjnym?*, DELab UW, Warszawa 2019. Pobrano: 04.03.2025 z lokalizacji http://www.delab.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2019/09/Kompetencje_przyszlosci_Raport.pdf.

Trilling, B. & Fadel, C., *21st Century Skills: Learning for Life in Our Times*, CA: John Wiley & Sons, San Francisco 2009.

World Economic Forum. (2020). *The Future of Jobs Report 2020*. Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020.

World Economic Forum. (2023). *Future of Jobs Report 2023*. Cologny/Geneva: World Economic Forum. Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023/.

World Economic Forum. (2024). *Shaping the Future of Learning: The Role of AI in Education 4.0*. Pobrano: 15.08.2025 z lokalizacji https://www3.weforum.org/docs/WEF_Shaping_the_Future_of_Learning_2024.pdf.

World Economic Forum. (2025). *Future of Jobs Report*. Geneva: World Economic Forum. Pobrano: 04.03.2025 z lokalizacji https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2025/.

Ziółkowski P., *Kompetencje przyszłości*, Wydawnictwo Uczelniane Wyższej Szkoły Gospodarki. Bydgoszcz 2021.

Ewa Nowicka
Uniwersytet Zielonogórski
ORCID: https://orcid.org/ 0000-0003-3241-4921

Szkoła i rodzina wobec wyzwań świata mediów społecznościowych

Współczesna rzeczywistość społeczna, kulturowa i edukacyjna ulega dynamicznym przemianom pod wpływem rozwoju technologii cyfrowych, a w szczególności mediów społecznościowych. Platformy, takie jak Instagram, TikTok, YouTube czy Snapchat, stały się integralną częścią codziennego życia dzieci i młodzieży, wpływając nie tylko na sposób komunikowania się, ale również na kształtowanie tożsamości, relacji społecznych, systemu wartości oraz stylu życia. Dla młodego pokolenia media społecznościowe nie są jedynie narzędziem, lecz przestrzenią, w której funkcjonują równolegle do świata offline – uczą się, bawią, wyrażają siebie i budują poczucie przynależności.

W obliczu tych przemian zarówno szkoła, jak i rodzina stają przed nowymi, złożonymi wyzwaniami wychowawczymi i edukacyjnymi. Tradycyjne modele przekazywania wiedzy i wartości okazują się niewystarczające wobec złożoności świata cyfrowego, w którym dzieci poruszają się często z większą swobodą niż dorośli. Rodzice i nauczyciele muszą nie tylko nadążać za tempem zmian technologicznych, ale przede wszystkim rozwijać kompetencje pozwalające im wspierać dzieci w bezpiecznym, świadomym i odpowiedzialnym korzystaniu z mediów społecznościowych.

Media społecznościowe w życiu dzieci i młodzieży

Media społecznościowe (ang. *social media*) to interaktywne platformy internetowe, które umożliwiają użytkownikom tworzenie, publikowanie, komentowanie i udostępnianie treści w czasie rzeczywistym. W przeci-

wieństwie do tradycyjnych mediów, takich jak prasa czy telewizja, media społecznościowe opierają się na dwukierunkowej komunikacji i aktywnym udziale odbiorców w procesie tworzenia przekazu[1].

Według raportu NASK „Nastolatki 3.0"[2] większość nastolatków poświęca dużo czasu na aktywność w mediach społecznościowych. Co piąty korzysta z takich mediów przez mniej niż godzinę dziennie, ale prawie połowa (45,5%) poświęca na portale społecznościowe od 1 do 4 godzin każdego dnia, a niektórzy (4,8%) nawet ponad 12 godzin dziennie. Co trzeci nastolatek jest aktywny na platformach społecznościowych od 2 do 6 godzin każdego dnia. Media społecznościowe są używane głównie w celach rozrywki i komunikacji. Najbardziej popularne jest słuchanie muzyki. Ponad 40% młodych ludzi korzysta z platform społecznościowych dla zabijania czasu. Co piąty nastolatek nie jest w stanie dobrze funkcjonować bez mediów społecznościowych dłużej niż kilka godzin, a 11,5% nie byłoby w stanie wytrzymać nawet godziny bez używania social mediów. Młodzi użytkownicy przyznają, że z powodu korzystania z mediów społecznościowych niespełna jedna czwarta młodzieży (23,8%) często zaniedbuje swoje obowiązki domowe, natomiast prawie trzech na dziesięciu nastolatków (28,7%) często zaniedbuje obowiązki szkolne. Ponadto czterech na dziesięciu nastolatków (43,7%) korzysta z portali społecznościowych, żeby poczuć się lepiej, a co czwarty badany (25,6%) zadeklarował trudności z myśleniem o czymś innym niż platformy społecznościowe, podobny procent (27%) podejmował bezskuteczne próby skrócenia czasu swojej aktywności w social mediach. W mediach społecznościowych młodzież często publikuje swoje zdjęcia oraz filmy – prezentując przede wszystkim siebie, swoje życie i swoją twórczość.

Natomiast według raportu z monitoringu aktywności dzieci i młodzieży w Internecie „Internet Dzieci"[3] z 2025 roku, ponad połowa dzie-

[1] P. Pawluczyk, *Media społecznościowe – czym są i jakie dają możliwości*? Cyrek Digital, 2025. [dostęp: 7.07.2025], https://cyrekdigital.com/pl/baza-wiedzy/media-spolecznosciowe.

[2] R. Lange, *Nastolatki 3.0*. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów (red.), Państwowy Instytut Badawczy NASK, Warszawa, 2021, https://nask.pl/download-file/?fileId=17299 (dostęp dn. 4.07.2025).

[3] M. Bigaj, K. Ciesiołkiewicz, K. Mikulski, A. Miotk, J. Przewłocka, M. Rosa, A. Załęska, *Internet Dzieci*, Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w Internecie, Warszawa, 2025.

ci w wieku 7–12 lat aktywnie korzysta z przynajmniej jednego serwisu społecznościowego lub komunikatora dozwolonego od 13. roku życia. Wśród serwisów społecznościowych regularnie wykorzystywanych przez dzieci w wieku 7–12 lat najpopularniejszy jest TikTok, w tym miejscu, najmłodsi użytkownicy spędzają najwięcej czasu, uruchamiając go wielokrotnie w ciągu dnia (Bigaj i in. 2025, s. 18–19). Powyższe fragmenty badań stanowią dowód na to, jak ważną rolę odgrywają media społecznościowe w życiu nastolatków.

Analizując znaczenie mediów społecznościowych w życiu nastolatków, wskazać można wiele korzyści, do których można zaliczyć: interesujący sposób poznawania świata i zdobywania wiedzy, rozwój relacji społecznych, zwiększenie poczucia przynależności, możliwość twórczego wyrażania i prezentowania siebie, swoich poglądów i opinii, rozwój nowych zainteresowań, możliwość wyrażania swoich emocji. Z drugiej jednak strony wskazać można wiele niepokojących zagrożeń, które – ze względu na niedojrzałość poznawczą i emocjonalną nastolatków – mogą znacząco wpływać na ich rozwój psychofizyczny, relacje społeczne oraz poczucie bezpieczeństwa. Wśród najważniejszych należy wymienić: problem uzależnień od social mediów,hejt i cyberprzemoc, poczucie niskiej samooceny, brak bezpośrednich relacji, zaburzenia snu i wypoczynku, problemy z akceptacją własnej osoby, wzrost lęku i niepokoju.

Z uwagi na ogromny wpływ mediów społecznościowych na życie dzieci i młodzieży konieczne jest wprowadzenie edukacji medialnej, która pomoże kształtować właściwe nawyki korzystania z tych narzędzi. Proces ten powinien rozpoczynać się w środowisku rodzinnym, gdzie rodzi się świadomość cyfrowa, a następnie być kontynuowany i pogłębiany w środowisku szkolnym.

Rola środowiska rodzinnego w edukacji medialnej

Rodzina jest pierwszym i najważniejszym środowiskiem wychowawczym, w którym dziecko nabywa wzorce zachowań, uczy się wartości oraz kształtuje podstawowe umiejętności społeczne. To właśnie w domu dziecko po raz pierwszy styka się z technologią – obserwuje, jak korzy-

stają z niej dorośli i naśladuje ich zachowania. Dlatego tak istotne jest, aby rodzice nie tylko kontrolowali czas ekranowy, ale również aktywnie uczestniczyli w cyfrowym życiu dziecka: rozmawiali o treściach, które ogląda, wspólnie analizowali przekazy medialne, ustalali zasady korzystania z urządzeń oraz modelowali odpowiedzialne postawy wobec technologii. Zaangażowanie rodziców w wychowanie medialne stanowi szansę na budowanie świadomości, dojrzałości oraz odpowiedzialności najmłodszych w odbiorze i tworzeniu treści cyfrowych. Edukacja medialna w rodzinie pozwala nie tylko wspierać rozwój dziecka, ale także chronić je przed zagrożeniami płynącymi z niekontrolowanego korzystania z mediów społecznościowych oraz innych form komunikacji cyfrowej. Rozwijanie kompetencji cyfrowych w środowisku domowym oznacza nie tylko naukę obsługi urządzeń, ale przede wszystkim budowanie świadomości zagrożeń, umiejętności selekcji informacji, rozpoznawania manipulacji oraz kształtowanie postawy krytycznego odbiorcy.

W ramach rodzinnej edukacji medialnej Agnieszka Ogonowska[4] podaje zachowania medialne rodziców, które obejmują:

- wyraźne określenie czasu i miejsca korzystania z mediów oraz wytyczenie sfer wolnych od technologii;
- aktywne uczestnictwo w działaniach medialnych dzieci, które polega m.in. na monitorowaniu ich aktywności sieciowej, oraz rozmowach na temat treści wspólnie oglądanych przekazów medialnych,
- prowadzenie rozmów z dzieckiem bez udziału nowych technologii oraz inicjowanie w środowisku domowym działań opartych na bezpośredniej interakcji między członkami rodziny,
- uczenie koncentracji na jednym zadaniu, w myśl zasady: „jeśli rozmawiamy, to nie gramy na komputerze", „jeżeli odrabiamy lekcje, to nie oglądamy telewizji",
- systematyczne uczenie bezpiecznych zasad korzystania z sieci oraz przedstawianie konsekwencji ryzykownych zachowań, np. kontaktu z obcymi osobami poznanymi w sieci,
- współpracowanie z nauczycielami i wychowawcami dzieci w odniesieniu do bezpiecznego korzystania z nowych technologii przez uczniów.

[4] A. Ogonowska, *Uzależnienia medialne. Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*, Kraków 2018, s. 150–151.

Zaangażowanie rodziców w proces wprowadzania dziecka w świat mediów odgrywa znaczącą rolę w ochronie przed ich szkodliwym oddziaływaniem. To właśnie rodzice mają możliwość kształtowania postawy dziecka wobec mediów oraz rozwijania zdrowych i świadomych nawyków ich użytkowania. Szczególne znaczenie odgrywa edukacyjna rola rodziców, zwłaszcza w odniesieniu do dzieci i młodzieży, które dopiero uczą się funkcjonowania w przestrzeni cyfrowej. Rodzina stanowi pierwsze środowisko medialne dziecka, a decyzje dorosłych bezpośrednio wpływają na sposób, w jaki młody człowiek odbiera i wykorzystuje media cyfrowe.

Rodzinna edukacja medialna to permanentny, rozpoczynający się od najmłodszych lat życia dziecka proces jego przygotowania do racjonalnego korzystania z mediów elektronicznych, realizowany w sposób spontaniczny, w naturalnych sytuacjach życia rodzinnego[5]. Wczesna edukacja medialna realizowana w środowisku domowym powinna opierać się na naturalnych, codziennych rozmowach z dziećmi dotyczących oglądanych przez nie bajek, filmów oraz interpretacji przekazów medialnych. Istotne jest również modelowanie właściwych postaw związanych z korzystaniem z technologii informacyjno-komunikacyjnych. To właśnie rodzice, w dialogu z dzieckiem, powinni wspólnie ustalać zasady odpowiedzialnego i bezpiecznego użytkowania mediów dostępnych w domu. Ich zaangażowanie powinno przejawiać się w zainteresowaniu treściami, z jakimi dziecko ma styczność, oraz w promowaniu aktywnych form spędzania wolnego czasu.

Mając na uwadze poprawność funkcjonowania mediów w rodzinie, codzienne czynności rodziców w środowisku domowym mogą przyjmować następujący charakter:

– działania uwzględniające media i multimedia – wspólne oglądanie programów telewizyjnych, filmów i bajek. Prowadzenie z dziećmi rozmów na temat występujących w bajkach, grach komputerowych bohaterów. Wspólna analiza podejmowanej problematyki w oglądanych przekazach medialnych, interpretacja reklam telewizyjnych

[5] K. Czykier, *Audiowizualne doświadczanie świata. Kontekst międzypokoleniowy*, Warszawa 2014, s. 282.

i internetowych, przegląd ofert stacji telewizyjnych, odpowiednich dla najmłodszych odbiorców;
- czynności integrujące media z działaniami tradycyjnymi – wspólne wyjścia do kina, teatru, zabawy organizowane w oparciu o historie zaczerpnięte z oglądanych filmów i bajek czy ulubionych bohaterów;
- czynności o charakterze tradycyjnym – organizacja czasu wolnego dziecka w taki sposób, aby przeważały głównie aktywności tradycyjne, takie jak: czytanie ulubionych bajek, lektur, czasopism, wspólne rozmowy podejmujące ważne tematy dla dziecka, spędzanie czasu wolnego na świeżym powietrzu, przy grach planszowych i karcianych, zabawy ruchowe, plastyczne, kulinarne[6].

Zapoczątkowana i praktykowana edukacja medialna w domu nie jest wystarczająca. Rozwijanie umiejętności bezpiecznego korzystania z mediów powinno być kontynuowane w szkole z pomocą kompetentnych nauczycieli.

Znaczenie środowiska szkolnego w edukacji medialnej

Szkoła, jako instytucja formalna, ma obowiązek wspierać rozwój uczniów w sposób systemowy i planowy. W kontekście mediów społecznościowych oznacza to nie tylko przekazywanie wiedzy o ich funkcjonowaniu, ale również rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, odpowiedzialnego publikowania treści, ochrony prywatności oraz rozpoznawania dezinformacji. Kompetencje cyfrowe i społeczne powinny być rozwijane w ramach różnych przedmiotów, a także poprzez działania wychowawcze i profilaktyczne.

Szkoła posiada również potencjał do przeciwdziałania wykluczeniu cyfrowemu, wyrównywania szans edukacyjnych oraz budowania kultury dialogu i współpracy w środowisku online. Dzięki obecności nauczycieli, którzy są świadomi wyzwań świata cyfrowego i posiadają odpowiednie przygotowanie metodyczne, możliwe jest wspieranie uczniów w bezpiecz-

[6] E. Nowicka, *Edukacja medialna w rodzinie a zapobieganie zagrożeniom medialnym*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2019, nr 20, s. 324

nym i twórczym korzystaniu z mediów społecznościowych. Podejmowane przez nauczyciela czynności dydaktyczno-wychowawcze stanowią połączenie, kontynuację lub uzupełnienie rozpoczętych działań wychowania medialnego w środowisku rodzinnym. To nauczyciel prezentuje i wyjaśnia zasady prawidłowego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych, organizuje sytuacje, w których uczniowie będą mieli okazje sprawdzić swoją wiedzę i umiejętności w zakresie prawidłowego stosowania nowych mediów w nauce i rozrywce. Praktykowana przez nauczyciela edukacja medialna już na poziomie edukacji wczesnoszkolnej, a nawet przedszkolnej, stanowi cenny drogowskaz naprowadzający dzieci i młodzież na właściwą drogę poruszania się w rzeczywistości medialnej, w tym mediów społecznościowych. Podstawowym zadaniem nauczyciela edukacji medialnej będzie kształtowanie umiejętności i postaw uczniów wobec technologii informacyjno-komunikacyjnych. Jego zadania obejmują nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także rozwijanie umiejętności praktycznych, wspieranie bezpiecznego korzystania z mediów i budowanie świadomości cyfrowej.

Realizacja edukacji medialnej z pomocą nauczyciela w klasach początkowych obejmować może następujące obszary:

- budowanie wczesnej wrażliwości i prawidłowej postawy wobec poprawnego korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych;
- zapobieganie zagrożeniom medialnym poprzez wczesną i skuteczną edukację w zakresie prawidłowego korzystania z narzędzi cyfrowych jest szansą na kształtowanie u dzieci świadomości w zakresie prawidłowego posługiwania się mediami, takiego korzystania, aby nie szkodzić drugiej osobie. Podejmowanie tematów dotyczących zagrożeń takich jak cyberprzemoc, uzależnienie od mediów, nieodpowiednie treści, nauczyciel buduje i rozwija wiedzę, która pomoże zrozumieć, na czym polegają najważniejsze zagrożenia i w jaki sposób należy się przed nimi chronić;
- rozwijanie umiejętności rozumienia języka mediów w przekazach medialnych skierowanych do najmłodszych, takich jak: reklama, bajka czy film, rozumienie treści pozytywnych i negatywnych, rozróżnianie świata fikcyjnego od rzeczywistego;

– połączenie technologii informacyjnych z procesem nauczania i uczenia się, włączając do procesu kształcenia technologie informacyjno-komunikacyjne nauczyciel prezentuje możliwości edukacyjne nowych mediów, nowe rozwiązania, które w przyszłości mogą być pomocne w zdobywaniu wiedzy i umiejętności przez ucznia;
– rozwijanie umiejętności swobodnego posługiwania się technologią informacyjną, poznanie nowych urządzeń cyfrowych, aplikacji, programów oraz możliwości ich zastosowania w nauce i rozrywce;
– zaangażowanie środowiska rodzinnego w proces przygotowania dzieci do bezpiecznego korzystania z technologii informacyjnych w domu i w szkole[7].

Kształtowana w ten sposób edukacja medialna przez kompetentnych nauczycieli wprowadza najmłodsze dzieci do prawidłowego, rozsądnego i świadomego poruszania się w świecie cyfrowym. Od najmłodszych lat dzieci, a następnie młodzież kształtują prawidłowe nawyki korzystania z mediów cyfrowych, Internetu, a także z mediów społecznościowych.

Podsumowanie

Współczesne dzieci i młodzież dorastają w rzeczywistości zdominowanej przez technologię, gdzie media cyfrowe są nie tylko źródłem informacji i rozrywki, ale także przestrzenią kształtowania tożsamości, relacji społecznych i postaw. Wkraczanie w ten świat bez wsparcia dorosłych może prowadzić do dezorientacji, wielu nadużyć, a nawet uzależnień. Dlatego obecność rodziców i nauczycieli jest nie tylko wskazana, ale wręcz konieczna. Rodzice pełnią rolę pierwszych przewodników po świecie mediów. To oni powinni uczyć dzieci, jak bezpiecznie korzystać z technologii, jak chronić swoją prywatność, rozpoznawać manipulacje i budować zdrowe nawyki cyfrowe. Natomiast nauczyciele mają możliwość integrowania mediów cyfrowych z procesem nauczania w sposób świadomy i celowy. Mogą rozwijać u uczniów krytyczne myślenie, umiejęt-

[7] E. Nowicka, *Edukacja medialna wobec zagrożeń w cyfrowym świecie dziecka,* „Wychowanie w Rodzinie" 2024, nr 4, t. 30.

ność selekcji informacji, rozumienie mechanizmów działania mediów oraz etyczne postawy wobec treści cyfrowych. Ich rola polega nie tylko na przekazywaniu wiedzy, ale także na tworzeniu bezpiecznej przestrzeni do refleksji i dyskusji o tym, co dzieci wiedzą i przeżywają w sieci. Wspólna obecność dorosłych w cyfrowym świecie dziecka pozwala na budowanie zaufania, wzmacnianie relacji i tworzenie warunków do świadomego, odpowiedzialnego uczestnictwa w kulturze cyfrowej. Rozwijanie kompetencji cyfrowych i społecznych dzieci w środowisku domowym i szkolnym jest niezbędne, aby przygotować je do świadomego, odpowiedzialnego i etycznego uczestnictwa w świecie mediów. Tylko współpraca rodziny i szkoły może zapewnić dzieciom wsparcie, którego potrzebują, by poruszać się po cyfrowej rzeczywistości z pewnością, refleksją i szacunkiem dla innych.

Bibliografia

Bigaj M., Ciesiołkiewicz K., Mikulski K.,. Miotk A, Przewłocka J., Rosa M., Załęska A., „Internet Dzieci", *Raport z monitoringu obecności dzieci i młodzieży w Internecie*, Warszawa, 2025.

Czykier K., *Audiowizualne doświadczanie świata. Kontekst międzypokoleniowy*, Warszawa 2014.

Lange R. (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów*, Państwowy Instytut Badawczy NASK, Warszawa, 2021, https://nask.pl/download-file/?fileId=17299 [dostęp: 15.07.2025].

Nowicka E., *Edukacja medialna wobec zagrożeń w cyfrowym świecie dziecka*, „Wychowanie w Rodzinie" 2024, nr 4, t. 30.

Nowicka E., *Edukacja medialna w rodzinie a zapobieganie zagrożeniom medialnym*, „Dyskursy Młodych Andragogów" 2019 nr 20.

Ogonowska A., *Uzależnienia medialne. Uwarunkowanie, leczenie, profilaktyka*, Kraków 2018.

Pawluczyk P., *Media społecznościowe – czym są i jakie dają możliwości*? Cyrek Digital, 2025 [dostęp: 7.07.2025], https://cyrekdigital.com/pl/baza-wiedzy/media-spolecznosciowe)

Sylwia Polcyn
Collegium Da Vinci w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-0247-8561

Jakość kształcenia akademickiego w dobie sztucznej inteligencji: wyzwania i możliwości

Jakość kształcenia akademickiego – próba definicji

Pojęcie jakości kształcenia na poziomie szkoły wyższej jest istotnym przedmiotem rozważań naukowych, polityki edukacyjnej i elementem ich efektywnego zarządzania. Analiza literatury przedmiotu wskakuje jednak na jego wielowymiarowość[1] i brak jednolitej definicji tego pojęcia. Może to wynikać z różnych funkcji, jakie przypisuje się szkolnictwu wyższemu, ale i z wielości perspektyw otoczenia zewnętrznego i wewnętrznego szkoły wyżej, takich jak: studenci, nauczyciele akademiccy, pracodawcy i społeczeństwo[2]. Jednakże na potrzeby rozważań związanych z wykorzystaniem AI i jej włączania do procesu kształcenia warto przytoczyć wybrane definicje, w tym również z obszaru dydaktyki szkoły wyższej.

Przybliżając ujęcie K. Denka, można wskazać, iż „jakość uniwersyteckiego kształcenia wyraża jego właściwość i wartość. Rozpatruje się ją w wymiarze rezultatu kształcenia (czynności pracownika naukowo-dydaktycznego) i studiowania (czynności studenta). Określa się je

[1] Por. K. Denek, *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „Neodidagmata" 2012, nr 33/34, Adam Mickiewicz University Press, s. 51.

[2] Por. A. Piasecka, *Wybrane aspekty zapewnienia jakości kształcenia w edukacji na poziomie wyższym*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego im. Adama Chętnika", Ostrołęka 2011, s. 542–544.

deskryptorami, czyli stwierdzeniami określającymi efekty kształcenia i studiowania. Odpowiadają one poszczególnym (konkretnym) obszarom i poziomom kształcenia, zgodnie z wymaganiami Europejskich i Krajowych Ram Kwalifikacji dla szkolnictwa wyższego"[3]. Inna definicja (ujęcie wąskie), zaproponowana przez J. Dziechciarza, wskazuje, iż jakość kształcenia ujmowana jest jako „cechy decydujące o zdolności do zaspokojenia stwierdzonych lub przewidywanych potrzeb uczniów i społeczeństwa"[4]. Natomiast M. Rocki jako wyznacznik jakości kształcenia stosuje rankingi szkół wyższych – szkoły usytuowane najwyżej w rankingu, to te, które świadczą najwyższą jakość kształcenia. Na tej podstawie autor wskazuje, iż jakość wynika ze „składu, zaangażowania i kompetencji kadr akademickich, jakości i zakresu prowadzonych badań naukowych, kompletności, jakości, konstrukcji i sposobu realizacji programów studiów, infrastruktury uczelni, funkcjonowania systemu wspomagania w studiowaniu, a także funkcjonowania wewnętrznego sytemu zapewniania jakości"[5].

Jednak w oparciu o dokumentację Polskiej Komisji Akredytacyjnej, która od 1 stycznia 2002[6] działa „na rzecz zapewniania i doskonalenia jakości kształcenia"[7], oraz na podstawie powyższych definicji można przyjąć, iż sama jakość kształcenia nie jest rozumiana jako realizacja określonych programów studiów, ale obejmuje cały system działań oraz zasobów (w tym szczególnie kadrowych, organizacyjnych czy materialnych uczelni). Głównym ich celem (ale nie jedynym) jest osiągnięcie przez studentów efektów uczenia się zgodnie z odpowiednimi poziomami Polskiej Ramy Kwalifikacji, obejmującej zakres wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych, a ich osiągnięcie winno być rzetelne i efektywne. Istotne jest również spełnienie oczekiwań różnych grup interesariuszy,

[3] K. Denek, *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, dz. cyt.,, s. 53.

[4] J. Dziechciarz, *O pojęciu jakości w pomiarze efektów pracy uniwersytetu*, „Ekonometria" 2015, nr 50, s. 83.

[5] M. Rocki, *Ranking polskich uczelni według ekonomicznych losów absolwentów*, „Ekonomista" 2019, nr 3, s. 346.

[6] Więcej: Polska Komisja Akredytacyjna, https://pka.edu.pl/o-pka/historia-pka/ [dostęp: 22.08.2025].

[7] Więcej: Polska Komisja Akredytacyjna, https://pka.edu.pl/o-pka/misja-pka/ [dostęp: 22.08.2025].

do których należy zaliczyć studentów, pracodawców oraz społeczeństwo[8]. Powinnością zatem każdej uczelni wyższej, oferującej katalog różnych kierunków studiów i możliwości rozwoju wiedzy, umiejętności i kompetencji społecznych potwierdzonych dyplomami i certyfikacją, powinna być dbałość o jak najwyższą jakość kształcenia, przygotowanie studentów do wejścia oraz odnalezienia się na rynku pracy, a także wyposażenie ich w kompetencje do przyszłości[9].

Sztuczna inteligencja w procesie edukacji

Sztuczna inteligencja (AI, ang. *Artificial Intelligence*) to pojęcie, które ma zastosowanie właściwie we wszystkich obszarach nauki. Jest trudne do jednoznacznego zdefiniowania ze względu na swoją dynamikę rozwoju oraz różne podejścia i perspektywy badawcze[10]. Jak wskazuje A. Małyska, „AI obejmuje wiele technologii i metod, takich jak uczenie maszynowe, przetwarzanie języka naturalnego czy systemy eksperckie. Wydaje się, że definicja powinna uwzględniać zarówno wąskie, specjalistyczne AI (ANI, ang. Artificial Narrow Intelligence), takie jak algorytm rozpoznawania obrazów, jak i potencjalnie ogólną AI (AGI, ang. Artificial General Intelligence), która posiada zdolność rozumowania, uczenia się i rozwiązywania problemów w sposób zbliżony do ludzkiego oraz potrafi dostosowywać się do różnych zadań, przechodząc między odmiennymi dziedzinami wiedzy. Ta różnorodność utrudnia stworzenie jednej, spójnej definicji"[11]. Istotną rolę współcześnie odgrywa generatywna sztuczna

[8] Polska Komisja Akredytacyjna, https://pka.edu.pl/ [dostęp: 22.08.2025]; Polska Rama Kwalifikacji https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji [dostęp: 22.08.2025].

[9] Por. Umiejętności 2030, https://umiejetnosci2030.pl/ [dostęp: 23.08.2025]; J. Łapińska, A. Sudolska, M. Zinecker, *Raport z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości*, Platforma Przemysłu Przyszłości, Warszawa 2022; Ł. Komuda, *Kompetencje przyszłości. Jakie umiejętności warto rozwijać?*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2023.

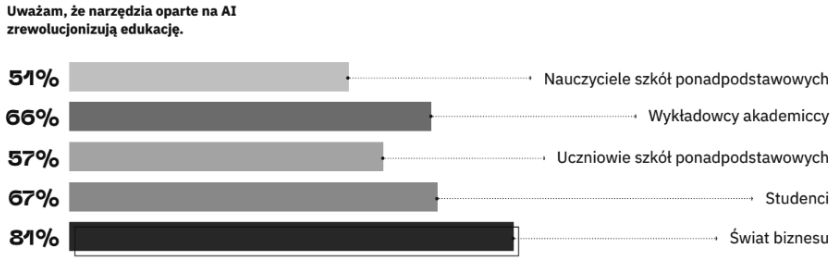
[10] Por. A. Małyska, *Sztuczna inteligencja jako narzędzie filozoficzne*, w: *Sztuczna inteligencja w teorii i praktyce. Szanse, wyzwania, etyka*, red. K. Maciąg, M. Świtalski, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin 2025, s. 143.

[11] Tamże, s. 143.

inteligencja (ang. *generative artificial intelligence*), która „odnosi się do jednej z najszybciej rozwijających się gałęzi sztucznej inteligencji (AI), której podstawowym celem jest tworzenie nowych treści – liczb, tekstów, obrazów, dźwięków czy filmów – w oparciu o istniejące dane. Pojęcie to zyskało popularność po 2020 roku, wraz z rozwojem modeli generatywnych opartych na głębokich sieciach neuronowych, takich jak Generative Adversarial Networks (GANs), wariacyjne autoenkodery (VAEs) czy modele transformacyjne, takie jak GPT (Generative Pre-trained Transformer)"[12]. Nie ulega jednak wątpliwości, iż AI stanowi istotny element w różnych obszarach życia człowieka, w tym również w edukacji.

Potwierdzeniem tego mogą być wyniki badań zaprezentowane w raporcie „Polska edukacja w cieniu AI" z 2024 roku. Zdaniem większości respondentów (n=2379) narzędzia, które są oparte na sztucznej inteligencji, stanowią czynnik, który w znaczący sposób zmieni system edukacji. Takiej odpowiedzi udzieliło 81% badanych ze świata biznesu. Również sami studenci (67%) i wykładowcy akademiccy (66%) uznali, iż AI może wpłynąć na system edukacji. Niższy poziom odpowiedzi wystąpił natomiast w szkolnictwie ponadpodstawowym: ponad połowa uczniów (57%) oraz nauczycieli (51%) upatruje szansy na wykorzystanie AI w celach edukacyjnych.

Zestawienie to zostało zilustrowane na rysunku 1.

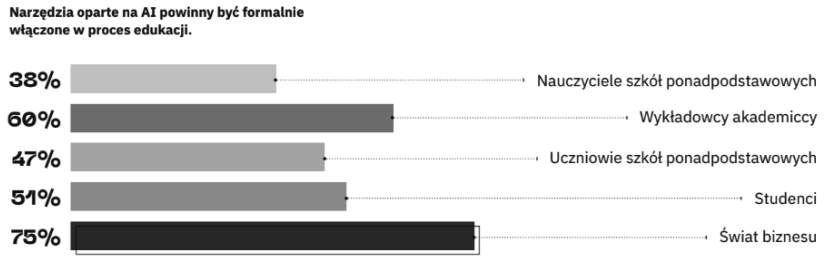


Rysunek 1. Rewolucja edukacji przez AI w opiniach badanych

Źródło: K. Bączyk-Lesiuk, K. Patkowski, M. Zieliński, *Polska edukacja w cieniu AI*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne Oddział w Poznaniu, Poznań 2024, s. 30.

[12] J. Chodak, K. Filipek, *Generatywna sztuczna inteligencja (GEN AI) w badaniach naukowych. Przewodnik po inteligentnych narzędziach i rozwiązaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2025, s. 10.

W tym samym raporcie wskazano różne podejścia badanych (n=2379) do kwestii implementacji narzędzi AI do procesu edukacyjnego. Największe poparcie wyrazili przedstawiciele świata biznesu (75%). W przypadku środowiska akademickiego 60% nauczycieli akademickich oraz 51% studentów poparło włączanie AI do procesu kształcenia. Natomiast najniższy poziom odpowiedzi wystąpił wśród podmiotów systemu oświaty na poziomie ponadpodstawowym. Tylko 47% uczniów oraz 38% nauczycieli szkół średnich uznało zasadność włączenia AI do procesu edukacyjnego. Wyniki badań przedstawiono na rysunku 2.



Rysunek 2. Włączenie narzędzi opartych na AI w proces edukacji

Źródło: K. Bączyk-Lesiuk, K. Patkowski, M. Zieliński, *Polska edukacja w cieniu AI*, dz. cyt., s. 30.

W raporcie wskazano także, szczególnie w kontekście osób uczących się (n=1873), sposoby wykorzystania przez nich narzędzi AI. Uzyskane odpowiedzi jednoznacznie wskazują, iż: 37% stosuje narzędzia AI w celu wyszukiwania informacji (zamiast tradycyjnych przeglądarek internetowych, 35% korzysta z AI jako wsparcia w tłumaczeniu tekstów obcojęzycznych, 30% jako pomoc w procesie tworzenia tekstów. Badani zadeklarowali również zastosowanie AI jako pomoc przy tworzeniu prezentacji i prac zaliczeniowych (w całości lub części). Jedynie 17% respondentów korzystało z AI przy tworzeniu materiałów wizualnych (grafik, ilustracji i obrazów)[13].

Przytoczone powyżej wyniki badań zostały opublikowane w 2024 roku, jednak należy podkreślić, że opierały się one na badaniu ilościo-

[13] K. Bączyk-Lesiuk, K. Patkowski, M. Zieliński, *Polska edukacja w cieniu AI*, dz. cyt., s. 34.

wym, które przeprowadzono w kwietniu 2023 roku[14]. Należy zatem przypuszczać, iż w związku z dynamicznym rozwojem oraz coraz większą dostępnością narzędzi AI, aktualna liczba osób korzystająca z nich w sposób zaawansowany w różnych obszarach życia, w tym również w edukacji, jest znacznie wyższa.

Pozytywne aspekty wykorzystania AI w procesie kształcenia na poziomie akademickim

Bezsprzecznie sztuczna inteligencja ma wpływ na przeobrażenia nie tylko w wymiarze technologicznym w szkole wyższej, ale otwiera nowe perspektywy i możliwości realizacji procesu kształcenia. Zmianie podlega również tradycyjna rola nauczyciela akademickiego i jego relacje ze studentem. M. Porwoł wskazuje, iż „systemy SI posiadają unikalne zalety, które mogą uzupełniać ludzkie umiejętności"[15], a także „(…) w przeciwieństwie do ludzi (…) nie ulegają zmęczeniu, co eliminuje błędy wynikające z dekoncentracji i wpływu czynników zewnętrznych"[16].

Kluczowa jest zatem analiza pozytywnych aspektów związanych ze wdrożeniem narzędzi AI do edukacji wyższej, która obejmuje następujące obszary, takie jak:

- spersonalizowanie procesu uczenia się studentów i rozwijanie u nich kompetencji,
- wsparcie nauczycieli akademickich w ich codziennych obowiązkach zawodowych,
- optymalizację procesów związanych z organizacją kształcenia.

Skupiając się na pierwszym wymiarze – personalizacji procesu uczenia się i rozwijania kompetencji studentów – należy podkreślić za M. Porwoł,

[14] Tamże, s. 15.

[15] M. Porwoł, *Kreatywność vs. sztuczna inteligencja: redefinicja kompetencji tłumacza w Społeczeństwie 5.0*, w: *Sztuczna inteligencja w teorii i praktyce. Szanse, wyzwania, etyka,* red. K. Maciąg, M. Świtalski, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin 2025, s. 25.

[16] Tamże, s. 25.

że „bezsprzecznie narzędzia SI w szkolnictwie wyższym mogą umożliwić personalizację procesów nauczania i uczenia się, dostosowując materiały do indywidualnych potrzeb samych studiujących. Kreatywne podejście do edukacji, wspierane przez technologie SI, może prowadzić do rozwoju bardziej angażujących i efektywnych metod nauki"[17]. Ponadto AI jest dostępna właściwie bez ograniczeń: 24 godziny na dobę przez 7 dni w tygodniu, umożliwia to nieograniczony dostęp do różnych, a przede wszystkim zindywidualizowanych materiałów dydaktycznych zgodnych z potrzebami i stylami poznawczymi studentów. Odpowiednio stworzeni tutorzy i/lub asystenci AI mogą być wsparciem przy identyfikacji przez studentów mocnych i słabych ich stron, dostosowania do nich preferowanych ścieżek edukacyjnych i rozwojowych, a także są w stanie organizować im czas i zadania edukacyjne. Studenci mogą zatem uczyć się we własnym tempie, dostosowywać poziom trudności i zaawansowanie treści do swojej wiedzy i umiejętności. Takie rozwiązania mają wpływ na wzrost motywacji wewnętrznej i zaangażowania we własny proces uczenia się[18]. AI ma również zastosowanie w dostosowywaniu materiałów do szczególnych potrzeb osób z różnymi niepełnosprawnościami. Narzędzia te sprawdzają się przy generowaniu napisów dla osób niesłyszących czy dokonywaniu syntezy mowy dla osób niewidomych. Ma to wpływ na proces kształcenia, który staje się bardziej inkluzywny i dostępny[19].

[17] M. Porwoł, *Kreatywność vs. sztuczna inteligencja: redefinicja kompetencji tłumacza w Społeczeństwie 5.0*, dz. cyt., s. 8.

[18] A. M. Vieriu, G. Petrea, *The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development*, „Educ. Sci." 2025 no 15 (3), s. 343 https://www.mdpi.com/2227-7102/15/3/343 [dostęp: 28.08.2025]; L. Kowalczyk, *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, w: *Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności. Relacje i interdyscyplinarność wyzwaniem współczesności,* red. L. Kowalczyk, F. Mroczko, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, t. 53 (1), 2023, s. 15; S. Kuruliszwili, *Sztuczna inteligencja jako narzędzie wspierające samokształcenie i nauczanie. Wyjaśnienie kluczowych pojęć, wektory wykorzystania*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna" 2023, nr 8, s. 257–258.

[19] A. Chalkiadakis, A. Seremetaki, A. Kanellou, M. Kallishi, A. Morfopoulou, M. Moraitaki, S. Mastrokoukou, *Impact of artificial intelligence and virtual reality on educational inclusion: A systematic review of technologies supporting students with disabilities,* „Educ. Sci." 2024, 14, 1223 https://www.mdpi.

Kolejnym istotnym aspektem jest możliwość rozwoju przez studentów różnych kompetencji, nie tylko technologicznych (dostosowanie wiedzy i umiejętności do aktualnych wymów rynku pracy), ale i kształtowanie krytycznego myślenia, zdolności analizy zbiorów danych, umiejętności rozwiązywania złożonych problemów, a w końcu tworzenia różnych materiałów z wykorzystaniem narzędzi AI. W rozwoju wiedzy i umiejętności studenci mogą korzystać z AI jako wsparcia przy przełamywaniu barier językowych: tłumaczenie tekstów obcojęzycznych (automatyczne systemy tłumaczeniowe) i tłumaczeniach treści wykładów w czasie rzeczywistym. To również okazja do kształtowania umiejętności miękkich, pracy zespołowej i kooperacji przy wykorzystaniu różnych narzędzi technologicznych[20].

Kolejny wymiar dotyczy wsparcia nauczycieli akademickich przy realizacji zadań dydaktyczno-administracyjnych, które mogą obejmować szczególnie: pomoc przy sprawdzaniu i analizowaniu treści różnego rodzaju prac pisemnych (testów zamkniętych i/lub z otwartymi pytaniami, wypracowań/esejów). Są w stanie także analizować obecności i aktywność podczas zajęć czy monitorować postęp studentów przy określonych zadaniach. Ponadto AI umożliwia tworzenie przez wykładowców różnych materiałów i prezentacji edukacyjnych (tekstowych, graficznych, dźwiękowych), generowanie kart pracy i zadań opisowych, *case study*, quizów, symulacji czy tworzenie angażujących ćwiczeń do zajęć, tym samym wpływając na atrakcyjność tych materiałów i samych zajęć dydaktycznych. Nauczyciele zatem mogą w większym stopniu skoncentrować się na innych obszarach swojej pracy: dydaktycznej (interakcje ze studentami) i badawczej (prowadzenie własnych badań naukowych w danej dyscyplinie), a także kształtować u studentów umiejętności cyfrowe, skłaniać ich do refleksji nad nowoczesną

com/2227-7102/14/11/1223 [dostęp: 28.08.2025]; J. Olszowy, P. Nanek, *Edukacja w erze CHAT GPT i AI: szansa na rozwój czy potencjalne zagrożenie?*, w: *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa. Edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i przemysłu 5.0*, red. J. Olszowy, ArchaeGraph Wydawnictwo Naukowe, Łódź 2024, s. 23.

[20] Więcej: Raport edTech 2025, *Cyfrowa transformacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2025, s. 43.

technologią, jej możliwościami i zagrożeniami oraz wspierać rozwój ich kompetencji do przyszłości[21].

Ostatni, równie istotny, wymiar dotyczy optymalizacji organizacji całego procesu kształcenia. Informacje o przebiegu studiów, takie jak: absencja podczas zajęć, trudności w nauce określonych zagadnień, wysoki wskaźniki rezygnacji z zajęć/studiów (ang. *drop-out*), pozwalają dokonać analizy potrzeb studentów i szybciej wprowadzać działania naprawcze. (np. modyfikacja programu studiów, form i godzin zajęć). Zastosowanie AI może mieć też wpływ na efektywność administracyjn**ą, przykładowo poprzez z**automatyzowaną obsługę przez dziekanaty (zapisy studentów na wybrane przedmioty, przedłużanie sesji, obieg dokumentacji, przesyłanie informacji organizacyjnych i udzielanie odpowiedzi na pytania studentów (chatboty)[22].

Negatywne aspekty wykorzystania AI w szkolnictwie wyższym

Choć zastosowanie AI w procesie kształcenia na poziomie szkoły wyższej jest zauważalne i w dużym zakresie pozytywne, to występują również istotne zagrożenia. Ich analiza jest zatem niezwykle kluczowa.

Do najczęściej wskazanych zagrożeń można zaliczyć:

– ryzyko odczłowieczenia procesu kształcenia – automatyzacja pewnych czynności i zastępowanie kontaktu ze studentem narzędziami AI może nie tylko skutkować osłabieniem, ale wręcz zanikaniem re-

[21] B. Niklewicz, *Współczesne modele edukacyjne uwzględniające rozwój i wdrożenie AI w kształceniu polonistycznym na poziomie liceum ogólnokształcącego*, w: *Sztuczna inteligencja w teorii i praktyce. Szanse, wyzwania, etyka,* red. K. Maciąg, M. Świtalski, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin 2025, s. 222; N. Śluzek, K. Suppan, *Sztuczna inteligencja w edukacji wyższej – szansa czy zagrożenie?*, „Szkoła – Zawód – Praca" 2024, nr 27, s. 16–17.

[22] M. Kocot, A. Kwasek, *Rola sztucznej inteligencji w podnoszeniu zwinności organizacyjnej uczelni wyższych w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, „Społeczeństwo i polityka. Pismo Edukacyjne" 2024, nr 2 (79), s. 74.

lacji interpersonalnych między nauczycielem a uczniem (zaburzenie relacji mistrz–uczeń, podważanie tradycyjnego modelu i roli wykładowcy jako osoby posiadającej rzetelną wiedzę), a także zanikanie relacji między samymi studentami. To jawna droga do dehumanizacji procesu kształcenia, która może wypaczyć rozwój kompetencji społecznych, w tym pracy grupowej, które odgrywają kluczową rolę we współczesności. Zanik relacji społecznych może mieć również negatywne przełożenie na dobrostan psychofizyczny studentów (obniżony nastrój, niechęć do wchodzenia w relacje społeczne, depresje, nadmierne korzystanie z nowych technologii, lęki przed ekspozycją społeczną, fobie społeczne)[23];

– ryzyko dla jakości akademickiej – generatywna AI w coraz większym stopniu umożliwia studentom tworzenie różnego rodzaju treści, które są pozbawione ich własnego wkładu intelektualnego, prowadzi to zatem do obniżenia jakości prac zaliczeniowych i badań naukowych, przykładowo poprzez wykorzystywanie nierzetelnych danych, nieistniejących publikacji, powielanie błędnych teorii i ujęć naukowych (tzw. halucynacje AI), powierzchownej analizy literatury naukowej, wyciągania błędnych wniosków z badań, a także rodzi trudność w wykrywaniu rzeczywistej pracy studenta a wytworów modeli językowych, co w konsekwencji również prowadzi do dewaluacji dyplomu akademickiego[24];
– nierówny dostęp do technologii **AI** – uczelnie, które posiadają większe zasoby finansowe, mogą inwestować w zaawansowane rozwiązania technologiczne i narzędzia AI, natomiast mniejsze ośrodki nie będą w stanie zagwarantować tego swoim studentom. Pogłębia to istniejącą już lukę edukacyjną i różnice między poszczególnymi instytucjami, a także między samymi studentami. Również studenci nie

[23] B. Klimova, M. Pikhart, *Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review*, „Front. Psychol.", no 16:1498132, p. 3.

[24] Por. S. Krause, B. H. Panchal, N. Ubhe, *Evolution of Learning: Assessing the Transformative Impact of Generative AI on Higher Education*, „Front. Digit. Educ." 2025, 2 (2): 21, p. 12; M. Barańska, *Idea kształcenia akademickiego w dobie AI. Wprowadzenie do zagadnienia*, „Studia Edukacyjne" 2024, nr 73, s. 64–65.

zawsze w ramach własnych środków mogą korzystać z płatnych subskrypcji różnych narzędzi AI[25];
- nadmierna zależność od technologii – bezrefleksyjne poleganie na narzędziach opartych na AI może zasadniczo negatywnie wpływać na krytyczne myślenie i zubożenie podstawowych procesów poznawczych u studentów, którzy nie będą umieli dokonywać refleksji, stosować analizy, syntezy i oceny pojęć, teorii i zjawisk. Będą oni również w coraz większym stopniu skupiać się na szybkim pozyskiwaniu gotowych odpowiedzi, co może obniżyć jakość kształcenia[26], to również jawne zagrożenie dla kreatywności, samodzielnego i twórczego myślenia[27];
- **brak kompetencji nauczycieli akademickich w kontekście efektywnego włączenia AI do procesu kształcenia** – co w konsekwencji może rodzić u nich frustracje, brak motywacji do rozwoju własnego warsztatu pracy i wykorzystania nowoczesnych technologii w pracy dydaktycznej i badawczej, zwątpienie w swoją rolę zawodową i poczucie zastępowalności przez narzędzia AI[28].

Podsumowanie

Współczesne szkolnictwo wyższe nie jest w stanie wprowadzić całkowitego zakazu wykorzystania narzędzi AI w procesie kształcenia przez jego podmioty: nauczycieli akademickich i studentów. Takie rozwiązanie nie byłoby skuteczne. Istotne jest zatem wprowadzenie efektywnej edukacji cyfrowej, obejmującej kształtowanie u studentów umiejętności świado-

[25] K. Pięta, *CHAT GPT w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych",2024, nr 2, t. 16 (52), s. 161.

[26] Więcej: M. Gerlich, *AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking*, „Societies" 2025 no. 15(1), 6, p. 4.

[27] O. E. Chinonso, A. Mfon-Ette, T.C. Aduke, *ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges*, „Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences" 2023, no. 2, t. 5, , p. 39.

[28] E. Nowicka, *Sztuczna inteligencja wyzwaniem dla edukacji medialnej*, „Wychowanie w Rodzinie" 2024, nr 2, t. 31, s. 209.

mego i bezpiecznego wykorzystania narzędzi AI, w tym również wygenerowanych przez nich treści i materiałów wraz z krytyczną ich analizą i możliwością porównywania odpowiedzi wygenerowanych przez różne modele językowe. Istotne jest również kształtowanie umiejętności analizy, oceny i twórczego oraz etycznego ich wykorzystania w obszarze edukacji i pracy zawodowej. W celu natomiast zachowania dbałości o jak najwyższą jakość kształcenia istotne jest wprowadzenie nowych procedur do Wewnętrznych Systemów Zapewniania Jakości Kształcenia, obejmujących katalog metod i sposobów oceniania (nowe modele oceniania), które będą obejmowały cały proces uczenia się studentów, a nie tylko jego efekt końcowy. Takie procedury powinny uwzględniać dokonywanie przez studentów podsumowania, refleksji i analizy każdego etapu swojej pracy i podejmowanych przez siebie działań edukacyjnych, a także najbardziej miarodajną, czyli ustną prezentację zaproponowanych rozwiązań danego zagadnienia/obszaru badawczego/projektowego po to, aby w jak najwyższym stopniu zweryfikować wiedzę, umiejętności i kompetencje samych studentów, a nie wytwory sztucznej inteligencji.

Bibliografia

Barańska M., *Idea kształcenia akademickiego w dobie AI. Wprowadzenie do zagadnienia*, „Studia Edukacyjne" 2024 nr 73.

Chalkiadakis, A., Seremetaki, A., Kanellou, A., Kallishi, M., Morfopoulou, A., Moraitaki, M., Mastrokoukou, S., *Impact of artificial intelligence and virtual reality on educational inclusion: A systematic review of technologies supporting students with disabilities*, „Educ. Sci." 2024, 14, 1223 https://www.mdpi.com/2227-7102/14/11/1223 [dostęp: 28.08.2025].

Chinonso O. E., Mfon-Ette A., Aduke T. C., *ChatGPT for Teaching, Learning and Research: Prospects and Challenges*, „Global Academic Journal of Humanities and Social Sciences" 2023, no. 2, t. 5.

Chodak J., Filipek K., *Generatywna sztuczna inteligencja (GEN AI) w badaniach naukowych. Przewodnik po inteligentnych narzędziach i rozwiązaniach*, Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, Lublin 2025.

Denek K., *Teoretyczne i aplikacyjne aspekty jakości kształcenia akademickiego*, „Neodidagmata" 2012, nr 33/34, Adam Mickiewicz University Press.

Dziechciarz J., *O pojęciu jakości w pomiarze efektów pracy uniwersytetu*, „Ekonometria" 2015, nr 50.

Gerlich M., *AI Tools in Society: Impacts on Cognitive Offloading and the Future of Critical Thinking*, „Societies" 2025, no. 15 (1), 6.

Klimova B., Pikhart M., *Exploring the effects of artificial intelligence on student and academic well-being in higher education: a mini-review*, „Front. Psychol.", no 16:1498132.

Kocot M., Kwasek A., *Rola sztucznej inteligencji w podnoszeniu zwinności organizacyjnej uczelni wyższych w warunkach gospodarki opartej na wiedzy*, „Społeczeństwo i Polityka. Pismo Edukacyjne" 2024, nr 2 (79).

Komuda Ł, *Kompetencje przyszłości. Jakie umiejętności warto rozwijać?*, Fundacja Inicjatyw Społeczno-Ekonomicznych, Warszawa 2023.

Kowalczyk L., *Możliwości wykorzystania sztucznej inteligencji w działalności dydaktycznej i naukowej*, w: *Pedagogika, zarządzanie, psychologia i inżynieria zarządzania wobec wyzwań współczesności. Relacje i interdyscyplinarność wyzwaniem współczesności,* red. L. Kowalczyk, F. Mroczko, Wydawnictwo Wyższej Szkoły Zarządzania i Przedsiębiorczości z siedzibą w Wałbrzychu, t. 53 (1), 2023.

Krause S., Panchal B. H., Ubhe N., *Evolution of Learning: Assessing the Transformative Impact of Generative AI on Higher Education*, „Front. Digit. Educ." 2025, 2 (2): 21.

Kuruliszwili S., *Sztuczna inteligencja jako narzędzie wspierające samokształcenie i nauczanie. Wyjaśnienie kluczowych pojęć, wektory wykorzystania*, „Edukacja Zawodowa i Ustawiczna" 2023, nr 8.

Łapińska J., Sudolska A., Zinecker M., *Raport z badań empirycznych w zakresie kompetencji i zawodów przyszłości*, Platforma Przemysłu Przyszłości, Warszawa 2022.

Niklewicz B., *Współczesne modele edukacyjne uwzględniające rozwój i wdrożenie AI w kształceniu polonistycznym na poziomie liceum ogólnokształcącego*, w: *Sztuczna inteligencja w teorii i praktyce. Szanse, wyzwania, etyka,* red. K. Maciąg, M. Świtalski, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin 2025.

Nowicka E., *Sztuczna inteligencja wyzwaniem dla edukacji medialnej*, „Wychowanie w Rodzinie" 2024, nr 2, t. XXXI.

Małyska A., *Sztuczna inteligencja jako narzędzie filozoficzne*, w: *Sztuczna inteligencja w teorii i praktyce. Szanse, wyzwania, etyka*, red. K. Maciąg, M. Świtalski, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin 2025.

Olszowy J., Nanek P., *Edukacja w erze CHAT GPT i AI: szansa na rozwój czy potencjalne zagrożenie?*, w: *Kognitywne i technologiczne przeobrażenia społeczeństwa. Edukacja, konsumpcjonizm i rynek pracy w kontekście rozwoju sztucznej inteligencji i przemysłu 5.0*, red. J. Olszowy, ArchaeGraph Wydawnictwo Naukowe, Łódź 2024.

Piasecka A., *Wybrane aspekty zapewnienia jakości kształcenia w edukacji na poziomie wyższym*, „Zeszyty Naukowe Ostrołęckiego Towarzystwa Naukowego im. Adama Chętnika", Ostrołęka 2011.

Pięta K., *CHAT GPT w edukacji – szanse i zagrożenia*, „Roczniki Nauk Społecznych" 2024, nr 2, t. 16 (52).

Polska Komisja Akredytacyjna, https://pka.edu.pl/ [dostęp: 22.08.2025].

Polska Komisja Akredytacyjna, https://pka.edu.pl/o-pka/historia-pka/ [dostęp: 22.08.2025].

Polska Komisja Akredytacyjna, https://pka.edu.pl/o-pka/misja-pka/ [dostęp: 22.08.2025].

Polska Rama Kwalifikacji https://kwalifikacje.gov.pl/o-zsk/polska-rama-kwalifikacji [dostęp: 22.08.2025].

Porwoł M., *Kreatywność vs. sztuczna inteligencja: redefinicja kompetencji tłumacza w Społeczeństwie 5.0*, w: *Sztuczna inteligencja w teorii i praktyce. Szanse, wyzwania, etyka,* red. K. Maciąg, M. Świtalski, Wydawnictwo Naukowe TYGIEL, Lublin 2025.

Raport edTech 2025, *Cyfrowa transformacja w szkolnictwie wyższym*, Warszawa 2025.

Rocki M, *Ranking polskich uczelni według ekonomicznych losów absolwentów*, „Ekonomista" 2019 nr 3.

Śluzek N., Suppan K., *Sztuczna inteligencja w edukacji wyższej – szansa czy zagrożenie?*, „Szkoła – Zawód – Praca, 2024, nr 27.

Umiejętności 2030, https://umiejetnosci2030.pl/ [dostęp: 23.08.2025].

Vieriu A. M., Petrea G., *The Impact of Artificial Intelligence (AI) on Students' Academic Development*, „Educ. Sci." 2025, no 15(3), 343 https://www.mdpi.com/2227-7102/15/3/343 [dostęp: 28.08.2025].

Farhad Majeed Hama
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

The Role of Virtual Reality in Enhancing Students' Learning in Educational Settings

1. Introduction

Virtual Reality (VR) can be described as a new technological platform and simulation of multi-dimensional aspects where users can communicate and interact with each other in a more virtual, real and physical atmosphere via utilizing specific electronic instruments, such as a helmet and gloves with various sensors[1]. VR has progressed from primary scenic murals in the 19th century to a more immersive and interactive system that involves various senses and physical features where learners can benefit from them in different ways[2]. There are two major types of VR which can be differentiated as non-immersive and immersive VR. The first type can be displayed conveniently such as monitors while the second type utilizes such as head-mounted displays (HMDs) or CAVE atmospheres, offering a sensation of real existence in the virtual setting[3].

[1] Chen, Y. L. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and linguistic development. *The Asia-Pacific Education Researcher*, *25*(4), pp.637-646; Helsel, S. (1992). Virtual reality and education. *Educational Technology*, *32*(5), pp. 38-42.

[2] Kaplan-Rakowski, R., Johnson, K. R., & Wojdynski, T. (2021). The impact of virtual reality meditation on college students' exam performance. *Smart Learning Environments*, *8*(1), p. 21.

[3] Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2022). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative research in psychology*, *19*(2), pp. 424-445.

However, the two kinds might not be available or accessible in every setting due to lacks in using technology tools[4]. The two kinds of virtual reality are mostly available in professional educational settings such as Canada, Finland and some other European countries where they have enough funds and logistics for learners and teaching staff. The two types of VR have several advantages in Educational and pedagogical situations for improving and enhancing learners' learning[5].

The use of technology in education and pedagogy has progressed to the new breakthrough of teaching techniques aimed at improving the process of learning and teaching. Amongst other digital tools, VR has seemingly been identified as a transformative tool in pedagogical settings, especially for language learning. This illuminates the importance of VR in motivating learners' learning in various setting, especially in Kurdish EFL setting where English is working as a foreign language at school and university levels in Iraqi Kurdistan Region. In this way, learners can concentrate on more chosen subjects in schools, and they will have opportunities to interact and taste learning virtually and physically in EFL and ESL contexts. Another prominence of VR is that it impacts learners' incentive, involvement and English language learning skills. Neverthelss, there is a critical gap in literature which shows that research and implementation of interactive technologies are still under investigation in more developed countries. VR enhances pedagogical situations where EFL contexts are mostly teacher-centered especially in the Middle East, having rote memorization and limited communicative practice[6]. There are also several difficulties in various EFL settings such as lacks exposure to reliable English atmospheres, less usage of interactive tasks and limitations. Consequently, learners are not able improve their language skills and learning practically, especially in listening and

[4] Özgün, O., & Sadik, O. (2023). Implementation of VR Technologies in Language Learning Settings: A Systematic Literature Review. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *18*(4), p. 8.

[5] Smith, H. P. (2021). The role of virtual reality in criminal justice pedagogy: An examination of mental illness occurring in corrections. *Journal of Criminal Justice Education*, *32*(2), pp. 252-271.

[6] Hussein, M., & Nätterdal, C. (2015). The benefits of virtual reality in education-A comparision Study.

speaking skills[7]. Whereas the significance of learner involvement and contextualized learning is well-registered in some second language learning atmospheres and research, more classical learning atmospheres often cannot offer the required teaching affordable abilities[8]. Thus, Virtual reality, as an interactive technology, offers a new pedagogical platform where learners can use physical and real work communications in the target language use and proficiency as it is defined as a computer mediated simulation of a 3D atmosphere which can be employed with a apparently presence way[9]. VR can develop language learning and acquisition for various age groups via personified and observed learning. This is in line with constructivism and sociocultural theories of learning, specifically Vygotsky's (1978) who concentrates on social communication and the Zone of Proximal Development. VR-based learning atmospheres can support linguistics development by engaging learners dynamically in expressive settings which motivate discussion of meaning, product and active involvement[10]. Several research projects have established the potential of VR to improve learning results. For instance, Legault revealed that immersive VR atmospheres importantly upgraded pronunciation and expression retrieval amongst learners in primary schools[11]. Likewise, Peterson and Lin and Lan stated that VR permits learners to be involved in rich context and communal communicative tasks that motivate reliable language use in EFL and ESL classes[12]. Nev-

[7] Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive learning environments*, *31*(1), pp. 172-184.

[8] Lightbown, P. M. (2016). SLA Research and Foreign-Language Teaching. *Handbook of research in second language teaching and learning*, pp. 103-116.

[9] Burdea, G. C., & Coiffet, P. (2003). *Virtual reality technology*. John Wiley & Sons.

[10] Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 72, pp. 1-26). Academic Press.

[11] Bednarz, T., Kim, J., Brown, R., James, A., Burrage, K., Clifford, S., ... & Vercelloni, J. (2016, July). Virtual reality for conservation. In *Proceedings of the 21st international conference on web3d technology* (pp. 177-178); Legault, J., Zhao, J., Chi, Y. A., Chen, W., Klippel, A., & Li, P. (2019). Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning. *Languages*, *4*(1), p. 13.

[12] Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Journal of Educational Technology & Society*, *18*(4), pp. 486-497.

ertheless, many of the studies have been carried out in digital and technology-based settings and well mentioned pedagogical settings in East Asia, US and Europe. The literature remains low on how VR can be implemented and used in promoting regions, especially within the Middle East and other EFL settings, where pedagogical practices, training of teachers and infrastructural situations vary significantly. This creates a critical research gap for those who want to investigate the importance of VR compared to other technological mediated contexts for immersive learning technologies where they can uncover all important and pedagogical aspects of VR in classroom education at various levels. In this way researchers can discover unique sociolinguistic and pedagogical difficulties in using VR. Current studies in some EFL and MENA regions have seemingly concentrated on mobile learning, flipped classrooms, and blended learning strategies, with few studies indicating the use of immersive technologies such as VR[13]. Moreover, very few studies have thoroughly investigated the effect of VR on learning amongst students in EFL classroom at primary and secondary school levels. Thus, it is important to consider Polish setting investigating VR and its roles in language teaching and learning. Additionally, while VR has been valued for encouraging motivation, learner independence and interactive competence, its performance remains ideally undiscovered in relation to how these results demonstrate in atmospheres with restricted technological organization, variable teacher willingness, and sociocultural challenges to innovation[14]. Therefore, any new studies not only seek to investigate the educational influence of VR on any EFL learners, but also

[13] Al-Jarf, R. (2020). Distance learning and undergraduate Saudi students' agency during the COVID-19 pandemic. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology & Cultural Studies*, *13*(2), pp. 37-54; Muamar, Z. D. S. (2022). Flipped classroom model for EFL/ESL instruction in higher education: A systematic literature review. *Journal of Language and Education*, *8*(3 (31)), pp. 133-149.

[14] Chen, L., Lo, W. L. A., Mao, Y. R., Ding, M. H., Lin, Q., Li, H., ... & Huang, D. F. (2016). Effect of virtual reality on postural and balance control in patients with stroke: a systematic literature review. *BioMed Research International*, *2016*(1), 7309272; Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & gaming*, *33*(2), pp. 196-209.

to evaluate the related limitations and enablers that impact their doable engagement in primary and secondary educational systems.

2. Categories of Virtual Reality (VR)

Virtual Reality can be divided into two types in terms of medium of implementation. Researchers broadly identify two basic categories of virtual reality (VR) such as desktop-based VR and immersive VR, with each providing different features, affordances and pedagogical implications[15].

2.1. Desktop-Based VR

Desktop-based VR provides online atmospheres available via suitable desktop computers employing monitors, keyboards and mice as input and output devices[16]. These systems show 3D simulated atmospheres within a typical 2D display, permitting users to go through and communicate without the necessary for hardware. This method is appreciated for its cost-effectiveness and better availability, making it perfect for budget-conscious organizations and scalability for broader implementation[17]. The lower practical challenges mean that teachers and learners can willingly integrate desktop VR into classical syllabus, motivating new teaching approaches without extensive setup or investment. Research shows that the under-friendly edge as a main benefit- learners can get benefits from familiar controls while educators can incorporate resources compliantly, connect core from various resources and modify experiences

[15] Kim, W. S., Cho, S., Ku, J., Kim, Y., Lee, K., Hwang, H. J., & Paik, N. J. (2020). Clinical application of virtual reality for upper limb motor rehabilitation in stroke: review of technologies and clinical evidence. *Journal of clinical medicine*, *9*(10), 3369.

[16] Barrett, R. C. A., Poe, R., O'Camb, J. W., Woodruff, C., Harrison, S. M., Dolguikh, K., ... & Blair, M. R. (2022). Comparing virtual reality, desktop-based 3D, and 2D versions of a category learning experiment. *Plos one*, *17*(10), e0275119.

[17] Trahan, M. H., Smith, K. S., & Talbot, T. B. (2019). Past, present, and future: Editorial on virtual reality applications to human services. *Journal of Technology in Human Services*, *37*(1), pp. 1-12.

to pedagogical aims[18]. Nevertheless, because interaction is restricted by the dependence on mouse and keyboard, the sense of engagement and physical – the psychological sense of becoming inside the online world – is less presented compared to immersive VR.

2.2. Immersive VR

Immersive VR creates an intensive persistent online experience, characteristically needing more professional equipment such as" head-mounted displays (HMDs), data gloves, motion sensors, and even full-body suits[19]." When users use these devices properly, their feelings become progressively involved: sight, sound and touch are frequently promoted to generate a satisfied illusion of "stepping into" a numerically represented retrieved atmosphere. Such systems permit movement-based communications where students can turn, walk and reach or control objects, with their real time actions reflected in the online space[20]. The hardware tracks user movement via inserted sensors, confirming a continuous, highly immersive and communicative process of learning[21]. These atmospheres are offered in real time, offering dynamically and responsive replications important for practical and experimental learning and training situations[22]. Researchers concentrate on three dimensions significant for doable immersive VR: presence which shows the users' availability and senses in a virtual environment; communication, repre-

[18] Duncan-Vaidya, E. A., & Stevenson, E. L. (2021). The effectiveness of an augmented reality head-mounted display in learning skull anatomy at a community college. *Anatomical Sciences Education*, *14*(2), pp. 221-231.

[19] Zhang, H., Xu, H., Zhang, Z. X., & Zhang, Q. (2022). Efficacy of virtual reality-based interventions for patients with breast cancer symptom and rehabilitation management: a systematic review and meta-analysis. *BMJ open*, *12*(3), e051808.

[20] Liu, K., Zhang, W., Li, W., Wang, T., & Zheng, Y. (2023). Effectiveness of virtual reality in nursing education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education*, *23*(1), p. 710.

[21] Huang, C. L., Luo, Y. F., Yang, S. C., Lu, C. M., & Chen, A. S. (2020). Influence of students' learning style, sense of presence, and cognitive load on learning outcomes in an immersive virtual reality learning environment. *Journal of Educational Computing Research*, *58*(3), 596-615.

[22] Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, *3*, 236866.

senting the degree and quality of involvement with technological content; and independence, showing the users' capacity to make decisions and discover independently[23]. Immersive VR's capacity to bring reliable, personified learning experiences is vastly suitable for subjects demanding three-dimensional understanding, experiential skills and intensive mental involvement. Essentially, desktop-based VR is admired for availability and ease of use whereas immersive VR shines in realism, involvement and practical depth. The selection between these sensory systems is instructed by envisioned outcomes of learning, accessible sources and the preferred level of immersion.

3. Applications of Virtual Reality in enhancing learning experiences

Virtual reality (VR) applications assert importantly augmented learning experiences across different pedagogical areas through providing immersive, communicative and involving atmospheres needed to varieties of learning needs. The most common VR atmospheres are **Worlds** and **Second Life** which offer real practices, immersive online areas where users can communicate, elaborate and role play, making theoretical subjects actual and developing practical learning[24]. These atmospheres motivate users' agencies and social communications, which are key influences in enhancing fruitful involvement and more intensive understanding[25]. Beyond online social worlds such as Second Life, a wide range of VR applications indicate different pedagogical aims. For instance, River City and

[23] Zeltzer, 1991 Zeltzer, D. (1991). Task-level Graphical Simulation: Abstraction Representation, and Control. In Badler, N. (ed.) Making them move: mechanics, control, and animation of articulated figures. pp3-33. Zeltzer, 1992 Zeltzer D. (1992). Autonomy, Interaction,and Presence. Presence. 1(1) pp. 127-132.

[24] Duncan-Vaidya, E. A., & Stevenson, E. L. (2021). The effectiveness of an augmented reality head-mounted display in learning skull anatomy at a community college. *Anatomical Sciences Education*, *14*(2), pp. 221-231.

[25] Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2020). Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, *51*(4), pp. 1386-1405.

Vfrog function as communicative scientific models that permit students to be involved in inquiry-based tasks and experiments with technical terms in safe, structural online contexts15. These virtual realities offer practical experiences that could be challenging or dreadful to imitate in classical classes, thereby scaffolding breakthrough learning and theoretical belief. For instance, in the realm of mathematics education, immersive VR tools such as **MAY3D** assist primary and secondary school learners envisage complicated math's thoughts by implanting them within a communicative three-dimensional setting, easing instinctive understanding[26]. Likewise, **DimensionM** practices 3D video game difficulties to promote problems solving via principles of mathematics, joining gamification with pedagogical subjects to foster incentive and retrieval[27]. Particularly, Second Life refers to a useful platform broadly implemented for practical interactive learning. This allows learners to get involved in role-playing activities that enhance real-work duties, motivating interactive skills, content co-creation and peer communication[28]. Through its rich communal and interactive characteristics, Second Life assists groundbreaking pedagogies, motivating learners and teachers like discovering inspired techniques for teaching and learning[29]. In conclusion, VR applications encompass beyond immersive online worlds to involve a wide range of fields of pedagogical enhancements and communicative practices. These instruments provide to various contents – from science and math's to social skills and interactive learning which makes VR a multipurpose medium for improving both involvement and pedagogical results across majors. Thus, VR has its own importance and advantages in language education.

[26] Rojas-Sánchez, M. A., Palos-Sánchez, P. R., & Folgado-Fernández, J. A. (2023). Systematic literature review and bibliometric analysis on virtual reality and education. *Education and Information Technologies*, *28*(1), pp. 155-192.

[27] Chen, Y. T., Li, M., Cukurova, M., & Jong, M. S. Y. (2024). Incorporation of peer-feedback into the pedagogical use of spherical video-based virtual reality in writing education. *British Journal of Educational Technology*, *55*(2), pp. 519-540.

[28] Brown, K. M., Swoboda, S. M., Gilbert, G. E., Horvath, C., & Sullivan, N. (2023). Curricular integration of virtual reality in nursing education. *Journal of Nursing Education*, *62*(6), pp. 364-373.

[29] Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2023). Virtual reality in teacher education from 2010 to 2020. *Bildung für eine digitale Zukunft*, pp. 399-441.

3.1. Immersive and Contextualized Learning

Virtual Reality (VR) allows students to practice language skills and components in various virtual rich contexts such as virtual spheres, cafes and communal scenarios. This contextualization eases real use of language and more intensive pragmatic comprehension by placing learners in reliable interactive settings[30]. As mentioned above- situated learning and sociocultural theories are inline together to concentrate on fruitful social and interactive situations as critical aspects of language learning[31]. The embodied cognitive viewpoints assist the active, sensory involvement which VR offers, connecting physical parts and experiences with mental processing of language learning[32]. The immersive settings enhance complete growth of the four main language skills such as speaking, listening, reading and writing where learners permit to practice and engage in more free risks online contexts that thoroughly like real usage atmospheres[33].

3.2. Increased Motivation and Engagement

Some studies reveal that VR is more communicative, game-like nature motivates learners' motivation, which is important for language study

[30] Parmaxi, A., & Demetriou, A. A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, *36*(6), pp. 861-875; Yeh, Y. L., & Lan, Y. J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development*, *66*(3), pp. 693-708.

[31] Su, P. Y., Hsiao, P. W., & Fan, K. K. (2023). Investigating the relationship between users' behavioral intentions and learning effects of VR system for sustainable tourism development. *Sustainability*, *15*(9), 7277.

[32] Qi, F., Gan, Y., Wang, S., Tie, Y., Chen, J., & Li, C. (2021). Efficacy of a virtual reality–based basic and clinical fused curriculum for clinical education on the lumbar intervertebral disc. *Neurosurgical Focus*, *51*(2), E17.

[33] Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. In *Psychology of learning and motivation* (Vol. 72, pp. 1-26). Academic Press; Lan, Y. J. (2021). Language learning in virtual reality: Theoretical foundations and empirical practices. In *Contextual language learning: Real language learning on the continuum from virtuality to reality* (pp. 1-21). Singapore: Springer Singapore.

growth and investment[34]. The originality and immersive features of VR decline language learning hesitation through offering a playful, low-stress atmosphere in which students can test freely without distress and discomfiture, therefore developing higher contribution rates and constructive attitudes towards language learning[35]. This motivational increase also comes from the continuous feedback and multi-sensory engagement VR provides, keeping learners mentally and sensitively involved via learning tasks[36].

3.3. Enhanced Retention and Skill Development

VR eases the progress of retrieval of expression and language constructions through engaging various feelings and offering chances for imitated, contextualized practice[37]. Speaking skills can be beneficial from VR-enabled reliable communications which enhance in-person interactions, permitting students to practice and experience pronunciation, intonation and conversational timing in real online conversations[38]. Moreo-

[34] Alizadeh, M. (2019). Virtual reality in the language classroom: Theory and practice. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal*, *20*(3), pp. 21-30; Kaplan-Rakowski, R., & Wojdynski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, & S. Thouësny (Eds.), Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL 2018 (pp. 124–129). Research-publishing.net

[35] Symonenko, S., Zaitseva, N., Osadchyi, V., Osadcha, K., & Shmeltser, E. (2020). Virtual reality in foreign language training at higher educational institutions; Wen, D., Fan, Y., Hsu, S. H., Xu, J., Zhou, Y., Tao, J., ... & Li, F. (2021). Combining brain–computer interface and virtual reality for rehabilitation in neurological diseases: A narrative review. *Annals of physical and rehabilitation medicine*, *64*(1), 101404.

[36] Dhimolea, T. K., Kaplan-Rakowski, R., & Lin, L. (2022). A systematic review of research on high-immersion virtual reality for language learning. *TechTrends*, *66*(5), pp. 810-824.

[37] Madini, A. A., & Alshaikhi, D. (2017). Virtual reality for teaching ESP vocabulary: A myth or a possibility. *International Journal of English Language Education*, *5*(2), pp. 111-126.

[38] Xie, B., Liu, H., Alghofaili, R., Zhang, Y., Jiang, Y., Lobo, F. D., ... & Yu, L. F. (2021). A review on virtual reality skill training applications. *Frontiers in Virtual Reality*, *2*, 645153; Andujar, A., & Buchner, J. (2019). The potential of 3D virtual reality (VR) for language learning: an overview. In *Proceedings of the 15th International Conference Mobile Learning* (pp. 153-156).

ver, immersive VR atmospheres assist the growth of cultural competence through revealing learners to contextual and cultural cues and customs in language scenarios, therefore, elevating pragmatic and intercultural interaction capabilities[39].

3.4. Safe and Low-Risk Learning Environment

VR offers an emotionally safe platform where students can take risks and make errors without real-world consequences, thereby enhancing satisfaction and increasing language learning[40]. The regulated nature of online situations permits supporting and personalized learning paths, which assist design the difficulty level based on needs of individual learners[41]. Instant feedback procedures incorporated VR atmospheres instruct learners in real time, fostering efficacy error correction and skill enhancement[42]. This helpful atmosphere is particularly useful for shy or anxious learners who may otherwise prevent practice of speaking.

3.5. Personalized and Adaptive Learning

VR technologies allow adaptive experiences of learning through modifying tasks, challenging levels, and pacing to outfit diverse profiles of

[39] Zhang, W., Liu, X., & Zheng, B. (2021). Virtual reality simulation in training endoscopic skills: A systematic review. *Laparoscopic, Endoscopic and Robotic Surgery*, *4*(4), pp. 97-104.

[40] ÖZGÜN, O., & SADIK, O. (2023). Implementation of VR Technologies in Language Learning Settings: A Systematic; Özgün, O., & Sadik, O. (2023). Implementation of VR Technologies in Language Learning Settings: A Systematic Literature Review. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *18*(4), pp. 32-61.

[41] Parmaxi, A., & Demetriou, A. A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning*, *36*(6), pp. 861-875.

[42] Martínez-Olmos, F. J., Gómez-Conesa, A. A., García-Testal, A., Ortega-Pérez-de-Villar, L., Valtueña-Gimeno, N., Gil-Gómez, J. A., ... & Segura-Ortí, E. (2022). An intradialytic non-immersive virtual reality exercise programme: a crossover randomized controlled trial. *Nephrology Dialysis Transplantation*, *37*(7), pp. 1366-1374.

learners[43]. Educators can also observe performance of learners and their information in VR atmospheres, enabling knowledgeable modifications to guidance and targeted assistance[44]. This level of personalization assists distinguished instruction, adapting various learning styles and assisting learners advance at an ideal pace[45]. Furthermore, VR eases independence learning through motivating discovery and self-directed language use in thematic situations[46].

3.6. Collaboration and Social Interaction

Many VR atmospheres assist synchronic and asynchronous interactive tasks, allowing students to interact, discuss meaning, and establish knowledge in mutual online spaces[47]. These communal communications are necessary for promoting interactive ability and intercultural consciousness[48]. For instance, role-playing activities and group problem-solving situations in VR motivate reliable peer communication, cooperation and

[43] Smith, M. J., Smith, J. D., Jordan, N., Sherwood, K., McRobert, E., Ross, B., ... & Atkins, M. S. (2021). Virtual reality job interview training in transition services: Results of a single-arm, noncontrolled effectiveness-implementation hybrid trial. *Journal of Special Education Technology*, *36*(1), pp. 3-17; Chen, J., Xie, Z., & Or, C. (2021). Effectiveness of immersive virtual reality-supported interventions for patients with disorders or impairments: a systematic review and meta-analysis. *Health and Technology*, *11*(4), pp. 811-833.

[44] Brown, K. M., Swoboda, S. M., Gilbert, G. E., Horvath, C., & Sullivan, N. (2023). Curricular integration of virtual reality in nursing education. *Journal of Nursing Education*, *62*(6), pp. 364-373.

[45] Kaplan-Rakowski, R., Johnson, K. R., & Wojdynski, T. (2021). The impact of virtual reality meditation on college students' exam performance. *Smart Learning Environments*, *8*(1), p. 21.

[46] Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive learning environments*, *31*(1), pp. 172-184.

[47] Su, P. Y., Hsiao, P. W., & Fan, K. K. (2023). Investigating the relationship between users' behavioral intentions and learning effects of VR system for sustainable tourism development. *Sustainability*, *15*(9), 7277.

[48] Brown, C. E., Alrmuny, D., Williams, M. K., Whaley, B., & Hyslop, R. M. (2021). Visualizing molecular structures and shapes: A comparison of virtual reality, computer simulation, and traditional modeling. *Chemistry Teacher International*, *3*(1), pp. 69-80; Wen, W., Li, M., Yao, Y., Sui, X., Zhang, Y., Lan, L., ... & Ma, K.

language practice that show real interactions needs. This cooperative dimension also assists controlling the remoteness sometimes associated with isolated or computer mediated learning platforms.

3.7. Broader Accessibility

VR divides physical challenges through delivering immersive language learning practices irrespective of location, creating it a strong tool for students in various areas, underserved or source limited atmospheres[49]. As VR hardware becomes more reasonable and software more user-friendly, comprehensive accessibility to native like immersion is seemingly viable for a wide range of populations, assisting fairness in language teaching and learning45. This democratization allows broader exposure to linguistic and cultural variety, which is often restricted to classical classroom situations41.

Generally, empirical studies and review of literature offer solid evidence that VR impacts on language learners' encouragement, academic attainment, and proficiency across different language skills such as speaking and vocabulary49. Meta-analyses show that VR's efficacy in deducting hesitation and motivating learner independence, which are important for successful language acquisition[50] whereas such practical restrictions and the need for teacher training remain, the development of body of research assists the incorporation of VR as a paired pedagogical technology in language[51].

(2024). Perceptual quality assessment of virtual reality videos in the wild. *IEEE Transactions on Circuits and Systems for Video Technology*, *34*(9), pp. 8368-8381.

[49] Özgün, O., & Sadik, O. (2023). Implementation of VR Technologies in Language Learning Settings: A Systematic Literature Review. *Educational Policy Analysis and Strategic Research*, *18*(4), pp. 32-61.

[50] Yeh, Y. L., Lan, Y. J., & Lin, Y. T. R. (2018). Gender-related differences in collaborative learning in a 3D virtual reality environment by elementary school students. *Journal of Educational Technology & Society*, *21*(4), pp. 204-216; Wen, J., & Fu, F. (2021, April). English teaching courses for students majoring in occupational health in higher vocational education based on virtual reality. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1881, No. 4, p. 042020). IOP Publishing.

[51] Liu, K., Zhang, W., Li, W., Wang, T., & Zheng, Y. (2023). Effectiveness of virtual reality in nursing education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Med-*

4. Collaborative Learning Facilitated by Virtual Reality

Virtual Reality (VR) provides a greatly immersive and communicative setting which properly assists collaboration and collaborative learning through enhancing synchronic groups of communications and common experiences and practices. Systematic reviews reveal that VR atmospheres develop physical availability and interpersonal consciousness via avatars, which play roles as online proxies permitting learners to interact and involve helpfully within common online positions. Interaction tools rooted in VR, such as chat functions and visual presentations, further accelerate real-time cooperation between students and teachers. VR- assisted communicative learning and promotes not only mental skills such as thinking critically and problem solving but also communal abilities such as cooperation and interaction. The literature also shows that VR's immersive and adaptable nature importantly enables motivation and involvement, assisting various domains and interdisciplinary cooperation, however, difficulties in relation to availability and educational incorporation remain to be addressed[52].

5. Problem-Based Learning (PBL) in Virtual Reality

Problem-Based Learning, which focuses on learner-centered learning, authentic problem solving via case studies and debates, benefits well from incorporation with VR digital tools. Thus, VR enables PBL through offering real, immersive simulations and communicative problem atmospheres that permit students to practice and experience and promote problem solving skills cooperatively. Research reveals that VR can be

ical Education, *23*(1), p. 710.

[52] Van der Meer, N., van der Werf, V., Brinkman, W. P., & Specht, M. (2023). Virtual reality and collaborative learning: A systematic literature review. *Frontiers in Virtual Reality*, *4*, 1159905; De Back, T. T., Tinga, A. M., & Louwerse, M. M. (2023). Learning in immersed collaborative virtual environments: design and implementation. *Interactive learning environments*, *31*(8), pp. 5364-5382.

used for designing customized tasks based on abilities of various levels immediately and real feedback and enhancing simultaneous problem-solving groups in an online space. These offerings display discoveries from various and complicated perceptions, nurturing autonomous information creation and reflexive processes of learning. VR-based PBL also assists supporting via adaptive guidance and feedback, making it more promising for enhancing problem solving pedagogies in higher education and beyond[53].

6. Interactivity and Immersion as Core Elements in VR Learning

Research continuously highlights that interactivity and engagement are the main mechanisms that drive the pedagogical efficacy of VR atmospheres. The depth of learner involvement is liable upon participation actively, communal and physical availability in virtual space, which VR permits via embodiment, role-playing and multiplayer activities. These factors contribute to learners' independence, inspiration, and expressive expression, generating an atmosphere for discovery and interaction. In addition, incorporating "edutainment" elements such as game-based learning and role-playing which upsurges encouragement and involvement, functioning as effective drivers for motivating and enabling mental and communal outcomes of learning. Nevertheless, increasing pedagogical useful points need to have vigilant teaching designs that enable on-

[53] Harris, D. J., Hardcastle, K. J., Wilson, M. R., & Vine, S. J. (2021). Assessing the learning and transfer of gaze behaviours in immersive virtual reality. *Virtual Reality*, *25*(4), pp. 961-973; Checa-Domene, L., Garcia-Martinez, I., Gavin-Chocano, O., & Prieto, M. G. V. (2024). Augmented and virtual reality as a teaching resource to attend to the diversity of students with special educational needs: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education*, *39*(5), pp. 709-728; Zhang, M., Ding, H., Naumceska, M., & Zhang, Y. (2022). Virtual reality technology as an educational and intervention tool for children with autism spectrum disorder: current perspectives and future directions. *Behavioral Sciences*, *12*(5), p. 138.

line enhancements of real situations with chances for novel experiences and unique practices to VR[54].

In general, the incorporation of VR in pedagogical research, especially within English as a Foreign Language (EFL) setting, is achieving traction owing to its importance to provide immersive, communicative and rich learning contexts and environments. Thus, VR can be purposefully chosen as both educational intervention and a study tool. This selection is underscored by its alignment with the various research aims and visions in different settings to progress language proficiency, enable engagement of learners and assist interactive language teaching in primary and secondary schools within-limited pedagogical settings.

7. Limitations of Using VR in Education

Whereas Virtual Reality (VR) technology has considerable promises for enabling pedagogical experiences and practices and its incorporation into academic atmospheres remains limited by several fundamental restrictions. A critical problem is the inadequate engagement of teachers during periods when VR systems are unavailable, which disconnects the endurance of collaborative processes of learning[55]. The integration of VR into major pedagogical activities are outstanding lectures and seminars – remains incomplete, thereby limiting the educational influence affect and scalability of immersive simulations within syllabus[56]. Additionally, current VR platforms are frequently featured by suboptimal levels of stu-

[54] Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI*, *3*, 236866; Brown, B., Pérez, G., Ribay, K., Boda, P. A., & Wilsey, M. (2021). Teaching culturally relevant science in virtual reality:"When a problem comes, you can solve it with science". *Journal of Science Teacher Education*, *32*(1), pp. 7-38.

[55] Kim, K. G., Oertel, C., Dobricki, M., Olsen, J. K., Coppi, A. E., Cattaneo, A., & Dillenbourg, P. (2020). Using immersive virtual reality to support designing skills in vocational education. *British Journal of Educational Technology*, *51*(6), pp. 2199-2213.

[56] Chen, B., Wang, Y., & Wang, L. (2022). The effects of virtual reality-assisted language learning: A meta-analysis. *Sustainability*, *14*(6), p. 3147.

dent incorporation, which delays the growth of necessary communal and cooperative abilities[57]. Three dimensional and its digital features make VR more complicated in terms of implementation, given the shortage of possible physical atmospheres for immersive VR involvement in many pedagogical institutes[58]. Economic barriers create another important restriction, with unreasonable costs of purchasing and continuous maintenance of VR apparatus limiting access to teachers and learners, despite current progress in cost-efficient[59]. In addition, users often face physical and psychological distress – ranging from ergonomic strain injuries to opposing linked to headset weight and fit-which reduces the serviceability and invested implementation of VR tools[60]. The impact of VR based learning atmospheres is further cooperated by examples of shortage teaching designs, which can decline to exploit the exceptional abilities of immersive media for deep learning18. Together, these difficulties underline the requirement for strategic educational, technical and economic involvement to completely discover the pedagogical potential of VR while mitigating its natural restrictions[61].

[57] Roda-Segarra, J., Mengual Andrés, S., & Martínez-Roig, R. (2022). Using Virtual Reality in Education: a bibliometric analysis.

[58] Zhang, M., Ding, H., Naumceska, M., & Zhang, Y. (2022). Virtual reality technology as an educational and intervention tool for children with autism spectrum disorder: current perspectives and future directions. *Behavioral Sciences*, *12*(5), p. 138.

[59] Brown, B., Pérez, G., Ribay, K., Boda, P. A., & Wilsey, M. (2021). Teaching culturally relevant science in virtual reality:"When a problem comes, you can solve it with science". *Journal of Science Teacher Education*, *32*(1), pp. 7-38; Farrell, R., Cowan, P., Brown, M., Roulston, S., Taggart, S., Donlon, E., & Baldwin, M. (2022). Virtual Reality in Initial Teacher Education (VRITE): a reverse mentoring model of professional learning for learning leaders. *Irish Educational Studies*, *41*(1), pp. 245-256.

[60] Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2020). Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology*, *51*(4), pp. 1386-1405.

[61] Hussein, M., & Nätterdal, C. (2015). The benefits of virtual reality in education-A comparision Study.

Conclusion

The incorporation of virtual reality into pedagogical settings provides a transformative capacity to enable student learning via immersive, communicative and context rich experiences. VR eases Role-Play, collaborative and interactive learning atmospheres that enhance motivation, involvement and the growth of language accuracy and proficiency through enhancing reliable practices and intercultural abilities. Its ability to offer safe-low-risk and adaptive learning situations further assists personalized instruction and learner independence, addressing variety of learning needs and styles. Furthermore, VR develops social communication and collaborative problem solving in virtual situations, modifying some of the isolation difficulties inherent in classical computer-mediated learning. Despite these significant educational benefits, the broader adoption of VR in pedagogy is limited by several continuous factors and limitations, involving inadequate teacher engagement during offline periods, restricted incorporation within main academic activities, suboptimal learners' incorporation, spatial and ergonomic difficulties, and high economic costs. These problems underline the critical requirements for strategic investment in teacher training, progressed teaching design, and cost efficiencies of technology solutions to discover VR's full pedagogical potential. Eventually, as VR technology becomes more available and better incorporated into syllabuses, it accounts for the promise to democratize learning through connecting geographical, cultural, and resource barriers, thus contributing importantly to the future landscape of education.

References

Alizadeh, M. (2019). Virtual reality in the language classroom: Theory and practice. *Computer-Assisted Language Learning Electronic Journal, 20*(3), 21-30.

Al-Jarf, R. (2020). Distance learning and undergraduate Saudi students' agency during the COVID-19 pandemic. *Bulletin of the Transilvania University of Braşov, Series IV: Philology & Cultural Studies, 13*(2), 37-54.

Andujar, A., & Buchner, J. (2019). The potential of 3D virtual reality (VR) for language learning: an overview. In *Proceedings of the 15th International Conference Mobile Learning* (pp. 153-156).

Barrett, R. C. A., Poe, R., O'Camb, J. W., Woodruff, C., Harrison, S. M., Dolguikh, K., ... & Blair, M. R. (2022). Comparing virtual reality, desktop-based 3D, and 2D versions of a category learning experiment. *Plos one, 17*(10), e0275119.

Bednarz, T., Kim, J., Brown, R., James, A., Burrage, K., Clifford, S., ... & Vercelloni, J. (2016, July). Virtual reality for conservation. In *Proceedings of the 21st international conference on web3d technology* (pp. 177-178).

Braun, V., Clarke, V., & Hayfield, N. (2022). 'A starting point for your journey, not a map': Nikki Hayfield in conversation with Virginia Braun and Victoria Clarke about thematic analysis. *Qualitative Research in Psychology, 19*(2), 424-445.

Brown, B., Pérez, G., Ribay, K., Boda, P. A., & Wilsey, M. (2021). Teaching culturally relevant science in virtual reality: "When a problem comes, you can solve it with science". *Journal of Science Teacher Education, 32*(1), 7-38.

Brown, C. E., Alrmuny, D., Williams, M. K., Whaley, B., & Hyslop, R. M. (2021). Visualizing molecular structures and shapes: A comparison of virtual reality, computer simulation, and traditional modeling. *Chemistry Teacher International, 3*(1), 69-80.

Brown, K. M., Swoboda, S. M., Gilbert, G. E., Horvath, C., & Sullivan, N. (2023). Curricular integration of virtual reality in nursing education. *Journal of Nursing Education, 62*(6), 364-373.

Burdea, G. C., & Coiffet, P. (2003). *Virtual reality technology*. John Wiley & Sons.

Chen, B., Wang, Y., & Wang, L. (2022). The effects of virtual reality-assisted language learning: A meta-analysis. *Sustainability, 14*(6), 3147.

Chen, J., Xie, Z., & Or, C. (2021). Effectiveness of immersive virtual reality-supported interventions for patients with disorders or impairments: a systematic review and meta-analysis. *Health and Technology, 11*(4), 811-833.

Chen, L., Lo, W. L. A., Mao, Y. R., Ding, M. H., Lin, Q., Li, H., ... & Huang, D. F. (2016). Effect of virtual reality on postural and balance control in patients with stroke: a systematic literature review. *BioMed Research International, 2016*(1), 7309272.

Chen, Y. L. (2016). The effects of virtual reality learning environment on student cognitive and linguistic development. *The Asia-Pacific Education Researcher, 25*(4), 637-646.

Chen, Y. T., Li, M., Cukurova, M., & Jong, M. S. Y. (2024). Incorporation of peer-feedback into the pedagogical use of spherical video-based virtual reality in writing education. *British Journal of Educational Technology, 55*(2), 519-540.

Checa-Domene, L., Garcia-Martinez, I., Gavin-Chocano, O., & Prieto, M. G. V. (2024). Augmented and virtual reality as a teaching resource to attend to the diversity of students with special educational needs: a systematic review. *European Journal of Special Needs Education, 39*(5), 709-728.

De Back, T. T., Tinga, A. M., & Louwerse, M. M. (2023). Learning in immersed collaborative virtual environments: design and implementation. *Interactive Learning Environments, 31*(8), 5364-5382.

Dhimolea, T. K., Kaplan-Rakowski, R., & Lin, L. (2022). A systematic review of research on high-immersion virtual reality for language learning. *TechTrends, 66*(5), 810-824.

Duncan-Vaidya, E. A., & Stevenson, E. L. (2021). The effectiveness of an augmented reality head-mounted display in learning skull anatomy at a community college. *Anatomical Sciences Education, 14*(2), 221-231.

Duncan-Vaidya, E. A., & Stevenson, E. L. (2021). The effectiveness of an augmented reality head-mounted display in learning skull anatomy at a community college. *Anatomical Sciences Education, 14*(2), 221-231.

Duncan-Vaidya, E. A., & Stevenson, E. L. (2021). The effectiveness of an augmented reality head-mounted display in learning skull anatomy at a community college. *Anatomical Sciences Education, 14*(2), 221-231.

Farrell, R., Cowan, P., Brown, M., Roulston, S., Taggart, S., Donlon, E., & Baldwin, M. (2022). Virtual Reality in Initial Teacher Education (VRITE): a reverse mentoring model of professional learning for learning leaders. *Irish Educational Studies, 41*(1), 245-256.

Harris, D. J., Hardcastle, K. J., Wilson, M. R., & Vine, S. J. (2021). Assessing the learning and transfer of gaze behaviours in immersive virtual reality. *Virtual Reality, 25*(4), 961-973.

Helsel, S. (1992). Virtual reality and education. *Educational Technology, 32*(5), 38-42.

Huang, C. L., Luo, Y. F., Yang, S. C., Lu, C. M., & Chen, A. S. (2020). Influence of students' learning style, sense of presence, and cognitive load on learning outcomes in an immersive virtual reality learning environment. *Journal of Educational Computing Research, 58*(3), 596-615.

Huang, H. L., Hwang, G. J., & Chang, C. Y. (2020). Learning to be a writer: A spherical video-based virtual reality approach to supporting descriptive article writing in high school Chinese courses. *British Journal of Educational Technology, 51*(4), 1386-1405.

Huang, Y., Richter, E., Kleickmann, T., & Richter, D. (2023). Virtual reality in teacher education from 2010 to 2020. *Bildung für eine digitale Zukunft*, 399-441.

Hussein, M., & Nätterdal, C. (2015). The benefits of virtual reality in education—A comparison study.

Kaplan-Rakowski, R., Johnson, K. R., & Wojdynski, T. (2021). The impact of virtual reality meditation on college students' exam performance. *Smart Learning Environments, 8*(1), 21.

Kaplan-Rakowski, R., & Wojdynski, T. (2018). Students' attitudes toward high-immersion virtual reality assisted language learning. In P. Taalas, J. Jalkanen, L. Bradley, & S. Thouësny (Eds.), *Future-proof CALL: Language learning as exploration and encounters—short papers from EUROCALL 2018* (pp. 124-129). Research-publishing.net.

Kim, K. G., Oertel, C., Dobricki, M., Olsen, J. K., Coppi, A. E., Cattaneo, A., & Dillenbourg, P. (2020). Using immersive virtual reality to support designing skills in vocational education. *British Journal of Educational Technology, 51*(6), 2199-2213.

Kim, W. S., Cho, S., Ku, J., Kim, Y., Lee, K., Hwang, H. J., & Paik, N. J. (2020). Clinical application of virtual reality for upper limb motor rehabilitation in stroke: review of technologies and clinical evidence. *Journal of Clinical Medicine, 9*(10), 3369.

Lan, Y. J. (2020). Immersion into virtual reality for language learning. In *Psychology of Learning and Motivation* (Vol. 72, pp. 1-26). Academic Press.

Lan, Y. J. (2021). Language learning in virtual reality: Theoretical foundations and empirical practices. In *Contextual language learning: Real language learning on the continuum from virtuality to reality* (pp. 1-21). Singapore: Springer Singapore.

Legault, J., Zhao, J., Chi, Y. A., Chen, W., Klippel, A., & Li, P. (2019). Immersive virtual reality as an effective tool for second language vocabulary learning. *Languages, 4*(1), 13.

Lightbown, P. M. (2016). SLA research and foreign-language teaching. In *Handbook of Research in Second Language Teaching and Learning* (pp. 103-116).

Lin, T. J., & Lan, Y. J. (2015). Language learning in virtual reality environments: Past, present, and future. *Journal of Educational Technology & Society, 18*(4), 486-497.

Liu, K., Zhang, W., Li, W., Wang, T., & Zheng, Y. (2023). Effectiveness of virtual reality in nursing education: a systematic review and meta-analysis. *BMC Medical Education, 23*(1), 710.

Madini, A. A., & Alshaikhi, D. (2017). Virtual reality for teaching ESP vocabulary: A myth or a possibility. *International Journal of English Language Education, 5*(2), 111-126.

Martínez-Olmos, F. J., Gómez-Conesa, A. A., García-Testal, A., Ortega-Pérez-de-Villar, L., Valtueña-Gimeno, N., Gil-Gómez, J. A., ... & Segura-Ortí, E. (2022). An intradialytic non-immersive virtual reality exercise programme: a crossover randomized controlled trial. *Nephrology Dialysis Transplantation, 37*(7), 1366-1374.

Muamar, Z. D. S. (2022). Flipped classroom model for EFL/ESL instruction in higher education: A systematic literature review. *Journal of Language and Education, 8*(3 (31)), 133-149.

Özgün, O., & Sadik, O. (2023). Implementation of VR technologies in language learning settings: A systematic literature review. *Educational Policy Analysis and Strategic Research, 18*(4), 32-61.

Parmaxi, A. (2023). Virtual reality in language learning: A systematic review and implications for research and practice. *Interactive Learning Environments, 31*(1), 172-184.

Parmaxi, A., & Demetriou, A. A. (2020). Augmented reality in language learning: A state-of-the-art review of 2014–2019. *Journal of Computer Assisted Learning, 36*(6), 861-875.

Qi, F., Gan, Y., Wang, S., Tie, Y., Chen, J., & Li, C. (2021). Efficacy of a virtual reality–based basic and clinical fused curriculum for clinical education on the lumbar intervertebral disc. *Neurosurgical Focus, 51*(2), E17.

Roda-Segarra, J., Mengual Andrés, S., & Martínez-Roig, R. (2022). Using virtual reality in education: A bibliometric analysis.

Rojas-Sánchez, M. A., Palos-Sánchez, P. R., & Folgado-Fernández, J. A. (2023). Systematic literature review and bibliometric analysis on virtual reality and education. *Education and Information Technologies, 28*(1), 155-192.

Schwienhorst, K. (2002). Why virtual, why environments? Implementing virtual reality concepts in computer-assisted language learning. *Simulation & Gaming, 33*(2), 196-209.

Slater, M., & Sanchez-Vives, M. V. (2016). Enhancing our lives with immersive virtual reality. *Frontiers in Robotics and AI, 3*, 236866.

Smith, H. P. (2021). The role of virtual reality in criminal justice pedagogy: An examination of mental illness occurring in corrections. *Journal of Criminal Justice Education, 32*(2), 252-271.

Smith, M. J., Smith, J. D., Jordan, N., Sherwood, K., McRobert, E., Ross, B., ... & Atkins, M. S. (2021). Virtual reality job interview training in transition services: Results of a single-arm, noncontrolled effectiveness-implementation hybrid trial. *Journal of Special Education Technology, 36*(1), 3-17.

Su, P. Y., Hsiao, P. W., & Fan, K. K. (2023). Investigating the relationship between users' behavioral intentions and learning effects of VR system for sustainable tourism development. *Sustainability, 15*(9), 7277.

Symonenko, S., Zaitseva, N., Osadchyi, V., Osadcha, K., & Shmeltser, E. (2020). Virtual reality in foreign language training at higher educational institutions.

Trahan, M. H., Smith, K. S., & Talbot, T. B. (2019). Past, present, and future: Editorial on virtual reality applications to human services. *Journal of Technology in Human Services, 37*(1), 1-12.

Van der Meer, N., van der Werf, V., Brinkman, W. P., & Specht, M. (2023). Virtual reality and collaborative learning: A systematic literature review. *Frontiers in Virtual Reality, 4*, 1159905.

Wen, D., Fan, Y., Hsu, S. H., Xu, J., Zhou, Y., Tao, J., ... & Li, F. (2021). Combining brain–computer interface and virtual reality for rehabilitation in neurological diseases: A narrative review. *Annals of Physical and Rehabilitation Medicine, 64*(1), 101404.

Wen, J., & Fu, F. (2021, April). English teaching courses for students majoring in occupational health in higher vocational education based on virtual reality. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 1881, No. 4, p. 042020). IOP Publishing.

Xie, B., Liu, H., Alghofaili, R., Zhang, Y., Jiang, Y., Lobo, F. D., ... & Yu, L. F. (2021). A review on virtual reality skill training applications. *Frontiers in Virtual Reality, 2*, 645153.

Yeh, Y. L., Lan, Y. J., & Lin, Y. T. R. (2018). Gender-related differences in collaborative learning in a 3D virtual reality environment by elementary school students. *Journal of Educational Technology & Society, 21*(4), 204-216.

Yeh, Y. L., & Lan, Y. J. (2018). Fostering student autonomy in English learning through creations in a 3D virtual world. *Educational Technology Research and Development, 66*(3), 693-708.

Zeltzer, D. (1991). Task-level graphical simulation: Abstraction representation, and control. In N. Badler (Ed.), *Making them move: Mechanics, control, and animation of articulated figures* (pp. 3-33).

Zeltzer, D. (1992). Autonomy, interaction, and presence. *Presence, 1*(1), 127-132.

Zhang, H., Xu, H., Zhang, Z. X., & Zhang, Q. (2022). Efficacy of virtual reality-based interventions for patients with breast cancer symptom and rehabilitation management: A systematic review and meta-analysis. *BMJ Open, 12*(3), e051808.

Zhang, M., Ding, H., Naumceska, M., & Zhang, Y. (2022). Virtual reality technology as an educational and intervention tool for children with autism spectrum disorder: Current perspectives and future directions. *Behavioral Sciences, 12*(5), 138.

Zhang, W., Liu, X., & Zheng, B. (2021). Virtual reality simulation in training endoscopic skills: A systematic review. *Laparoscopic, Endoscopic and Robotic Surgery, 4*(4), 97-104.

Rozdział V

SZKOŁA I ŚRODOWISKO – PRZESTRZENIE WSPÓŁODPOWIEDZIALNOŚCI

Agnieszka Barczykowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
https://orcid.org/0000-0001-7443-0378

Potencjał szkoły w procesie zmian gentryfikujących społeczności lokalnych

Proces gentryfikacji stanowi jeden z kluczowych czynników zmieniających współczesne miasta, a coraz częściej także wsie – zarówno w wymiarze społecznym, fizycznym, funkcjonalnym, jak i symbolicznym. Od lat 60. XX wieku, gdy po raz pierwszy opisano zjawisko zasiedlania zdegradowanych dzielnic przez przedstawicieli klasy średniej, temat ten nieprzerwanie powraca w debacie publicznej i naukowej. W niniejszym rozdziale podjęto analizę rzadziej eksplorowanego aspektu gentryfikacji: roli szkoły jako instytucji uczestniczącej w tym procesie. Interesujące jest nie tylko to, jak gentryfikacja wpływa na szkołę, ale również to, w jaki sposób szkoła może oddziaływać na przebieg gentryfikacji. Tekst nawiązuje do wyników badań autorki nad przemianami podmiejskich i śródmiejskich systemów wychowawczych w związku z postępującym procesem gentryfikacji[1].

1. Proces gentryfikacji w świetle literatury przedmiotu

Pojęcie gentryfikacji do dyskursu o społecznościach miejskich i mieście wprowadziła w 1964 roku brytyjska socjolog Ruth Glass, opisując zmiany społeczne zachodzące w Londynie, gdzie klasy średnie zaczęły

[1] A. Barczykowska, *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

przejmować kamienice zamieszkiwane wcześniej przez klasy robotnicze[2]. Wskazała ona, że ten pozornie spontaniczny proces prowadzi do całkowitej transformacji dzielnic – zmian w strukturze własności, krajobrazie społecznym oraz charakterze lokalnych usług publicznych. Niemal równolegle podobne wnioski sformułowała Jane Jacobs – dziennikarka, publicystka i aktywistka miejska – obserwująca przemiany w amerykańskich miastach[3]. Jacobs była przede wszystkim obrończynią różnorodności społecznej i ekonomicznej w miastach. Uważała, że zdrowe dzielnice opierają się na mieszance ludzi z różnych klas, zawodów i środowisk, a także na zróżnicowanej zabudowie, w tym na obecności starszych, tańszych budynków. Widziała wartość w procesach oddolnego ożywiania zdegradowanych obszarów, ale równocześnie dostrzegała niebezpieczeństwo wypierania dotychczasowych mieszkańców i zanikającej różnorodności, gdy koszty życia zaczynają gwałtownie rosnąć.

Od tego czasu pojęcie gentryfikacji zostało znacząco rozwinięte i zniuansowane. Współcześnie przyjmuje się, że proces gentryfikacji obejmuje szereg zmian: społeczno-demograficznych (np. odmłodzenie dzielnicy i wymiana mieszkańców poprzez wypieranie tych o niższym statusie ekonomicznym przez przedstawicieli klasy średniej, co prowadzi do odwrócenia tzw. gradientu społecznego); kulturowo-symbolicznych (zmiana sposobu postrzegania dzielnicy, nadanie jej nowej tożsamości, transformacja lokalnej narracji i pojawienie się nowych wzorców życia); fizyczno-funkcjonalnych (modernizacja przestrzeni, usuwanie materialnych śladów wcześniejszych form życia – często na rzecz estetyki „czytelnej" dla klasy średniej)[4]. Zjawisko to dotyczy przede wszystkim zdegrado-

[2] R. Glass, *London: Aspects of Change, w: The Gentrification Reader*, red. L. Loretta, T. Slater, E. Wyly, Routledge, New York–London 2010.

[3] J. Jacobs*, Śmierć i życie wielkich miasta Ameryki*, Fundacja Centrum Architektury, Warszawa 2014.

[4] A. Barczykowska, *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019. Por. J. Grzeszczak, *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. Stanisława Leszczyckiego PAN, Warszawa 2010; Ł. Drozda, *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*, Książka i Prasa, Warszawa 2017; M. Górczyńska, *Gentryfikacja w polskim kontekście: krytyczny przegląd koncepcji wyjaśniających*, „Przegląd Geograficzny" 2015 nr 85 (4).

wanych przestrzeni śródmiejskich, ale coraz częściej obserwuje się je również na terenach wiejskich i podmiejskich. W każdym z tych przypadków nowi mieszkańcy wnoszą odmienne wartości, praktyki społeczne i oczekiwania wobec przestrzeni wspólnej – w tym także wobec instytucji edukacyjnych.

2. Szkoła w cieniu gentryfikacji – wyzwania i napięcia

Historia gentryfikacji wskazuje, że jej przebieg był ściśle powiązany z przemianami gospodarki miejskiej: deindustrializacją, rozwojem sektora usług kreatywnych oraz globalizacją. Szczególną rolę w rozwoju tego procesu odegrały lata 80. i 90., gdy neoliberalne reformy sprzyjały prywatyzacji przestrzeni publicznej oraz inwestycjom deweloperskim w zdegradowanych dzielnicach. W tym kontekście szkoły – dawniej postrzegane jako trwały komponent lokalnej wspólnoty – zaczęły być oceniane również jako zasoby atrakcyjne z punktu widzenia nowych mieszkańców i wartości rynkowej nieruchomości. W krajach Europy Zachodniej i w Stanach Zjednoczonych dla rodzin z klasy średniej jakość lokalnej szkoły stanowi często kluczowe kryterium wyboru miejsca zamieszkania[5]. Szkoła z pozytywną „etykietą", wysokimi wynikami edukacyjnymi oraz atrakcyjną ofertą pozalekcyjną bywa traktowana jako zasób inwestycyjny – wpływa na wartość nieruchomości i poczucie bezpieczeństwa społecznego. Z drugiej strony, niska jakość edukacji, brak różnorodności czy przestarzała infrastruktura mogą skutecznie zniechęcać potencjalnych gentryfierów.

Obecnie gentryfikacja to nie tylko proces osiedlania się nowych grup społecznych, ale także narzędzie planowania przestrzennego, estetyzacji przestrzeni oraz selektywnej modernizacji usług publicznych. Szkoła w tym procesie może pełnić rolę kluczowego węzła, w którym krzyżują się interesy różnych grup. W jego następstwie napięcia związane z nie-

[5] L. Posey-Maddox, *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools Class, Race, and the Challenge of Equity in Public Education*, The University of Chicago Press, Chicago and London 2014.

równościami społecznymi i kulturowymi stają się szczególnie widoczne, choć szkoła może być również przestrzenią integracji i inkluzji społecznej[6]. W wielu miastach inwestycje w infrastrukturę edukacyjną są wykorzystywane jako narzędzie polityki miejskiej, służące rewitalizacji wybranych dzielnic[7]. Remonty szkół, tworzenie nowych placówek z alternatywnym programem czy współpraca z organizacjami pozarządowymi stają się elementem strategii przyciągania mieszkańców o wyższym statusie społecznym. Choć działania te często deklarowane są jako inkluzyjne, w praktyce mogą prowadzić do pogłębiania istniejących podziałów. W rezultacie pojawia się zjawisko edukacyjnej ekskluzji dawnych mieszkańców. Dzieci z rodzin o niższym kapitale kulturowym i ekonomicznym nie zawsze mają dostęp do „ulepszonych" placówek – ze względu na bariery językowe, klasowe lub brak formalnych kwalifikacji rekrutacyjnych. Szkoła staje się wówczas instytucją selektywną, a nie integrującą. Zmiany te prowadzą także do napięć społecznych wokół szkół. Rodzice z różnych środowisk mają odmienne oczekiwania co do metod nauczania, wartości przekazywanych w programach edukacyjnych czy sposobu organizacji życia szkolnego. W efekcie szkoły stają się arenami konfliktów kulturowych i klasowych, które mogą prowadzić do destabilizacji wspólnot lokalnych. W tym kontekście szkoła jawi się jako zasób – nie tylko infrastrukturalny, ale i symboliczny. Może wspierać budowę inkluzywnej wspólnoty lokalnej, ale też stać się instrumentem selekcji społecznej i wzmacniania przewagi klasowej. Ostatecznie, szkoły są przestrzeniami, w których dochodzi do reprodukcji bądź przełamywania nierówności społecznych. Ich rola zależy od strategii instytucjonalnych, zaangażowania społeczności lokalnej oraz kierunku miejskiej polityki edukacyjnej[8]. To właśnie w szkołach rozstrzyga się, czy gentryfikacja będzie procesem

[6] J. Stillman, *Gentrification and Schools: The Process of Integration When Whites Reverse Flight*, Palgrave Macmillan, New York 2012; P. Lipman, *High Stakes Education Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, Routledge Falmer, New York 2006.

[7] L. Posey-Maddox, *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools Class, Race, and the Challenge of Equity in Public Education*, The University of Chicago Press, Chicago and London 2014; T. Butler, C. Hamnett, *The Geography of Education: Introduction*, "Urban Studies" 2007, vol. 44 (7).

[8] Por. J. Stillman, *Gentrification and Schools: The Process of Integration When Whites Reverse Flight*, Palgrave Macmillan, New York 2012; P. Lipman, *High*

emancypacyjnym (szansą na poprawę jakości życia całej społeczności, rozwój infrastruktury, przywrócenie ładu przestrzennego i społecznego, wzmocnienie lokalnego kapitału społecznego, poszerzenie oferty edukacyjnej i kulturalnej), czy rewanżystowskim (prowadzącym do wykluczania symbolicznego i fizycznego grup słabszych, zawłaszczania przestrzeni oraz pogłębiania procesów segregacji społeczno-przestrzennej).

Rola szkoły w kontekście procesów gentryfikacji jest nie do przecenienia – choć nie jest to jedyny czynnik decydujący o przebiegu zmian.

3. Szkoły w gentryfikujących obszarach (stan wyjścia) a strategie edukacyjne klasy średniej

Gentryfikacja dotyka zwykle obszarów wieloproblemowych, zaniedbanych. Siłą rzeczy stan ten znajduje odzwierciedlenie w funkcjonowaniu instytucji działających na tych terenach, w tym również szkół. W oparciu o studia nad terenami zdegradowanymi w przestrzeniach miejskich i wiejskich można wskazać kilka cech charakterystycznych dla funkcjonujących w nich instytucji edukacyjnych.

Należy zacząć od tego, że szkoły zlokalizowane na obszarach, które dopiero mogą stać się przestrzeniami gentryfikacji, często funkcjonują w kontekście strukturalnych deficytów społecznych, ekonomicznych i infrastrukturalnych. Występuje w nich dominacja uczniów pochodzących z rodzin o niższym lub średnim statusie społeczno-ekonomicznym, co przekłada się na nierówny dostęp do kapitału kulturowego, edukacyjnego i symbolicznego. Szkoła staje się w takim kontekście instytucją „przetrwania" – miejscem, które spełnia podstawowe funkcje opiekuńcze i edukacyjne, ale nie stanowi przestrzeni emancypacji czy mobilności społecznej[9]. Problemy socjalne uczniów – takie jak niepewność mieszka-

Stakes Education Inequality, Globalization, and Urban School Reform, Routledge Falmer, New York 2006.

[9] R. Dolata, *Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje" 2010, nr 109 (1); A. Bajerski, *Struktura społeczno-przestrzenna, lokalna polityka edukacyjna a zróżnicowanie wyników egzaminacyjnych gimnazjów w dużym polskim mieście.*

niowa, bezrobocie w rodzinach, trudności zdrowotne czy brak wsparcia edukacyjnego w domu – wpływają na klimat szkoły, jakość nauczania oraz relacje społeczne. Uczniowie ci nie zawsze mogą korzystać z pełnej oferty edukacyjnej, a ich ścieżki życiowe są często determinowane przez okoliczności strukturalne, a nie indywidualne wybory[10]. W takich szkołach obserwuje się niską lub umiarkowaną jakość nauczania, często wynikającą z problemów kadrowych: wysokiej rotacji nauczycieli lub przeciwnie – wieloletniego „zabetonowania" zespołu pedagogicznego, który nie jest otwarty na zmiany i innowacje. Zmniejszający się nabór uczniów oraz nieatrakcyjna lokalizacja sprawiają, że szkoła staje się instytucją peryferyjną również w sensie symbolicznym – nie jest postrzegana jako zasób, lecz jako obciążenie. Rodzice w takich szkołach wykazują zazwyczaj niską aktywność – nie tylko z powodu braku czasu czy środków, ale także z braku wiary, że ich zaangażowanie może cokolwiek zmienić. W rezultacie szkoła funkcjonuje w izolacji – z silnymi, choć często nieformalnymi więziami lokalnymi (np. nauczyciel zna rodziców „z podwórka"), ale z ograniczonymi relacjami z zewnętrznymi sieciami społecznymi, instytucjami kultury, uczelniami czy organizacjami pozarządowymi. Jeśli chodzi o infrastrukturę i kulturę organizacyjną tych szkół, bywa ona problematyczna. Budynki są niefunkcjonalne, przestarzałe technologicznie i niedostosowane do nowoczesnych potrzeb dydaktycznych. Środki przeznaczane na ich utrzymanie są niewystarczające, a modernizacje odkładane na nieokreśloną przyszłość. Przekłada się to na niską atrakcyjność szkoły w oczach potencjalnych nowych mieszkańców. Z kolei kultura organizacyjna takich placówek opiera się zazwyczaj na tradycyjnych wzorcach funkcjonowania – autorytecie nauczyciela, hierarchicznych strukturach, braku innowacji dydaktycznych i niskiej partycypacji uczniów. Choć struktura ta może zapewniać względną stabilność w trudnych warunkach, nie sprzyja ela-

Przykład Poznania, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna" 2016, nr 34; M. Walaszek, *Niski poziom edukacji w diagnozie społecznej programu rewitalizacji. Przypadek miasta Poznania*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna" 2017, nr 39.

[10] A. Gulczyńska, *Stigma and the doomed-to-fail school careers of young people from disadvantaged neighbourhoods*, "Children's Geographies" 2018, vol. 17 (4).

styczności i otwartości na zmiany, które mogłyby wspierać proces ewentualnej transformacji społecznej[11].

Przywołany obraz szkoły w przestrzeniach z potencjałem gentryfikacyjnym pozostaje daleki od ram, w których zwykle realizują się strategie edukacyjne klasy średniej[12]. Są one silnie zorientowane na przyszłość, a w ich centrum znajduje się dziecko – jego rozwój, bezpieczeństwo oraz sukces edukacyjny. Cechą charakterystyczną tego modelu jest silne zaangażowanie rodziców w życie szkolne oraz systematyczne wspieranie dziecka w nabywaniu kompetencji kulturowych, poznawczych i społecznych. Rodzice planują ścieżkę edukacyjną swoich dzieci od wczesnych lat, uwzględniając takie elementy, jak: wybór prestiżowej szkoły, zajęcia dodatkowe czy przyszłe studia. Warto tu przywołać strategię *concerted cultivation*[13], czyli celowego inwestowania w kapitał kulturowy i społeczny poprzez organizację czasu wolnego, rozwój pasji oraz naukę kompetencji miękkich, takich jak: asertywność, autoprezentacja czy zdolności komunikacyjne. Rodzice ci doskonale znają system edukacyjny i potrafią z niego korzystać – wykorzystują mechanizmy rekrutacyjne, alternatywne ścieżki dostępu do placówek czy oddziaływania formalne i nieformalne, by zapewnić swoim dzieciom jak najlepsze warunki rozwoju. Obserwuje się również silną presję na osiągnięcia: edukacja staje się projektem rodzinnym, a sukces dziecka – potwierdzeniem sprawczości i kompetencji wychowawczych rodziców. Wymagania wobec szkoły są wysokie – oczekuje się nie tylko dobrej oferty dydaktycznej, ale także wartościowej kadry, nowoczesnej infrastruktury, otwartości instytucji na współpracę oraz możliwości wpływu rodziców na decyzje podejmowane przez szkołę. Rodzice często angażują się w rady rodziców, organizują zbiórki

[11] A. Barczykowska, *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

[12] B. Smolińska-Theiss, *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014; W. Segiet, *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013; M. Nyczaj-Drąg, *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2015; A. Mazurowska, *Edukacja dla sukcesu społecznego: prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

[13] A. Lareau, *Unequal Childhoods*, University of California Press, Berkeley 2003.

funduszy, inicjują projekty społeczne i kulturalne w szkole, wzmacniając w ten sposób jej prestiż i zasoby.

Wobec szkoły w gentryfikującej przestrzeni zarówno rodzice zamieszkujący społeczność, jak i rodzice-gentryfierzy mogą przyjmować zróżnicowane postawy[14]. Pierwszą z nich reprezentują rodzice innowatorzy (reformatorzy), czyli rodzice aktywnie zaangażowani w funkcjonowanie szkoły, inicjujący zmiany i proponujący nowe rozwiązania. Cechuje ich wysoka motywacja do współpracy z kadrą pedagogiczną oraz innymi rodzicami, również tymi o niższym lub wyższym statusie. Postrzegają szkołę jako wspólnotowy projekt, którego zmiany mają przynieść korzyści wszystkim. Drugą grupę stanowią rodzice strategiczni, których charakteryzuje skupienie na pragmatycznym wykorzystaniu zasobów edukacyjnych szkoły w celu maksymalizacji szans dziecka. Nie angażują się w życie szkoły ponad to, co uznają za efektywne w kontekście ścieżki edukacyjnej własnych dzieci. Ich relacja ze szkołą ma charakter transakcyjny – pozostają w niej, dopóki zyski przekraczają potencjalne straty. Trzecią kategorię tworzą zdystansowani – nie uczestniczą aktywnie w życiu szkolnym, zachowując postawę wyczekującą lub biernie krytyczną. Czasami nie widzą sensu angażowania się w zmiany, uznając je za nieskuteczne lub niemożliwe do przeprowadzenia. Ostatnią grupę stanowią rodzice odrzucający, którzy celowo omijają lokalną szkołę, uznając ją za niespełniającą standardów. Poszukują alternatyw w postaci szkół prywatnych, społecznych lub placówek zlokalizowanych poza miejscem zamieszkania. Ich postawa wzmacnia procesy segregacyjne. Wśród dotychczasowych mieszkańców może ujawnić się postawa obrońcy, charakteryzująca się oporem wobec zmian wprowadzanych przez nowych mieszkańców, odbieranych jako zagrożenie dla tożsamości lokalnej.

To, jaką rolę odegra szkoła w procesie gentryfikacji – czy stanie się ona czynnikiem integrującym, czy wykluczającym – zależy nie tylko od postawy rodziców, ale również od tego, jaką postawę wobec nich przyjmie instytucja. Poniżej opisy dwóch przypadków pokazujących wzajemne relacje szkoły, rodziców-gentryfierów i dotychczasowych mieszkańców oraz ich konsekwencje w kontekście procesu gentryfikacji.

[14] Typologia powstała w oparciu o materiał z badań własnych autorki.

4. Szkoła „jest sercem tego, co dzieje się na wsi" (A/K/1/GL) – przypadek Golęczewa[15]

Golęczewo to niewielka wieś o bogatej historii, w której do przełomu wieków dominowała funkcja rolnicza. Obecnie Golęczewo staje się wsią rezydencjalną, do której migruje w przewadze wielkomiejska klasa średnia. Nowy etap jej rozwoju powiązany jest z efektem „rozlewania się miasta" i suburbanizacji. Wraz z rozrastaniem się wsi zmieniła się sytuacja lokalnej szkoły, która była bliska zamknięcia dwie dekady temu w związku ze starzeniem się populacji wsi. Pojawienie się w lokalnej przestrzeni nowych mieszkańców, w dużej mierze z dziećmi, spowodowało, że szkoła przeżywa „drugą młodość". Rolę gentryfierów podkreślają rdzenni mieszkańcy, mówiąc, że dokonało się to „(…) ze sporym udziałem nowych mieszkańców, którzy poszli po rozum do głowy, że może dowożenie dzieci do szkoły to niekoniecznie najlepszy pomysł, że to nie jest ani miła, ani tania zabawa" (G/K/6/GL). Nowym mieszkańcom towarzyszyły obawy, czego wyrazem jest następująca refleksja osoby kierującej szkołą i przedszkolem: „zdarzało się tak, że przychodzili rodzice i zaczynali rozmowę od stwierdzenia, że «wiejska szkoła, że niski poziom i że chyba nie poślemy tu dziecka, ale na wszelki wypadek przyszliśmy zobaczyć, obejrzeć, dowiedzieć się czegoś». I w zasadzie każda taka wizyta kończyła się tym, że zostawali w szkole" (I/K/1/GL). Sami gentryfierzy szybko nabrali zaufania do lokalnej placówki. „Jak patrzeć na szkołę, to ja myślałam, że to jest wieś, że obniżony poziom, że trzeba będzie dziecko do Poznania wozić, że trzeba będzie kombinować i wozić na różnego rodzaju zajęcia. (…) I już jak w przedszkolu poznałam ludzi stąd, to oni mówili, że to nieprawda z tym poziomem. Że mam przyjść i zobaczyć i tak się faktycznie okazało, że oni sobie dobrze radzą, że dają radę w konkursach ogólnopolskich, czy coś… widać było, że ten poziom nie był jednak na samym końcu. Nie jest źle… Szkoła mnie tak pozytywne zaskoczyła, że nie woziłam, nie chciałam żadnego Poznania, bo jest … bo są małe grupki, nauczyciele zawracają uwagę na dzieciaki, nie ma

[15] A. Barczykowska, *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

szans, żeby coś się ukryło" (G/K/5/GL). Szkoła nie jest jedynie miejscem edukacji. Dla starych i nowych mieszkańców stała się miejscem spotkań. Świadczą o tym następujące wypowiedzi: „(…) ona [szkoła – AB] integruje całą społeczność. (…) Najważniejsze jest to, że ona tak działa, żeby nie wszystko było tylko dla dzieci, ale też coś dla dorosłych, żebyśmy my – mieszkańcy mogli się poznać, zintegrować, pobawić. Nie ma problemu, żeby wyjść poza szkołą i wciągnąć innych mieszkańców. I to jest też fajne, że ta szkoła, ci ludzie starają się skupić nie tylko na kwestii edukacji swoich dzieci, ale też na społeczności Golęczewa" (G/K/8/GL) oraz „(…) szkoła integruje tu ludzi. To jest ośrodek tych młodych, oni tam bardzo się aktywizują, i ci stąd, i ci nowi" (A/M/2/GL) i dalej „jak nowi się wprowadzili, to dużo rzeczy się pojawiało wraz z nimi. Oni tak trochę tchnęli nowe życie w te organizacje, szkołę… chyba nawet całą wieś" (A/K/3/GL). Szkoła jest postrzegana jako wspólne dobro, co uruchamia wiele oddolnych inicjatyw z potencjałem integracyjnym.

W Golęczewie szkoła stała się przestrzenią integrującą i kształtującą wspólną tożsamość zarówno starych, jak i nowych mieszkańców. Rodziców, szczególnie gentryfierów, charakteryzowały postawy zbliżone do tych opisanych jako reformatorskie. Dotychczasowi mieszkańcy wsi nie tylko podążyli za nimi, ale również stali się aktywnymi uczestnikami działań na rzecz szkoły.

„Ludzie widzą, jak jest – że panuje dobra atmosfera, że coś się dzieje, że szkoła robi coś dla tych dzieciaków i nie tylko. Oni to widzą i też chętnie przychodzą i pomagają" (G/M/7/GL).

Szkoła poprzez swoje działania przyczyniła się w znacznej mierze do tego (uznanie jej za jedyny czynnik byłoby nadużyciem), że gentryfikacja przybrała charakter emancypacyjny. Taki przebieg procesu przyczynia się do poprawy warunków życia całej lokalnej społeczności, a nie tylko nowo przybyłych, zamożniejszych mieszkańców. W tym ujęciu gentryfikacja nie prowadzi do wykluczenia dotychczasowych mieszkańców, lecz wspiera ich rozwój, uczestnictwo w życiu społecznym i dostęp do zasobów (edukacyjnych, kulturowych, infrastrukturalnych).

5. Szkoła co nie chce być ważna – przypadek poznańskich Garbar[16]

Poznańskie, śródmiejskie Garbary przez wiele lat – z uwagi na swoje położenie, funkcję przemysłową oraz procesy społeczno-demograficzne powiązane z polityką mieszkaniową miasta – stanowiły obszar zdegradowany. Uruchomienie procesów rewitalizacyjnych, nowe inwestycje, a w ich następstwie również gentryfikacja, spowodowały, że dzielnica zaczęła zmieniać swój charakter, stając się atrakcyjnym miejscem zamieszkania. W centrum Garbar znajduje się szkoła podstawowa. Jej sytuacja od wielu lat pozostaje trudna. W przeciwieństwie do innych szkół położonych w śródmieściu placówka ta ma problem z naborem nowych uczniów. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest etykieta „trudnej szkoły". Jak twierdzi jedna z osób nią zarządzających, jest to efekt błędnej polityki oświatowej. Jej zdaniem: „(…) zbieranie dzieci słabszych – czytaj: z problemami – również z okolicznych szkół miasta Poznania, już nie mówiąc, że ze Starego Miasta, bo pod tym względem są dzieci «rejonowe». Więc kto miał problem, no to do naszej szkoły z oddziałami integracyjnymi. I uważam, że to był błąd" (I/K/1/SM). Słabość szkoły dostrzegają nowi mieszkańcy Garbar, obawiając się o jakość edukacji swoich dzieci. Jedna z matek podsumowała to następująco: „(…) zastanawiamy się, czy po trzeciej klasie nie zabrać starszej córki. Bo jak były szkoły sześcioletnie, to potem dziecko szło do dobrego gimnazjum i nie trzeba było się bać o przyszłość. A jak teraz ma tu spędzić osiem lat, to ja nie wiem, czy ta szkoła zapewni jej odpowiedni poziom. Boję się, że po tej szkole nie dostanie się do dobrego liceum… Nie chcę zaprzepaścić tej szansy" (G/K/3/SM). Rozważanie decyzji o zmianie szkoły wynika nie tylko z niezadowalającego poziomu nauczania, ale również z faktu, że szkoła nie chce korzystać z zasobów organizacyjnych i społecznych gentryfierów. Jedna z nowych mieszkanek komentuje: „Czasami mam wrażenie, że najlepiej, jakby tam rodziców nie było. My, rodzice, nie czujemy się tam chciani. Mamy zapisać dziecko i tyle. Ewentualnie entuzja-

[16] A. Barczykowska, *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

stycznie reagować na pomysły dyrekcji. (…) Rodzice niewiele mają do powiedzenia. Nie ma przestrzeni do rozmowy z rodzicem i na jego pomysły" (G/K/1/SM). Inna dodaje: „Szkoła jest duża, dzieci mało, można by tam wiele pomysłów realizować, ale nie ma do tego klimatu" (G/K/1/SM). Szkoła nie jest również otwarta na społeczność – ogranicza swoje działania wyłącznie do edukacji, co zauważają zarówno starzy, jak i nowi mieszkańcy: „Co daje ludziom szkoła? Ludziom? Ludziom nic. Dzieciom – naukę, i to wszystko, jakąś wiedzę" (A/K/1/SM). „Ja tu mieszkałem około 10 lat i jakoś tej szkoły nie kojarzę" (P/M/1/SM). Mieszkańcy i szkoła funkcjonują obok siebie.

Opisywana szkoła nie stała się platformą współpracy między nowymi a starymi mieszkańcami. Nie była w stanie stworzyć warunków do wykorzystania potencjału społecznego i organizacyjnego nowych mieszkańców ani do pobudzenia aktywności dotychczasowych. Nowi mieszkańcy przyjęli postawy zdystansowane lub odrzucające. Część z nich w ogóle nie brała pod uwagę zapisania dziecka do lokalnej szkoły, nie dostrzegając w niej żadnego potencjału. Dla innych zastane warunki w placówce okazały się na dłuższą metę nie do zaakceptowania, co skutkowało przeniesieniem dziecka do innej szkoły.

Szkoła nie była gotowa na zmiany. Nie chciała ich, utrwalając dotychczasowy porządek. W efekcie stała się jednym z czynników odpowiedzialnych za to, że gentryfikacja przybrała charakter rewanżystowski – wykluczający, represyjny. Jej celem (często nieuświadomionym) jest „odzyskanie" przestrzeni przez klasę średnią lub wyższą – często kosztem dotychczasowych mieszkańców, którzy są postrzegani jako niepożądani, „niewystarczająco nowocześni" lub „niewpasowujący się" w wizję miejsca.

6. Potencjał szkoły wobec procesu gentryfikacji

Szkoły, będąc jednocześnie instytucjami edukacyjnymi, kulturowymi i społecznymi, posiadają istotny – choć często niedoceniany – potencjał w kształtowaniu trajektorii procesów gentryfikacyjnych. W zależności od sposobu zarządzania, strategii instytucjonalnych i zaangażowania społecznego, szkoła może przyczyniać się zarówno do wzmocnienia lokalnej

wspólnoty (przykład Golęczewa), jak i pogłębiania społecznej polaryzacji (przykład poznańskich Garbar). Szkoła, jako miejsce codziennego kontaktu dzieci, rodziców i nauczycieli, może pełnić rolę przestrzeni integrującej mieszkańców o różnych tożsamościach i doświadczeniach. Wspólne wydarzenia szkolne, działania projektowe czy inicjatywy obywatelskie sprzyjają budowaniu sieci zaufania i więzi społecznych – kluczowych dla utrzymania spójności w dzielnicach podlegających dynamicznym zmianom demograficznym. Poprzez inkluzyjną politykę przyjęć, elastyczne modele pedagogiczne oraz zaangażowanie w działania równościowe, szkoły mogą działać na rzecz zmniejszania dystansów klasowych. Tworzenie przestrzeni edukacyjnej dostępnej dla wszystkich grup społecznych może ograniczać zjawiska selekcji i wykluczenia, będące częstym efektem gentryfikacji. Szkoła może także odgrywać rolę instytucji kompensacyjnej, oferującej wsparcie uczniom z rodzin dotkniętych skutkami transformacji lokalnej – wzrostem czynszów, utratą pracy czy brakiem stabilizacji mieszkaniowej. Obecność pedagogów i psychologów pozwala reagować na nierówności oraz kryzysy społeczne pogłębiane przez gentryfikację. W warunkach napięć klasowych i kulturowych szkoła może pełnić funkcję mediatora. Otwartość na partycypację, debaty i spotkania z rodzicami o różnych światopoglądach tworzy przestrzeń dla dialogu i negocjacji, przeciwdziałając izolacji i stygmatyzacji. Szkoły, poprzez swoją codzienną działalność dydaktyczną i wychowawczą, przyczyniają się do budowy kapitału kulturowego i kompetencji obywatelskich – zwłaszcza wśród dzieci i młodzieży, którzy w wyniku gentryfikacji mogą być narażeni na marginalizację. Kształtowanie postaw współpracy, odpowiedzialności i krytycznego myślenia może wpływać na długofalowe zmniejszanie nierówności społecznych. Szkoła, jako instytucja osadzona w konkretnej przestrzeni i historii, może również pełnić rolę nośnika pamięci zbiorowej i lokalnej tożsamości. Utrwalanie narracji o miejscu, jego mieszkańcach i zachodzących zmianach społecznych pozwala na zachowanie ciągłości kulturowej w obliczu transformacji przestrzennych i demograficznych[17].

[17] A. Barczykowska, *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Powyższe rozważania pozwalają stwierdzić, że szkoła nie jest neutralnym tłem dla procesów gentryfikacyjnych – może być ich aktywnym uczestnikiem, a często także katalizatorem. To, czy stanie się narzędziem emancypacji, czy wykluczenia, zależy od tego, w jaki sposób odpowie na potrzeby całej społeczności, czy stanie się przestrzenią współpracy i dialogu. Przypadek poznańskich Garbar pokazuje, jak poważne konsekwencje ponosi społeczność lokalna, gdy szkoła nie podejmuje się roli aktywnego aktora w procesie gentryfikacji.

Bibliografia

Bajerski A., *Struktura społeczno-przestrzenna, lokalna polityka edukacyjna a zróżnicowanie wyników egzaminacyjnych gimnazjów w dużym polskim mieście. Przykład Poznania*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna" 2016, nr 34.

Barczykowska A., *Systemy wychowawcze gentryfikujących społeczności lokalnych. Rozpad – stagnacja – rozwój*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2019.

Butler T., Hamnett C., *The Geography of Education: Introduction*, "Urban Studies" 2007, vol. 44 (7).

Dolata R., *Cicha rewolucja w polskiej oświacie – proces różnicowania się gimnazjów w dużych miastach*, „Edukacja. Studia, Badania, Innowacje" 2010, nr 109 (1).

Drozda Ł., *Uszlachetniając przestrzeń. Jak działa gentryfikacja i jak się ją mierzy*, Książka i Prasa, Warszawa 2017.

Glass R., *London: Aspects of Change*, w: *The Gentrification Reader*, red. L. Loretta, T., Slater, E. Wyly, Routledge, New York–London 2010.

Górczyńska M., *Gentryfikacja w polskim kontekście: krytyczny przegląd koncepcji wyjaśniających*, „Przegląd Geograficzny" 2015, nr 85 (4).

Grzeszczak J., *Gentryfikacja osadnictwa. Charakterystyka, rozwój koncepcji badawczej i przegląd wyjaśnień*, Instytut Geografii i Przestrzennego Zagospodarowania im. Stanisława Leszczyckiego PAN, Warszawa 2010.

Gulczyńska A., *Stigma and the doomed-to-fail school careers of young people from disadvantaged neighbourhoods*, "Children's Geographies" 2018, vol. 17 (4).

Jacobs J., Śmierć i życie wielkich miasta Ameryki, Fundacja Centrum Architektury, Warszawa 2014.

Lareau A., *Unequal Childhoods*, University of California Press, Berkeley 2003.

Lipman P., *High Stakes Education Inequality, Globalization, and Urban School Reform*, Routledge Falmer, New York 2006.

Mazurowska A., *Edukacja dla sukcesu społecznego: prywatne szkolnictwo podstawowe z perspektywy rodziców z klasy średniej*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2018.

Nyczaj-Drąg M., *Edukacja dziecka w narracjach rodziców z klasy średniej*, Oficyna Wydawnicza Uniwersytetu Zielonogórskiego, Zielona Góra 2015.
Posey-Maddox L., *When Middle-Class Parents Choose Urban Schools Class, Race, and the Challenge of Equity in Public Education*, The University of Chicago Press, Chicago and London 2014.
Segiet W., *O związku edukacji z rodziną. Społeczne konteksty i jednostkowe biografie*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2013.
Smolińska-Theiss B., *Dzieciństwo jako status społeczny. Edukacyjne przywileje dzieci klasy średniej*, Wydawnictwo Akademii Pedagogiki Specjalnej, Warszawa 2014.
Stillman J., *Gentrification and Schools: The Process of Integration When Whites Reverse Flight*, Palgrave Macmillan, New York 2012.
Walaszek M., *Niski poziom edukacji w diagnozie społecznej programu rewitalizacji. Przypadek miasta Poznania*, „Rozwój Regionalny i Polityka Regionalna" 2017, nr 39.

Przemysław T. Frąckowiak
Akademia Nauk Stosowanych im. Stanisława Staszica w Pile
ORCID: 0000-0002-9522-2030

Oferta edukacyjna okręgowego ośrodka wychowawczego w kontekście potrzeb nieletnich

Wstęp

Proces edukacji młodzieży o specjalnych potrzebach edukacyjnych od długiego czasu stanowi przedmiot zintensyfikowanych, wielokierunkowych, interdyscyplinarnych badań i analiz[1]. Obejmują one zarówno zagadnienia o charakterze metodycznym, organizacyjnym, jak diagnostycznym czy też formalno-prawnym. Skutkuje to systematycznym rozwojem metod, technik i form pracy z tą kategorią dzieci i młodzieży, a także poszerzaniem spektrum dostępnych form i środków służących edukacji specjalnej. Jednym z podmiotów tej edukacji jest młodzież niedostosowana społeczne i zagrożona takim niedostosowaniem. Szczególnie w przypadku pierwszej z tych dwóch kategorii specyficznym środowiskiem procesu edukacji są instytucje o charakterze resocjalizacyjnym, w tym te o zamkniętym charakterze. Zaliczają się do nich w szczególności schroniska dla nieletnich (SdN), zakłady poprawcze

[1] Zob. H. M. Warnock, *The Warnock Report Special Educational Needs*, Her Majesty's Stationery Office, London, May 1978. Także: M. Bogdanowicz, *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza" 1995, nr 3; K. Słupek, *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, dostosowanie wymagań*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2019.

(ZP), a od 2022 roku także – ujęte w tytule – okręgowe ośrodki wychowawcze (OOW)[2]. Tworzone tam warunki organizacyjne, materialne, formalne i kadrowe mają umożliwiać konstruowanie i realizację dostosowanej do potrzeb nieletnich[3] oferty resocjalizacyjnej. Jej podstawowym elementem jest indywidualny plan oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych i terapeutycznych. Immanentnym elementem tego planu są oddziaływania o charakterze edukacyjnym, ukierunkowane na kompleksowo rozumiane kompetencje społeczne nieletnich. Służy temu zarówno rozbudowana infrastruktura tych placówek, jak i szerokie oraz specjalistyczne zaplecze kadrowe. Tworzą je między innymi nauczyciele, nauczyciele zawodu, nauczyciele wychowawcy, pedagodzy, psychologowie, terapeuci, terapeuci uzależnień[4]. Przekłada się to na skomplikowany system uwarunkowań i zależności nakierowany na maksymalizację skuteczności oddziaływań zorientowanych na przebywającą w OOW młodzież. Uwarunkowania te mają służyć zarówno kompensacji deficytów specyficznych dla młodzieży niedostosowanej społecznie, szeroko analizowanych i opisywanych w literaturze przedmiotu[5], jak też rozwijaniu jej zasobów i potencjałów, o których pisze się znacznie mniej[6]. Tymczasem to one właśnie w głównej mierze stanowią zarówno o kierunkach,

[2] Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. *o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich*, Dz. U. 2022, poz. 1700 ze zm.

[3] Zob. § 14, pkt 1 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. *w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, Dz. U. z dnia 8 września 2022 r., poz. 1897.

[4] Zob. Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz. U. z dnia 2 października 2023 r. poz. 2102.

[5] M. Porembska, *Nieprzystosowanie społeczne jako problem edukacyjny*, w: *Dydaktyka specjalna*, red. J. Głodkowska, t. 2/2020, s. 95–114. Także: M. Kranc, *Uwarunkowania niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży w kontekście dysfunkcjonalności współczesnej rodziny. Doniesienia z badań*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa" 2022, nr 2, s. 55–73.

[6] H. Kupiec, M. Zięciak, *Kompetencje społeczne nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, „Probacja"2024, nr 1, s. 55–78. Także: P. Frąckowiak, M. Nowak, *Nadzieja na sukces jako predyktor efektywności procesu resocjalizacji wychowanków zakładów dla nieletnich*, „Archiwum Kryminologii" 2024, (46/2), s. 1–27.

jak i możliwościach planowanych czy prowadzonych oddziaływań. Odzwierciedleniem tego spostrzeżenia jest treść jednego z podstawowych w tych warunkach założenia metodycznego, które wskazuje na konieczność pracy na potencjałach podopiecznych, czego efektem będzie/może być stopniowa neutralizacja ich deficytów[7]. Skłania to do postawienia pytania o to, w jakim stopniu uwarunkowania organizacyjne oraz oferta resocjalizacyjna, w tym edukacyjna OOW, umożliwiają rozwijanie potencjału rozwojowego nieletnich?

Wybrane uwarunkowania oferty edukacyjnej okręgowego ośrodka wychowawczego

Okręgowe ośrodki wychowawcze są najnowszym rozwiązaniem organizacyjnym polskiego systemu resocjalizacji nieletnich. Utworzone zostały na mocy Ustawy o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich[8], a pierwsze z nich zaczęły funkcjonować od 1 września 2022 roku. Koncepcyjnie te placówki zostały pomyślane jako rozwiązanie mieszczące się pomiędzy młodzieżowymi ośrodkami wychowawczymi a zakładami poprawczymi. Z formalnego punktu widzenia mają charakter izolacyjnego środka wychowawczego. W praktyce wszystkie zostały utworzone poprzez proste przekształcenie zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich. Tym samym kulturę organizacyjną OOW konstytuują te same elementy, które dotąd tworzyły i warunkowały organizację i funkcjonowanie SdN i ZP. Wyraża się to w takich elementach, jak: wyznawane wartości, obowiązujące normy, dominujące i utrwalone przekonania, wypracowane rytuały, sposoby komunikowania się i przepływ informacji czy przestrzeń fizyczna wraz z jej ograniczeniami[9]. W związku z powyższym można sformułować tezę dotyczącą pozornej natury omawianego rozwiązania. Nie skutkuje ono bowiem rzeczywistą zmianą w zakresie żadnego istot-

[7] M. Konopczyński, *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków 2014.

[8] Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. *o wspieraniu…*, dz. cyt.

[9] Zob. P. Frąckowiak, *Kapitał resocjalizacyjny zakładu poprawczego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

nego aspektu funkcjonowania OOW w porównaniu z SdN czy ZP. Tym samym także kształt oferty resocjalizacyjnej, wraz z jej komponentem edukacyjnym, nie uległ zmianie. Te krytyczne uwagi nabierają szczególnego znaczenia w zestawieniu z kategorią młodzieży, jaka trafia do OOW. W tym aspekcie można mówić o poważnej zmianie. Zarówno bowiem obowiązujące wymagania formalne[10], jak i wyniki analizy dokumentacji nieletnich umieszczanych w OOW wskazują na to, że w znaczący sposób różnią się oni od populacji wychowanków ZP. Zgodnie z intencją ustawodawcy w OOW przebywają nieletni młodsi niż to ma miejsce w przypadku ZP, niedostosowani społecznie w niższym stopniu, częstokroć bez doświadczenia z pobytu w innych placówkach resocjalizacyjnych, bądź też z niewielkim doświadczeniem w tym zakresie. Zdarza się, że OOW jest dla nich pierwszym tego typu doświadczeniem w życiu, co w przypadku ZP jest sytuacją rzadką. Wiek nieletnich przebywających w OOW mieści się w granicach od 13. do 19. roku życia. Dla porównania w przypadku ZP możliwy czasookres stosowania środka jest znacznie dłuższy i może trwać od 13. do 24. roku życia. Warto nadmienić, że ustawodawca nie przewidział kategoryzacji OOW, jak to ma miejsce w przypadku ZP. Ograniczono się do wyróżnienia trzech systemów wychowawczych:

1. system wychowawczy resocjalizacyjny;
2. system wychowawczy resocjalizacyjno-rewalidacyjny;
3. system wychowawczy resocjalizacyjno-terapeutyczny.

Systemy te mają obszerny katalog cech wspólnych, które obejmują:

– prowadzenie badań pedagogicznych i psychologicznych, mające na celu kompleksową diagnozę nieletniego;
– prognozowanie najbardziej skutecznych metod oddziaływania;
– stosowanie zasady indywidualizacji; 4) zdefiniowanie kryteriów oceny postępów procesu resocjalizacji;
– ofertę resocjalizacyjną w zakresie: opieki, wychowania, nauczania, rozwoju zainteresowań i uzdolnień, a także oddziaływań terapeutycznych;
– ocenę skuteczności realizowanych wobec nieletniego działań;

[10] Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. *o wspieraniu…*, dz. cyt., art. 1, ust. 1, pkt 3 oraz art. 93, ust. 2.

– proces usamodzielnienia. Dodatkowo w przypadku systemów resocjalizacyjno-rewalidacyjnych uwzględnić należy działania usprawniające zaburzone funkcje rozwojowe i intelektualne nieletniego. Natomiast w przypadku systemu resocjalizacyjno-terapeutycznego powyższy katalog uzupełnić należy o oddziaływania terapeutyczne[11].

System wychowawczy ukonstytuowany w OOW w założeniu ma umożliwiać maksymalizację efektywności prowadzonych wobec nieletniego oddziaływań, gwarantując ich kompleksowość i wysoki stopień dostosowania do indywidualnych potrzeb[12]. Realizacja tych zadań jest jednak znacznie utrudniona z uwagi na determinujące organizację pracy OOW uwarunkowania organizacyjne i proceduralne. Wynikają one przede wszystkim ze wspomnianego dziedzictwa kultury organizacyjnej, a także z obowiązujących rozwiązań prawnych, które między innymi w znacznym stopniu ograniczają możliwość tworzenia warunków sprzyjających indywidualizacji pracy z nieletnimi. Za postawieniem takiej tezy przemawiają liczne argumenty. Do najbardziej istotnych należy możliwość realizowania w ramach jednej placówki wszystkich trzech wymienionych systemów wychowawczych. Tym samym systemy te nie mogą stanowić substytutu kategoryzacji OOW, ukierunkowanej na dominujące cechy populacji wychowanków tworzących społeczność danej placówki. Siłą rzeczy skutkuje to bardzo wysokim zróżnicowaniem stopnia i charakteru niedostosowania społecznego nieletnich, którzy przebywają w jednej placówce, a nierzadko grupie i klasie szkolnej. Drugi przykładowy argument, co najmniej równej wagi, wiąże się z umieszczaniem w jednym okręgowym ośrodku wychowanków, których status formalny, a co za tym idzie – tryb pobytu jest zasadniczo różny. Są to tryb wychowawczy i tymczasowy. Pierwszy dotyczy wychowanków, wobec których zakończyło się postępowanie przed sądem i zapadło prawomocne orze-

[11] Zob. § 4 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. *w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych…*, dz. cyt.

[12] E. Wołyniec-Kurowska, *Indywidualizacja oddziaływań resocjalizacyjnych skierowanych do młodzieży nieprzystosowanej społecznie – w stronę skutecznej readaptacji społecznej prowadzonej przez Departament Probacji do Spraw Nieletnich w Nowym Yorku*, „Resocjalizacja Polska" 2018, nr 16, s. 177–192. Także: J. Włodarczyk-Madejska, *Skazani na wychowanie. Stosowanie środków izolacyjnych wobec nieletnich*, Wydawnictwo INP PAN, Warszawa 2019.

czenie o zastosowaniu środka w postaci OOW. Drugim objęci są wychowankowie, wobec których postępowanie sądowe jest w toku. Zarówno sytuacja wychowawcza, jak i prawna obu tych kategorii wychowanków różnią się w sposób zasadniczy. Przekłada się to na szereg aspektów, które konstytuują zarówno codzienność, jak i całościowo ujmowaną ofertę resocjalizacyjną OOW. Odwołując się do zastosowanej już formuły porównawczej, można przyjąć, że w ramach jednej struktury organizacyjnej OOW pełni rolę ZP i SdN.

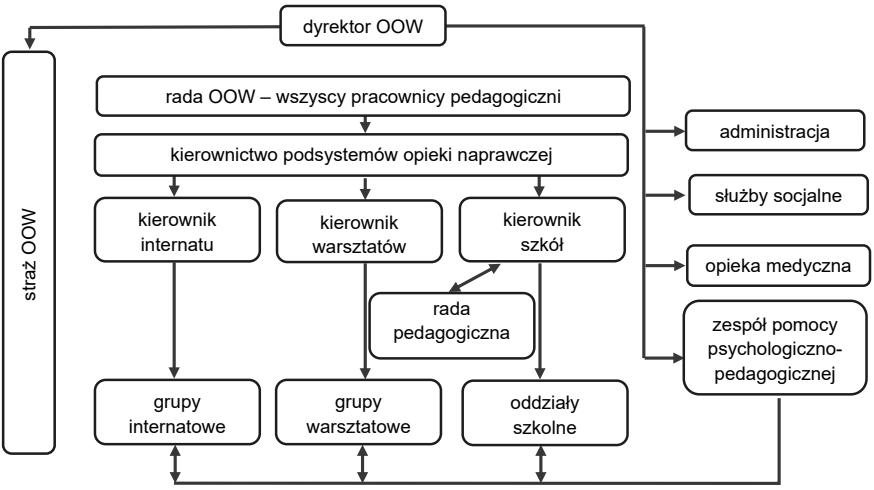
Struktura organizacyjna okręgowego ośrodka wychowawczego

Okręgowy ośrodek wychowawczy jest instytucją o dość złożonej strukturze organizacyjnej. Wynika to ze specyfiki zadań, jakie przypisano tej instytucji. Przede wszystkim tego, że jest przeznaczona dla młodzieży niedostosowanej społecznie, służy świadczeniu opieki całkowitej i ma izolacyjny charakter. Wymusza to uwzględnienie szeregu rozwiązań infrastrukturalnych i systemowych, które umożliwiają w szczególności:

- zapewnienie bezpieczeństwa;
- organizację procesu kształcenia ogólnego i zawodowego;
- świadczenie pomocy psychologiczno-pedagogicznej i terapeutycznej;
- organizację zajęć wychowawczych;
- opiekę medyczną.

Dla realizacji tych zadań w strukturze OOW przewiduje się funkcjonowanie internatu, szkół, warsztatów szkolnych, zespołu pomocy psychologiczno-pedagogicznej, a także innych działów zapewniających sprawne funkcjonowanie ośrodka. Zarys struktury organizacyjnej OOW przedstawiono na poniższym schemacie.

Zestawienie ze sobą elementów konstytuujących organizacyjną specyfikę OOW dość wyraźnie uwypukla charakterystyczną dla tej instytucji trudność funkcjonalną. Wyraża się ona sprzecznością pomiędzy specyfiką procesu wychowania adolescentów a izolacyjnym charakterem



Schemat nr 1. Zarys struktury organizacyjnej typowego okręgowego ośrodka wychowawczego

Źródło: opracowanie własne na podstawie: P. Frąckowiak, *Kierunki rozwoju resocjalizacji w polskich zakładach dla nieletnich*, Poznań–Środa Wielkopolska. 2006, s. 131.

OOW. W niewielkim tylko stopniu łagodzi ją formalna możliwość organizowania większości zajęć, w tym kształcenia ogólnego i zawodowego, zatrudniania, praktycznej nauki zawodu czy zajęć w czasie wolnym od nauki i pracy poza ośrodkiem[13]. Stosowanie takich rozwiązań obarczone jest bardzo wysokim stopniem skomplikowania formalnego i proceduralnego, co w praktyce ogranicza większość z nich do zera. Jest to kolejny argument przemawiający za postawioną wcześniej tezą o fasadowym charakterze części rozwiązań wychowawczych przyjętych w OOW.

Tym niemniej zasoby organizacyjne, materialne i kadrowe OOW pozwalają na realizację zadań związanych z procesem kształcenia nieletnich i prowadzenia zróżnicowanych zajęć wychowawczych na terenie samej placówki. Warto przy tym zaznaczyć, że z formalnego punktu widzenia szkoły działające w OOW mają identyczny status jak te funkcjonujące w środowisku otwartym. Podobnie zresztą warsztaty szkolne. Pojawia się w związku z tym kolejna wątpliwość, tym razem związana ze specy-

[13] Zob. § 3 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. *w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych*…, dz. cyt.

fiką procesu kształcenia młodzieży niedostosowanej społecznie. Badacze akcentują bowiem w takim przypadku konieczność dominacji aspektu wychowawczego nad dydaktycznym[14]. Trzeba też wspomnieć o ograniczonej siłą rzeczy ofercie kształcenia zawodowego, z której na terenie OOW korzystać mogą nieletni. Zwykle sprowadza się ona do kilku zawodów, przy czym nieletni nie zawsze mają możliwość wyboru zawodu, którego się uczą. Znacznie większą elastycznością cechują się natomiast zajęcia organizowane w internacie. Ich rodzaj i charakter w znacznej mierze warunkowane są oczekiwaniami wychowanków oraz kompetencjami i zainteresowaniami prowadzących te zajęcia wychowawców, chociaż z uwagi na totalny charakter[15] OOW dużą rolę w ich organizacji i prowadzeniu odgrywa formalny porządek dnia[16].

Wychowankowie OOW w kontekście ich kompetencji i potrzeb

Zwykle charakterystyki wychowanków zakładów dla nieletnich (łącznie ZP, SdN, OOW) koncentrują się na specyficznych dla nich deficytach i niedoborach. Kreuje to ich obraz jako osób o niskich kompetencjach i aspiracjach życiowych. Jako tacy spotykają się ze społecznym ostracyzmem, co stopniowo, niejako wtórnie, przyczynia się do podmiotowej identyfikacji z tym obrazem. Proces ten szeroko opisywany w klasycznej

[14] M. Dobijański, *Metody pracy z uczniem nieprzystosowanym społecznie. Podmiotowość i dialog w relacji resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2022, s. 220 i kolejne. Także: A. Szecówka, *Kształcenie resocjalizujące*, w: *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. J. Urban, A. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 249–277.

[15] E. Goffman, *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.

[16] D. Nosko, *Okręgowe ośrodki wychowawcze jako nowa przestrzeń do realizacji zadań wychowawczo-resocjalizacyjnych*, „Probacja" 2025, nr 2, s. 215–235. Także: P. Frąckowiak, *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich*, w: *Kryminologia. Teoria i praktyka*, red. P. Chomczyński, P. Frąckowiak, D. Woźniakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024, s. 650.

koncepcji dewiacji wtórnej E. Lemerta[17] nasila się pod wpływem takich czynników jak zaniedbanie ekonomiczne i społeczno kulturowe, które są typowe dla środowiska rozwoju społecznego tej młodzieży[18]. Konsekwencją tego są często trudności w nauce, znajdujące swój wyraz w nasilającej się stopniowo, a wreszcie dominującej nastawienie edukacyjne, postawie negatywizmu szkolnego. Częstokroć jest to jednak bezpośredni wynik zaniedbań środowiskowych, nie zaś faktycznego braku kompetencji intelektualnych czy motywacji do nauki i samego uczęszczania do szkoły. Wskazują na to analizy materiałów osobopoznawczych, realizowane między innymi na potrzeby przygotowywania indywidualnych planów oddziaływań wychowawczych, resocjalizacyjnych i terapeutycznych[19]. Opisywane uwarunkowania prowadzą do opóźnienia szkolnego, które zwykle sięga 2–3 lat, a częstokroć więcej. Jest to skala uderzająca, biorąc pod uwagę przedział wiekowy nieletnich trafiających do OOW. Te uwarunkowania skutkują także deficytem wiedzy o możliwych ścieżkach indywidualnego rozwoju. Jest to jednak bardziej wynik braku dostępu do rzetelnych źródeł tej wiedzy aniżeli motywacji do rozwoju.

Przeprowadzone w 2021 roku badania z wykorzystaniem kwestionariusza skali nadziei na sukces Charlesa R. Snydera[20] w polskiej adaptacji Marioli Łaguny, Jerzego Trzebińskiego i Mariusza Zięby[21] wskazują, że nieletnich cechuje dość wysoka motywacja do kreowania swoich ścieżek życiowych. Dysponują też przekonaniem, że ich plany się powiodą, a na

[17] E. Lemert, *Human deviance, social problems, and social control*, second edition, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs 1972.

[18] I. Grzegorzewska, *Psychospołeczne predyktory zachowań ryzykownych młodzieży*, „Rocznik Lubuski" 2014, nr 1, t. 40, s. 29–42. Także: E. Łodygowska, *Rozwój poczucia skuteczności u dzieci i młodzieży: czynniki ryzyka i zasoby*, w: *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia*, red. E. Łodygowska, E. Pieńkowska, Wydawnictwo Volumina, Szczecin 2017, s. 31–53.

[19] § 24, ust. 4 rozporządzenia Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. *w sprawie pobytu nieletnich w okręgowych ośrodkach wychowawczych*, Dz. U. z dnia 7 września 2022, poz. 1890.

[20] C. R. Snyder, *The Psychology of Hope. You Can Get There from Here*, Simon&Schuster, New York 1994. Także: C. R. Snyder, J. Cheavens, S. C. Sympson, „*Hope: An individual motive for social commerce*", in: Group Dynamics: Theory, Research, and Practice 1997/1(2), s. 107–118.

[21] M. Łaguna, J. Trzebiński, M. Zięba, *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*, Pracownia Testów PTP, Warszawa 2005.

dodatek potrafią obronną ręką wybrnąć z trudnych życiowych sytuacji, zaś dotychczasowe doświadczenia stanowią wartościowy kapitał wiedzy i umiejętności na przyszłość[22]. Z kolei na bieżąco prowadzone badania[23] w oparciu o kwestionariusz Empathy Quotionet (Współczynnik Empatii EQ)[24] wskazują, że kompetencje nieletnich w tym zakresie w większości przypadków mieszczą się w przedziale wyniku przeciętnego, tj. pomiędzy 36 a 45 punktów. Ponadto nieletnich, którzy przebywają w resocjalizacyjnych placówkach izolacyjnych, charakteryzuje wysoki stopień solidarności, konsolidacji i zaufania. Co ciekawe, jest on znacznie wyższy niż w przypadku kadry tych placówek[25].

W kontekście tych spostrzeżeń pojawia się pytanie, czy warunki tworzone przez środowisko, jakim jest OOW, sprzyjają neutralizacji nakreślonych deficytów i jednocześnie rozwojowi kompetencji przebywających tam nieletnich?

Podsumowanie. Trzy uwagi o dychotomiczności procesu edukacji nieletnich w warunkach OOW

Aktualnie obowiązujące rozwiązania systemowe, w tym organizacyjne, formalno-prawne czy też kadrowe, w niewielkim stopniu ukierunkowane są na rzeczywiste potrzeby nieletnich. Są one w większej mierze odpowiedzią na aktualne uwarunkowania społeczno-ekonomiczne aniżeli czynniki, które decydują o efektywności przebiegu procesu resocjalizacji i edukacji młodzieży niedostosowanej społecznie. W przypadku OOW te zależności są szczególnie mocno widoczne. Po pierwsze, obo-

[22] P. Frąckowiak, M. Nowak, *Nadzieja na sukces…*, dz. cyt.

[23] Badania takie prowadzone są przez autora w ramach procesu diagnozowania nieletnich kierowanych do OOW w Poznaniu.

[24] S. Baron-Cohen, *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Smak Słowa, Sopot 2015, s. 167–170. Także: E. Chapman, S. Baron-Cohen, B. Auyeung, R. Knickmeyer, K. Taylor, G. Hackett, *Foetal testosterone and empathy: Evidence from the Empathy Quotient (EQ) and the „Reading the Mindin the Eyes" test*, in. „Social Neuroscience", 2006/1, p. 135–148.

[25] P. Frąckowiak, *Kapitał resocjalizacyjny…*, dz. cyt.

wiązujące rozwiązania w niewystarczającym stopniu uwzględniają zasadę indywidualizacji, w tym fakt, że resocjalizowana młodzież dysponuje znacznym, lecz słabo rozpoznanym, zasobem kompetencji społecznych. Umożliwiają one adaptację do dynamicznie zmieniających się, a często skrajnie wrogich, warunków otoczenia społecznego i stanowią trudny do przecenienia w procesie jej edukacji potencjał. Tym samym, po drugie, oferta resocjalizacyjna, w tym jej elementy edukacyjne, adresowana do nieletnich powinna w możliwie największej mierze koncentrować się na operacjonalizacji i rozwijaniu tego potencjału i związanych z nim kompetencji. Dopiero w dalszej kolejności na neutralizacji specyficznych dla nieletnich deficytów. Wreszcie sprawa trzecia, dysponujemy dużym zasobem wiedzy na temat czynników ryzyka i przyczyn deficytów w wachlarzu kompetencji nieletnich, a jednocześnie absolutnie niedostateczną wiedzą o czynnikach sukcesu wywołujących decyzję o ich odstąpieniu od aktywności przestępczej.

Gwoli ścisłości trzeba zaznaczyć, że w rozwiązaniach mikrosystemowych, kreowanych na poziomie poszczególnych OOW, dąży się do realizacji postulatów, jakie wynikają z powyższych spostrzeżeń. Jednak kompleksowe ich wdrożenie wymaga znacznych zmian o charakterze prawnym, a w konsekwencji makrosystemowym.

Bibliografia

Baron-Cohen S., *Teoria zła. O empatii i genezie okrucieństwa*, Smak Słowa, Sopot 2015.

Bogdanowicz M., *Uczeń o specjalnych potrzebach edukacyjnych*, „Psychologia Wychowawcza" 1995, nr 3, s. 216–223.

Chapman E., Baron-Cohen S., Auyeung B., Knickmeyer R., Taylor K., Hackett G., *Foetal testosterone and empathy: Evidence from the Empathy Quotient (EQ) and the „Reading the Mind in the Eyes" test*, in. „Social Neuroscience", 2006/1, p. 135–148.

Dobijański M., *Metody pracy z uczniem nieprzystosowanym społecznie. Podmiotowość i dialog w relacji resocjalizacyjnej*, Wydawnictwo Uniwersytetu w Białymstoku, Białystok 2022.

Frąckowiak P., *Kapitał resocjalizacyjny zakładu poprawczego*, Oficyna Wydawnicza Impuls, Kraków 2017.

Frąckowiak P., *Kierunki rozwoju resocjalizacji w polskich zakładach dla nieletnich*, Poznań–Środa Wielkopolska 2006.

Frąckowiak P., Nowak M., *Nadzieja na sukces jako predyktor efektywności procesu resocjalizacji wychowanków zakładów dla nieletnich*, „Archiwum Kryminologii" 2024(XLVI/2) , s. 1–27.

Frąckowiak P., *Instytucjonalna resocjalizacja nieletnich*, w: *Kryminologia. Teoria i praktyka*, red. P. Chomczyński, P. Frąckowiak, D. Woźniakowska, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024, s. 637–655.

Goffman E., *Instytucje totalne. O pacjentach szpitali psychiatrycznych i mieszkańcach innych instytucji totalnych*, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2011.

Grzegorzewska I., *Psychospołeczne predyktory zachowań ryzykownych młodzieży*, „Rocznik Lubuski" 2014, nr 1, t. 40, s. 29–42.

Konopczyński M., *Pedagogika resocjalizacyjna. W stronę działań kreujących*, Kraków 2014.

Kranc M., *Uwarunkowania niedostosowania społecznego dzieci i młodzieży w kontekście dysfunkcjonalności współczesnej rodziny. Doniesienia z badań*, „Edukacja Biologiczna i Środowiskowa" 2022, nr 2, s. 55–73.

Kupiec H., Zięciak M., *Kompetencje społeczne nieletnich przebywających w młodzieżowych ośrodkach wychowawczych*, „Probacja" 2024, nr 1, s. 55–78.

Lemert E., *Human deviance, social problems, and social control*, second edition, Prentice Hall, Inc., Englewood Cliffs 1972.

Łaguna M., Trzebiński J., Zięba M., *Kwestionariusz Nadziei na Sukces. Podręcznik*, Pracownia Testów PTP, Warszawa 2005.

Łodygowska E., *Rozwój poczucia skuteczności u dzieci i młodzieży: czynniki ryzyka i zasoby*, w: *Psychologia wieku rozwojowego. Norma – nietypowość – patologia*, red. E. Łodygowska, E. Pieńkowska, Wydawnictwo Volumina, Szczecin 2017, s. 31–53.

Nosko D., *Okręgowe ośrodki wychowawcze jako nowa przestrzeń do realizacji zadań wychowawczo-resocjalizacyjnych*, „Probacja" 2025, nr 2, s. 215–235.

Porembska M., *Nieprzystosowanie społeczne jako problem edukacyjny*, „Dydaktyka specjalna", red. J. Głodkowska, t. 2/2020, s. 95–114 .

Słupek K., *Uczniowie ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. Pomoc psychologiczno-pedagogiczna, dostosowanie wymagań*, Wydawnictwo Harmonia, Gdańsk 2019.

Snyder C. R., Cheavens J., Sympson S. C., *Hope: An individual motive for social commerce*, in: Group Dynamics: Theory, Research, and Practice 1997/1(2), p. 107–118.

Snyder C. R., *The Psychology of Hope. You Can Get There from Here*, Simon&Schuster, New York 1994.

Szecówka A., *Kształcenie resocjalizujące*, w: *Resocjalizacja: teoria i praktyka pedagogiczna*, t. 1, red. J. Urban, A. Stanik, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2007, s. 249–277.

Warnock H. M., *The Warnock Report Special Educational Needs*, Her Majesty's Stationery Office, London, May 1978.

Włodarczyk-Madejska J., *Skazani na wychowanie. Stosowanie środków izolacyjnych wobec nieletnich*, Wydawnictwo INP PAN, Warszawa 2019.

Wołyniec-Kurowska E., *Indywidualizacja oddziaływań resocjalizacyjnych skierowanych do młodzieży nieprzystosowanej społecznie – w stronę skutecznej readaptacji społecznej prowadzonej przez Departament Probacji do Spraw Nieletnich w Nowym Yorku*, „Resocjalizacja Polska" 2018, nr 16, s. 177–192.

Źródła prawne

Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 14 września 2023 r. *w sprawie szczegółowych kwalifikacji wymaganych od nauczycieli*, Dz. U. z dnia 2 października 2023 r. poz. 2102.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. *w sprawie pobytu nieletnich w okręgowych ośrodkach wychowawczych*, Dz. U. z dnia 7 września 2022, poz. 1890.

Rozporządzenie Ministra Sprawiedliwości z dnia 31 sierpnia 2022 r. *w sprawie funkcjonowania okręgowych ośrodków wychowawczych, zakładów poprawczych i schronisk dla nieletnich*, Dz. U. z dnia 8 września 2022 r., poz. 1897.

Ustawa z dnia 9 czerwca 2022 r. *o wspieraniu i resocjalizacji nieletnich*, Dz. U. 2022, poz. 1700 ze zm.

Kamila Słupska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4203-8544

Rodzina, szkoła, środowisko lokalne – o potrzebie współpracy (wybrane konteksty)

Na wstępie rozważań można zadać pytanie o istotę korzyści wynikających z podejmowania współpracy, która w kontekście funkcjonowania społecznego jawi się jako niezbędna i uzupełniająca wszelkie indywidualne aktywności. Pespektywa owych korzyści jest mocnym argumentem nie tylko za realizacją wspólnych działań, ale także za dbałością o jakość tej realizacji, która oczywiście w każdym obszarze ma znaczenie, ale w edukacji staje się szczególnie ważna. Można bowiem mówić zarówno o tych pozytywnych efektach występujących od razu, które są dostrzegane „tu i teraz", jak i ujawniających się później, a wyrażających się w podejmowanych decyzjach, dokonywanych wyborach, sposobach funkcjonowania środowiska. Bowiem urzeczywistnianie współpracy owej triady (rodzina, szkoła, środowisko lokalne [w tym instytucje/organizacje] – w pełnej konfiguracji, czy też w formule np. bezpośredniego większego zaangażowania, w zależności od okoliczności, dwóch podmiotów) powoduje, iż wszyscy „są wygrani" (uczniowie, rodzice, nauczyciele, dyrekcja, społeczność lokalna, konkretne instytucje akurat biorące udział w danej aktywności, projekcie, akcji itd.). Zaakcentowanie potrzeby tej współpracy stanowi treść niniejszego artykułu.

Relacja między zinstytucjonalizowanym systemem oświaty a wychowaniem przez uczestnictwo aktualizujące się poza tym systemem (występuje tu odmienność, a jednocześnie sprzężenie obu płaszczyzn) polega na tym, iż ten pierwszy stanowi historyczny wytwór społeczeństwa, który

jako taki w rozmaitych formach daje o sobie znać w różnych wymiarach rzeczywistości społecznej: w płaszczyźnie ogólnokrajowej i w mikrostrukturach społecznych (podobnie jak ten drugi), a także w łączących oba te wymiary przeciwstawne przestrzeniach średniego wymiaru, tzn. w środowiskach lub społecznościach lokalnych[1], „poczynając od wsi i miasteczek (zaliczanych nawet często do mikrostruktur społecznych), poprzez miasta pośrednie różnej wielkości, aż do zróżnicowanych dzielnic miast średnich i wielkich"[2]. Środowisko lokalne (mała ojczyzna) ma, jak podkreśla Tadeusz Frąckowiak, wymiar podstawowy i naturalny. Jest tym samym częścią społeczeństwa globalnego, która „czyni ludzi osobami społecznymi i poprzez którą uczestniczą w wielkiej organizacji myśli i pracy małych wspólnot (kraj, naród, ojczyzna, państwo)"[3]. Na tę wspólnotowość, na działanie (obok oczywiście przekazywania wiedzy) zwrócono również uwagę w raporcie UNESCO „Edukacja – jest w niej ukryty skarb"[4], opisując cztery aspekty kształcenia:

1. Uczyć się, aby wiedzieć – jest to zarówno środek (każdy powinien uczyć się rozumieć otaczającą rzeczywistość i to, co się na nią składa), jak i cel ludzkiego życia (jego istotą jest radość, jaka pojawia się w momencie poznawania, odkrywania itd.). „Proces uczenia się ni-

[1] „W skali ogólnokrajowej, w jej centrach polityczno-administracyjnych podejmowane są decyzje co do planów rozbudowy i modernizacji systemu oświaty (...). Decyzje te dotyczą więc tzw. założonego funkcjonowania systemu oświaty i obowiązują w skali ogólnokrajowej. Rzeczywiste funkcjonowanie tego systemu natomiast, podobnie jak wychowania w uczestnictwie społecznym, aktualizuje się w mikroukładach stosunków między różnego rodzaju wychowawcami lub nauczycielami a wychowankami czy uczniami, które kształtują się w ramach poszczególnych instytucji wychowawczych". S. Kowalski, *Wychowawcze funkcjonowanie społeczeństwa*, w: *Wychowanie w przestrzeni wolności współczesnego społeczeństwa,* red. T. Frąckowiak, Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, ZPW „M-DRUK", Poznań 2007, s. 49.

[2] Tamże, s. 51.

[3] T. Frąckowiak, *Lokalność i wspólnota*, w: *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje),* red. T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziewicz-Winnicki, Urząd Miejski Gminy Rawicz, Rawicz–Leszno 2005, s. 20.

[4] J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku,* Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

gdy nie jest zakończony i może go wzbogacić każde doświadczenie. W tym znaczeniu łączy się coraz częściej z pracą, w miarę jak utraci ona swój rutynowy charakter. Pierwszą edukację można uznać za udaną, jeśli da ona impuls i podstawy umożliwiające kontynuowanie nauki przez całe życie, w pracy, lecz również poza pracą"[5].

2. Uczyć się, aby działać – stosowanie w praktyce nabytych wiadomości i przystosowanie edukacji do przyszłej pracy, której ewolucji nie można dokładnie przewidzieć.
3. Uczyć się, aby żyć wspólnie, uczyć się współżycia z innymi – edukacja, która hołdowałaby unikaniu konfliktów lub rozwiązywaniu ich na drodze pokojowej powinna obrać dwa kierunki: stopniowe odkrywanie Innego i dążenie do wspólnych celów, zaangażowanie we wspólne projekty.
4. Uczyć się, aby być – edukacja musi przyczyniać się w znaczący sposób do pełnego rozwoju każdego człowieka, który „powinien być zdolny (...) kształtować samodzielne i krytyczne myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia"[6].

Środowisko lokalne jest z jednej strony naturalnym i istotnym źródłem zadań (edukacyjnych, opiekuńczo-wychowawczych, akulturacyjnych, społecznych) dla szkoły, z drugiej strony zaś jest znaczącym potencjałem sił społecznych o orientacji proszkolnej, co przejawia się m.in. w bezpośrednim udziale np. rodziców, różnych organizacji społecznych, ogniw samorządu lokalnego, placówek pozaszkolnych w realizacji przez szkoły zadań dydaktyczno-wychowawczych i opiekuńczych[7]. Idea szkoły powiązanej ze środowiskiem ma długą tradycję – szkoła środowiskowa i związana z nią koncepcja „szkoły otwartej", która charakteryzuje się przede wszystkim tym, że – jak podkreśla Mikołaj Winiarski – włącza i wykorzystuje w procesie dydaktyczno-wychowawczym treści środowiskowe (elementy przyrodniczo-geograficzne, społeczne i kulturalne środowiska miejscowego i okolicznego), działalność dydaktyczno-wychowawczą pro-

[5] Tamże, s. 88.
[6] Tamże, s. 95.
[7] M. Winiarski, *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna" 2015 nr 3 (57), s. 55.

wadzi nie tylko w budynku szkolnym, ale także w różnych instytucjach, placówkach edukacji równoległej, podejmuje działania edukacyjne, kulturalno-oświatowe, socjalne, opiekuńcze na rzecz środowiska lokalnego i jego społeczności, stara się dynamizować i ukierunkowywać siły społeczne wokół zadań edukacyjnych i opiekuńczych, zakładając ich udział w organizowaniu szkolnego i pozaszkolnego procesu dydaktyczno-wychowawczego, a także opieki nad dziećmi i młodzieżą. Szkoła środowiskowa jest ściśle powiązana ze środowiskiem lokalnym i dalszym (chodzi o rozszerzenie zakresu zadań w ramach poszczególnych funkcji: dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczo-pomocowej, integracyjnej [organizowanie środowiska wychowawczego] oraz o wielostronną współpracę z rodzinami i różnymi ośrodkami wychowania pozaszkolnego). Specyfika procesu kształcenia polega tu przede wszystkim na: uwzględnianiu wymogu edukacji ustawicznej, odwoływaniu się do doświadczeń społecznych dzieci i młodzieży, poszerzeniu form i „terenów" pracy dydaktycznej, towarzysząco-stymulującej roli nauczyciela w toku realizacji zadań dydaktycznych, spójności procesu kształcenia i wychowania[8].

Szkoła dysponuje olbrzymim kapitałem społecznym. Ważne, jak podkreśla Jacek Schindler, aby był on uruchamiany, a na pewno – aby nie był marnowany. Autor wskazuje przy tym trzy typy działań aktywizujących, adresowanych do społeczności lokalnych, w jakich uczestniczą szkoły: inicjatywy krajowe, które charakteryzuje masowy udział uczniów (np. „Dzień sprzątania świata"), inicjatywy lokalne, czyli działania podejmowane przez instytucje i organizacje oraz własne inicjatywy szkolne (np. projekty dotyczące lokalnej tożsamości)[9].

Korzystną dla uczniów współpracę szkoła – środowisko, jak podkreśla Maria Mendel, powinno się zatem postrzegać i dostrzegać również jako korzystną dla szerszej społeczności (rodziny, samorządu, mieszkańców i dla niej samej). O tych korzyściach świadczą liczne badania oraz koncepcje, odwołujące się do współpracy szkoły ze środowiskiem i środowiska ze szkołą jako fundamentu kształtowania więzi w lokalnej społeczności

[8] Tamże, s. 58–59.

[9] J. Schindler, *Konteksty aktywizowania społeczności lokalnych*, w: *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnej*, red. B. Lewenstein, J. Schindler, R. Skrzypiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 183–184.

(m.in. Helena Radlińska, Aleksander Kamiński, Ryszard Wroczyński), rozwijania środowiska (Wiesław Theiss i Mikołaj Winiarski), inwestowania w kapitał społeczny (m.in. Kazimierz Przyszczypkowski)[10]. Kategoria mająca tutaj szczególne zastosowanie to partnerstwo edukacyjne, które, jak podkreśla Maria Mendel, można określić z jednej strony jako rodzaj spółki (partnerzy, po ustaleniu warunków współdziałania, realizują wspólne cele związane z edukacją), z drugiej strony – jako rodzaj relacji (wzajemnego wpływu, jaki wywierają na siebie poszczególne jednostki oraz środowiska edukacji) i w końcu – jako wspólnoty (ze szczególnym znaczeniem kategorii środowiska wychowawczego czy też sił społecznych, ale również kapitału społecznego, który w tym ujęciu odnosi się do „cech społecznego zorganizowania, takich jak sieci, normy i społeczne zaufanie, ułatwiających (…) koordynację i współpracę)"[11]. Partnerstwo edukacyjne według Joyce L. Epstein, która opracowała sześciopunktową klasyfikację typów współdziałania rodziny, szkoły i społeczności lokalnej (rodzicielstwo, komunikacja, wolontariat, nauka domowa, współzarządzanie, współpraca z gminą), jest swego rodzaju przymierzem, które ma służyć osiąganiu przez dziecko maksymalnych możliwości rozwojowych[12]. „Stać się uczestnikiem partnerstwa edukacyjnego oznacza zarazem być beneficjentem podjętego współdziałania"[13].

W tok niniejszych rozważań bardzo dobrze wpisują się koncepcje partnerstwa edukacyjnego. Koncepcja „przezroczystej szkoły" oznacza to, iż jest ona otwarta na świat zewnętrzny i nie ma wobec niego tajemnic. Maria Mendel proponuje następujące jej rozwinięcie:

– szkoła „przezroczysta" nie zamyka żadnej ze sfer swojego życia przed rodzicami – jest miejscem, w którym znajdują oni kompetentne, rzetelne wsparcie dla swoich działań wobec dziecka, nie zaś instytucją zwalniającą ich z troski o jego edukację, ale i pozbawiającą wpływów;

[10] M. Mendel, *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 185.

[11] Tamże, s. 187.

[12] Tamże, s.192–200.

[13] Tamże, s. 200.

– szkoła „przezroczysta" oferuje edukację stanowiącą wyraz rozumienia współczesnych uwarunkowań i potrzeb społecznych – a zatem należy wychodzić poza szkolne mury, inicjować liczne i trwałe więzi z lokalną społecznością, korzystać z różnorodnych technik komunikacyjnych (taką edukację można utożsamiać z edukacją środowiskową, tak jak wykreował ją Wiesław Theiss);
– „przezroczysta" szkoła otwiera się na potrzeby środowiska lokalnego – szkoły jako centra życia społecznego, ogniskujące ludzką aktywność, budujące lokalne wspólnoty, miejsca społecznej autokreacji, gdzie można realizować cele profilaktyki społecznej.

Zgodnie z koncepcją „szkoły elastycznej" proces edukacji nie powinien być zamykany w szkolnych murach. Może się on odbywać także w innych – sprzyjających mu – przestrzeniach, czyli w środowisku domu, w sąsiedztwie, z włączeniem rodziców i przedstawicieli społeczności lokalnej[14]. Natomiast koncepcja szkoły jako interprofesjonalnej wspólnoty zakłada, iż szkoły powinny być „miejscami przenikania się poszczególnych specjalności służących dziecku i rodzinie, miejscami wielospecjalizacyjnej praktyki dokonującej się w warunkach porozumienia i współpracy"[15].

Kształtowanie tego partnerstwa (ukazującego się w trzech sygnalizowanych wyżej aspektach: relacje interpersonalne, rodzaj spółki i forma stosunków społecznych[16]) stanowi główny cel animacji współpracy środowiskowej, w ramach której wykorzystuje się „uwarunkowania procesów edukacyjnych w dążeniu do sukcesu edukacyjnego, utożsamianego z życiowym"[17]. Nie można zapominać, iż ważnym zadaniem edukacyjnym jest właśnie budowanie wspólnoty. To wtedy jednostki potrafią sobie wzajemnie zaufać i razem działają na rzecz i w imię dobra wspólnego, co znajduje realne odzwierciedlenie w sposobach funkcjonowania i postrzegania rzeczywistości, a tym samym świadczy o rozprawieniu się ze

[14] Tamże, s. 203–207.
[15] Tamże, s. 208.
[16] M. Mendel, *Animacja współpracy środowiskowej*, w: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 26.
[17] Tamże, s. 19.

stereotypizacją myślenia (co, jak się okazuje – także w kontekście szkoły i ciągłego jej uspołecznienia – nie jest kwestią łatwą)[18].

Zgodnie z klasyfikacją sposobów współpracy szkół z innymi podmiotami w środowisku, opisaną przez Romana Dorczaka, na którą składają się następujące modele: model współpracy negatywnej (świadome wykorzystanie jednej ze stron do osiągnięcia własnych korzyści kosztem partnera); współpracy linearnej (przerzucanie problemu z jednej instytucji do innej lub pomiędzy różnymi osobami w ramach instytucji); dominacji (kształt współpracy, przebieg i zasady są określane tylko przez jednego partnera, drugi natomiast się na to godzi, widząc i tak korzyści); działania równoległego (które charakteryzuje okazjonalność i przypadkowość) oraz współpracy partnerskiej, ten ostatni właśnie stanowi optymalny przykład, czyli: partnerzy są równi sobie i tak samo zaangażowani, razem zdobywają zasoby, uczą się i rozwijają, działania są wspólnie planowane, organizowane i realizowane, transformacji ulega kultura organizacyjna zaangażowanych w nią stron[19]. Autor wskazuje, iż czynniki, mające wpływ na zdolność szkoły do współdziałania (współpracy partnerskiej), to: zdolność do właściwej percepcji problemów (odnosząca się do szkoły, nauczycieli i należących do nich zadań), znajomość siebie oraz swych profesjonalnych możliwości i ograniczeń, znajomość możliwości i ograniczeń partnerów współpracy, właściwa organizacja wspólnej pracy. Odnosi się ona do kwestii technologicznych (wyznaczenie osób, czasu, miejsca oraz zapewnienie zasobów materialnych i finansowych), interpersonalnych (kompetencje komunikacyjne, negocjacyjne oraz umiejętności radzenia sobie w sytuacjach trudnych) i kulturowych (wzajemne zrozumienie, identyczne interpretowanie podstawowych wartości oraz roli, jaką odgrywają współpracujące instytucje i zadań, jakie muszą wspólnie realizować). Natomiast bariery utrudniające taką współpracę to: niewłaściwe przygotowanie do zawodu / niewłaściwe przygotowanie kadr do pracy w instytucjach publicznych (czyli wąskie rozumienie

[18] W. Segiet, *Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym*, w: *Aktywna obecność człowieka w środowisku życia. Perspektywa edukacyjna i społeczna*, red. K. Segiet, K. Słupska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 85 i n.

[19] R. Dorczak, *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, w: *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 319–327.

roli), lęk przed niekompetencją i pokazaniem swych słabości (zamykanie się szkoły na innych oraz ich atakowanie zamiast wchodzenia w bliższe relacje, rywalizacja o ucznia), brak wiedzy i umiejętności dotyczących sposobów wchodzenia w relacje współpracy[20]. Te kwestie znajdują również potwierdzenie w wynikach badań prowadzonych przez Łucję Reczek-Zymróz, zgodnie z którymi pozytywnie na współpracę szkoły ze środowiskiem lokalnym wpływają m.in:. zaangażowanie, partnerstwo, wzajemne zaufanie, zrozumienie, obopólna otwartość, znajomość potrzeb dzieci, systematyczny kontakt, koordynacja działań. Współpracę utrudniają natomiast: niskie nakłady finansowe, mnogość zadań, niespójne przepisy prawne, zachowawcze postawy nauczycieli, brak obiektywizmu ze strony rodziców, niechęć uczniów, niedopasowanie ofert do potrzeb, rozbudowana biurokracja[21].

W relacjach rodziców i nauczycieli zawsze najkorzystniejsza z punktu widzenia potrzeb dziecka jest relacja oparta na współpracy. Aby to stało się możliwe, jak podkreślają Aleksandra Karasowska i Dorota Matys, tu także powinny być spełnione pewne warunki: określenie obszaru kompetencji każdej ze stron; wytyczenie obszaru współpracy (przekazywanie informacji, stymulowanie rozwoju dziecka, rozwiązywanie problemów, zapobieganie zagrożeniom); ustalenie zasad współpracy (uznanie pozytywnych intencji drugiej strony, uszanowanie jej praw i kompetencji, poszukiwanie wspólnych celów i wartości, przestrzeganie ustaleń, dostrzeganie starań drugiej strony, ponoszenie odpowiedzialności przez każdą ze stron)[22]. Świadomość ewentualnych trudności w tych kontaktach i ich genezy stanowi dobry wstęp na drodze wypracowywania optymalnych rozwiązań. Istotne znaczenie w edukacji szkolnej ma kwestia autonomii szkoły i podmiotów szkolnej codzienności (uczniów, nauczycieli, rodziców, dyrekcji). Autonomia rodziców – jak podkreślają Inetta Nowosad i Waldemar Segiet – jest zarówno prawem i możliwością aktywnego ich wpływania na sposób kształcenia dzieci (treści nauczania,

[20] Tamże, s. 328–330.

[21] Ł. Reczek-Zymróz, *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009, s. 240–263, 273.

[22] A. Karasowska, D. Matys, *Szkoła dla rodziców,* w: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 305–311.

metody wychowania, organizację życia szkolnego), jak i czynnikiem wspierającym rozwój dziecka. Na proponowany model uwarunkowań autonomii rodziców w edukacji dzieci składa się kilka elementów, ukazujących złożoność procesu wymagającego działań odbywających się na wielu płaszczyznach i współpracy między rodzicami, nauczycielami a społecznością. Są to: świadomość roli rodzica (zrozumienie praw i obowiązków związanych z tą rolą), dostęp do informacji (o możliwościach edukacyjnych, o warsztatach, szkoleniach, akcjach itd.), współpraca z nauczycielami (w tym komunikowanie się, regularne spotkania), możliwości decyzyjne (np. wybór szkoły, zajęć dodatkowych, udział w radach rodziców czy radach szkoły), wsparcie społeczne (i szczególnie istotne w ramach prowadzonych rozważań wspólne działania społeczności lokalnej), ocena i refleksja (w kontekście efektywności działań edukacyjnych i dostosowania strategii wsparcia)[23]. Powiązanie szkoły z otoczeniem (z potrzebami lokalnymi) jest jednym z celów autonomii szkoły w kontekście jej rozwoju (obok poprawy jakości i efektywności usług edukacyjnych, lepszego wykorzystania zasobów i ułatwienia wdrażania innowacji)[24]. Wzrost znaczenia lokalnej przestrzeni edukacyjnej koncentrującej się wokół szkoły łączy się bardzo wyraźnie z ideą demokratyzacji szkolnictwa i szkoły, daje szansę na nowy wymiar współpracy zaangażowanych w nią osób (efekt ich działań to tzw. efekt indukcji autonomii), wpływa na organizacyjną strategię reformy administracji szkolnej oraz wiąże się z możliwością nowego wyważenia polityczno-oświatowych strategii funkcjonowania szkoły[25].

Praktyka pokazuje, iż opisywane relacje mogą układać się bardzo rozmaicie. Owa postulowana współpraca w pełnym tego słowa znaczeniu nie zawsze się urzeczywistniała i urzeczywistnia, także w kontekście tak ważnej partycypacyjnej perspektywy dziecka – ucznia. I tak na przykład, biorąc pod uwagę prawidłowości charakterystyczne dla procesów wzajemnego oddziaływania w środowisku lokalnym, mogących odznaczać

[23] I. Nowosad, W. Segiet, *Autonomia szkoły*, Difin, Warszawa 2025, s. 114 i 122–123.
[24] Tamże, s.202.
[25] I. Nowosad, *Przemiany koncepcji autonomii szkoły – wzrost znaczenia lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, w: *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, red. M. J. Śmiałek, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań–Kalisz 2009, s. 242.

się różnymi zakresami integracji lub dezintegracji, w odniesieniu do rodziny (a zwłaszcza jej wychowawczego funkcjonowania) wyróżnione zostały następujące typy powiązań z pozostałymi elementami środowiskowego systemu wychowawczego: partycypacja (najkorzystniejszy rodzaj; współudział, współpraca), akomodacja (przystosowanie; pozytywne ustosunkowanie się rodziców do wymagań, jakie stawia im szkoła, jednokierunkowość inicjowania działalności), inercja (obojętność, bierność; również jednokierunkowość inicjowania działalności, ale brak ich akceptacji, ignorowanie/niedostrzeganie przez rodziców) oraz opozycja (odrzucanie, konflikt; brak możliwości nawiązania dialogu wychowawczego na linii szkoła–dom / nauczyciele–rodzice)[26]. Istotą zaproponowanego następnie modelu zorientowanych humanistycznie stosunków rodziny i szkoły, zakładającego autentyczną, trójpodmiotowo-partnerską współpracę rodziców, dzieci – uczniów i nauczycieli, jest bazowanie na wielopłaszczyznowym wymiarze powiązań wspólnotowych: wspólnoty działania, wartości i powinności. Działania w tym kierunku muszą opierać się na określonych przesłankach, np.: dobre stosunki trójpodmiotowo-partnerskie wymagają zgodnego ich współkreowania przez wszystkie zaangażowane strony; prawdziwe partnerstwo w tym układzie jest możliwe do osiągnięcia; współuczestnicy stosunków rodziny i szkoły mają poczucie wzajemnych i osobnych powinności, związanych z podzielanym światem wartości; toczą ciągły dialog, zastępujący arbitralne decyzje którejkolwiek ze stron; pomyślna kontynuacja tych relacji jest możliwa dzięki osobowo-autonomicznej ich „atomizacji", opartej na zaspokajaniu potrzeb samorealizacyjnych przez współuczestników. Założenia te zostały sformułowane z myślą o konstruowaniu alternatywy humanistycznej wobec istniejących koncepcji współpracy „dla dobra dziecka", „za pośrednictwem dziecka", „przy minimalnym udziale dziecka". Ta koncepcja została określona mianem współpracy „wspólnie z dzieckiem"[27].

[26] S. Kawula, *Zagadnienie integracji oddziaływań pedagogicznych rodziny i szkoły – sprawy dyskusyjne*, w: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Bragiel, A. W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 231–232.

[27] A. W. Janke, *Trójpodmiotowy model partnerskich stosunków rodziny i szkoły*, w: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Bragiel, A. W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 243–247.

W konkluzji niniejszych rozważań warto jeszcze raz wyraźnie podkreślić, jak ważne jest poczucie wspólnotowości lokalnej. Środowisko może być dla instytucji edukacyjnych źródłem istotnych zasobów, a one same – wykazując otwartość, wychodząc z inicjatywą, też włączając się w rozmaite aktywności lub je współtworząc/współmodelując, wzbogacają je. Ciekawym przykładem praktycznej realizacji idei dialogu jest, opisywany przez Annę Rybińską i Kingę Kuszak, projekt „Przedszkolaki na Uniwersytecie", realizowany na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, w ramach którego głównym założeniem było stworzenie możliwości do zaistnienia współpracy i wymiany doświadczeń między przedstawicielami uczelni wyższej a przedstawicielami przedszkoli, w który zaangażowali się: pracownicy badawczo-dydaktyczni, dydaktyczni, studentki/studenci, nauczycielki/nauczyciele, dyrektorzy/dyrektorki przedszkoli, dzieci i ich rodzice, zgodnie z dwiema przesłankami – wspólne działania i podejmowanie oraz pełnienie podczas ich realizacji różnych ról[28].

Dokonując podsumowania, stwierdzić należy, iż kluczowe jest zrozumienie pedagogicznego znaczenia współpracy, a „różnorodność form wzajemnych świadczeń można (…) traktować jako czuły wskaźnik poziomu zarówno uspołecznienia szkoły, jak i wiedzy pedagogicznej rodziców"[29]. „Zbliżenie szkoły do rodziny, umocnienie jej związków środowiskowych, wreszcie samo podniesienie jakości życia szkolnego (w wymiarze społecznym i indywidualnym) pozwoli na pewno zmniejszyć jej dystans do «uciekającej» rzeczywistości. Chodzi o lepsze dostosowanie się do kierunku i charakteru społecznych zmian"[30].

[28] Patrz na ten temat: A. Rybińska, K. Kuszak, *Współpraca dzieci w wieku przedszkolnym. Zmieniające się konteksty i perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

[29] A. Olubiński, *Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego*, w: *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła – rodzina – społeczeństwo – kultura*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 85.

[30] W. Segiet, *W kręgu zmian w i dla edukacji (z odniesieniem do relacji nauczyciel – rodzic – uczeń),* w:*Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 92–93.

Bibliografia

Delors , *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku,* Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

Dorczak R., *Modele współpracy szkoły z organizacjami w środowisku lokalnym*, w: *Jakość edukacji: różnorodne perspektywy*, red. G. Mazurkiewicz, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2012, s. 311–331.

Frąckowiak T., *Lokalność i wspólnota*, w: *Społeczne procesy modernizacyjne w środowisku lokalnym średniego miasta (doświadczenia i propozycje),* red. T. Frąckowiak, P. Mosiek, A. Radziewicz-Winnicki, Urząd Miejski Gminy Rawicz, Rawicz–Leszno 2005, s. 13–21.

Janke A. W., *Trójpodmiotowy model partnerskich stosunków rodziny i szkoły*, w: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Bragiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 243–248.

Karasowska A., Matys D., *Szkoła dla rodziców,* w: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s. 301–320.

Kawula S., *Zagadnienie integracji oddziaływań pedagogicznych rodziny i szkoły – sprawy dyskusyjne*, w: *Pedagogika rodziny. Obszary i panorama problematyki*, red. S. Kawula, J. Bragiel, A.W. Janke, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 227–234.

Kowalski S., *Wychowawcze funkcjonowanie społeczeństwa*, w: *Wychowanie w przestrzeni wolności współczesnego społeczeństwa,* red. T. Frąckowiak, Wielkopolska Wyższa Szkoła Społeczno-Ekonomiczna, ZPW „M-DRUK", Poznań 2007, s. 46–56.

Mendel M., *Animacja współpracy środowiskowej*, w: *Animacja współpracy środowiskowej*, red. M. Mendel, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2013, s.11–33.

Mendel M., *Nauczyciel z uczniem, rodzicami i lokalną społecznością. Koncepcje partnerstwa edukacyjnego*, w: *Pedagogika wczesnoszkolna – dyskursy, problemy, rozwiązania*, red. D. Klus-Stańska, M. Szczepska-Pustkowska, Wydawnictwo Akademickie i Profesjonalne, Warszawa 2009, s. 185–223.

Nowosad I., Segiet W., *Autonomia szkoły*, Difin, Warszawa 2025.

Nowosad I., *Przemiany koncepcji autonomii szkoły – wzrost znaczenia lokalnej przestrzeni edukacyjnej*, w: *W stronę przywództwa edukacyjnego. Relacje podmiotów (w) lokalnej przestrzeni*, red. M.J. Śmiałek, Uniwersytet im. A. Mickiewicza, Wydział Pedagogiczno-Artystyczny, Poznań–Kalisz 2009, s. 234–243.

Olubiński A., *Współpraca rodziny i szkoły jako funkcja życia społecznego*, w: *Współprzestrzenie edukacji. Szkoła – rodzina – społeczeństwo – kultura*, red. M. Nyczaj-Drąg, M. Głażewski, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2005, s. 77–86.

Reczek-Zymróz Ł., *Współdziałanie pedagogiczne szkoły podstawowej ze środowiskiem lokalnym*, Oficyna Wydawnicza „Impuls", Kraków 2009.

Rybińska A., Kuszak K., *Współpraca dzieci w wieku przedszkolnym. Zmieniające się konteksty i perspektywy*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2021.

Schindler J., *Konteksty aktywizowania społeczności lokalnych*, w: *Partycypacja społeczna i aktywizacja w rozwiązywaniu problemów społeczności lokalnej*, red. B. Lewenstein, J. Schindler, R. Skrzypiec, Wydawnictwo Uniwersytetu Warszawskiego, Warszawa 2010, s. 165–192.

Segiet W., *Budowanie wspólnoty zadaniem edukacyjnym*, w: *Aktywna obecność człowieka w środowisku życia. Perspektywa edukacyjna i społeczna*, red. K. Segiet, K. Słupska, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2020, s. 85–96.

Segiet W., *W kręgu zmian w i dla edukacji (z odniesieniem do relacji nauczyciel – rodzic – uczeń),* w: *Animacja w środowisku. O potrzebie kreowania działań lokalnych (teoria a praktyka społeczna)*, red. K. Segiet, K. Słupska, A. Tokaj, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2017, s. 77–93.

Winiarski M., *Szkoła środowiskowa i jej obecność w edukacji równoległej, permanentnej i środowiskowej*, „Pedagogika Społeczna" 2015, nr 3 (57), s. 53–76.

Małgorzata Klimorowska
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0003-4523-2297

Profesjonalizacja służby społecznej nauczycieli historii

Problem, cel, pytania i metody badawcze

Problem badawczy, jaki postawiłam dotyczył szeroko rozumianego i wewnętrznie złożonego procesu stawania się profesjonalnym nauczycielem/nauczycielką historii w brzmieniu: **Jak powołani do pełnienia służby społecznej nauczyciele historii stają się profesjonalistami i jak rozumieją ten profesjonalizm w kontekście służby?**

Tak postawiony problem umieściłam **w historycznym kontekście kształcenia nauczycieli historii w Polsce w latach 1989–2019, aby osiągnąć cel, jakim była rekonstrukcja wiedzy na temat współczesnych wymiarów tego kształcenia**.

Prześledziłam literaturę przedmiotu, w tym prace z zakresu historii oświaty[1], dydaktyki historii[2] oraz pedeutologii[3], a także w charakte-

[1] S. Bortnowski, *Spór ze szkołą*, Kraków 2002; K. Żegnałek, E. Gutkowska-Wyrzykowska, *Nauczyciel - misja czy zawód?*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika" 2016/13.

[2] D. Konieczka-Śliwińska, *Współczesna dydaktyka historii – próba diagnozy*, „Edukacja-Kultura-Społeczeństwo", Rocznik II/2021; D. Konieczka-Śliwińska, *Współczesne środowisko dydaktyków historii w Polsce*, „Historica Revue pro historii a příbuzné vědy" 2016/1; M. Kujawska, *W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne" 1996/5; I. Lewandowska, *O kondycji polskiej dydaktyki historycznej ad. 2017* – przyczynek do dyskusji Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, XII 2018 r.

[3] H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008; M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*,

rze źródeł akty prawne: ustawy[4], rozporządzenia[5] i dyrektywy krajowe i unijne[6], dotyczące zarówno kształcenia akademickiego, jak i rozwoju zawodowego nauczycieli historii[7]. Następnie zaplanowałam i zrealizowałam 12 wywiadów z nauczycielami i nauczycielkami historii, z których 11 ukończyło studia w UAM, a 1 osoba na UJ.

Badając bieg życia zawodowego nauczycieli historii za pomocą wywiadu częściowo ustrukturyzowanego[8], otrzymałam obszerny materiał empiryczny, który był przedmiotem wielopoziomowej analizy opisowej i krytycznej, prowadzonej zgodnie z założeniami teorii ugruntowanej[9]. Analizie tej towarzyszyły następujące pytania badawcze:

1. jakie były motywacje nauczycieli historii wyboru zawodu?;
2. jakie zasoby wiedzy, umiejętności i jakie kompetencje zdobyli podczas studiów?;
3. jak one zadziałały w chwili debiutu w zawodzie?;
4. jak zmieniała się ich wiedza, umiejętności i kompetencje w biegu życia zawodowego i skąd ją czerpali?;
5. jak rozumieją profesjonalizm i służbę społeczną w świetle doświadczeń wyniesionych z wchodzenia i rozwijania roli zawodowej?;

---

w: *Z pogranicza idei i praktyki edukacji nauczycielskiej*, red. M. Dudzikowa, A. A. Kotusiewicz, Białystok 1997; P. Ziółkowski, *Zarys pedeutologii*, Bydgoszcz 2016; St. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995; R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: *Pedagogika*, red. Z. Kwieciński, B. Śliwerski, Warszawa 2003.

[4] Dostępny wykaz u Autorki.

[5] Dostępny wykaz u Autorki.

[6] Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2008/C/111/01.; Zalecenia Rady z dnia 22 maja 2017 r. w sprawie europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie i uchylające zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 23 kwietnia 2008 r. w sprawie ustanowienia europejskich ram kwalifikacji dla uczenia się przez całe życie, 2017/C/189/03, s. 3.

[7] Dostępny wykaz u Autorki.

[8] M. Kurkowska-Budzan, E. Soroko, M. Stasiak, *Wywiad historyczny. Propozycja metody badawczej*, „Wrocławski Rocznik Historii Mówionej" 2020, t. 10.

[9] K. Konecki, *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" listopad 2008, t. 4, nr 3.

6. co na podstawie rozmów z nauczycielami historii i w kontekście konstruowanych na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii modeli profesjonalizmu nauczycielskiego da się powiedzieć o ich kształceniu w latach 1989–2019 i co to oznacza dla tego kształcenia na przyszłość?

Poszukując odpowiedzi na powyższe pytania, pozostawałam wierna przede wszystkim temu, co o profesjonalizmie i służbie społecznej nauczycieli historii powiedzieli mi oni sami. Moim zadaniem było bowiem zbudowanie modelu praktycznego profesjonalizmu nauczycieli i nauczycielek historii na podstawie ich własnych doświadczeń zawodowych i deklaracji na ich temat.

Profesjonalizm i służba społeczna nauczycieli historii w spektrum ich własnych doświadczeń zawodowych i deklaracji na ten temat

Formułując problem badawczy, kierowałam się ustaleniami trzech autorek: Wandy Dróżki[10], Bogusławy Doroty Gołębniak[11] i Anny Pogorzelskiej[12]. Wskazały one, że w polskiej myśli pedeutologicznej profesjonalizm nauczycielski rozpatrywany jest w bliskości roli społecznej.

Ponieważ **profesjonalizm** nauczycielski bliski jest roli społeczno-zawodowej, analizując literaturę przedmiotu, wyodrębniłam różne jego rozumienia od „nowego profesjonalizmu zaproponowanego przez Jolantę Szempruch[13], przez „profesjonalizm otwarty" Wandy

[10] W. Dróżka, *Profesjonalizm*, w: , red. M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów, Szczecin 2021; W. Dróżka, *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji*, „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1.

[11] B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998.

[12] A. Pogorzelska, *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk K., , Białystok 2021.

[13] J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2011.

Dróżki[14], po „rozszerzony" Doroty Bogumiły Gołębniak[15]. Bliskie takiemu rozumieniu profesjonalizmu okazały się też modele nauczyciela historii wypracowane na gruncie historii przez Marię Kujawską[16], Jerzego Maternickiego[17] i Alojzego Zieleckiego[18], żywo dyskutowane w środowisku dydaktyków historii na początku lat 90. Wszystkie powyższe modele profesjonalizmu odniesione do stawania się nauczycielami historii i dotyczące ich profesjonalnej wiedzy, działań, emocji i etyki, wskazują na „mądre nauczanie", uwzględniające obok wysokospecjalistycznej wiedzy, umiejętności i kompetencji, także nauczycielskie posłannictwo i służbę jako składową ich profesjonalizmu. Rola nauczyciela w służbie zobowiązuje go, obok nauczania, do „przygotowania uczniów do życia". Nauczyciele pełnią rolę przewodników osób, które mają „uczyć, jak poruszać się w wielości prawd" świata współczesnego. Z tak rozumianą **służbą wiąże się zwykle**, przypisywana konkretnie, nauczycielom historii, funkcja lokalnych liderów kultury historycznej, co wyraża się w organizacji szkolnych i pozaszkolnych form popularyzacji kultury, służących integracji i budowaniu tożsamości grupowej (lokalnej, narodowej, obywatelskiej). W ramach służby nauczyciele są też zobowiązani do dawania dobrego przykładu zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Przypisuje się im także rolę formującą, polegającą na byciu, jak to ujął Stanisław

[14] W. Dróżka, *Profesjonalizm*, w: *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, red. M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów, Szczecin 2021.

[15] B.D. Gołębniak, *Zmiany edukacji nauczycieli, Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998.

[16] M. Kujawska, *W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne" 1996, nr 5; M. Klimorowska, I. Skórzyńska, *Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Dyskusja środowiska dydaktyków historii na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce po 1989 roku*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2019, nr 41.

[17] J. Maternicki, *Historia jako przekaz wartości z rozważań nad perspektywicznym modelem edukacji historycznej*, „Wiadomości Historyczne" 1989, marzec–kwiecień, nr 2; także: M. Klimorowska, I. Skórzyńska, *Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Dyskusja środowiska dydaktyków historii na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce po 1989 roku*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2019, nr 41.

[18] A. Zielecki, *Możliwości kształtowania w toku studiów świadomości dydaktyczno-historycznej nauczycieli*, „Wiadomości Historyczne" 1989, maj–czerwiec , nr 3.

Bortnowski, „blisko wychowanka z potrzeby serca i rozumu”[19]. Służba społeczna nauczycieli wiąże się ściśle z ich rolą społeczno-zawodową, co stanowi z jednej strony o prestiżu w zawodzie, ale z drugiej może być polem do nadużyć systemowych, w tym w zakresie prawa, ekonomii czy polityki, czego w sposób szczególny od dziesięcioleci doświadczają także nauczyciele historii.

Czy można zatem – i jak – przygotować nauczycieli historii do pełnienia tak złożonej roli społeczno-zawodowej profesjonalnie? O odpowiedź na to pytanie zwróciłam się do samych nauczycieli i nauczycielek, zastosowawszy metodę **wywiadu biograficznego częściowo ustrukturyzowanego. Umożliwiła mi ona,** wejście w głąb badanych zjawisk oraz lepsze zrozumienie, w jaki sposób moi narratorzy, rozumieją proces profesjonalizacji służby społecznej w zawodzie nauczycielskim w zakresie nauczania historii. Osiągnęłam to pytając, jak realizowali i realizują rolę społeczno-zawodową w biegu życia zawodowego.

Ze względu na środowisko naukowe, w którym podjęłam badania, poznańskie, historyczne, dydaktyczne, i możliwą aplikowalność wyników badań do praktyki kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Poznaniu, ale także może w całej Polsce, zdecydowałam, że **badaniami obejmę przede wszystkim absolwentów Instytutu Historii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu** kierunku/specjalności nauczycielskiej. Taki wybór środowiska badań dał mi gwarancję dostępności narratorów i dokumentów, na co otrzymałam zgodę władz uczelni.

Badaniami objęłam **dwanaścioro nauczycieli** historii w trzech grupach, dla których wyróżnikiem była ich pokoleniowość. Analizując dane biograficzne, w pracy odwołałam się do trzech modeli analizy umożliwiających mi udzielenie odpowiedzi na pytania badawcze postawione w pracy. Pierwszy zaczerpnęłam z teorii ugruntowanej, w której mowa jest o **analizie procesów z wykorzystaniem kodowania otwartego wywiadów** jako podstawa konstrukcji rozłożonego w czasie procesu kształtowania roli społeczno-zawodowej, obejmującej w moim przypadku kolejne fazy stawania się nauczycielem i nauczycielką historii, w tym: (1) **fazę**

[19] S. Bortnowski, *Spór ze szkołą*, Kraków 2002, s. 21–28. Cyt. za: S. Połoczańska-Godek, *Wartości w kształceniu zawodowym na przykładzie relacji Mistrz–Student w kosmetologii*, w: *Nauczyciel w refleksjach i z refleksji*, red. K. Kuszak, R. Michalak R., Poznań 2019.

przygotowawczą, obejmującą refleksję na temat wyboru zawodu historyka i historyczki oraz wyboru nauczycielskiej ścieżki kształcenia oraz gromadzenie zasobów niezbędnych do pełnienia roli nauczyciela i nauczycielki historii; (2) **fazę debiutu**, obejmującą ocenę własnych zasobów w chwili przystąpienia do pracy w szkole i w pierwszym okresie jej trwania; (3) **fazę gruntowania i doskonalenia** roli zawodowej nauczyciela i nauczycielki historii[20].

Uzyskane w polu analizy dane **umieściłam** w mocnych **kontekstach**, w jakich moi rozmówcy i rozmówczynie budowali, rozwijali i doskonalili role, tj w: (1) systemowym (państwo, szkoła, uniwersytet, kształcenie przyszłych nauczycieli historii), (2) społeczno-kulturowym i politycznym (nastawienia i oczekiwania społeczne związane z reformami, demokratyzacją i wstąpieniem Polski do Unii Europejskiej, kształtowane również przez kolejne ekipy rządzące, w tym w ramach polityki historycznej) oraz (3) ekonomicznym (urynkowienie gospodarki w konkurencyjnych porządkach państwa socjalnego i liberalizmu ekonomicznego).

Rozpoznanie powyższych kontekstów pozwoliło mi wyróżnić **roczniki absolwentów** historycznych studiów nauczycielskich ze względu na czas i okoliczności ich wchodzenia na rynek pracy w latach: 1989–1999, 2000–2009, 2010–2019 i rozpisać okoliczności historyczne ich debiutu oraz rozwoju w zawodzie, dookreślające ich pokoleniowość w ujęciu historycznym. W ten sposób pierwsze pokolenie (1989–1999) zidentyfikowałam przez pryzmat przełomu społeczno-politycznego, jaki miał miejsce w Polsce po Okrągłym Stole i będącej jego efektem transformacji, co w odniesieniu do szkoły i historii szkolnej oznaczało przede wszystkim wypełnianie „białych plam" w treściach nauczania historii oraz dyskusje nad przyszłą reformą systemu oświaty. To pokolenie nazwałam **pokoleniem przełomu i transformacji**. Drugie (2000–2009) powiązałam z kompleksową reformą systemu oświaty w Polsce w 1999 roku, przebiegającą pod hasłem „Nowej Szkoły", czemu towarzyszyło wchodzenie Polski do Unii Europejskiej (2004), stąd **pokolenie nowej szkoły**. Trzecie (2010–2019) powiązałam z kryzysem zaufania społecznego, zdefiniowanym z dwóch

[20] K. Konecki, *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2008, listopad, t. 4, nr 3, s. 92. Cyt. autor: Glaser Barney (1992) Basics of Grounded Theory Analysis. Mill Valley, CA: The Sociology Press. s 74–75.

przeciwstawnych perspektyw. Z perspektywy kryzysu zaufania nauczycieli do rządzących oraz z podważania przez tych ostatnich zaufania do nauczycieli wobec ich żądań podwyżek płac, co zwłaszcza w kryzysowym momencie strajku nauczycieli w 2019 roku doprowadziło do ostatecznego podważenia ich prestiżu zawodowego, a zdaniem niektórych, przesadnie, do upadku autorytetu nauczycieli i szkoły w społeczeństwie. To pokolenie nazwałam **pokoleniem kryzysu zaufania**.

Przyjmując za wyróżnik pokoleniowość nauczycieli historii biorących udział w badaniu, przeprowadziłam: **analizę opisową procesu kształtowania roli zawodowej** według faz dla każdego z trzech pokoleń z osobna oraz dla wszystkich pokoleń razem. A następnie w ten sam sposób, czyli z podziałem na pokolenia i międzypokoleniowo, **analizę opisową profesjonalizmu i służby społecznej** nauczycieli historii, wyłaniającą się z ich własnych doświadczeń i wypowiedzi, **opracowując** ich **model praktyczny**. Model ów porównałam następnie z **modelem teoretycznym** profesjonalizmu nauczycieli historii, wypracowanym na gruncie pedeutologii i dydaktyki historii**,** formułując na tej podstawie wnioski i rekomendacje, ze szczególnym uwzględnieniem kształcenia przyszłych nauczycieli historii.

Odpowiadając na ostatnie, najważniejsze pytanie badawcze o kształcenie nauczycieli historii w Polsce w kontekście ich profesjonalizmu i służby, opracowałam **wnioski i rekomendacje** dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli historii, w porządku: jak było? jak jest? i jak być powinno?

Uogólnione wnioski i rekomendacje przedstawiają się następująco.

Wnioski

Podobnie jak w badaniach Bogusławy Doroty Gołębniak prowadzonych wśród studentów specjalności nauczycielskiej na kierunku filologia polska na UAM w latach 90. XX wieku, także wśród przyszłych historyków w latach 1989–2019 **wybór historii jako przedmiotu studiowania podyktowany był ich własnymi zainteresowaniami** i mocno zdefiniował ich role przyszłych nauczycieli jako przede wszystkim **znawców histo-**

rii. W pokoleniu przełomu i transformacji zainteresowania historyczne przyszłych nauczycieli miały ścisły związek z **uwalnianiem historii szkolnej od zgubnych skutków socjalistycznej ideologii, a ich podejście do nauczania tego przedmiotu było bardziej tradycyjne**, podyktowane przekonaniem **o mocnym moralnym uzasadnieniu pełnienia roli nauczyciela historii jako eksperta i środowiskowego lidera** odpowiedzialnego za kształt przyszłego, bardziej demokratycznego i bardziej świadomego własnej historii, społeczeństwa. Z kolei **pokolenie nauczycieli historii spod znaku nowej szkoły** odkrywało **historię szkolną jako przede wszystkim wyzwanie organizacyjne i dydaktyczne**, na co wpływ miała stabilizująca się sytuacja polityczna w kraju z jednej strony i kompleksowa reforma systemu oświaty z drugiej (1999)[21]. **Historia sama w sobie stała się ponownie ważna dla nauczycieli ze wszystkich trzech wyróżnionych pokoleń ze względu na próby jej upolitycznienia**, co miało miejsce wraz z dochodzeniem do władzy w Polsce konserwatystów (2005–2007; 2015–2019). W tym kontekście wszyscy nauczyciele historii ponownie powiązali **powodzenie nauczania i uczenia się historii z własnymi zasobami wiedzy historycznej i szerzej humanistycznej oraz z zadaniem kształtowania u uczniów myślenia krytycznego jako podstawy ich wchodzenia w dorosłość i stawania się odpowiedzialnymi za przyszłość własną i innych, obywatelami**. Swój udział w budowaniu **refleksji na temat przeszłości jako przedmiotu nauczania miały też nowe media**, w tym Internet, **demokratyzujące społeczny dostęp do wiedzy**, ale też **wymuszające nowe myślenie o autorytecie wiedzy i samych nauczycieli jako wiedzoznawców**. Na horyzoncie tego myślenia pojawiła się **figura nauczyciela – transformatywnego intelektualisty**[22], z tym zastrzeżeniem, że sami nauczyciele widzieli się w tej roli powodowani bardziej **służbą społeczną** niż profesjonalizmem, co – jak wyjaśniłam wyżej – wynikało z braku uznania i satysfakcji oraz prestiżu

[21] Ustawa z dnia 25 lipca 1998 r. O zmianie ustawy o systemie oświaty Dz.U. 1998 nr 117 poz. 759.; Ustawa z dnia 8 stycznia 1999 r. - Przepisy wprowadzające reformę ustroju szkolnego, Dz. U. 1999 nr 12 poz. 96

[22] D. Bień, *Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny" 2020, nr 1; H. Giroux, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2018.

i gratyfikacji, co jedna z narratorek ujęła słowami: „*skoro za to nam się nie płaci, to jest to służba*".

O ile wybór historii był dla przyszłych nauczycieli efektem ich zainteresowań, pasji czy misji społecznej, to już **wybór specjalności/kierunku nauczycielskiego był dla nich wtórny** i był **podyktowany troską o przyszłość na rynku pracy**, co zwłaszcza dla dwóch pierwszych pokoleń wiązało się z wysokim bezrobociem[23] panującym w kraju, na co odpowiedzią była decyzja, aby w toku studiów **zdobyć konkretny zawód**. Nie zmienia to faktu, że pomocne w wyborze zawodu było także **doświadczenie pracy z dziećmi i młodzieżą zdobyte jeszcze przed studiami**, przede wszystkim w harcerstwie. Wśród przyszłych nauczycieli historii były też osoby deklarujące, że **chcą pracować z dziećmi i młodzieżą** lub – szerzej – z ludźmi. Wraz ze zmianą sytuacji na rynku pracy, co dotyczyło pokolenia kryzysu zaufania, **wybór ścieżki nauczycielskiej był mniej pragmatyczny**, ale wiązał się ze świadomą rezygnacją kandydatów do zawodu z wysokiego prestiżu i **gratyfikacji**, czego konsekwentnie odmawiała im władza, ignorująca nauczycieli jako grupę zawodową, oraz społeczeństwo krytycznie nastawione do szkoły jako instytucji.

Od początku lat 90. w programie kształcenia przyszłych nauczycieli historii na UAM kluczową rolę odgrywała **dydaktyka historii,** ściśle powiązana **z jednej strony – z przedmiotem studiowania (historia i metodologia historii), a z drugiej – z metodyką i praktykami dydaktycznymi**. W tym względzie już pierwsze pokolenie nauczycieli historii było do pracy w szkole **przygotowane dobrze i bardzo dobrze**. Tymczasem, wraz z kolejnymi reformami kształcenia nauczycieli historii, w programie studiów pojawiły się przedmioty autorskie, traktujące **dydaktykę historii szeroko, jako teorię i praktykę animacji i promocji kultury historycznej zarówno w szkole, jak i w pozaszkolnych ośrodkach tej kultury**. Była to konstruktywna odpowiedź na postulat kształcenia przyszłych nauczycieli historii tak, aby byli gotowi do pracy w różnych, także alternatywnych wobec szkoły, instytucjach edukacyjnych wraz ze wskazaniem na strategie i metody ukierunkowane na aktywność fizycz-

[23] Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990–2023 https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2023,4,1.html

ną, intelektualną i emocjonalną uczniów w procesie uczenia się (animacja, partycypacja).

Ci dobrze i bardzo dobrze przygotowani dydaktycznie nauczyciele historii w chwili debiutu w zawodzie **zderzyli się ze sztywną organizacją pracy szkoły i przeładowanymi programami nauczania**. Powodowało to, że debiutujący w zawodzie nauczyciele historii **częściej sięgali po dydaktykę tradycyjną**, którą cechowały próba przekazania uczniom jak największej ilości informacji w jak najkrótszym czasie i nadmierny werbalizm; w chwili debiutu **nie mieli przygotowania do pracy głosem**.

Wobec sprzeczności zachodzących między zasobami zgromadzonymi przez nauczycieli historii w toku kształcenia zawodowego a rzeczywistością szkolną najważniejszy zdaniem samych nauczycieli był ich **własny rozwój zawodowy i uczenie się z własnej praktyki (refleksyjny praktyk w działaniu)**. Ponadto nauczyciele historii czerpali, obok standardowych, także z **niekonwencjonalnych form doskonalenia zawodowego.** Co ciekawe, nauczyciele historii **niemal wcale nie powiązali własnego rozwoju zawodowego z awansem zawodowym**, traktując go raczej jako rutynowe działanie biurokratyczne, a nie działanie dydaktyczne przyczyniające się do ich profesjonalizacji.

Zatem nauczyciele historii mieli słuszną intuicję, że **osobisty rozwój zawodowy wraz z intencją kształtowania indywidualnego stylu pedagogicznego jest kwestią ich własnej pracy w procesie**, w tym otwartości na nowe podejście do dydaktyki szkolnej, twórczego reagowania na gwałtowne zmiany zachodzące w szkole, systemie oświaty i społeczeństwie, z przekonaniem, że to oni, a nie uniwersytet czy szkoła, *są odpowiedzialni za ich własny profesjonalizm.*

Brak wsparcia systemowego w biegu życia zawodowego *tłumaczy do pewnego stopnia fakt, że nauczyciele historii* **zidentyfikowali osobisty rozwój zawodowy** przede wszystkim jako służbę społeczną, choć zarazem dostrzegli, że **bycie kompetentnym, otwartym, twórczym, innowacyjnym nauczycielem powinno być częścią ich profesjonalizmu wraz z właściwym temu myśleniu wysokim prestiżem i adekwatną gratyfikacją**.

Jednym z mocno akcentowanych problem*ów*, jaki dotknął ich w chwili debiutu, **było powiązanie teorii z praktyką**, co wpisuje się nie tylko w krytykę kształcenia nauczycieli w Polsce, sformułowaną przez środo-

wiska akademickie, ale także w postulat **zawiązywania głębszych, profesjonalnych relacji uczelni ze szkołami i nauczycielami historii w roli opiekunów studentów podczas praktyk i ekspertów oceniających programy kształcenia przygotowujące do zawodu nauczyciela**.

Definiując profesjonalizm jako proces przechodzenia od podejścia bardziej tradycyjnego, rozumianego wąsko i technicznie, a służbą społeczną szeroko i misyjnie przy założeniu o dominującej roli nauczycieli historii w kształtowaniu, formowaniu, nauczaniu i egzekwowaniu wiedzy uczniów do podejścia refleksyjnego i krytycznego, gdzie nauczyciel to transformatywny intelektualista[24], a służba społeczna jest kwestią postępującej profesjonalizacji, której potwierdzeniem jest uznanie społeczne i satysfakcja oraz wysoki prestiż zawodowy i adekwatna gratyfikacja, zastanawiałam się nad przyszłością kształcenia przyszłych nauczycieli historii, mając dowody na to, że kształcenie to radykalnie zmieniło się w Polsce po roku 1989, a jednocześnie, że wciąż jest ono poddawane próbie, ze względu na wewnętrzne i zewnętrzne okoliczności organizacji polskiego systemu kształcenia na wszystkich jego poziomach. W ten sposób sformułowałam rekomendacje, które przedstawiam poniżej.

Rekomendacje

Wziąwszy pod uwagę zmienność okoliczności i kontekstów profesjonalizacji w zawodzie nauczycieli historii i wiążący się z tym postulat **refleksyjnej praktyki w działaniu**, zwróciłam uwagę na znaczenie w kształceniu przyszłych nauczycieli historii **dydaktyki biograficznej**, rozumianej jako świadome i pogłębione korzystanie nie tylko z gotowej wiedzy i dobrze wyćwiczonych umiejętności profesjonalnych, ale także jako **samodzielne i twórcze kształtowanie własnej biografii zawodowej i uczenie się z niej przez całe życie.** A to dlatego, że w dydaktyce biograficznej duże

[24] H. Giroux Henri, L. Witkowski, *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2018, s. 75. Cyt.za: D. Bień, *Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny" 2020, nr 1.

znaczenie przypisuje się procesowi uczenia się poprzez doświadczenie, mające swoje egzemplifikacje w biografiach pozyskanych drogą refleksji czy wywiadów, gdzie wypowiedzi nauczycieli, formułowane w żywiole ich własnego doświadczenia biograficznego, stają się faktami. Z faktów tych, poprzez ich analizę, ludzie uczą się życia, gdzie samo to życie-biografia jest „nauczycielem". **(Auto)analiza biograficzna otwiera zatem przed uczącymi się dorosłymi przestrzeń do refleksyjności, do nabywania kompetencji refleksyjnego działania i jest przyczynkiem do rozwoju emocjonalnego i kreatywności tych, którzy ten namysł czynią.** W ujęciu dydaktyki biograficznej proces kształcenia nauczycieli przebiega dwutorowo, z jednej strony jest to kształcenie formalne, a z drugiej – kształcenie, w trakcie którego następuje proces formowania roli nauczyciela poprzez biografię własną i/lub zapośredniczoną w życiu innych nauczycieli. Ponieważ dydaktyka biograficzna kreśli portret dorosłego na linii czasu od przeszłości do przyszłości poprzez teraźniejszość, zachęca ona do **budowania własnej biografii w sposób przemyślany i krytyczny.** Poprzez uświadomienie sobie, jaką aktywność podejmowali sami nauczyciele w obszarze uczenia się oraz jaką aktywność wobec nich podejmowały instytucje (np. szkoła, uniwersytet) i osoby (nauczyciele, wychowawcy, wykładowcy), zyskują oni wiedzę, która jest materiałem do uczenia się z życia własnego i/lub tych, którzy podążają podobną drogą rozwoju osobistego i zawodowego. Tak więc, ucząc się z własnych biografii, nauczyciele stają się ich autorami (życie, działanie), badaczami (narracja, refleksja) i beneficjentami (doświadczenie, wiedza) własnego profesjonalizmu[25]. Wprowadzenie do dydaktyki akademickiej wątków biograficznych, co zdają się potwierdzać moje badania, wydaje się **w sposób twórczy wypełniać lukę, jaką jest profesjonalna refleksja nad przyszłością nauczycieli historii w zawodzie. Gdy połączymy ten fakt z przygotowaniem nauczycieli historii do badania własnej praktyki, mamy szansę na urzeczywistnienie postulatu refleksyjnej praktyki w działaniu.**

Ta rekomendacja wiąże się z kolejną, aby **uczelnie wyższe wspierały nauczycielski profesjonalizm nie tyko podczas studiów, ale także**

[25] E. Woźnicka, *Dydaktyka biograficzna w ujęciu Olgi Czerniawskiej*, „Edukacja Dorosłych" 2021, nr 1, s. 41–52.

później wzmacniając nie tylko ich rolę ekspertów wiedzy historycznej, lecz również intelektualistów, osób, które prowadzą badania, aktywnie uczestniczą w życiu naukowym uczelni, publikują artykuły, piszą doktoraty, systemowo budując wysoką pozycję w zawodzie, jako ludzie nie tylko szkoły, ale także uniwersytetu.

Trzecia rekomendacja także dotyczy współpracy szkoły i uczelni, tym razem ze względu na praktyczne przygotowanie do zawodu nauczyciela i wychowawcy szkolnego w ramach organizacji praktyk dydaktycznych i psychologiczno-pedagogicznych jako stałej i **rozłożonej w długim czasie obecności studentów zarówno na uczelni, jak i w szkole, co dałoby im wgląd w całe spektrum doświadczeń zawodowych związanych z pracą nauczyciela i wychowawcy, przy jednoczesnym, również stałym i rozłożonym w długim czasie, bezpośrednim wsparciu ich ze strony nauczycieli akademickich w radzeniu sobie z tymi doświadczeniami.** Ponadto warto kształcenie nauczycieli historii wzbogacić o **wolontariat studencki ukierunkowany na pracę z dziećmi i młodzieżą, poprzedzający i wspierający ich bardziej świadomy wybór specjalności nauczycielskiej.**

Kolejna rekomendacja dotyczy **podtrzymania wysokiej jakości kształcenia dydaktycznego przyszłych nauczycieli** z akcentem położonym na **łączenie teorii z praktyką, większą pewność siebie przyszłych nauczycieli, co do jakości posiadanej wiedzy historycznej.** Może w tym pomóc wyposażenie ich podczas studiów w **umiejętności badawcze i krytyczne**. A także wspieranie ich myślenia i działania alternatywnego i ich emancypacji, będącej ich własnym potencjałem rozwojowym wobec **wyzwań szkoły przyszłości.**

Ostatnia rekomendacja to spojrzenie, a przede wszystkim **działanie wyprzedzające uczelni** odpowiedzialnych za kształcenie przyszłych nauczycieli historii, co dotyczy **aktywnego udziału dydaktyków historii w pracach nad doskonaleniem systemu kształcenia,** a jednocześnie **proponowanie**, a nie jedynie reagowanie na zmiany systemowe formułowane i wdrażane bardziej pod presją polityków i urzędników niż ludzi akademii i szkoły.

Ostatecznie, im więcej jest w kształceniu przyszłych nauczycieli historii profesjonalizmu, tym większa jest szansa, że także przypisana do ich roli społeczno-zawodowej służba zacznie być profesjonalna.

Zakończenie

Analizując literaturę przedmiotu i akty prawne, zrekonstruowałam historię kształcenia nauczycieli, w tym nauczycieli historii w Polsce, z uwzględnieniem ich kształcenia w Poznaniu i na Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, skąd, z jednym wyjątkiem, pochodzili moi rozmówcy. Umożliwiło mi to zrozumienie, w jakich warunkach w latach 1989–2019 historycy, kształcili się i rozwijali w roli nauczycielskiej oraz jaki był kontekst tego rozwoju liczonego od okoliczności podejmowania przez nich decyzji o studiowaniu historii i specjalności nauczycielskiej przez kształcenie i debiut w zawodzie, aż po gruntowanie i doskonalenie roli nauczycielskiej wobec zmieniających się uwarunkowań wewnętrznych – jak **własny rozwój zawodowy, miejsce pracy w konkretnym środowisku szkolnym oraz zewnętrznych** – społecznych, politycznych, ekonomicznych i kulturowych, w tym systemowych, dotyczących edukacji, szkoły i nauczycieli w Polsce.

Opracowałam wnioski i rekomendacje dotyczące rozwoju zawodowego nauczycieli historii w porządku: jak było? (jak nauczyciele historii dotychczas kształtowali swoje role społeczno-zawodowe); jak jest? (jaki model idealny służby społecznej i profesjonalizmu wyłania się z ich doświadczenia) i jak być powinno? (w jakim kierunku powinno rozwijać się kształcenie przyszłych nauczycieli historii)? Z nadzieją na ich sprawczość w programowaniu **kształcenia** przyszłych nauczycieli historii **w kierunku pogłębionej refleksyjności** i krytycyzmu, wskazałam na kształcenie w kierunku mądrego nauczania, **będącego podstawą nowego i otwartego profesjonalizmu nauczycieli historii wraz z uznaniem i satysfakcją oraz prestiżem i gratyfikacją odpowiadającymi temu profesjonalizmowi.**

Bibliografia

Bień D., *Transformatywny intelektualista w polskiej tradycji pedagogicznej i politycznej przełomu XIX i XX wieku*, „Przegląd Pedagogiczny" 2020, nr 1.

Bortnowski St., *Spór ze szkołą*, Kraków 2002.Czerepaniak-Walczak M., Iwasiów S. (red.), *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, Szczecin 2021.

Dróżka W., *Od pewności ku refleksyjności w zawodzie nauczycielskim. Przyczynek do dyskusji,* „Przegląd Pedagogiczny" 2011, nr 1.Giroux H., Witkowski L., *Edukacja i sfera publiczna: idee i doświadczenia pedagogiki radykalnej*, Kraków 2018. Gołębniak B.D., *Zmiany edukacji nauczycieli. Wiedza – biegłość – refleksyjność*, Toruń–Poznań 1998.

Klimorowska M., Skórzyńska I., *Między profesjonalizmem a służbą społeczną. Dyskusja środowiska dydaktyków historii na temat kształcenia przyszłych nauczycieli historii w Polsce po 1989 roku*, „Biuletyn Historii Wychowania" 2019, nr 41.

Konecki K., *Wizualna teoria ugruntowana. Rodziny kodowania wykorzystywane w analizie wizualnej*, „Przegląd Socjologii Jakościowej" 2008, listopad, t. 4, nr 3. Konieczka-Śliwińska D., *Współczesna dydaktyka historii – próba diagnozy*, w: *Edukacja-Kultura-Społeczeństwo*, Rocznik II/2021;.Konieczka-Śliwińska D., *Współczesne środowisko dydaktyków historii w Polsce*, „Historica Revue pro historii a příbuzné vědy" 2016, nr 1.

Kujawska M., *W poszukiwaniu modelu nauczyciela historii*, „Wiadomości Historyczne" 1996, nr 5.

Kwieciński Z., *30 grzechów głównych w kształceniu nauczycieli*, *Tropy – Ślady – Próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000

Kwieciński Z.: *Pedagogie postu, Preteksty – konteksty – podteksty. Zmienić kształcenie nauczycieli*, Kraków 2012, s. 173–174 [przedruk w: *Tropy – Ślady – Próby Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Poznań–Olsztyn 2000].

Lewandowska I., *O kondycji polskiej dydaktyki historycznej ad. 2017* – przyczynek do dyskusji Toruńskie Spotkania Dydaktyczne, XII 2018 r.

Madalińska-Michalak J., *Pedeutologia. Prawno-etyczne podstawy zawodu nauczyciela*, Warszawa 2021.

Pogorzelska A., *Nauczyciel w warunkach zmian społecznych – misja, służba czy zawód na rynku pracy*, w: *Nauczyciel we współczesnej rzeczywistości edukacyjnej*, red. A. Karpińska, M. Zińczuk, K. Kowalczuk K., Białystok 2021.

Woźnicka E., *Dydaktyka biograficzna w ujęciu Olgi Czerniawskiej*, „Edukacja Dorosłych" 2021, nr 1.

Żegnałek K., Gutkowska-Wyrzykowska E., *Nauczyciel – misja czy zawód?*, „Zeszyty Naukowe Wyższej Szkoły Humanitas. Pedagogika" 2016, nr 13.

Stopa bezrobocia rejestrowanego w latach 1990–2023 https://stat.gov.pl/obszary-tematyczne/rynek-pracy/bezrobocie-rejestrowane/stopa-bezrobocia-rejestrowanego-w-latach-1990-2023,4,1.html [dostęp:]

Marta Krasuska-Betiuk
Akademia Pedagogiki Specjalnej im. M. Grzegorzewskiej
ORCID: 0000-0002-8743-1481

Dialogiczne podejście do reprezentacji społecznych Ivany Markovej i jego potencjał aplikacyjny w badaniu zaufania/nieufności między aktorami życia szkolnego

Wprowadzenie

Kultura zaufania jest fundamentalną wartością i atrybutem kultury szkoły, bazuje na zaufaniu interpersonalnym i jest ściśle powiązana z poziomem uogólnionego zaufania społecznego. W procesie jej budowania i rozwijania mniej lub bardziej świadomie uczestniczą wszyscy członkowie szkolnej społeczności[1]. To założenie stało się podstawą przeprowadzenia badań jakościowych fenomenu zaufania pomiędzy głównymi podmiotami życia szkolnego, inspirowanych dialogicznym podejściem do teorii reprezentacji społecznych Ivany Markovej, która definiuje ją przede wszystkim jako teorię wiedzy społecznej, reprezentacje natomiast postrzega jako dynamiczne i społecznie współkonstruowane w interakcjach dialogicznych. Celem tekstu jest przybliżenie najważniejszych założeń tego podejścia i przedstawienie przykładowych wzorów interakcji w grupach fokusowych, utworzonych pośród nauczycieli szkół na potrzeby badań własnych[2].

[1] M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły,* Wolters Kluwer, Warszawa 2018.

[2] M. Krasuska-Betiuk, *Kształtowanie kultury zaufania w szkole z perspektywy dyrektorów. Komunikat z badań jakościowych*, „Kultura i Edukacja" 2024, t. 143, s. 122–145., doi: 10.15804/kie.2024.01.07.

Wielość form zaufania

Badaczom zainteresowanym problematyką zaufania/nieufności dobrze znana jest koncepcja kultury zaufania Piotra Sztompki, zakładająca, że jest to „rozpowszechniony w społeczeństwie system reguł – norm i wartości – które nakazują traktować zaufanie i wiarygodność jako wartości, a ufność wobec innych i wywiązywanie się ze zobowiązań jako normy właściwego postępowania („tak się powinno robić")[3]. Psycholog społeczna Krystyna Skarżyńska zaufanie międzyosobowe (interpersonalne) uznaje za uogólnione, zgeneralizowane oczekiwanie raczej pozytywnych, niż negatywnych ludzkich motywów i intencji, czyli po prostu wiarę w dobroć ludzi[4]. Jako zjawisko społeczne zaufanie/nieufność w życiu codziennym możemy nazwać za jego badaczami[5] **złożoną reprezentacją społeczną** – występującą pod różnymi postaciami: konceptualną, (auto)/refleksyjną, można o nim rozmyślać, jest symbolicznie komunikowalne i pośrednio lub bezpośrednio obecne w interakcjach, relacjach i komunikacji. Graficzny model koncepcyjny zaufania/nieufności, wraz z obszernym komentarzem opracowany przez przez troje badaczy: Ivanę Marková, Pera Linell i Alexa Gillespie, może być punktem wyjścia do dalszych rozważań, ponieważ syntetycznie porządkuje różne wymiary tego fenomenu[6]. Struktura schematu zorganizowana została wokół dwóch wymiarów. Pierwszy z nich (oś pozioma) opiera się na różnych poziomach analizy rzeczywistości społecznej, obejmując zaufanie makrospołeczne odniesione do sfery publicznej (np. zaufanie społeczeństwa do roli przywódcy politycznego) oraz zaufanie mikrospołeczne (np. zaufanie interpersonalne w intymnych lub bliskich relacjach). Drugi wymiar

[3] P. Sztompka, *Zaufanie: fundament społeczeństwa*, Społeczny Instytut Wydawniczy Znak, Kraków 2007, s. 223.

[4] K. Skarżyńska, *Zaufanie do ludzi. Efekt osobowości, doświadczeń socjalizacyjnych, sytuacji oraz systemu politycznego*, w: *Między ludźmi... : oczekiwania, interesy, emocje*, red. K. Skarżyńska, Wydawnictwo Naukowe Scholar, Warszawa, 2012, s. 7–43.

[5] I. Marková , A. Gillespie (red.), *Trust and Distrust Sociocultural Perspectives*, Information Age Pub., Charlotte, NC: 2008, s. 19.

[6] I. Markova, P. Linell, A. Gillespie, *Trust And Distrust In Society*, w: *Trust and Distrust...*, 2008, dz. cyt., s. 3–27.

(oś pionowa) porządkuje formy refleksyjności związane z zaufaniem, od zaufania bezpośredniego, traktowanego jako coś oczywistego (np. zaufanie w relacji matka–dziecko), po zaufanie refleksyjne (np. gdy rodzic dokładnie analizuje umowę, zapisując dziecko do szkoły niepublicznej). Oś pionowa oddziela zaufanie fundamentalne, pierwotne primary prekonceptualne od refleksyjnego, konceptualnego, kontekstowego. Lewa połowa dotyczy, najogólniej mówiąc, zaufania „branego za pewnik" (*taken for granted*), zaufania, przedrefleksyjnego, w przeciwieństwie do „zaufania refleksyjnego", strategicznego, kalkulacyjnego, racjonalnego, np. przemyślanych decyzji o współpracy, zaufania kontekstowego do ograniczonych celów, wyrachowanego itp., przedstawionych po prawej stronie schematu. Zaufanie/nieufność na pierwotnych, przedrefleksyjnych poziomach nie opiera się na świadomej, strategicznej lub normatywnej decyzji o współpracy. Jest spontaniczne i aprioryczne, zarówno na poziomie indywidualnym, jak i społecznym: natura współzależności między jednostką a innymi w komunikacji jest najważniejsza dla wszelkich odzwierciedlonych decyzji dotyczących tego, czy należy współpracować, czy nie. Zarówno nierefleksyjne, jak i refleksyjne formy zaufania przenikają się w badaniu języka i komunikacji, należy je postrzegać jako wzajemnie współzależne i współistniejące formy zaufania – bardziej jak sieci relacji wpływających na siebie nawzajem.

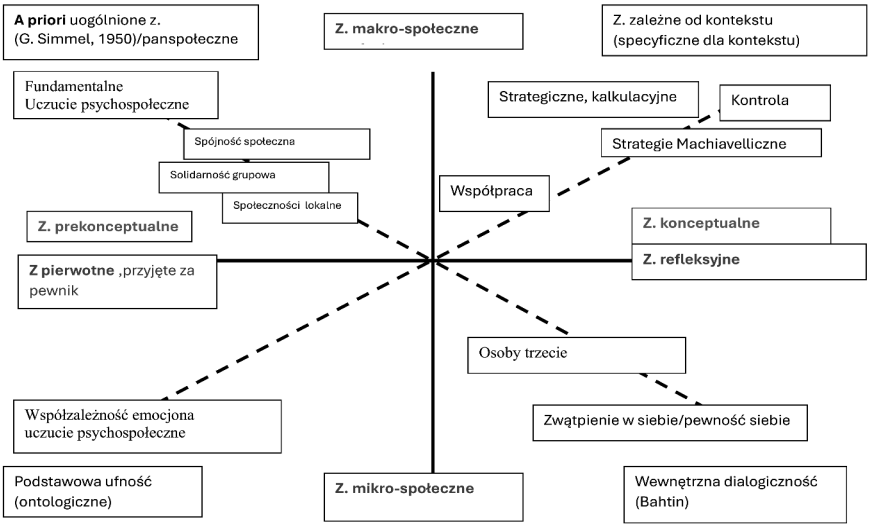
Przecięcie tych dwóch wymiarów skutkuje czterema kwadrantami odpowiadającymi czterem różnym formom zaufania:

I. zaufanie *a priori* na poziomie makrospołecznym – społeczeństwo funkcjonuje w oparciu o niekwestionowane zaufanie, jakim ludzie darzą swoje instytucje.

II. zaufanie refleksyjne na poziomie makrospołecznym; może ono przybierać formę wyraźnej umowy społecznej lub, przeciwnie, manipulacji politycznej.

III. zaufanie pierwotne/podstawowe (*taken for granted*) na poziomie mikrospołecznym, którego bazą jest podstawowa ufność (*basic trust*) w ujęciu Eriksonowskim, charakteryzuje na także emocjonalną współzależność w bliskich związkach.

IV. zaufanie refleksyjne na poziomie mikrospołecznym, może przybierać formę dialogu międzyludzkiego lub zaufania do samego siebie czy utraty wiary w siebie.



Schemat 1: Ogólna struktura modelu zaufanie-nieufność [4, s. 11] (tłumaczenie własne)

W charakterystyce zaufania refleksyjnego, w wymiarze mikrospołecznym, cytowani badacze[7] nawiązują do Bachtinowskiej koncepcji wewnętrznej dialogiczności, rozumianej jako zdolności ludzi do prowadzenia wewnętrznych dialogów (tj. dialogów ze swoim Ja). Obejmują one na przykład oceny przeszłego i teraźniejszego zachowania własnego i innych, refleksje na temat kwestii osobistych i przewidywanie przyszłego zachowania Ego-Alter, które mogą dotyczyć wątpliwości Ego lub nieufności, niepewności co do przyszłego zachowania i intencji Alter-Ego. Przyjmują postać wyobrażonych rozmów z różnymi „Alter" i mają potencjał wpływania lub określania treści i tematów w dialogu zewnętrznym. Badacze mówią tu o „wewnętrznym Alter" (tj. symbolicznie i społecznie reprezentowanych rodzajach Alter, które są w wewnętrznym dialogu z Ego). Mogą to być na przykład grupy odniesienia Ego, sumienie, super-adresat. Mikrospołeczne zaufanie refleksyjne obejmuje również zaufanie do samego siebie lub pewność siebie, przy czym zaufanie do samego siebie jest zaufaniem pochodzenia społecznego. Inni mówią przez „ja" na różne sposoby i narzucają mu swoje osądy jako niewidzialni superadresaci, na przykład jako „uogólniony inny",

[7] Tamże, s. 21.

(H. G. Mead) „superego" (Freud) i nadadresat, np. „sąd bezstronnego sumienia ludzkiego" (Bachtin)[8].

Jednostki dialogicznie konstruują znaczenia, rozwijają świadomość tego, jak, gdzie, kiedy i dlaczego mogą ufać lub mieć zaufanie do określonych innych (i do siebie). Jeśli ludzie są otwarci na siebie nawzajem, ta otwartość niesie ze sobą oczekiwanie pewnego rodzaju wzajemnych relacji, zarówno korzystnych, jak i szkodzących im. Zazwyczaj oczekiwanie korzystnych reakcji ze strony drugiej osoby jest związane z zaufaniem, a oczekiwanie niepożądanych reakcji z nieufnością. Brak autentyczności, udawane zaufanie, dwulicowość mogą również funkcjonować jako strategia ochrony lub wzmacniania interesów Ego. Na przykład, Ego przedstawia określony obraz w celu wywarcia wpływu na Alter. Klasyczna analiza Georga Simmela (1950) pojęć takich jak „dyskrecja" i „sekret" zakłada, że inni są podzieleni na tych, z którymi jaźń dzieli się lub nie chce się dzielić wiedzą dyskretną [9].

W życiu codziennym zaufanie lub nieufność mogą być wyraźnie przywoływane (na przykład, gdy jednostki otwarcie deklarują swoje zaufanie do innej osoby, grupy lub instytucji, lub gdy twierdzą, że zostały oszukane lub przekupione), ale można je również wywnioskować z dyskursu, lub nawet bardziej pośrednio poprzez wskazówki kontekstowe lub wiedzę w określony sposób, są operacjami, które opierają się na dialogiczności[10], a mianowicie na zdolności jednostki do interpretowania świata społecznego i fizycznego, a także siebie z punktu widzenia Innego, a nawet bardziej zaawansowanie – z punktu widzenia Innego, który wyobraża sobie refleksję podmiotu. W tym względzie zaufanie komuś jest równoznaczne z uczestnictwem w „rozmowie symbolicznych gestów" (Mead, 1934/1967) i wejściem w relacyjną grę typu: „myślę, że pan myśli, że ja myślę"[11]. Poprzez meta-reprezentacje (tj. co Pan/i myśli, że myślą inni

[8] M. Bachtin, *Problem tekstu: próba analizy filozoficznej*, przeł. J. Faryno, „Pamiętnik Literacki" 1977, t.. 68, z. 3, *Hermeneutyka i interpretacja dzieła literackiego*, s. 287.

[9] *The Sociology of Georg Simmel*, red. i przeł. KH. Wolff, The Free Press, New York 1950.

[10] I. Marková, *Dialogicality and Social Representations: The Dynamics of Mind*, Cambridge University Press 2003.

[11] M. Grossen , A. Salazar Orvig, *Forms of trust/distrust and dialogicality in focus-group discussions about medical confidentiality*, (s. 3–29), w: *Dialogical ap-*

ludzie) i meta-meta-reprezentacje (tj. to, co Pan/i myśli o wiedzy innych na Pana/i temat), ludzie mają wyobrażenie o istotnej wiedzy innych, która stanowi siatkę interpretacyjną, wpływającą na postrzeganie rzeczywistości społecznej i zachowań zbiorowych[12].

Szczególna forma zaufania refleksyjnego pojawia się w momencie, gdy w relacji Ego i Alter są świadomi obecności osób trzecich (*third parties*), nie w sensie arytmetycznym. Powszechnym kontekstem dla diady (ufający–powiernik) jest otoczenie społeczne złożone z bliskich przyjaciół, wrogów i znajomych. Świadomość obecności osób trzecich uruchamia określone strategie autoprezentacyjne. Na przykład Ego może kalkulacyjnie przekazać określony rodzaj wiedzy, konkretne informacje osobiste lub inne Alterowi, wierząc, że ten rozpowszechni tę wiedzę wśród osób trzecich, albo jako plotki, albo jako rozproszone informacje, z których Ego może skorzystać. Podejrzenie, że określone informacje mogłyby zostać wyjawione tym, dla których nie są przeznaczone, kształtowałoby treść, jak również styl dialogu Ego-Alter[13].

Dialogiczne podejście do reprezentacji społecznych Ivany Markovej i jego zastosowanie w badaniach zaufania

Ivana Marková systematycznie zgłębiała dialogiczną naturę ludzkiego doświadczenia i społeczeństw, czego efektem były wydawane sukcesywnie jej książki i artykuły. W pierwszej monografii o tej tematyce *Dialogicality and Social Representations*: *The Dynamics of Mind* z 2003 roku analizowała dialogiczną naturę reprezentacji społecznych, a wraz z nią głęboką artykulację wewnętrznych i zewnętrznych dialogów w społeczeństwie.

proaches to trust in communication, red. P. Linell, I. Markova, Information Age Publishing Inc., Charlotte, NC, 2014, s. 7.

[12] H. Rovamo, I. Sakki, *Lay representations of populism: Discursive negotiation of naturalized social representation*, "Journal of Community & Applied Social Psychology" 2023, t. 34, s. 3, doi: 10.1002/casp.2755.

[13] I. Markova, P. Linell, A. Gillespie, *Trust and distrust in society.…*, 2008, dz. cyt. s. 22.

Dialogiczność jako epistemologia życia codziennego i praktyk zawodowych jest jedną z epistemologii interakcyjnych, umożliwiającą badanie i rozwijanie teorii na temat ludzkiego myślenia, nabywania form wiedzy społecznej i interakcji społecznych, współzależność zaś Ja–Inny (Ego-Alter) jest podstawową ideą zdrowego rozsądku w tych interakcjach[14]. Wraz z grupą badaczy opracowała również przewodnik dla badaczy pracujących z grupami fokusowymi, w którym zainteresowany czytelnik odnajdzie swego rodzaju przykłady narzędzi analitycznych do dialogicznej analizy treści[15].

We wprowadzeniu do książki *Dialogical Approaches to Trust in Communication* Ivana Markova i Per Linell wyjaśniają, że „dialogizm" odnosi się do epistemologii nauk humanistycznych i społecznych, opierając się na perspektywie, zgodnie z którą wiedza, język, systemy znaków i symboli, wytwory artystyczne, komunikacyjne i poznawcze, a nawet wiele praktycznych działań, są wspólnie generowane przez *Ja* i *Innych*[16]. Terminu „dialogiczność" używają w węższym znaczeniu – odnosi się on mianowicie do zdolności ludzkiego umysłu do społecznego angażowania się, myślenia i komunikowania się z innymi. Możemy zatem powiedzieć, że jego znaczenie jest społeczno-psychologiczne i oparte na języku, a nie filozoficzne. Ja i Inni (lub Ego i Alter) mogą reprezentować określone relacje diadyczne, np. ja vs. rodzice, ja vs. grupa, grupa vs. inna grupa, grupa vs. lokalna kultura i inne. Dodatkowo można je postrzegać jako osadzone w sobie nawzajem. Na przykład, diada: ja – inna osoba, może być osadzona w/ lub powiązana z: ja vs. rodzina, ja vs. partia polityczna itd.[17].

W kolejnej książce *The Dialogical mind: Common sense and ethics*[18] psycholog społeczna udowadnia, że dialogizm oferuje ontologię, epistemologię i etykę dla nauk społecznych, a zawarte w niej dociekania autorki sięgają zarówno do samych podstaw myślenia dialogicznego, jak i do ich

[14] I. Marková, *Dialogicality and* ..., 2003, dz. cyt.

[15] I. Markova, P. Linell, M. Grossen, A. S. Orvig, *Dialogue in focus groups: Exploring socially shared knowledge*. Equinox Publishing Limited, London 2007.

[16] P. Linell, I. Marková (red.), *Dialogical Approaches to Trust in Communication*, Information Age Pub. Inc., Charlotte, NC 2014.

[17] Tamże, s. xviii.

[18] I. Markova, *The Dialogical Mind: Common Sense and Ethics*, Cambridge University Press 2016.

empirycznych i praktycznych implikacji dla zdrowego rozsądku i życia codziennego. To właśnie ze współzależności **Ja–Inny (**lub **Ego–Alter),** stanowiącej nierozerwalną jednostkę egzystencjalną leżącą u podstaw dialogiczności, wywodzą się wszystkie podstawowe cechy epistemologii dialogicznej, niektóre z tych cech stanowią fundamenty tej epistemologii i Marková nazywa je ***aksjomatami***. Mają one swoje źródło w *themata*, tj. w diadycznych opozycjach zakorzenionych w zdrowym rozsądku (społeczeństwa o niskim poziomie zaufania vs. społeczeństwa o wysokim poziomie zaufania w dialogicznych interakcjach. Pierwszy z nich definiuje Ego-Alter jako „nieredukowalną jednostkę etyczną i ontologiczną". Drugi aksjomat głosi, że Ego-Alter-Obiekt jest „nieredukowalną jednostką etyczną i epistemologiczną", gdzie podstawową ideą jest to, że „Ego i Alter oddziałują na obiekty, aby je poznać, stworzyć i zniszczyć"; ludzie wyobrażają sobie obiekty, pragną ich, pragną obiektów innych i tak dalej"[19]. Trzeci uznaje „Ego-Alter i Ego-Alter-Obiekt za współzależne pod względem dialogicznego myślenia (wyobraźni, wielogłosowości lub heteroglosji, intersubiektywności, poszukiwania społecznego uznania, zaufania i odpowiedzialności), dialogicznej komunikacji i dialogicznego działania"[20]. Szeroko omówiona została kwestia zaufania epistemicznego, które „odnosi się do zaufania uczestników, że żyją w tymczasowo współdzielonym świecie społecznym, obejmującym wspólną podstawę do zrozumienia i interpretacji rzeczywistości społecznej oraz do zdolności i gotowości Ja i Innych do uczenia się, dzielenia się i akceptowania wiedzy, doświadczenia i ocen etycznych od siebie nawzajem[21]. Ponadto autorka podkreśla znaczenie „autorytetu epistemicznego" – rozumiany jako relacja dialogiczna autorytet taki jest dobrowolnym uznaniem przez Ja intelektualnej lub moralnej wyższości Innego; należy go odróżnić od władzy (niedialogicznej). Podążając tropem myślenia Hannah Arendt, kwestionuje konsekwencje pozornego zrzeczenia się przez dorosłych ich epistemicznego autorytetu w imię „demokratycznej" edukacji; zadaje pytanie o to, jak w takich warunkach młodzież może nauczyć się ufać doświadczeniom innych i być obdarzana zaufaniem, czy też anga-

[19] Tamże, s. 115.
[20] Tamże, s. 94.
[21] Tamże, s. 127.

żować się we własne odpowiedzialne działanie, które opiera się właśnie na doświadczeniu? „Uczenie się od autorytetu epistemicznego jest dialogicznie racjonalnym sposobem zdobywania wiedzy i doświadczenia, który zastępuje brak zdolności Ja do samodzielnego odkrywania zjawisk naturalnych i społecznych", a biorąc pod uwagę obecną „niepewność i nieufność we współczesnej edukacji", kwestia zaufania staje się kwestią społeczną"[22]. Wątkiem łączącym wymienione publikacje (2003, 2014, 2016) są „nieustanne usiłowania zrozumienia współzależności między Ja – Inni w myśleniu, języku i komunikacji w ich perspektywie historycznej i kulturowej"[23]. Równolegle do zaproponowanych w nich ścieżki teoretycznej Marková czerpie inspirację ze swoich wcześniejszych prac na temat zaufania[24] oraz refleksji na temat społeczeństw posttotalitarnych.

W swojej ostatniej książce *The making of a dialogical theory. Social representations and communication* (2023) Marková kontynuuje systematyczną refleksję nad teoriami dialogicznymi we współczesnym świecie, zakotwicza je w historii nauk społecznych i podkreśla ich potencjał do zrozumienia złożoności, niepewności i niejednoznaczności współczesnego świata[25]. Przedstawia tę pracę jako studium przypadku teorii reprezentacji społecznych i komunikacji Serge'a Moscoviciego, którego znała osobiście i z którym pracowała. Marková pokazuje, w jaki sposób teoria reprezentacji społecznych jako dialogiczna teoria społeczna może przyczynić się do lepszego odczytania problemów współczesnych społeczeństw. Konsekwentnie rozwija diadę Ja–Inny jako nieredukowalną intelektualną, etyczną i estetyczną jednostkę w epistemologiach nauk humanistycznych i społecznych. Dialogiczna perspektywa teorii reprezentacji społecznej i komunikacji została przedstawiona w drugiej części książki zatytułowanej *The dialogical perspective ot the theory of social representations and comunication*[26].

[22] Tamże, s.152–153.

[23] Tamże, s. X.

[24] I. Marková, A. Gillespie (red.), *Trust and distrust: sociocultural perspectives* …, 2008, dz. cyt.; I. Marková, A. Gillespie, *Trust and Conflict: Representation, Culture and Dialogue*. Routledge, Hove, East Sussex 2012.

[25] I. Marková, *The Making of a Dialogical Theory: Social Representations and Communication*, Cambridge University Press, Cambridge 2023.

[26] Tamże, 153–236.

Przykłady dialogicznych reprezentacji zaufania zidentyfikowane w grupach fokusowych

Na koniec przedstawiam przykładowe wzorce interakcji dialogowych zaobserwowane w grupach nauczycieli, w których były prowadzone wywiady na temat zaufania/nieufności w szkole. Ze względu na ograniczenia redakcyjne nie omawiam szczegółów tych badań; opisałam je w odrębnym artykule[27] [12, s. 125], lecz jedynie pewne ogólne tendencje, a dokładnie wybrane perspektywy i pozycje dialogowe, z jakich mogą mówić rozmówcy. Wielowymiarowe i heterogeniczne relacje dialogowe dzwierciedlają różne rodzaje relacji centralnej dla reprezentacji społecznych *Ego–Alter–Obiekt*, tworząc w ten sposób dynamiczne wzorce interakcji. Każdy (roz)mówca (*Ego*) wchodzi w konkretną interakcję ze swoim wcześniejszym doświadczeniem społecznym, które odwołuje się do różnych rodzajów Alter, na przykład:

- grupy odniesienia (np. MY: nauczyciele, rodzice, uczniowie, dyrektorzy);
- moralności (np. „zawsze trzeba być człowiekiem, ponieważ dyrektorem się bywa, a człowiekiem się jest", „wychowawca zawsze musi być po stronie ucznia, to my jesteśmy dorośli");
- pamięci indywidualnej i zbiorowej (np. doświadczenia z pracy w innych szkołach, stosunków z kadrą zarządzającą z wcześniejszych miejsc pracy);
- zobowiązań (np. nauczyciel to zawód zaufania publicznego, nauczyciel powinien działać profesjonalnie);
- lojalności (np. „pracowałyśmy razem 15 lat i myślałam, że jesteśmy przyjaciółkami", „dyrektor jest jednym z nas, a nie z nadania");zasad współżycia społecznego (np. „ryba psuje się od głowy", „przykład idzie z góry", „granie do jednej bramki", „bycie po obu stronach barykady", „budowanie muru między grupami interesów").

W grupach fokusowych nauczycieli można zidentyfikować następujące rodzaje interakcji między *Ego*, *Alter i Obiekt*, które mają charakter dyskursu dialogowego:

[27] M. Krasuska-Betiuk, *Kształtowanie kultury zaufania* …., dz. cyt., s. 125.

Uczestnicy prowadzą dialog między sobą:

– Ego: uczestnik wywiadu grupowego
– Alter: inny uczestnik/inni uczestnicy
– Obiekt:zaufanie/nieufność wobec konkretnych aktorów życia szkolnego.

Uczestnicy prowadzą dialog, odwołując się do perspektywy czasowej:

– Ego: rola wychowawcy klasowego dzisiaj
– Alter: rola wychowawcy klasowego w przeszłości
– Obiekt: zaufanie/ nieufność rodziców/uczniów w czasach obecnych vs. zaufanie/nieufność rodziców/uczniów w przeszłości.

Uczestnicy dyskursywnie konstruują rolę dyrektora szkoły:

– Ego: nauczyciel
– Alter: inny nauczyciel
– Obiekt: dyrektor wirtualny (wyobrażony) vs. znany

Zewnętrznie werbalizowane refleksje wewnętrzne i wątpliwości

– Ego: uczestnik wywiadu
– Alter: wyobrażona jaźń przemawiająca do innych (np. wyobrażenie siebie w konkretnej sytuacji)
– Obiekt: zaufanie/nieufność wobec konkretnych aktorów życia szkolnego

Nakładanie się ról życiowych (prywatnej i zawodowej):
Ego: nauczyciel wychowawca i rodzic dziecka w wieku szkolnym
Alter: inny nauczyciel
Obiekt: zaufanie/nieufność wobec systemu, innych nauczycieli itp.

Zakończenie

W syntetycznym podsumowaniu swojego podejścia do analizy zjawisk społecznych Ivana Markova[28] jeszcze raz podkreśla, że epistemologia

[28] I. Markova, *The Dialogical Mind*…., 2016, dz.. cyt. s. 211.

dialogiczna opiera się na etycznej naturze współzależności Ego–Alter (Ja–Inni) i Ego–Alter–Obiekt (Ja–Inni–Obiekt), które mają swoje korzenie w kulturowo i historycznie uwarunkowanych zdroworozsądkowych *themata*. W pracy z 2023 roku Marková powraca do centralnej dla teorii reprezentacji społecznych triady Ego-Alter-Object (lub Self–Other–Object), aby podkreślić jej moc heurystyczną i potencjał generowania przydatnych narzędzi analitycznych do rozumienia zjawisk społecznych. *Dialogical approach* do reprezentacji społecznych zaufania/nieufności warto rozważyć, ponieważ jest podejściem inspirującym teoretycznie i empirycznie, pozwala lepiej rozumieć jego złożoną naturę tego konstruktu.

Konrad Nowak-Kluczyński
Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu
ORCID: 0000-0002-7814-1650

Marketing społecznie i edukacyjnie zaangażowany na przykładzie kampanii reklamowych firmy LEGO®

Wstęp

Marka (*brand*) definiowana jest jako „nazwa, termin, znak, symbol, wzór lub ich kombinacja stworzona w celu rozpoznawania towarów lub usług sprzedawcy albo grupy sprzedawców i odróżnia ich od towarów i usług konsumentów"[1]. Pojęcie *brandu* w ujęciu Wiktora Razmusa można postrzegać wieloaspektowo. Jest to bowiem wyraz określonych cech konkretnego produktu, a także wyraz korzyści, jakie klient ma szanse uzyskać, nabywając dany produkt[2]. Według Davida Haigha, marka winna spełniać trzy podstawowe funkcje: orientacyjną (jest drogowskazem wyboru towaru przez klienta), zaufania (potwierdzenie słuszności decyzji zakupu) oraz zaangażowania (zachęta do identyfikacji z marką). Trzeci element jest o tyle istotny, iż służy on budowaniu języka komunikacji[3]. Każda marka musi mieć wizerunek, a obecnie jednym z najważniejszych jego elementów jest reklama i komunikacja firmy z klientem[4]. Sam sym-

[1] P. Kotler, *Marketing Management,* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2012, s. 241.
[2] W. Razmus, *Struktura wiedzy o marce,* „Marketing i Rynek" 2010, nr 5, s. 11.
[3] A. Wheeler, *Kreowanie marki,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 2.
[4] M. Dębski, *Kreowanie silnej marki,* Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 93–96.

bol graficzny nie wystarczy, aby sprostać sile konkurencji. Marka musi nieść ze sobą różnego rodzaju komunikaty, gdyż im większy przekaz, tym bardziej oddziałuje on na wyobraźnię klientów[5]. Wprowadzanie poprzez kampanie reklamowe nowych produktów przez markę powinny wzmacniać jej siłę, rozpoznawalność, ulepszać wizerunek oraz pozytywne i wyjątkowe skojarzenia[6]. LEGO® to jedna z najsilniejszych i najbardziej rozpoznawalnych marek zabawek na rynku globalnym[7], a jej kampanie reklamowe – oparte na marketingu zaangażowanym społecznie i edukacyjnie, dla klientów w każdym wieku – tylko to potwierdzają, skutecznie budując emocjonalną więź z odbiorcami, promując jednocześnie kreatywność, rozwój i wspólne wartości.

Zdaniem Z. Bajki reklama pojawiła się wraz z powstaniem rynku, kiedy to klienci zaczęli odczuwać nadmiar towarów i chcieli je wymienić na inne[8]. Jest wszechobecna, przy czym badacz zwraca uwagę na jej użytkowość, skupiając się na dwóch podgrupach: dźwignia handlu jako ważna część sprzedaży, a także element sztuki oraz humbug, czyli czynnik ciągłej frustracji[9] – działania oparte na manipulacji, przesadnej retoryce czy fałszywych obietnicach. Producent duńskich klocków poprzez swe kampanie reklamowe, w opozycji do humbugu, stawia na reklamę transparentną, uczciwą, dzięki czemu marka odporna jest na kryzysy i stawia na rozwój.

Firmę LEGO® charakteryzuje także Społeczna Odpowiedzialność Biznesu (*Corporate Social Responsibility*, CSR), ujmowana zgodnie z definicją Komisji Europejskiej jako „odpowiedzialność przedsiębiorstw za ich wpływ na społeczeństwo"[10]. Pojęcie CSR ulega ciągłym przeobra-

[5] P. Tkaczyk, *Zakamarki marki*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011, s. 10.

[6] R. Kłeczek, *Zarządzanie marką,* Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska S.A., Warszawa 2013, s. 178–179.

[7] J. Andersen, *Historia LEGO. Opowieść o rodzinie, która stworzyła najsłynniejszą zabawkę na świecie*, Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2022, s. 9.

[8] Z. Bajka, *Krótka historia reklamy na świecie i w Polsce,* „Zeszyty Prasoznawcze" 1993, s. 18–21.

[9] Z. Bajka, *Zarys historii reklamy na świecie i w Polsce*, w: *Zarządzanie reklamą,* red. B. Nierenberg, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015, s. 13–14.

[10] *Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw-CSR*", https://www.gov.pl/web/dialog/spoleczna-odpowiedzialnosc- przedsiebiorstw--csr [dostęp: 01.08.2025].

żeniom, co jest wypadkową nieustannego rozwoju różnych sektorów przedsiębiorstw, a także skutkiem globalizacji. Zdaniem Bolesława Roka jednoznaczne wyjaśnienie tego terminu jest zatem obecnie niełatwym zadaniem z racji wielości definicji i interpretacji tego pojęcia[11]. W szerokim ujęciu CSR odwołuje się do dobra społecznego, gdyż wykracza poza interes przedsiębiorstwa, poza przepisy prawne, wskazując przy tym na dobrowolność podejmowanych inicjatyw[12]. Archie B. Carroll twierdzi, że każde przedsiębiorstwo powinno posiadać konkretną koncepcję reagowania na potrzeby społeczne[13]. CSR polega na tym, że przedsiębiorstwa dobrowolnie podejmują działania wykraczające poza wymagania prawne, kierując się troską o społeczeństwo, środowisko naturalne oraz etykę działania. Odpowiedzialna firma nie koncentruje się wyłącznie na zysku, lecz dąży do zrównoważonego rozwoju, dbając o interesy swoich pracowników, klientów, lokalnych społeczności i całej planety. CSR może obejmować różne obszary, takie jak: uczciwe praktyki zatrudnienia i równość szans, działania proekologiczne (np. ograniczanie emisji CO_2, recykling), wspieranie lokalnych inicjatyw społecznych, edukacyjnych czy przejrzysta komunikacja i etyczny marketing. W przypadku firmy LEGO® widać wyraźnie, że społeczna odpowiedzialność biznesu jest integralną częścią jej strategii. LEGO® od lat inwestuje w zrównoważone materiały – podejmuje próby zastępowania plastiku materiałami roślinnego pochodzenia lub materiałami z recyklingu, dążąc do produkcji w 100% ekologicznej; firma angażuje się w edukację dzieci i młodzieży, wspierając programy rozwoju kreatywności i nauczania przez zabawę (np. LEGO® Foundation); podejmuje działania na rzecz równości i włączenia społecznego – promuje zestawy niestereotypowe pod względem płci, wspiera różnorodność w przekazach marketingowych i dba o inkluzywność; istotne są też zobowiązania klimatyczne – firma dąży do neutralności węglowej, inwestując w odnawialne źródła energii i zmniejszając ślad środowiskowy opakowań. Zatem LEGO® jest

[11] B. Rok, *Podstawy odpowiedzialności społecznej w zarządzaniu,* Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2013, s. 73.

[12] M. Stefańska, *CSR a wartość przedsiębiorstwa,* „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu" 2011, nr 220, s. 420.

[13] A.B. Carroll, *A three-dimensional conceptual model of corporate social performance,* "Academy of Management Review" 1979, vol. 4, s. 499.

przykładem firmy, która realnie wdraża zasady CSR, łącząc odpowiedzialność społeczną z rozwojem biznesowym i budując silną, etyczną markę o globalnym zasięgu.

Kampania społeczna a kampania marketingowa

Kampanie marketingowe w wymiarze społecznym marki LEGO® ściśle współgrają z jej wizerunkiem, pozycjonowaniem na rynku, a przede wszystkim z kształtowaniem tożsamości. Ta ostatnia to zamierzona koncepcja, jaką firma ma na temat sposobu, w jaki chce być postrzegana, jakie wartości reprezentuje, jakie idee przyświecają jej działaniom[14]. Do wartości reprezentowanych przez firmę LEGO® zalicza się kreatywność (twórcze myślenie, zabawa bez ograniczeń, rozwijanie wyobraźni, innowacja), naukę poprzez zabawę[15] (logiczne myślenie, współpraca, rozwiązywanie problemów), zrównoważony rozwój i odpowiedzialność społeczna (ekologiczne materiały; różnorodność; inkluzywność), bezpieczeństwo i jakość oraz wspólnota i współpraca (inicjatywy społeczne; programy edukacyjne)[16]. Tożsamość LEGO® można określić jako inspirującą, edukacyjną oraz odpowiedzialną. To zabawka nowoczesna, ale zakorzeniona w rodzinnej tradycji, innowacyjna w swej prostocie, a przede wszystkim globalna oraz świadoma lokalnych społeczności i cywilizacyjnych wyzwań. Ale nie tylko, to narzędzie rozwoju i wyrażania siebie, które łączy pokolenia[17].

Kampania marketingowa i kampania społeczna różnią się przede wszystkim celem, choć w praktyce mogą wykorzystywać podobne na-

[14] M. Dębski, *Kreowanie silnej marki*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009, s. 94.

[15] Zob. K. Nowak-Kluczyński, *Klocki LEGO – zabawka dla dzieci i afoli. Konteksty edukacyjne oraz pedagogiczne,* „Studia Edukacyjne" 2023, nr 69, s. 77–96.

[16] Zob. K. Nowak-Kluczyński, *Pasja i inspiracja. Klocki LEGO jako narzędzie pracy nauczyciela akademickiego*, w: *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, działania,* red. M. Grześko-Nyczka, M. Kościelniak, Wydawnictwo ANS w Lesznie, Leszno 2023, s. 149–168.

[17] Zob. M. Barańska, K. Nowak-Kluczyński, *Hobby i edukacja. LEGO w życiu dorosłego człowieka,* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2023, nr 3 (122), s. 173–188.

rzędzia komunikacyjne, takie jak: reklama, media społecznościowe czy storytelling. Pozytywny wizerunek marki, jej autentyczność to jedno z najsilniejszych narzędzi. Do elementów identyfikacji marki nie zalicza się wyłącznie logotypu (obecny LEGO® wprowadzono w 1998 roku), czy koloru (w przypadku LEGO® to czerwień) i obrazu, ale także emocje, jakie wywołuje, doświadczenia, jakie zapewnia, obietnice, których dotrzymuje oraz właśnie historie, jakie opowiada[18]. Storytelling Steve Denning ujmuje jako „proces tworzenia i dzielenia się opowieściami, które nawiązują emocjonalną więź z odbiorcą, zapewniając, że wartości oraz misja marki są zrozumiałe i rezonują, jednocześnie wywołując niezatarte wrażenie"[19], to „techniki opowiadania historii (…) sposób komunikowania idei przez narrację"[20]. We współczesnej przestrzeni medialnej większość marketingowych przekazów nosi znamiona marketingu narracyjnego, na którego elementy składają się: bohater, cel, wydarzenie, rozwiązanie oraz emocjonalny finał. Stworzona narracja ma budzić emocje, nawiązywać do wartości, tworzyć spójną tożsamość marki i zapadać w pamięć. Klocki LEGO® są same w sobie narzędziem opowiadania historii czy interpretacji przeczytanego tekstu[21]. LEGO® tworzy kampanie pokazujące dzieci jako małych twórców, których wyobraźnia nie zna granic, czego przykładem jest kampania „Rebuild the Word", pokazująca, jak przekształcić znany świat dzięki sile kreatywności i wyobraźni w świat fantastyczny oraz nieoczywisty.

Kampania marketingowa ma na celu promocję produktu, usługi lub marki w taki sposób, by zwiększyć sprzedaż i osiągnąć zysk. Jej odbiorcami są głównie konsumenci lub klienci należący do określonej grupy docelowej. Z kolei kampania społeczna skupia się na promowaniu określonych wartości, postaw lub zachowań służących dobru wspólnemu. Jej celem jest wywołanie zmiany społecznej – podniesienie świadomości na

[18] *Kreowanie wizerunku marki – dlaczego jest kluczowe,* https://commplace.pl/blog/kreowanie- wizerunku-marki-dlaczego-jest-kluczowe/ [dostęp: 28.08.2023]

[19] S. Denning, *The Leader's Guide to Storytelling: Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*, Wydawnictwo John Wiley & Sons Inc, New Jersey 2011, s. 14.

[20] M. Bachryj-Krzywaźnia, *Dedykowany storytelling – psychologiczne przesłanki perswazyjnej efektywności narracyjnej marketingu politycznego,* Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2019, s. 195.

[21] J. M. Spychała, *Mali rebelianci,* Wydawnictwo Tako, Toruń 2020, s. 13.

temat konkretnego problemu, przeciwdziałanie negatywnym zjawiskom czy edukacja obywatelska. Przykładem takich kampanii LEGO® mogą być „Nie przeszkadzaj w zabawie", czy „Dziewczynki mogą wszystko". Odbiorcami są zazwyczaj całe społeczności lub określone grupy społeczne, a sukces kampanii mierzy się stopniem zmiany postaw lub wzrostem świadomości, a nie zyskami finansowymi.

Co najistotniejsze, dana kampania może łączyć elementy marketingowe i społeczne, przyjmując formę marketingu społecznie zaangażowanego. Tego rodzaju działania służą jednocześnie promocji marki i wspieraniu ważnej sprawy, czego przykładem są kampanie reklamowe duńskich klocków. W takim przypadku firma buduje nie tylko sprzedaż, ale też pozytywny, odpowiedzialny wizerunek, angażując klientów w wartościowe inicjatywy społeczne (np. kampania „LEGO Replay").

Wybrane kampanie reklamowe LEGO®

Duńskie klocki skupiają się na kreowaniu rzeczywistości poprzez działania marketingowe, a zarazem edukacyjne, czego przykładem są kampanie – „Rebuild The World", „Dziewczynki mogą wszystko", „Nie przeszkadzaj w zabawie", „Play is Your Super Power", „LEGO Replay" bądź dedykowany społeczności LGBTQ+ zestaw „Everyone Is Awesome".

Najbardziej popularna kampania w Polsce „Rebuild The World", wielokrotnie nagradzana za kreatywność i skuteczność, „ma skupiać się na sile kreatywności i jej zdolności do zmiany świata. Zachęca do kreatywności dzieci jako podstawowej umiejętności rozwijania się w ciągle zmieniającym się środowisku. Zabawa klockami pozwala im budować i odbudowywać w nieskończoność, pobudzając przy tym wyobraźnię, dzięki której tworzą one kreatywne rozwiązania, niezwykłe historie i nowe światy"[22]. „Rebuild The World" pozwala stworzyć dzieciom swoje własne miasto, swój świat, a nawet wszechświat, w których nic nie będzie oczywiste, a pokonywanie trudności może wyzwalać kreatywność i pomysłowość w ich

[22] *Rebuild The World*, https://www.lego.com/en-us/rebuild-the-world [dostęp: 25.07.2025]

rozwiązywaniu. Główne hasła przyświecające tej kampanii to: „sposób na zabawę", „sposób myślenia", „sposób na prowadzenie marki", „sposób na postrzeganie świata" oraz „zaproszenie". LEGO® to sposób na zabawę w myśl zasady „buduj rzeczy, które kochasz – z instrukcjami lub bez nich. Klocki LEGO® i dziecięca wyobraźnia zawsze idą ze sobą w parze", to sposób myślenia „zabawa z wykorzystaniem klocków LEGO® pomaga dzieciom rozwijać kreatywność i zachęca je do eksperymentowania, łamania zasad i niepoddawania się, gdy coś im nie wyjdzie". Trzecią ideą przyświecającą akcji „Rebuild The World" jest sposób na prowadzenie marki – „nieustannie wymyślamy nowe sposoby na to, jak pozytywnie wpłynąć na dzieci, planetę i zabawę". LEGO® to także sposób na postrzeganie świata, gdyż „wystarczy odrobina optymizmu i kreatywności, a wspólnie wszyscy będziemy w stanie zbudować lepszą wersję naszego świata" oraz zaproszenie nie tylko dla dzieci, ale i dla dorosłych, gdyż „tam, gdzie dorośli widzą wyzwania, dzieci dostrzegają okazje. Wyobraź sobie, co moglibyśmy zrobić, jeśli wszyscy patrzylibyśmy na świat oczami dziecka!"[23]. Celem kampanii jest inspirowanie do pozytywnej zmiany przez zabawę, wpieranie dzieci w rozwijaniu umiejętności, które pomogą im budować lepszy, bardziej otwarty i twórczy świat, w którym zasady są nieoczywiste.

Kampania „Dziewczynki mogą wszystko", która została zapoczątkowana w marcu 2022 roku, ma zwrócić uwagę na wyzwania związane ze stereotypizacją płci w kontekście doboru zabaw i zabawek[24]. Od zawsze funkcją zabawek była funkcja socjalizacyjna i dlatego od dawna można zaobserwować, występujący podział na zabawki dla dziewczynek (lalka) i dla chłopców (konik z kija; piłka)[25]. Współcześnie w wielu sklepach z zabawkami można dostrzec ich zróżnicowane ze względu na płeć dziecka. Podział na zabawki dla dziewczynek oraz chłopców jest dostrzegal-

[23] *Rebuild The World*, https://www.lego.com/en-us/rebuild-the-world [dostęp: 25.07.2025].

[24] *Dziewczynki mogą wszystko*, https://www.lego.com/pl-pl/girls-can-achieve-anything [dostęp: 25.07.2025].

[25] D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, *Charakterystyka wybranych zabaw dziecięcych*, w: *Dawne zabawy dziecięce*, red. D. Żołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Wydawnictwo DiG & Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach, Kielce-Warszawa 2008, s. 8–12.

ny i wyraźny[26]. Dział dziewczęcy – wypełniony kuchniami, żelazkami, odkurzaczami oraz chłopięcy – zdalnie sterowanymi samochodami czy strojami superbohaterów. Zdaniem Beaty Kucejko, dyrektorki marketingu, „marka LEGO® wierzy, że każde dziecko powinno mieć możliwość rozwoju swego pełnego potencjału, niezależnie od płci (…). Chcemy zainspirować nas, dorosłych, do tego, aby patrzeć na dzieci nie przez pryzmat ich płci, ale przez pryzmat tego, kim naprawdę są, jakie mają cechy charakteru, jak lubią się bawić i co je interesuje"[27]. Słowa te idealnie wpasowują się w cel kampanii. Międzynarodowe badania przeprowadzone zostały przez Instytut Geeny Davis ds. płci w mediach na zlecenie firmy LEGO® w siedmiu krajach. W Polsce twarzą kampanii została podróżniczka i dziennikarka – Martyna Wojciechowska (obecnie ambasadorką marki w Polsce jest Iga Świątek). Mimo że dziewczynki nie zauważają podziałów płciowych, rodzice częściej zachęcają je do zabaw stereotypowo przypisywanych płci żeńskiej, co w efekcie może ograniczać swobodę wyrażania siebie i samorozwoju. Badania w Polsce pokazały, że aż 90% dziewczynek w wieku od 6 do 14 lat zgadza się z twierdzeniem, że „to ok, jeśli dziewczynki chcą grać w piłkę nożną, a chłopcy tańczyć w balecie". Współcześni rodzice częściej zachęcają córki do zabaw uznawanych za typowo kobiece, jak np. gotowanie, przebieranie się czy zabawa lalkami. Schematy te powielane są przez kolejne pokolenia. Twórcy kampanii zwracają uwagę na fakt, iż współczesne dziewczynki są świadkami rewolucji zachodzącej w społeczeństwie oraz działań ruchów prokobiecych i feministycznych. Młode pokolenie jest zatem otwarte na różnorodność i równość płciową. Swoboda w działaniu i kreatywność pozwalają dzieciom odkrywać nieznane, radzić sobie z wyzwaniami w dorosłym życiu i wzmacniać poczucie własnej wartości[28]. Warto dodać, iż LEGO® w swych zestawach z serii City porusza także kwestie różnorodności sfery zatrudnienia w przypadku kobiet, które w „klockowym świecie" napra-

[26] A. Krajewska, *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*, w: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003, s. 221–255.

[27] K. Nowak-Kluczyński, *„Adults Welcome" – klocki LEGO 18+* https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/adults-welcome-klocki-lego-18 [dostęp: 22.12.2022].

[28] *Dziewczynki mogą wszystko*, https://www.lego.com/pl-pl/girls-can-achieve-anything [dostęp: 25.07.2025].

wiają samochody, tworzą własne biznesy, zasiadają za sterami śmigłowców czy samolotów oraz uczestniczą w misjach kosmicznych.

Kampania LEGO Duplo o charakterze globalnym, zatytułowana „Nie przeszkadzaj w zabawie", polegała na zachęceniu rodziców do bardziej świadomego spędzania czasu z dziećmi – rezygnacji z telefonów i cyfrowych ekranów podczas wspólnej zabawy[29]. Jako element tej akcji przez 21 dni codziennie od godz. 5:00 do 20:00 zespół LEGO Duplo publikował w mediach społecznościowych ciszę (brak postów), co miało symbolizować wyłączenie urządzeń cyfrowych i skupienie na dziecku w czasie zabawy. Poza tymi godzinami zespół marki zamieszczał posty z poradami zabaw, a także refleksje rodziców i psychologów dziecięcych. Celem kampanii było zwrócenie uwagi, że nadużywanie telefonów przez dorosłych zakłóca naukę nowych słów oraz relację z dzieckiem – eksperci i badania wskazywali, że rozmawianie w obecności telefonu utrudnia dzieciom rozwój językowy. Przez akcję rodzice byli zachęcani do odłożenia telefonu i aktywnego udziału w zabawie (wspólne budowanie), co wspiera rozwój komunikacji i więzi rodzinne[30].

Klocki LEGO® stały się elementem popkulturowym, a w ostatnich latach zabawką społecznie zaangażowaną. LEGO® stawia na różnorodność płciową, rasową, etniczną, seksualną, podkreślając fakt, iż „każdy jest niesamowity! Ponieważ doceniamy każdego konstruktora LEGO". Właśnie pod takim hasłem powstał „tęczowy" zestaw Lego® „Everyone Is Awesome" – „klienci w zestawie znajdą klocki oraz zupełnie nowe figurki postaci w 11 kolorach, które wspólnie utworzą tęczę. Nie będzie to jednak jedynie symbol tęczy wykorzystywany przez społeczność LGBTQ+, ale również biel, blady błękit, róż oraz czerń i brąz (…) dobór kolorów ma bowiem odzwierciedlać nie tylko różnorodność seksualną, ale również pochodzenie osób w społeczności LGBTQ+. Wszystkie minifigurki z wy-

[29] *Lego w globalnej kampanii zachęca rodziców do zabaw z dziećmi* https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/lego-w-globalnej-kampanii-zacheca-rodzicow-do-zabaw-z-dziecmi [dostęp: 28.07.2025].

[30] Zob. K. Nowak-Kluczyński, *The modern family in the world of LEGO bricks*, w: *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2024, s. 295–309.

jątkiem filetowej nie mają przypisanej płci, co ma wyrażać indywidualność". Ponadto to właśnie filetowa minifigurka jest ukłonem „w stronę wszystkich fantastycznych draq queen"[31]. Podobny przekaz znaleźć można w zestawie „Queer Eye – mieszkanie Fab Five" z serii LEGO ICONS, który jest skierowany do fanów serialu „Queer Eye" (w polskim tłumaczeniu „Porady różowej brygady"), który jest odwzorowaniem apartamentu pięciu chłopaków z Atlanty. Hasłami przewodnimi zestawu stały się słowa „pozytywność i życzliwość". Stałymi bohaterami serii jest piątka mężczyzn (osób homoseksualnych), którzy w każdym odcinku pomagają jednemu uczestnikowi w metamorfozie wyglądu, mieszkania oraz zmianie postrzegania siebie i otaczającego świata.

Do mniej popularnych kampanii w Polsce można zaliczyć „Play is Your Super Power" – celem było przypomnienie, iż zabawa nie jest luksusem, lecz podstawowym prawem dziecka i niezbędnym elementem rozwoju. LEGO® zwróciło uwagę na fakt, że dzieci potrzebują czasu i przestrzeni na kreatywną aktywność, by rozwijać empatię, rozwiązywać problemy i budować relacje. Celem kampanii było zwrócenie uwagi dorosłych na rosnący problem niedoboru swobodnej zabawy u dzieci, pokazując, że zabawa daje super moce i jest ważnym elementem wychowania. To uświadomienie najmłodszym i ich rodzicom, że LEGO® to coś więcej niż zwykłe klocki – w nowej strategii „konsumenci zaczną postrzegać Lego nie tylko jako „zabawki konstrukcyjne", ale jako „kreatywne i edukacyjne zabawki wysokiej jakości przeznaczone dla dzieci w każdym wieku"[32]. AFOL to akronim oznaczający „adult fan of Lego", czyli „dorosłego fana Lego". To właśnie dorośli są w większości twórcami tzw. „Lego MOCów" (z ang. „my own creation"), budując konstrukcje własnego pomysłu, często unikatowe i lepsze niż oryginalne, które są prezentowane np. na targach hobbystycznych odbywających się w Polsce. W literaturze można spotkać także określenia – ALE („adult Lego enthusiast") oraz AFLOB („adult fan of Lego bricks"). Wspomniane grupy łączy jedno – są fascy-

[31] K. Rębisz, *Lego wypuści pierwszy w historii zestaw w kolorach tęczy. „Wszyscy są niesamowici" https://wyborcza.biz/biznes/7%2C147743%2C27108670%2Clego-wypusci-pierwszy-w-historii-zestaw-w-kolorach-teczy-wszyscy.html?utm_source=chatgpt.com* [dostęp: 1.06.2021].

[32] N. Lunde, *LEGO. Jak pokonać kryzys, zawojować świat i zbudować potęgę z klocków,* Wydawnictwo Agora, Warszawa 2019, s. 28–29.

natami i amatorami najpopularniejszych klocków na świecie. Grono afoli to przede wszystkim mężczyźni, urodzeni w latach 70., 80. i 90., którzy z nostalgią wrócili do budowania w myśl zasady „zabawa towarzyszy wszystkim ludziom, niezależnie od wieku ma duże znaczenie rozwojowe, wychowawcze i edukacyjne”[33]. O doniosłej roli duńskich klocków w dorosłym męskim świecie wspomina Katarzyna Sadowska, ujmując LEGO® jako zabawkę konstrukcyjną, która jest towarem dla wszystkich „dzieci (tatusiów)”[34] i sprawdza się w różnych przedziałach wiekowych. AFOLom poświęcono kampanię „Adults Welcome”, która na polskim rynku pojawiła się w 2020 roku; jej komunikacja opiera się na zainteresowaniach osób dorosłych, a jej celem jest spełnienie potrzeb w zakresie aktywności, a także relaksu.

Ważną kampanią w kontekście CSR jest kampania „LEGO Replay”, która stanowi swoistego rodzaju program społeczny zachęcający do oddawania używanych klocków LEGO®, które następnie są sortowane, czyszczone i przekazywane dzieciom z mniej uprzywilejowanych środowisk, organizacjom charytatywnym lub lokalnym szkołom[35]. Inicjatywna ta dotyczy przede wszystkim USA, Kanady, Wielkiej Brytanii i pokazuje, iż każda zabawka może dostać przysłowiowe „drugie życie” i dać radość kolejnym pokoleniom.

Zakończenie

Kampanie reklamowe marki LEGO® od lat wykraczają poza tradycyjne działania promocyjne – nie tylko prezentują produkt, ale niosą ze sobą głębokie walory edukacyjne**,** które wspierają rozwój dzieci i dorosłych

[33] I. Czaja-Chudyba, *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006, s. 22.

[34] K. Sadowska, *Zabawki współczesne – o przemianie materii – realizm i surrealizm*, w: *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski,* red. K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołądź-Strzelczyk, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016, s. 154.

[35] *LEGO Replay* https://www.lego.com/en-us/sustainability/replay/target [dostęp: 21.07.2025].

w wielu obszarach. LEGO® od samego początku swojego istnienia stawia na edukację poprzez zabawę, a ich komunikacja marketingowa skutecznie ten przekaz wzmacnia. Kampanie reklamowe silnie akcentują wartość kreatywnego myślenia. Marka promuje idee, że każde dziecko i AFOL mają potencjał do tworzenia czegoś unikalnego, stając się architektami, konstruktorami alternatywnej rzeczywistości, w której wszystko jest możliwe. W kampaniach pojawiają się motywy współpracy, empatii i rozwiązywania konfliktów. Dzieci uczą się pracy zespołowej, dzielenia się pomysłami czy wspólnego podejmowania decyzji. Z punktu widzenia edukacyjnego wspierają zatem rozwój kompetencji miękkich, tak kluczowych we współczesnym świecie. Kampanie LEGO® odwołują się także do wzmacniania budowania poczucia własnej wartości, rozwijania samoświadomości i kształtowania pozytywnych nastawień do wyzwań, odwołują się do odwagi, wytrwałości, szacunku dla różnorodności. Wbrew powszechnej opinii w ostatnich latach LEGO® coraz częściej wprowadza do swoich kampanii elementy edukacji ekologicznej poprzez storytelling promujący ochronę środowiska, recykling, a przede wszystkim kształtujący świadomość proekologiczną (np. zmiana sposobu pakowania klocków do torebek papierowych).

Kampanie reklamowe LEGO® są przykładem marketingu, który łączy sprzedaż z misją edukacyjną. Poprzez odpowiednio skonstruowane historie, symbole, bohaterów i światy, marka zachęca dzieci do rozwijania umiejętności poznawczych, społecznych, emocjonalnych i technologicznych. Edukacyjne walory tych kampanii są zgodne z najnowszymi trendami pedagogicznymi i skutecznie wspierają rozwój młodego pokolenia. LEGO® pokazuje, że reklama może nie tylko sprzedawać, ale również uczyć, inspirować i wychowywać**.**

Bibliografia

Andersen J., *Historia LEGO. Opowieść o rodzinie, która stworzyła najsłynniejszą zabawkę na świecie,* Wydawnictwo W.A.B, Warszawa 2022.

Barańska M., Nowak-Kluczyński K., *Hobby i edukacja. LEGO w życiu dorosłego człowieka,* „Edukacja Ustawiczna Dorosłych" 2023, nr 3 (122).

Bachryj-Krzywaźnia M., *Dedykowany storytelling – psychologiczne przesłanki perswazyjnej efektywności narracyjnej marketingu politycznego,* Uniwersytet Wrocławski, Wrocław 2019.
Bajka Z., *Zarys historii reklamy na świecie i w Polsce*, w: *Zarządzanie reklamą,* red. B. Nierenberg, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2015.
Bajka Z., *Krótka historia reklamy na świecie i w Polsce,* „Zeszyty Prasoznawcze" 1993.
Carroll A.B., *A three-dimensional conceptual model of corporate social performance,* "Academy of Management Review" 1979, vol. 4.
Czaja-Chudyba I., *Pedagogika zabawy w osobowym i profesjonalnym przygotowaniu do zawodu nauczyciela,* Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2006.
Dębski M., *Kreowanie silnej marki*, Polskie Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 2009.
Denning S., *The Leader's Guide to Storytelling: Mastering the Art and Discipline of Business Narrative*, Wydawnictwo John Wiley & Sons Inc, New Jersey 2011.
Dziewczynki mogą wszystko, https://www.lego.com/pl-pl/girls-can-achieve-anything [dostęp: 25.07.2025].
Kotler P., *Marketing Management,* Dom Wydawniczy REBIS, Poznań 2012.
Kłeczek R., *Zarządzanie marką,* Wydawnictwo Wolters Kluwer Polska S.A., Warszawa 2013.
Krajewska A., *Zabawki jako forma socjalizacji do ról płciowych*, w: *Dziecko we współczesnej kulturze medialnej*, red. B. Łaciak, Wydawnictwo Instytut Spraw Publicznych, Warszawa 2003.
Kreowanie wizerunku marki – dlaczego jest kluczowe, https://commplace.pl/blog/kreowanie- wizerunku-marki-dlaczego-jest-kluczowe/ [dostęp: 28.08.2023].
Lego w globalnej kampanii zachęca rodziców do zabaw z dziećmi https://www.wirtualnemedia.pl/artykul/lego-w-globalnej-kampanii-zacheca-rodzicow-do-zabaw-z-dziecmi [dostęp: 28.07.2025].
LEGO Replay https://www.lego.com/en-us/sustainability/replay/target [dostęp: 21.07.2025].
Lunde N., *LEGO. Jak pokonać kryzys, zawojować świat i zbudować potęgę z klocków,* Wydawnictwo Agora, Warszawa 2019.
Nowak-Kluczyński K., *„Adults Welcome" – klocki LEGO 18+* https://epale.ec.europa.eu/pl/blog/adults-welcome-klocki-lego-18 [dostęp: 22.12.2022].
Nowak-Kluczyński K., *The modern family in the world of LEGO bricks*, w: *Z prac poznańskich historyków wychowania. Księga poświęcona pamięci Profesora Wiesława Jamrożka w siedemdziesiątą rocznicę urodzin*, red. M. Brenk, K. Nowak-Kluczyński, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2024.
Nowak-Kluczyński K., *Klocki LEGO – zabawka dla dzieci i afoli. Konteksty edukacyjne oraz pedagogiczne,* „Studia Edukacyjne" 2023, nr 69.
Nowak-Kluczyński K., *Pasja i inspiracja. Klocki LEGO jako narzędzie pracy nauczyciela akademickiego*, w: *Nowa szkoła – szkoła wyższa. Pytania, odkrycia, dzia-*

łania, red. M. Grześko-Nyczka, M. Kościelniak, Wydawnictwo ANS w Lesznie, Leszno 2023.
Rok B., *Podstawy odpowiedzialności społecznej w zarządzaniu,* Wydawnictwo Poltext, Warszawa 2013.
Razmus W., *Struktura wiedzy o marce,* „Marketing i Rynek" 2010, nr 5.
Rebuild The World, https://www.lego.com/en-us/rebuild-the-world [dostęp: 25.07.2025].
Rębisz K., *Lego wypuści pierwszy w historii zestaw w kolorach tęczy. „Wszyscy są niesamowici", https://wyborcza.biz/biznes/7%2C147743%2C27108670%2Clego-wypusci-pierwszy-w-historii-zestaw-w-kolorach-teczy-wszyscy.html?utm_source=chatgpt.com* [dostęp: 1.06.2021].
Sadowska K., *Zabawki współczesne – o przemianie materii – realizm i surrealizm*, w: *Zabawka – przedmiot ludyczny i obiekt kolekcjonerski,* red. K. Kabacińska-Łuczak, D. Żołądź-Strzelczyk, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, Poznań 2016.
Społeczna odpowiedzialność przedsiębiorstw-CSR", https://www.gov.pl/web/dialog/spoleczna-odpowiedzialnosc- przedsiebiorstw--csr [dostęp: 01.08.2025].
Spychała J.M., *Mali rebelianci,* Wydawnictwo Tako, Toruń 2020.
Stefańska M., *CSR a wartość przedsiębiorstwa,* „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu" 2011, nr 220.
Tkaczyk P., *Zakamarki marki*, Wydawnictwo Helion, Gliwice 2011.
Wheeler A., *Kreowanie marki,* Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
Żołądź-Strzelczyk D., Kabacińska K., *Charakterystyka wybranych zabaw dziecięcych*, w: *Dawne zabawy dziecięce*, red. D. Źołądź-Strzelczyk, K. Kabacińska, Wydawnictwo DiG & Muzeum Zabawek i Zabawy w Kielcach, Kielce–Warszawa 2008.