

Antropologiczna potrzeba uczenia się – projekt dydaktyczny dla szkoły ponadpodstawowej¹

Anna Marko

Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

ORCID: 0009-0006-8374-0267

Humanista-sygnalista w szkole

W eseju pt. *Humanista sygnalista* Ryszard Koziółek pisze o społecznych zadaniach literatury:

Czytanie, rozumienie i używanie literatury to rodzaj kulturowego zestawu ratunkowego, z którego jednak trzeba korzystać *przed* wypadkiem, ponieważ jego ratunkowa funkcja polega na symulowaniu katastrofy lub problemu i umożliwianiu ich antycypacji. Dzięki lekturowej iluzji prawie doświadczamy tego, co czytamy. **Przeżywanie „na niby” pozwala nam wiedzieć i czuć bez konieczności osobistego doświadczenia, a na dodatek treść tych przeżyć jest atrakcyjnie i precyzyjnie nazwana** (Koziółek 2019, 18, podkr. A. M.).

Zastanawiając się nad ważnymi społecznie zagadnieniami, które można by „przeżyć” na lekcjach języka polskiego na etapie ponadpodstawowym, szybko doszłam do wniosku, że nie trzeba szukać daleko. Sama szkoła i to, co się w niej dzieje, generuje bowiem wiele problemów i pytań zawsze aktualnych z perspektywy uczniów. Proponuję więc, byśmy przyjrzeni się szkole i jej popandemicznej kondycji.

¹ Artykuł powstał w ramach zajęć z metodyki nauczania języka polskiego prowadzonych przez prof. UAM dr hab. Krzysztofa Koca.

Punkt wyjścia

Pandemia COVID-19 w odniesieniu do edukacji ujawniła przynajmniej dwie rzeczy. Z jednej strony – ku zaskoczeniu niektórych uczniów – okazało się, że szkoła jest potrzebna. Proces uczenia się przebiega skuteczniej i szybciej, jeśli odbywa się w interakcji; uczniowi potrzebny jest nauczyciel-przewodnik i koledzy-towarzysze intelektualnych zmagania (nie wspominając o socjalizującej funkcji szkoły). Dlatego pewnie koniec okresu nauki zdalnej przyjmowany był z ulgą. Choć parę lat temu trudno byłoby w to uwierzyć, w trakcie pandemii wszyscy zatęsknili za szkołą: uczniowie, rodzice, nauczyciele.

Z drugiej strony, z wyjątkową jaskrawością wyszły na jaw wszystkie bolączki szkoły: zwłaszcza nacisk na odtwarzanie wiedzy faktograficznej czy nastawienie na zdobywanie ocen (za wszystko). Ze wstydem trzeba było również przyznać, że większość uczniów miała trudności z motywacją do nauki i z dyscypliną pracy. Powszechne były opowieści o tym, że dzieci wprawdzie logowały się na zajęcia, ale, kryjąc się za monitorem (bez włączonej kamery), dosypiały albo surfowały w Internecie. Zwycięsko (albo przynajmniej bez szwanku) wyszli z pandemii ci, którzy mieli wystarczająco dużo motywacji i samodyscypliny, by pokierować własną pracą bez wyraźnych bodźców zewnętrznych². Ale byli to raczej nieliczni.

Niektórzy obserwatorzy wyprowadzali stąd wniosek, że szkoła jest potrzebna, bo młodym człowiekowi potrzebny jest przymus. Nad tym, błędnym moim zdaniem, wnioskiem chciałabym się zatrzymać. Szkoła, owszem, jest potrzebna jako miejsce bezpiecznej, ukierunkowanej eksploracji świata. Przymus zewnętrzny nie ma z tym jednak nic wspólnego. Dlaczego nie wzmacniamy woli zdobywania wiedzy? Nie podsycaamy pragnienia jej poszukiwania i pogłębiania? To wcale nie są idealistyczne postulaty, o ile przyjmujemy, że uczenie się stanowi jedną z podstawowych potrzeb człowieka.

Refleksja o istocie procesu uczenia się pojawia się w szkole bardzo rzadko. Na lekcjach wychowawczych czasem omawia się zasady skutecznego zapamiętywania: używaj kolorowych markerów i fiszek, notuj przestrzennie, powtarzaj krócej, ale częściej itd. Nie ulega wątpliwości, że techniki uczenia się to bardzo ważny temat. Ale nawet opanowanie takich technik nie osładza trudu chodzenia do szkoły rozumianej jako niechciana konieczność.

Cel: profilaktyczny, propedeutyczny i metapoznawczy

Stąd wzięły się trzy cele proponowanego w tym tekście projektu. Po pierwsze, przekierować uwagę ucznia z wysiłku, jaki trzeba nieraz włożyć w zdobywanie wiedzy³, na korzyść i przyjemność intelektualną, jaką daje jej zdobycie.

² Moje rozważania dotyczą uczniów starszych, tj. z wyższych klas szkoły podstawowej i ze szkół ponadpodstawowych. Sytuacja dzieci najmłodszych oraz uczniów potrzebujących specjalistycznego wsparcia rysowała się oczywiście inaczej.

³ Z ważnym zastrzeżeniem: nie bójmy się mówić o wysiłku i nie oszukujmy się nawzajem, że uczenie się to wyłącznie zabawa: wielkie rzeczy wiele kosztują.

Po drugie, uświadomić uczniowi jego autonomię w procesie uczenia się. Dzieci i młodzież nie mają oczywiście wpływu na kształt podstaw programowych. Każdy uczeń może jednak w trakcie codziennej, indywidualnej nauki zdecydować, którym zagadnieniom poświęcić więcej uwagi, by pogłębić interesujące go treści (jak mówi stare porzekadło: ludzie dzielą się na samouków i nieuków). Ostatecznie bowiem, to od niego samego zależy, jakie zdobędzie wykształcenie i jakim będzie człowiekiem (por. Kłakówna 2003, 21-24 i 101-108).

Po trzecie warto pokazać uczniowi, że uczenie się jest jednym z typowo *ludzkich* działań – umożliwia rozwój i zachowanie godności w najbardziej krytycznych sytuacjach. Chodzi bowiem o to, by młodzi ludzie przeszli od bierności do aktywności: przekreślili znak równości między nauką a szkołą (nauka nie ogranicza się do szkoły), zrozumieli, że nauka to coś, czego w istocie bardzo potrzebują, a w konsekwencji zrozumieli, że są architektami własnego wykształcenia.

Wskazówki praktyczne i przebieg zajęć (propozycja cyklu lekcji)

Treści projektu ułożone są wynikowo: każde kolejne ogniwo wzmacnia poprzednie. Po wspólnych ustaleniach poczynionych w punkcie wyjścia (stereotyp), można dalej pracować razem lub rozdzielić zadania pomiędzy grupy, które na koniec przedstawią klasie wnioski ze swojej pracy. Efekty działań warto byłoby zaprezentować społeczności szkolnej (np. w formie gazetki). Rozważyć można także przygotowanie szkolnej konferencji na temat: Czy potrzebna nam jest szkoła? Zagadnienia projektowe stanowiłyby wtedy podstawę opracowania uczniowskich referatów, których celem byłoby naświetlenie problemu uczenia się z różnych stron.

STEREOTYP

Proponuję wyjść od bardzo prostego ćwiczenia: zebrania skojarzeń łączących się z nauką. Można z dużym prawdopodobieństwem przypuszczać, że będą one raczej negatywne (nauka = szkoła, książki, wysiłek, zmęczenie, nuda, przymus, nierealne wymagania, klasówki, oceny, fakty, uczenie się na pamięć, ściąganie itd.). Być może pojawią się też pozytywne, choć emocjonalnie neutralne wyrażenia typu: szanse na dobrą przyszłość, ciekawość świata, głód wiedzy. Jeśli sformułowane zostaną hasła takie jak: współpraca, wspólna zabawa, będą traktowane raczej jako wyjątek, okazjonalne przełamanie reguły. Możliwe, że uczniowie przywołają bardzo popularne memy dotyczące uczenia się lub szkoły.

Wniosek: W stereotypowym ujęciu nauka oznacza coś trudnego i nieciekawego. Nauka kojarzy się głównie ze szkołą.

1. PROBLEM – STARY JAK ŚWIAT...

Okazuje się, że problem organizacji systemu szkolnego, nieadekwatnego do zainteresowań, możliwości i potrzeb uczniów, nie jest nowy. Narzekali na instytucję szkoły już starożytni. Jest w *Wyznaniach* świętego Augustyna zaskakująco uniwersalny fragment, w którym autor,

patrzac wstecz na lata mlodości, poddaje krytycznemu ogladowi metody stosowane przez swoich nauczycieli:

Czemuż więc nie cierpiałem języka greckiego (...)? (...) [G]orzko smakował memu chłopięcemu podniebieniu. Myślę, że tak samo smakuje Wergiliusz małym Grekom, gdy muszą wkuwać jego wiersze w taki sposób, jak my wkuwaliśmy Homera. Sama trudność języka obcego skrapiała żółcią wszystkie greckie uroki bajecznych opowieści. Przedtem nie znałem żadnych słów greckich. **Groźbami, karami zmuszano mnie do ich poznawania.** To prawda, że i łaciny niegdyś nie rozumiałem, wtedy gdy byłem niemowlęciem. Ale nauczyłem się jej, po prostu słuchając, bez lęku i batów, gdy piastunki mnie pieściły, gdy wszyscy śmiali się do mnie i wesoło się ze mną bawili.

Nauczyłem się łaciny bez gróźb i kar, gdyż własne serce mnie przynaglało, bym jak najszybciej zaczął wyrażać jego pragnienia. Nie mógłbym ich wyrazić, gdybym nie nabył pewnej liczby słów — nie od nauczycieli, po prostu od ludzi, którzy do mnie mówili, a potem słuchali, gdy ja zacząłem mówić. Jasno z tego wynika, że **swobodne zainteresowanie bardziej sprzyja uczeniu się języka niż jakakolwiek przymusem narzucona pilność** (Św. Augustyn 2018, 44-45, podkr. A. M.).

Augustyn odnosi się do lekcji języków obcych: jako natywny użytkownik języka łacińskiego musiał w szkole nauczyć się greki, koniecznej, by móc poznawać literaturę i filozofię. Używając współczesnej terminologii metodycznej, powiedzielibyśmy, że odrzuca on metody oparte wyłącznie na pamięciowym opanowywaniu materiału (łącznie się z bardzo surowym egzekwowaniem zapamiętanych treści⁴), a opowiada się za uwzględnieniem wrodzonej predyspozycji dziecka do poznawania rzeczy nowych. Kilkanaście wieków później trafność tych intuicji potwierdzą badania z psychologii rozwojowej, pedagogiki, glottodydaktyki, neurobiologii.

Analizując w klasie fragment *Wyznań*, można odnieść się do lektur poznanych przez uczniów w kl. 4-8, a osadzonych w realiach szkolnych (*Szyfowe prace* Stefana Żeromskiego, ale także *Sposób na Alcybiadesa* Edmunda Niziurskiego oraz *Mikołajek* Renné Goscinnego i Jeana-Jacquesa Sempégo). Warto wspólnie zauważyć, że teksty te, tak różne, na swój sposób opisują szkolne sytuacje problemowe.

Wniosek: Nauka w szkole, jak każde zjawisko społeczne, może generować problemy. Jest wiele obrazów szkoły utrwalonych w literaturze. Często akcentowany jest rozdźwięk między treściami i metodami nauczania a motywacją i zainteresowaniami uczniów.

2. PODWAŻENIE STEREOTYPU

Po tym, jak uchwycimy negatywny stereotyp szkoły, spróbujemy go przełamać. W tym celu proponuję obejrzenie (w szkole lub wcześniej w domu) filmu *Polarny rok* (2018, reż. Samuel Collardey, czas trwania: 94 min.). Film opowiada historię młodego duńskiego nauczyciela, który podejmuje pracę w szkole na Grenlandii. Nietrudno zgadnąć, że początki są bardzo trudne: obie strony (duński nauczyciel i społeczność grenlandzkiej osady), pełne nieświadomych uprzedzeń i oczekiwań, są jeszcze niegotowe do współpracy.

⁴ Używając terminu, który zaistniał ostatnio w obiegu publicystycznym, chciałoby się powiedzieć, że była to *ocenoza* w starożytnym wydaniu.

Proces analizy i interpretacji obrazu filmowego może przebiegać wokół pytań:

- Czego spodziewał się Duńczyk, jadąc na Grenlandię?
Młody człowiek oczekiwał szybkiego sukcesu: pewny własnych kompetencji, był przekonany, że uda mu się zyskać sympatię uczniów i wzbudzić u nich zainteresowanie nauką. Wyobrażał sobie Grenlandię jako idylliczną krainę z pięknymi widokami. Nie brał pod uwagę, że zimno i śnieg dadzą mu się we znaki ani – że w tamtejszej społeczności (jak w każdej innej) istnieją problemy społeczne, jak alkoholizm, marazm wobec braku perspektyw, niechęć do zmian itd., które, dotykając rodziców, odbijają się na dzieciach.
Jeśli rozmowa będzie szła sprawnie, warto zwrócić uwagę, że figurę społecznika-idealisty, który „rozbija się o życie”, odnajdziemy i w szkolnym kanonie – w *Silacze i Ludziach bezdomnych* Stefana Żeromskiego.
- Z czego wynikały niepowodzenia nauczyciela?
Problemem był z jednej strony idealizm i, początkowo, brak otwartości na nowe doświadczenia. Z drugiej strony młody nauczyciel nie był przygotowany na obiektywnie trudne warunki pracy: społeczność grenlandzka nie tylko nie przyjęła go życzliwie, ale wręcz nie chciała zaakceptować go u siebie; niektórzy opiekunowie sami odciągali dzieci od nauki, podważając sens chodzenia do szkoły.
- Jak traktowali Grenlandczycy Duńczyków i duńską kulturę?
Obowiązek szkolny, realizowany w języku duńskim, rozumiany był przez mieszkańców osady jako zagrożenie dla ich grenlandzkiej tożsamości. Duńskich nauczycieli, z którymi trudno było się porozumieć (nauczyciele z założenia nie uczyli się miejscowego języka, żeby motywować ludność do komunikacji po duńsku, miejscowi jednak wcale zmotywowani nie byli), traktowano jak funkcjonariuszy opresyjnego systemu i wykluczano ze wspólnoty (np. nie odpowiadając na pozdrowienia).
- Kiedy nastąpił przełom we wzajemnych relacjach?
Gdy nauczyciel postanowił poznać bliżej warunki życia i zwyczaje, a także podstawy języka mieszkańców osady. Pozwoliło mu to lepiej zrozumieć uczniów, a z czasem dostosować metody nauczania do ich potrzeb.
- Kto uczył się od kogo?
Obie strony uczyły się przede wszystkim otwartości na innego – na inną kulturę i zwyczaje – oraz wrażliwości na inne sposoby myślenia i przeżywania świata (można to nazwać rozwojem kompetencji społecznych). Uczniowie, to oczywiście, poznawali treści przewidziane programem nauczania – początkowo opornie, z czasem coraz chętniej. Nauczyciel z kolei poszerzył swoje kompetencje o czynności typowe dla Grenlandczyków (powożenie psim zaprzęgiem, myślistwo – można to nazwać kompetencjami zawodowymi typowymi dla tej szerokości geograficznej).
- Kiedy młodzież zaczęła się uczyć?
Kiedy nauczyciel dostrzegł, że może wpisać treści nauczania w doświadczenie życia na Grenlandii, a uczniowie zrozumieli, że owe treści bezpośrednio wiążą się z życiem – mogą im pomóc w ich przyszłych „dorosłych” aktywnościach, czy to będzie myślistwo czy rybołówstwo (scena lekcji geografii na dachu budynku szkoły: czytanie i lokalizowanie mapy, wyznaczanie kierunków świata).

Wnioski:

- Nauka odbywa się w interakcji (ludzie uczą się od ludzi, ktoś potrafi więcej w jednej dziedzinie, ktoś inny w drugiej).
- Nauka odbywa się poprzez modyfikację doświadczenia już posiadanego.
- Nauka nie ogranicza się jedynie do wiedzy faktograficznej – obejmuje również cały szereg kompetencji społecznych (umiejętności interpersonalnych).
- Zatem – nauka odbywa się ciągle (w każdej sytuacji, w każdej rozmowie)! Może to być proces sterowany, nastawiony na zdobycie konkretnej wiedzy bądź umiejętności, ale zachodzi niezależnie od naszej świadomości.

3. CO MÓWI PSYCHOLOGIA ROZWOJOWA

Uzyskane w poprzednim ćwiczeniu wnioski na temat natury procesu uczenia się proponuję zestawić z potwierdzającymi je ustaleniami psychologii i neurobiologii (w formie popularnonaukowej).

Kluczowe będą tu dwie wzajemnie powiązane metafory rozwoju poznawczego człowieka: dziecko jak mały naukowiec (Piaget) i dziecko jako praktykant (Wygotsky).

Piaget lubił mawiać o dzieciach „mali naukowcy”. Naukowcy, gdy napotkają problem, starają się wyciągać wnioski z obserwacji, najpierw dopasowując je do już istniejących teorii, a jeśli to się nie udaje, „naciągając” te teorie lub tworząc nowe. Tak samo dzieci, początkowo usiłują wykorzystać znane sobie sposoby asymilowania nieznanymi wydarzeń, a następnie akomodują własne istniejące wzorce myślenia i działania tak, by wpasować w nie nowe doświadczenia. W obu przypadkach jednostka aktywnie angażuje się w poszukiwane rozwiązania. Eksperymentuje (prawdopodobnie metodą prób i błędów) z różnymi sposobami osiągnięcia zrozumienia, a w końcu, w wyniku aktu twórczego, podejmuje wyzwanie i w ten sposób tworzy zadawalające przejście między obserwacją a zrozumieniem (...) (Schaffer 2018, 188-189).

Z kolei według Wygotskiego „dziecko nie jest osobą samotnie rozwiązującą problemy, która musi polegać wyłącznie na własnych działaniach. Jest za to partnerem we wspólnym przedsięwzięciu – młodszym współpracownikiem lub – lepiej – *praktykantem*” (Schaffer 2018, 223, podkr. jak w oryginale). Na czym polega zmiana? Otóż:

Podobnie jak Piaget, Wygotski podkreślał *konstruktywistyczną* naturę rozwoju poznawczego: dzieci odgrywają aktywną rolę w gromadzeniu wiedzy i osiąganiu sprawności w rozwiązywaniu problemów. Jednak w przeciwieństwie do Piageta nie wierzył w to, by mogły one osiągnąć to na własną rękę. Mogą to uczynić tylko we współpracy z innymi ludźmi, w kontekście wspólnie podejmowanych przedsięwzięć. Stanowisko to stało się znane pod nazwą **konstruktywizmu społecznego** (Schaffer 2018, 225, podkr. jak w oryginale).

Manfred Spitzer widzi w uczeniu się aktywność typowo ludzką:

Jeśli coś wyróżnia człowieka spośród innych istot żywych, to to, iż potrafimy się uczyć i czynimy to przez całe życie. Uczymy się pić, biegać, mówić, jeść, śpiewać, czytać, jeździć na rowerze, pisać, liczyć,

uczymy się angielskiego i zasad dobrego wychowania, osiągając w tym większe lub mniejsze sukcesy. Jeszcze później uczymy się, aby przede wszystkim być dla innych, traktować siebie z przymrużeniem oka; uczymy się, jak przeżyć miesiąc za emeryturę i jak godnie odejść (...).

Uczymy się metodą prób i błędów (jak dziecko podczas ssania piersi czy chodzenia), **uczymy się przez przyglądanie się, słuchanie, powtarzanie tego, co robią inni** (jak w przypadku śpiewania, jedzenia czy mówienia) albo przez wkuwanie, np. słówek. Wielu ludzi stawia znak równości między uczeniem się i wkuwaniem, czyli brakiem radości. Ale takie podejście też jest wyuczone!

Uczenie się wcale nie odbywa się wyłącznie w szkole. Wręcz przeciwnie: *Non scholae, sed vitae discimus* – to odnosi się nie tylko do *celu uczenia się* (czyli dla życia, nie do klasówki), ale także do tego, *gdzie* uczenie się odbywa: w życiu i poprzez życie (a czasami nawet wtedy, gdy dzieje się to w szkole!) (Spitzer 2007, 11, podkr. A. M.).

Z powyższych fragmentów należałoby w toku analizy wyodrębnić i przedyskutować z uczniami następujące zagadnienia:

- a) potrzeba uczenia się jako nasza „cecha gatunkowa”,
- b) uczenie się jako proces aktywny i twórczy,
- c) uczenie się jako proces społeczny (interakcje!).

Powstaje jednak problem: **skoro uczenie się jest wpisane w naturę człowieka, to dlaczego tak trudno nam się do tego zmotywować?** Spitzer (2007, 144) proponuje odwrócić perspektywę: „ludzie są z natury zmotywowani i nie potrafią inaczej, gdyż służy temu bardzo efektywny układ wbudowany w ich mózg”. Pytanie nie brzmi zatem, jak się motywować, ale: **jak się nie demotywować?** Jak organizować sobie samemu warunki do nauki, które pomogą uaktywnić zdolności, ciekawość i chęci, które wszyscy dostaliśmy „w prezencie” od natury? Podobne pytania stawiali sobie na przełomie XIX i XX wieku ludzie, których dziś uważamy za wielkich reformatorów pedagogiki. Wspólnym mianownikiem programów powstających wówczas szkół i ruchów alternatywnych było uwzględnianie natury dziecka oraz zasada wychowania przez działanie.

4. NAUKA PRZEZ DZIAŁANIE: DWOREK CIOSOWY OLGI MAŁKOWSKIEJ

Mało kto dziś pamięta, że w dwudziestolecie międzywojennym działała w Sromowcach Wyżnych szkoła założona przez Olgę Drahonowską-Małkowską, współtwórczynię harcerstwa na ziemiach polskich. Połączona z internatem szkoła, w której obowiązywały nietuzinkowe zasady współbywania i uczenia się, przeszła do historii jako Dworek Cisowy. Zachowane relacje absolwentów i współpracowników Dworku, a także zapiski samej Małkowskiej, poświadczają niesamowitą atmosferę miejsca, które inspirowało, wyzwalało talenty, przygotowywało do samodzielności.

Małkowskiej zależało, by w szkole uczyło się nie więcej niż dwadzieścioro uczniów, „aby można było każdemu dziecku zapewnić indywidualną opiekę i żeby szkoła jak najbardziej przypominała charakterem dużą rodzinę” – dlatego też przyjmowano zarówno chłopców, jak i dziewczynki (Broniewska, Broniewska, Broniewski 2000, 178). Jej idea

urzeczywistniła się niemal cudem – Małkowska nie dysponowała funduszami na budowę, ale dostała na ten cel dużą sumę pieniędzy od skautki angielskiej zainspirowanej jej pomysłem.

System edukacyjny i wychowawczy Cisowego Dworku oparty był o nowe, w tamtych czasach rewolucyjne, osiągnięcia pedagogiki (m.in. wdrożono plan daltoński⁵). Dbano o wysokie kwalifikacje zatrudnianej kadry, której umożliwiano też zawodowy rozwój – języków uczyły przez konwersacje nauczycielki zza granicy, Polki z kolei wysyłane były za granicę na pobyty studyjne (m.in. do Anglii czy do Belgii – przywołana niżej Tola Retingowa odbyła staż w brukselskiej szkole Ovide'a Decroly'ego, znanego z zasady wychowania „dla życia przez życie”).

Przytoczmy dłuższy passus ze wspomnień Małkowskiej o znamienym tytule *Zaczęło się od marzenia...*:

Szkoła dworkowa obejmowała teraz [tj. na początku lat 30. – A. M.]: szkołę powszechną i gimnazjum (4 lata). W szkole podstawowej były dwie nieprzeciętne nauczycielki: Fiedlerówna, czyli Fidelek, i Tola Retingowa.

Fidelek przeszła bardzo specjalne wykształcenie. (...) Wysłałam ją więc do Anglii, do sławnej szkoły Bedales (płd. Anglia). Tam odbyła roczną praktykę, powróciła odrodzonym człowiekiem.

Tolę Retinger wysłałam do Belgii. (...) Szkoła ta miała nazwę: „Pour la vie – par la vie”. Pierwszy rok nasza Tola praktykowała w różnych klasach (na poziomie naszej szkoły powszechnej), a po roku zaproponowano jej normalne nauczanie w szkole. Więc jeszcze rok pozostała w szkole i wróciła pełna nowych idei i pomysłów. W ten sposób Dworek się wzbogacił i dojrzewał. One otwierały się na szeroki świat, a dzieci korzystały.

W gimnazjum też nowy duch zaczął panować. Gimnazjum przyjęło tzw. metodę Daltona (sic). Nie istniał już staroświecki „podział godzin”. Dzieci dostawały tygodniowe „przydziały” z każdego przedmiotu, które musiały w dowolnych godzinach przygotować. Nie było wykładów, tylko dzieci na podstawie wskazówek umieszczonych w przydziałach we wskazanych książkach zbierały potrzebny do opracowania materiał. Klasy były podzielone według przedmiotów, a więc: historii, matematyki, geografii, chemii itd. Dziecko mogło do woli najpierw cały materiał z historii opanować, potem brać się do innych przedmiotów lub robić jeden przedmiot, póki się nim nie znuży. Dziecko uczyło się studiować, uczyło się samodzielności. Leniwe dzieci, które pierwsze dni przefurzyły, miały potem olbrzymi materiał na samym końcu do przerobienia, a że „przydział” musiał być w tygodniu skończony, więc poświęcały na to swoje wolne chwile i wnet się przekonywały, że taka niedbała praca absolutnie się nie opłaca.

Z końcem każdego roku szkolnego zdawały nasze dzieci egzaminy w szkołach rządowych. Nie zdarzało się, żeby któreś z naszych dzieci nie zdało. Dzieci z klas gimnazjalnych zdawały albo w Krakowie, albo w gimnazjum zakopiańskim – zależnie od życzenia rodziców. Cieszyły się one dobrą opinią zarówno w Krakowie, jak i w Zakopanem. Egzaminujący podkreślali bystrość orientacji i inteligencję u tych dzieci (Broniewska, Broniewska, Broniewski 2000, 174-175).

⁵ Plan (lub: system) daltoński – koncepcja edukacyjna likwidująca tradycyjny podział na przedmioty, klasy i lekcje, opierająca się na indywidualnej pracy uczniów według problemowego planu nauczania. Twórczynią tego systemu była amerykańska nauczycielka Helene Parkhurts (1887-1957), która nowe podejście wdrażała w swojej praktyce szkolnej w mieście Dalton (Massachusetts, USA) – stąd nazwa (por. Wołoszyn S., 1964, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Warszawa, s. 416-417).

Dworek Cisowy był pięknie położony w Pieninach, na stoku góry, w pobliżu Dunajca, nie dziwi więc, że często wychodzono na kilkugodzinne piesze wycieczki. Zaskakujące jest jednak, że szkoła dysponowała własnym... wagonem kolejowym, co umożliwiało odbywanie wielodniowych podróży po całym kraju. Aby wykorzystać czas w trakcie przejazdów, część wagonu przystosowano do prowadzenia lekcji; zaś po dotarciu do celu zaczynały się zajęcia ze sztuki, historii czy geografii w plenerze:

Tym to wagonem urządziłyśmy z dziećmi (zwykle z 1-klassy) wspaniałe wycieczki. Zwiedziłyśmy Pomorze, Wołyń, Huculszczyznę, Śląsk, Polskę centralną. Projekt każdej wycieczki uzgadniałam wprzód z dyrekcją kolei w Krakowie, a więc przerwy dłuższe i krótsze w podróży, trasy. Wagon był naszym stałym domem w podróży. Stał zwykle na którymś ze ślepych torów, a myśmy z niego robiły wypadki w okolice. Lekcje odbywały się normalnie, tylko zamiast suchych wykładów dzieci miały lekcje poglądowe poparte żywymi obiektami (Broniewska, Broniewska, Broniewski 2000, 171).

Dla Małkowskiej bardzo ważne było całościowe podejście do ucznia i jego edukacji. Po latach, w 1981 roku, napisze: „Miała to być szkoła wychowująca nowy typ obywateli Polski” (Broniewska, Broniewska, Broniewski 2000, 181). Dlatego przywiązywała dużą wagę do atmosfery i tworzenia przyjacielskich relacji:

Stworzyliśmy ośrodek, w którym szczerze mówiąc dzieciom było dobrze. Tu rosły nieskrępowane przykrymi nakazami i zakazami, a równocześnie nie nakazy, ale atmosfera domu kierowała ich postępowaniem i do pewnego stopnia ich myśleniem.

Stawanie okoniem nie sprawiało przyjemności, przeprowadzanie swego widzimisię dawało zbyt małe rezultaty, po prostu nie opłacało się.

Nie było ważnych i mniej ważnych, nie było uprzywilejowanych w żadnej dziedzinie naszego życia. Byliśmy „rodziną” i to naprawdę kochającą się rodziną.

Oczywiście były dysonanse, nieporozumienia, krótkie spięcia, lecz to jest nieuniknione w każdym większym zespole (Broniewska, Broniewska, Broniewski 2000, 174-176)⁶.

Warto byłoby spróbować zanalizować i uchwycić fenomen Dworku Cisowego: na czym polegał? Czy uczniowie chcieliby uczyć się tak dziś? Co można by przenieść w teraźniejszość? Co się zdezaktualizowało?

Jeśli znajdą się w klasie uczniowie-harczerze lub uczniowie, którzy z ruchem harcerskim mieli styczność, mogą być przewodnikami po tej sekwencji zajęć. Opis Dworku Cisowego i realizowanej tam filozofii nauczania można znaleźć w wielu publikacjach skautowych dostępnych w bibliotekach drużyn czy hufców⁷.

⁶ Uczciwie trzeba dodać, że spełnianie przez tak funkcjonującą szkołę wymogów stawianych placówkom publicznym stanowiło nie lada wyzwanie, o czym Małkowska też, nie bez żalu, wspomina, pisząc o „idiotycznych przepisach”... (!) (Broniewska, Broniewska, Broniewski 2000, 175).

⁷ Zob. np. monografia Głowackiej-Sobiech (2003) czy obszerne wspomnienie samej Małkowskiej o filozofii szkoły i jej budowie pt. *Zaczęło się od marzenia... Cisowy dworek 1925-1939*, w: Broniewska, Broniewska, Broniewski (2000).

5. W SYTUACJI KRYZYSOWEJ, W SYTUACJI GRANICZNEJ: AKTYWNOŚĆ UMYŚLU JAK DESKA RATUNKOWA

Uderzające jest, z jak wielką intensywnością potrzeba uczenia się daje o sobie znać w sytuacjach granicznych, zdawałoby się nauce niesprzyjających. Wysilek intelektualny w pewnym sensie umożliwia wtedy przeżycie – pozwala bowiem w trudnych warunkach zachować dobrą i stabilną kondycję psychiczną, a plan dnia uwzględniający pracę umysłową daje namiastkę normalności.

Na liście lektur uzupełniających dla poziomu rozszerzonego w liceum znajdują się *Zapiski więzienne* kardynała Stefana Wyszyńskiego. Motyw samokształcenia i organizacji pracy intelektualnej (a szerzej: nieustannej pracy nad sobą i samodyscypliny) potraktujmy jako jeden z kluczy do tego tekstu, który na pierwszy rzut oka może wydawać się odległy od rzeczywistości szkolnej lub onieśmielać osobą autora i historyczną wagą wydarzeń, do których się odnosi.

Czytelnik *Zapisków więziennych* szybko dostrzega, jak wiele uwagi kardynał Wyszyński poświęca od samego początku uwięzienia organizacji swojego czasu:

30 września 1953 – piąty dzień więzienia

(...)

Postanawiam sobie tak urządzić czas, aby zostawić jak najmniej swobody myślom dociekliwym. I dlatego po Mszy świętej (...) rozpocząłem lekturę kilku książek na zmianę, by różnorodność tematu chroniła od znużenia. Znalazłem jedną książkę francuską o świętym Franciszku, niewielką, ale niezwykle wartościową, a drugą książkę włoską – zbiór przemówień. Te dwie książki służyć mi mają jako ćwiczenia językowe.

Lekturę przerywam odmawianiem godzin kanonicznych mniejszych, by w ten sposób pracę łączyć z modlitwą. Breviarz odmawiam, chodząc po pokoju, by brak powietrza uzupełnić ruchem. Wieczorem, gdy się już robi ciemno – a mamy brak światła – odmawiam różaniec, wędrując po pokoju (Wyszyński 2006, 29).

Duchowny wie, że stały i jednocześnie urozmaicony plan zajęć, w którym ważną część stanowi studiowanie, uchroni go przed poczuciem beznadziei. Ciekawa jest również przebijająca z kart *Zapisków* świadomość, że człowiek jest psychofizyczną jednością, dlatego należy zatroszczyć się równocześnie o ciało, umysł i ducha. Ksiądz Wyszyński potrafi zaaranżować modlitwę, pracę umysłową i regularny ruch w... czterech ścianach pokoju-więzienia (!), zadowolając się tym, co w pokoju znalazł. Później, w kolejnych miejscach odosobnienia, do planu dnia włączony zostanie spacer, a nawet praca w ogrodzie. Do historii przeszedł słynny rozkład zajęć, ułożony przez kardynała dla siebie i swoich współwięźniów: księdza Stanisława Skorodeckiego i siostry Marii Leonii Graczyk.

20 października 1953

(...)

Ustala się nasz tryb życia w Stoczku jak następuje:

5.00 Wstanie.

5.45 Modlitwy poranne i rozmyślanie.

6.15 Msza święta ks. Stanisława.

7.00 Moja Msza święta.

8.15 Śniadanie i spacer.

9.00 *Horae minores* [Godziny mniejsze brewiarzowe – A. M.] i częśćka różańca.

9.30 Prace osobiste.

13.00 Obiad i spacer (druga częśćka różańca).

15.00 Nieszpory i kompletorium.

15.30 Prace osobiste.

18.00 *Matutinum cum Laudibus* [Godzina czytań z jutrznią – A. M.].

19.00 Wieczera.

20.00 Nabożeństwo różańcowe i modlitwy wieczorne.

20.45 Lektura prywatna.

22.00 Spoczynek.

(Wyszyński 2006, 49-50).

2 lutego 1955 roku, już z Prudnika Śląskiego, w liście do ojca, kardynał zapisze:

Po [porannym – A. M.] spacerze pracuję nad książką; to samo po południu. Czas wypełniłem sobie tak szczelnie, by nie pozostawała ani jedna chwila na bezcelowe rozmyślania. Właśnie dlatego upływa mi niezwykle szybko; nie dostrzegam niemal odchodzących tygodni i miesięcy (Wyszyński 2006, 179).

Przywołany plan dnia może wydawać się rygorystyczny. W rzeczywistości dawał uwięzionym oparcie – nie traktowali oni okresu pozbawienia wolności jako czasu zmarnowanego, lecz w ramach możliwości, jakie były im dostępne, starali się ten czas wykorzystać. Uczniowie mogą prześledzić rozkład czasu poświęconego na różne czynności. Być może z zaskoczeniem zauważą, że harmonogram przewiduje codzienny odpoczynek na świeżym powietrzu (spacer), regularny sen (7 godzin, co mieści się w normie 7-9 godzin snu dla dorosłego człowieka), czas spędzony w samotności, wyciszenie (w przypadku osoby duchownej było to rozmyślanie i modlitwa). Na pracę kardynał poświęcał tylko ok. 7 godzin (mniej niż przeciętny uczeń współczesnego liceum...). Rozmowa na lekcji może prowadzić do takich mniej więcej wniosków:

- 1) Paradoksalnie to nie zwiększanie czasu poświęconego na pracę intelektualną gwarantuje dobre wyniki, ale odpowiednie skupienie w trakcie jej wykonywania, a także odpowiednie proporcje wysiłku i odpoczynku.
- 2) Wykonanie planu może wyjść lepiej lub gorzej, ale brak planu sprzyja prokrastynacji

(odkładaniu ważnych zadań na później) lub wypełnianiu czasu czynnościami niekonstruktywnymi (dla kardynała bezcelowe było zamartwianie się). Uczniowie mogą nazwać swoje pułapki na drodze do efektywnej nauki.

Przez cały okres uwięzienia ksiądz Wyszyński ponawia prośby o dostarczenie mu różnych książek. Prośby pozostają czasem bez echa, czasem są spełniane. Niesamowite wrażenie robią zachowane w *Zapiskach*... długie listy różnorodnych i wielojęzycznych lektur, a także opis czytelnicznych wrażeń i przemyśleń:

4 października 1953

Nadto prosiłem o następujące książki: Dobraczyńskiego – *Listy Nikodema*, Manzoni – *Promessa sposi* [wł. *Narzeczeni* – A. M.], dzieło zbiorowe *Maria* (2 tomy), rosyjskie wydanie Tołstoja – *Wojna i pokój*, Grabskiego – *200 miast*, Thielsa – *O kapłaństwie*, świętego Tomasza à Kempis – *Naśladowanie* (Wyszyński 2006, 32).

Na osobną uwagę zasługuje zestawienie tego, co się na wspomnianych listach lektur znajduje (zob. też np. 29-punktowa lista lektur z 17 listopada 1953 roku): nie są to tylko książki teologiczne czy te z zakresu prawa kanonicznego oraz kolejne tomy brewiarza, ale także powieści i poezja (w językach polskim, francuskim, włoskim, rosyjskim), słowniki potrzebne w trakcie obcojęzycznej lektury, a także, co może zdziwić uczniów, konstytucja PRL, *Poemat pedagogiczny* Antoniego Makarenki czy *Moralność komunistyczna* Haliny Maślińskiej.

30 października 1955 roku pojawia się kolejna notatka dokumentująca zachowanie wewnętrznego spokoju mimo uwięzienia:

Praca nasza w Prudniku, która już w Stoczku bardzo się rozkręciła, tutaj stała się bardzo intensywna. Obydwaj [tj. kardynał Wyszyński i ks. Skorodecki – A. M.] nie mieliśmy czasu na gawędy, na towarzyskie próżnowanie. **Pomimo bardzo skromnego zasobu książek, zdołaliśmy rozkręcić studia systematyczne.** Ksiądz studiował historię Kościoła, powtarzał teologię; zaczął pisać różne szkice liturgiczne, mały podręcznik dla ministrantów, kazania. Przystąpił z zapałem do nauki języka włoskiego. Prowadziliśmy konwersację łacińską i włoską podczas wszystkich posiłków i spacerów. Nadto wieczorem działał lektorat języka niemieckiego ze starej „geografii podręcznej”, która liczyła tysiąc stron. (...)

Podobnie jak w Stoczku, pilnowałem ściśle porządku dnia, przechodząc od czynności do czynności, od książki do książki, bez zwłoki. Wyprosiłem sobie, by moi towarzysze nie odwiedzali mnie od godziny 9.00-13.00 i od 15.00-18.00. Tylko niedziele i święta zmieniały ten porządek. **Dzięki temu osiągnąłem to, że czas upływał niezwykle szybko**, że nie poddawałem się rozważaniom nad przeszłością, że byłem wolny od smutku i tęsknot za innym życiem (Wyszyński 2006, 274-275, podkr. A. M.).

To, co można by wyinterpretować z tego fragmentu w rozmowie z uczniami, to **umiejętność pracy nad sobą i samodyscyplina, które przynoszą owoce w momentach krytycznych.** Wyśilek intelektualny, a nie poddanie się marazmowi, pozwolił uwięzionym przetrwać czas odosobnienia bez większych szkód osobistych.

Warto przy tej okazji zwrócić uwagę na jeszcze jeden szczegół, tj. zakresy godzinowe przeznaczone przez kardynała na umysłową pracę indywidualną, kolejno cztery i trzy godziny z rządu. Takie „lektorium” nie jest może zaskakujące w przypadku osoby duchownej (praktykuje się je m.in. w zakonach kontemplatywnych czy w seminariach). Niedawno jednak ten właśnie sposób organizacji pracy – w 3-4-godzinnych odcinkach czasowych i bez dostępu do mediów – zdobył niezwykłą popularność w świecie nauki i biznesu (pod nazwą „praca głęboka”)⁸.

Zapiski więzienne kardynała Stefana Wyszyńskiego współgrają z innym świadectwem intensywnej pracy intelektualnej w niesprzyjających warunkach, spisanim przez Natalię Tułasiewicz (1906-1945) – poznańską polonistkę, zamordowaną w obozie koncentracyjnym w Ravensbrück. Tułasiewiczówna, w trakcie okupacji zaangażowana w tajne nauczanie, w 1943 roku jako pełnomocniczka Rządu Rzeczypospolitej Polskiej w Londynie zgłosiła się dobrowolnie do pracy w fabryce w Hanowerze, by towarzyszyć tam Polkom wywiezionym na roboty przymusowe. Pozostawiła po sobie dziennik, w którym notowała wrażenia i przemyślenia z różnych lektur, reminiscencje z rozmów, a nawet szkice do własnej twórczości literackiej (planowała napisanie poetyckiej parafrazy *Psalterza* o znamienym tytule *Psalmy wojny i pokoju*). Zachowały się listy pisane z Hanoweru, w których relacjonuje organizowane przez siebie, mimo wyczerpującej pracy w fabryce, działania pomocowe, edukacyjne i kulturalne (przerywane nierzadko alarmami przeciwlotniczymi), podnoszące ducha wśród robotnic⁹.

Godne uwagi w tym kontekście jest jeszcze jedno świadectwo z czasów II wojny światowej. Władysław Szpilman w swoich wydanych drukiem wspomnieniach z lat 1939-1945 zanotował, że gdy ukrywał się po ucieczce z getta warszawskiego, bardzo już wycieńczony chorobami, głodem i samotnością, starał się prowadzić namiastkę normalnego (!) trybu życia: przywoływał w pamięci treści wszystkich przeczytanych książek, utrwał język angielski, prowadząc konwersacje z samym sobą, w myślach powtarzał i „przepalcowywał” swój repertuar – po to, by po wojnie móc wrócić do zawodu pianisty i kompozytora. Nawet w sytuacji skrajnego wyczerpania intelektualny wysiłek niósł go, dawał zajęcie i nadzieję, a to zwiększało szansę na przetrwanie (Szpilman 2002, 140 i 158).

Po omówieniu dzienników kardynała Wyszyńskiego (i ewentualnie zapisków Natalii Tułasiewicz oraz Władysława Szpilmana) pod kątem organizacji pracy intelektualnej w trudnych warunkach uczniowie mogą być tyleż zainspirowani, co przytłoczeni – wszak były to osoby wielkiego formatu, dorosłe, uformowane, doświadczone w pracy nad sobą. Historia w sytuacjach granicznych stawia jednak również dzieci. Dlatego zaproponowałabym uczniom lekturę fragmentów *Mrówki w słoiku. Dzienników czecheńskich 1994-2004* Poliny Żerebcowej.

⁸ Gdyby uczniów zainteresował wątek pracy głębokiej – przez wieki praktykowanej intuicyjnie, a której skuteczność potwierdziły dziś badania – można zaproponować im lekturę fragmentów popularnonaukowej książki Cala Newporta (2020) pt. *Praca głęboka. Jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*.

⁹ Zapiski i listy można znaleźć w książce: Natalia Tułasiewicz (2013), *Przeciw barbarzyństwu. Listy, dzienniki, wspomnienia*.

Polina Żerebcowa, pisarka i dziennikarka, w momencie wybuchu wojny w Czeczenii miała dziewięć lat. Przez kolejnych dziesięć lat (1994-2004) prowadziła dziennik, który stanowi dziś przejmujące świadectwo dorastania w Groznm w czasie pierwszej i drugiej wojny czeczeńskiej: „ponad trzydzieści zeszytów z jej zapiskami i rysunkami stało się swoistym **sposobem na przetrwanie** (...). Swoje dzienniki traktowała jak najbliższego powiernika, który pomagał jej radzić sobie z rzeczywistością przerastającą dziecięce siły” (Knyt 2018, 5, podkr. A. M.).

5 października 1994

Strzelali! To było taaakie straszne! Płakałam. A dziadek Idrys, nasz sąsiad, powiedział, żebyśmy się nie bały, że nie będzie wojny. Bardzo mocno biło mi serce. Były wybuchy.
Boję się chodzić do szkoły.

1 lipca 1995

Czytam książki. Mniej się już bawię. Wczoraj budowałyśmy miasta z kamieni i kwiatów. Teraz zwyczajnie bawimy się w historię. Historię o tym, jak się coś wydarzyło. Potem o tym zapomniano i wydarzyło się znowu (Żerebcowa 2018, 41).

Wielokulturowe korzenie rodziny stanowiły dodatkowy problem w kraju objętym wojną także na tle etnicznym.

1 października 1996

Dzieci w szkole mnie nienawidzą. Kiedy szłam do domu z Alonką, rzucały w nas kamieniami. Ja ich nawet nie znam. Po prostu dowiedziały się, że mamy rosyjskie nazwiska, i krzyczały: „Ruskie świnie!”
To moja nowa szkoła, szósta klasa (Żerebcowa 2018, 59).

Historię Żerebcowej w kontekście prezentowanego cyklu można odczytać m.in. jako przykład pełnego pasji zdobywania wykształcenia w trakcie wojny i mimo barier kulturowych (w tradycji muzułmańskiej kontynuowanie przez dziewczynkę nauki na wyższych szczeblach nie było sprawą oczywistą):

25 marca 2002

(...)

Nie wiem, jak wytłumaczyć temu obywatelowi, że jestem zdecydowana się dalej uczyć. On uważa, że kobiecie to na nic. W rodzinach muzułmańskich dziewczyny rzadko zdobywają wyższe wykształcenie. A ja marzę o dyplomie wyższej uczelni! (Żerebcowa 2018, 383-384).

Z zapisków Żerebcowej przebija świadomość własnych pragnień i możliwości, wyznaczenie sobie ambitnych celów („Ja w siebie wierzę”) i determinacja w ich osiągnięciu („Jestem inna. Wierzę w cuda”). Interesujące jest to, że dziewczyna nie pisze o chęci zdobycia

wykształcenia ze względu na „większe szanse”: perspektywę wyższych zarobków (mama sugeruje jej, że praca w fabryce dawałaby pewniejsze utrzymanie) czy prestiż społeczny. Żerebcowa chce iść na studia, bo czytanie i uczenie się są jej pasją. I nie pozostaje to w sferze deklaracji: Polina wytrwale przygotowuje się do zajęć szkolnych, a potem uniwersyteckich, późnym wieczorem, dopiero gdy wróci z pracy (m.in. sprzedaje książki na rynku i pisze artykuły do gazety, gdyż musi wspierać finansowo rodzinę).

13 czerwca 2001

Trzeci rok czytam po ciemku. Ukradziono nam lampkę naftową. Na razie nie udało nam się kupić drugiej. Moje ubranie się rwie (Żerebcowa 2018, 437).

9 maja 2002

(...)

W nocy, po odrobieniu lekcji i gimnastyce, zatopiłam się w tomiku Nizamiiego Ganjaviego. Czytałam do rana przy lampce naftowej (...) (Żerebcowa 2018, 386).

23 kwietnia 2003

Byłam w gazecie „Plus”. Zostawiłam w redakcji swoje artykuły. (...)

Postanowiłam eksternistycznie zdawać egzaminy od razu z 2-3 lat. Dam radę. Zaproponowałam to w dziekanacie. Nie zgodzili się. Powiedzieli:

– Czegoś takiego jeszcze u nas nie było!

W takim razie będę się uczyć na dwóch fakultetach. Byłam na uniwersytecie. Może powinnam pójść na wydział filologiczny? **Nie mogę tracić czasu. Człowiek powinien zdążyć w tym życiu zrobić i się nauczyć jak najwięcej.** (...)

Mama odradzała mi pójście na studia. Mówiła, że wyższe wykształcenie nie jest mi do niczego potrzebne. (...)

W zeszłym roku sama się dowiedziałam, gdzie znajduje się uczelnia, pojechałam tam bez biletu (nie miałam pieniędzy na przejazd, uciekłam bez płacenia) i się dostałam. Nikt mi nie pomagał, nie wspierał, w ogóle mało kto wierzył, że mi się uda. Ja w siebie wierzę (Żerebcowa 2018, 440, podkr. A. M.).

8 maja 2003

(...)

Przeczytałam ostatnio *Fausta* Goethego. To stara książka z 1902 roku z biblioteki mojego dziadka, ocalała cudem. Już nie wiem, czego mogłabym się uczyć na pamięć. Znam prawie całego *Hamleta* i *Otella* Szekspira (Żerebcowa 2018, 444).

Mimo niespokojnej sytuacji w rodzinnym mieście i braku warunków do nauki, udaje jej się zdać maturę i dostać na studia. Najchętniej studiowałaby na dwóch kierunkach i zdałaby egzaminy w przyspieszonym tempie.

17 maja 2002

Wczoraj byłam w szkole. Oddałam prace pisemne. Zabiegałam o dopuszczenie mnie do egzaminów z jedenastą klasą. Dostałam ustne pozwolenie. Mam nadzieję na sukces! (Żerebcowa 2018, 387).

16 lipca 2002

(...)

Zaliczyłam wszystkie egzaminy! Co prawda, przy pracy kontrolnej z matematyki pomogła mi Anja z siostrą. Dziękuję! **Dzięki zajęciom w szkole nawet nieźle zniosłam cały ten rok.** Na świadectwie mam ostatecznie trzy oceny dobre. Reszta to piątki.

Postanowiłam spełnić swoje marzenie. Pójdę na studia. Wszyscy się ze mnie śmieją, nie wierzą, że mi się uda: „Nędzarzy bez pieniędzy nie przyjmują!”, a ja nie jestem taka jak wszyscy. Jestem inna. Wierzę w cuda (Żerebcowa 2018, 390, podkr. A. M.).

To zamiłowanie do nauki zaprowadziła ją wysoko. Ukończyła psychologię, pracowała jako nauczycielka i dziennikarka w Moskwie. Z powodu represji za swoje publikacje o wojnie w Czeczenii w 2013 roku opuściła Rosję. Uzyskała azyl polityczny w Finlandii.

Wniosek: W sytuacji granicznej (uwięzienia, ukrywania się, lęku spowodowanego wojną) aktywność umysłowa (uczenie się nowych rzeczy, powtarzanie, pisanie, czytanie) pozwala zachować stabilność psychiczną i godność.

6. NAUKA SPOSOBEM NA... LĘK.

Przywołane wyżej świadectwa praktykowania aktywności umysłowej w sytuacjach granicznych warto zestawić teraz z fragmentem popularnonaukowego artykułu na temat sposobów łagodzenia lęku, stanowiącego dziś jedną z chorób cywilizacyjnych. Ze względu na tempo życia i niestabilność gospodarczą stany lękowe stają się doświadczeniem coraz większej liczby osób, zarówno dorosłych, jak i dzieci oraz młodzieży. Z psychologicznego punktu widzenia jednym ze sposobów łagodzenia lęku może być właśnie... nauka.

Nauka sposobem na walkę z lękiem

Jeszcze niedawno pokutowało przekonanie, że „nie nauczysz starego psa nowych sztuczek”, innymi słowy, że mózg człowieka rozwija się do momentu osiągnięcia dorosłości, a potem już tylko degeneruje. Jednak najnowsze badania z neuropsychologii – kanadyjskich uczonych Donalda Oldinga Hebba i Normana Doidge’a – dowodzą, że mózg jest plastyczny, zdolny do budowania nowych połączeń i rozwoju. Oczywiście u dorosłego zmiany te następują wolniej niż u dziecka lub nastolatka, jednak można „nauczyć starego psa nowych sztuczek”.

Niemiecki socjolog Ulrich Beck już kilka lat temu pisał, że żyjemy w społeczeństwie ryzyka. Niewiele jest zawodów, w których można przepracować całe życie, a w chwili obecnej szczególnie mocno widać konieczność bycia elastycznym i posiadania umiejętności przebranżowienia się.

Jednak nawet jeśli pracujemy w zawodzie, który aktualnie daje stabilizację i niskie ryzyko utraty pracy, wiele osób doświadcza lęku związanego z ogólną sytuacją kryzysu gospodarczego. **Badania pokazują, że warto uczyć**

się różnych rzeczy, nawet niezwiązanych z pracą. Sama świadomość, że coś umiemy, może być kojąca i łagodzić lęk. Jednocześnie, decydując się na naukę nowych rzeczy (zwłaszcza tych praktycznych – związanych z rzemiosłem), **pobudzamy mózg bardziej intensywnie do rozwoju**. Jeżeli nauka odbywa się w formie zajęć praktycznych poszerzamy swoją sieć społeczną – krąg znajomych, co też **wpływa pozytywnie na samopoczucie**. **Nauczenie się czegoś nowego, zwłaszcza z nowej dziedziny, daje jednocześnie większe poczucie kontroli nad swoim życiem i nastawia bardziej optymistycznie do przyszłości** (Białecka 2022, podkr. A. M.).

Proponuję, by uczniowie wypisali z tekstu i przedyskutowali korzyści, jakie daje uczenie się nowych rzeczy: a więc poczucie kontroli nad własnym życiem, wzmocnienie poczucia własnej wartości, kontakty towarzyskie, pozytywne patrzenie w przyszłość. Licealiści z pewnością będą w stanie podać przykłady zależności stopnia odczuwania lęku od świadomości posiadanej wiedzy – sytuacji stresowych doświadczają przecież przed każdym sprawdzianem. Zwykle ktoś, kto jest przygotowany, a przynajmniej może stwierdzić, że uczciwie się uczył, odczuwa mniejszy lęk niż ktoś, kto nerwowo powtarza na ostatnią chwilę. Nieobce jest uczniom zapewne także uczucie radości towarzyszące opanowaniu trudnego materiału czy napisaniu pracy pisemnej, z której są dumni. Osoby uczące się wspólnie mogą podzielić się z klasą doświadczeniem współpracy i jej edukacyjnych (oraz towarzyskich) korzyści.

Wniosek: Uczenie się nowych rzeczy stymuluje mózg, a poczucie, że coś umiemy, nastawia optymistycznie do życia – co w konsekwencji koi lęk. Dlatego warto uczyć się nowych rzeczy, także niezwiązanych ściśle ze szkolnymi (zawodowymi) obowiązkami.

7. NAUKA *CON AMORE*?

Jeden z profesorów uniwersyteckich zachęcał swoich studentów, żeby uczyli się wykładanego przez niego przedmiotu *con amore* – z miłością, z przejęciem, z pasją. „Jeśli cię nie interesują te treści, to po co w ogóle tu przychodzisz i się męczysz?” – pytał prowokacyjnie, zmuszając ich do zastanowienia się nad swoją motywacją.

Zbliżając się do końca cyklu zajęć poświęconego szkole, a szerzej potrzebie uczenia się rozumianej jako potrzeba antropologiczna, tj. właściwa człowiekowi, można zatrzymać się jeszcze nad freskiem Rafaela Santiego *Szkoła ateńska* i etosem nauki w świecie starożytnym (oraz jej związkami z filozofią – ‘umiłowaniem mądrości’). Punktem wyjścia niech będzie 15-minutowa audycja Programu Drugiego Polskiego Radia pt. *Szkoła ateńska. Rozwiąż renesansowy rebus* z cyklu *Jest taki obraz* z 8 listopada 2015 roku, w którym o tajemnicach fresku opowiada Grażyna Bastek. Dobrze byłoby, żeby uczniowie zidentyfikowali sportretowanych na fresku filozofów i reprezentowane przez nich szkoły filozoficzne, określili atmosferę towarzyszącą uprawianiu nauki przez starożytnych, sformułowali symboliczne przesłanie dzieła, ale także zastanowili się nad tym, co różni współczesną szkołę od szkół antycznych (m.in. powszechny obowiązek nauki, który wymusza systemowe rozwiązania, ale umożliwia każdemu dostęp do wykształcenia). Zainteresowani mogliby przygotować referaty o początkach nauki w świecie antycznym.

Na koniec warto byłoby odpowiedzieć na pytania: Czy możliwa jest dziś szkoła, do której chodzi się *con amore*? Czy na przecięciu przymusu, jaki narzuca zinstytucjonalizowany system szkolny, i wolności, którą każdy z nas jest obdarzony i nawet w szkole ją zachowuje, jest miejsce na miłość do nauki?

Zakończenie

W świetle tego, co zostało powiedziane, nie ulega wątpliwości, że szkoła ma sens. Ale nie dlatego, że uczniowie potrzebują przymusu, lecz dlatego, że potrzebują warunków, w których ich naturalny głód wiedzy zostanie zaspokojony, oraz innych ludzi, którzy pomogą im szlifować pomysły i docierać do celu. Nastawienie do szkoły wymaga przedefiniowania w taki sposób, by kojarzyła się ona raczej pozytywnie z miejscem, w którym można praktykować tę najbardziej ludzką – zdaniem przywoływanego już Spitzera – aktywność: uczenie się.

Większość ludzi kojarzy uczenie się ze szkołą, wkuwaniem i ryciem, potem i łzami, złymi ocenami, wyczerpującymi klasówkami. Nie okłamujmy się: uczenie się nie ma dobrej opinii. Uważane jest za coś nieprzyjemnego. Kiedy się uczymy, często nagradzamy się później za nasz trud (zgodnie z mottem: za każde francuskie słówko kawałek czekolady), a kiedy mamy wolne, to znaczy, że nie musimy się uczyć. Podzieliliśmy nasz czas na taki, który niestety musimy spędzić w szkole (uniwersytecie, szkole zawodowej, na kursach doszkalających itp.) i na taki, kiedy mamy wolne i rzekomo się niczego nie uczymy.

Taki stan rzeczy nie jest w zgodzie z ludzką naturą. Wręcz przeciwnie: **jeśli miałbym wymienić jedną aktywność, do której człowiek nadaje się najlepiej, tak jak albatros do latania czy gepard do biegania, to jest to właśnie uczenie się.** (...) To, że jesteśmy stworzeni do uczenia się, udowadniają niemowlęta. One potrafią to chyba najlepiej; i jeszcze nie mieliśmy okazji, by je tego oduczyć (Spitzer 2007, 21, podkr. A. M.).

Bibliografia :

RAMA TEORETYCZNA DLA PROJEKTU:

Kłakówna Zofia A., 2003, *Przymus i wolność*, Kraków.

Knyt Agnieszka, 2018, *Wprowadzenie*, w: Żerebcowa P., *Mrówka w słoiku. Dzienniki czeńskie 1994-2004*, Warszawa, s. 5-9

Koziołek Ryszard, 2019, *Humanista sygnalista*, w: tegoż, *Wiele tytułów*, Wołowiec, s. 7-30.

FRAGMENTY TEKSTÓW ZAPROPONOWANYCH DO ANALIZY (pozycje podkreślone są ujęte w podstawie programowej):

literackie i dzienniki

Broniewska Olga, Broniewska Grażyna, Broniewski Jacek (zebrali i oprac.), 2000, *Druhna Oleńka. Zapiski*, Warszawa (zwłaszcza rozdział: *Zaczęło się od marzenia... Cisowy dworek 1925-1939*).

Szpilman Władysław, 2002, *Pianista. Warszawskie wspomnienia 1939-1945*, Szpilman A. (wstęp i oprac.), Hosenfeld W. (fragmenty pamiętnika), Biermann W. (posł.), Kraków.

- Św. Augustyn, 2018, *Wyznania*, Kubiak Z. (przeł.), Kraków (ZR, lektura obowiązkowa).
Tułasiewicz Natalia, 2013, *Przeciw barbarzyństwu. Listy, dzienniki, wspomnienia*,
Tułasiewicz D. i Judkowiak B. (oprac.), Poznań.
Wyszyński Stefan, 2006, *Zapiski więzienne*, wyd. 6 popr. i uzupeł., Warszawa (ZR, lektura
uzupełniająca).
Żerebcowa Polina, 2018, *Mrówka w słoiku. Dzienniki czeczeńskie 1994-2004*, Knyt A.
(tłum.), Warszawa.

popularnonaukowe i naukowe

- Białecka Bogna, 2022, *Łagodzenie lęku*, <https://bognabialecka.pl/artykuly/lagodzenie-leku/> (dostęp: 26.05.2023).
Głowacka-Sobiech Edyta, 2003, *Twórcy polskiego skautingu – Olga i Andrzej Małkowsky*, Poznań.
Newport Cal, 2020, *Praca głęboka. Jak odnieść sukces w świecie, w którym ciągle coś nas rozprasza*, Warszawa.
Schaffer H. Rudolph, 2018, *Psychologia dziecka*, Wojciechowski A. (przeł.), Brzezińska A. (red. nauk.), Warszawa.
Spitzer Manfred, 2007, *Jak uczy się mózg*, Guzowska-Dąbrowska M. (przeł.), Jagodzińska M. (red. nauk. wyd. pol.), Warszawa.

audiowizualne

- Collardey Samuel (reż.), 2018, *Polarny rok*, Francja, 94 min.

wizualne

- Santi Rafael, ok. 1510, *Szkoła ateńska*, fresk, Stanze Watykańskie (fotografie fresku dostępne w domenie publicznej).

audialne

- Jest taki obraz*, audycja Programu Drugiego Polskiego Radia, tytuł odcinka: „*Szkoła ateńska*”. *Rozwiąż renesansowy rebus*, prowadzący: Michał Montowski, gość: dr Grażyna Bastek, data emisji: 8.11.2015, <https://www.polskieradio.pl/8/406/Artykul/1541955,Szkola-atenska-Rozwiaz-renesansowy-rebus> (dostęp: 26.05.2023).

O Autorce:

Anna Marko – absolwentka lingwistyki stosowanej oraz filologii polskiej, doktorantka w Szkole Doktorskiej Nauk o Języku i Literaturze (Uniwersytet im. Adama Mickiewicza w Poznaniu). Nauczycielka języka niemieckiego, specjalizuje się w nauczaniu dwujęzycznym na poziomie szkoły podstawowej. Ukończyła kurs dramy edukacyjnej I i II st. (Stowarzyszenie Teatrów dla Dzieci i Młodzieży ASSITEJ, Warszawa).