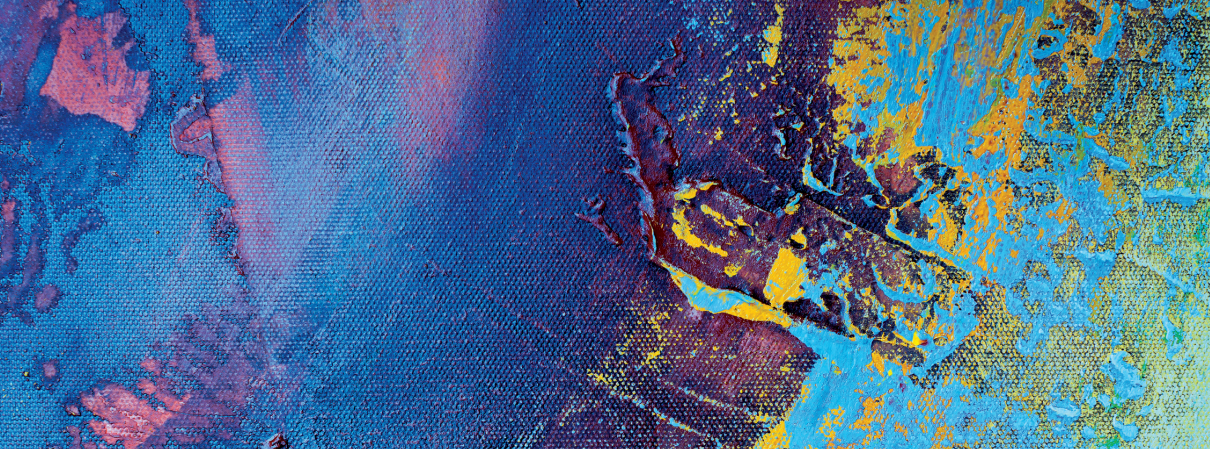


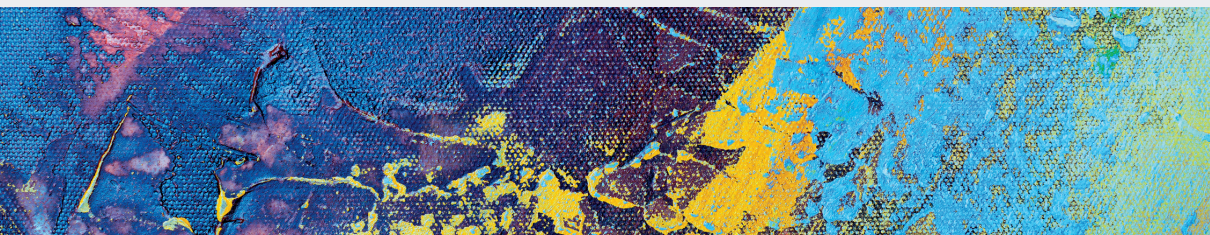


INNOWACJE EDUKACYJNE

IDEE • INSPIRACJE • PERSPEKTYWY

Renata Nowakowska-Siuta • Ewelina Rzońca
Agnieszka Klimska • Anna Fidelus • Stanisław Dziekoński


impuls



Renata Nowakowska-Siuta
Ewelina Rzońca
Agnieszka Klimska
Anna Fidelus
Stanisław Dziekoński

—— Innowacje edukacyjne ——

Idee. Inspiracje. Perspektywy


impuls

Kraków 2026

© Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, 2026

Recenzent:

dr hab. Stefan T. Kwiatkowski, prof. ChAT

Redakcja wydawnicza:

Zespół

Opracowanie typograficzne:

Katarzyna Kerschner

Projekt okładki:

Anna M. Damasiewicz

Grafika wykorzystana na okładce:

© Oleg Upalyuk | Depositphotos.com

Książka powstała w ramach projektu Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Warszawskiego Centrum Innowacji Społeczno-Edukacyjnych i Szkoleń (WCIES) pod nazwą „Innowacje w przygotowaniu i doskonaleniu zawodowym i naukowym nauczycieli wchodzących do zawodu. Międzynarodowe aspekty porównawcze” i została w całości sfinansowana przez WCIES.

ISBN 978-83-8294-516-4

Oficina Wydawnicza „Impuls”

30-619 Kraków, ul. Turniejowa 59/5

tel.: 12 422 41 80, 506 624 220

www.impulsoficyna.com.pl, e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl

Wydanie I, Kraków 2026

Spis treści

Słowo wstępne (SYLWIA GRZEGORZEWSKA)	9
Wprowadzenie (RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA)	11

CZĘŚĆ I

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

Innowacje edukacyjne. Aspekty teoretyczne	17
Innowacja jako kategoria pedagogiczna	19
Historia szkoły i ewolucja myśli o edukacji w zarysie	33
Wyzwania stojące przed szkołami we współczesnej Europie	52
Szkoły między autonomią a sterowaniem	53
Szkoły między rynkiem a demokracją	54
Szkoły między dążeniami do narodowej spójności a kulturowym pluralizmem	55
Szkoły między państwem narodowym a Europą	56
Szkoła jako miejsce uczenia się	57
Jakie drogi wiodą do dobrych szkół w Europie?	59
Najczęściej występujące innowacje edukacyjne	77
Mentoring w nowoczesnym systemie edukacyjnym	93
Edukacja prospołeczna i wolontariat	95
Edukacja włączająca i jej znaczenie dla różnorodności w klasie	98
Współpraca między szkołami na świecie	100
Krytyczne myślenie i metody oparte na rozwiązywaniu problemów	101
Umiejętności rozwiązywania problemów	104
Bibliografia	108

CZĘŚĆ II

EWELINA RZOŃCA

Innowacje w przedszkolu i edukacji wczesnoszkolnej	113
Innowacje w edukacji	115
Czym są innowacje w edukacji?	116
Klasyfikacje innowacji pedagogicznych	118
Podstawy prawne innowacji pedagogicznych i ich organizacja	121
Znaczenie innowacji edukacyjnych	126
Kierunki/uwarunkowania innowacji pedagogicznych	130
Nauczyciel jako kreator innowacji	134
Rola nauczyciela – kreatora zmian	135
Kompetencje nauczyciela – kreatora zmian	137
Propozycje innowacji pedagogicznych	140
Innowacje metodyczne	141
Innowacje programowe	154
Innowacje organizacyjne	155
Przykłady innowacji	157
Edukacja przedszkolna	157
Edukacja wczesnoszkolna	160
Bibliografia	163

CZĘŚĆ III

AGNIESZKA KLIMSKA

Innowacje w kształceniu młodzieży	169
Pokolenie Z a innowacje edukacyjne	171
Kulturowo-technologiczne uwarunkowania i wartości pokolenia Z	172
Specyfika potrzeb edukacyjnych pokolenia Z	174
Innowacje edukacyjne w kontekście pokolenia Z	177
Innowacje programowe w odpowiedzi na potrzeby współczesnej młodzieży – wybrane propozycje	180
Innowacje edukacyjne w obszarze wsparcia emocjonalnego i psychicznego	180
Kształtowanie kompetencji klimatycznych z wykorzystaniem innowacyjnych praktyk edukacyjnych	182
Strategie edukacyjne wobec problemu samotności i wykluczenia rówieśniczego	189

Rozwój kluczowych kompetencji w innowacyjnej edukacji	196
Myślenie krytyczne jako kluczowa kompetencja XXI wieku	197
Kompetencje cyfrowe i technologiczne	206
Higiena cyfrowa	208
Krytyczne myślenie wobec zaufania do sztucznej inteligencji	212
Kreatywność i samodzielność w procesie uczenia się	216
Innowacje metodyczne jako odpowiedź na wymagania pokolenia Z	224
Personalizacja nauczania przy wsparciu sztucznej inteligencji i multimediów	224
Strategie aktywnego uczenia (<i>problem-based learning</i>)	235
Uczenie się przez dociekanie (<i>inquiry-based learning</i>)	237
Mikronauka (<i>microlearning</i>)	240
Myślenie pytaniami (<i>question thinking</i>)	241
Przykładowe scenariusze edukacyjne z zastosowaniem innowacyjnych metod aktywizujących	244
Scenariusz zajęć dla licealistów: <i>Między lajkami a rozmową – samotność i poszukiwanie autentycznych relacji rówieśniczych</i>	244
Scenariusz zajęć dla licealistów: <i>Zaufanie do AI a problem bezkrytycznego przyjmowania treści</i>	249
Scenariusz zajęć dla licealistów: <i>Pokolenie zmiany – festiwal dobrych pomysłów i wymiany</i>	255
Bibliografia	259

CZĘŚĆ IV

ANNA FIDELUS

Innowacje w szkole wyższej	269
Wprowadzenie	271
Ujęcie definicyjne innowacyjności z perspektywy szkoły wyższej	272
Zjawisko <i>drop-out</i> jednym z przykładów konieczności wprowadzenia rozwiązań innowacyjnych w szkolnictwie wyższym	274
Innowacje dydaktyczne	278
Metody aktywizujące w pracy akademickiej	279
Tutoring i mentoring akademicki	282
Nowe podejście do oceny studentów	285
Innowacje programowe – transdyscyplinarność i modułowość, indywidualne ścieżki rozwoju studenta	288
Kształcenie i badania oparte na projektach realizowanych we współpracy ze środowiskiem zewnętrznym	289

Hybrydowe i elastyczne formy kształcenia	290
Mikrokwalifikacje, mikrokursy (warsztaty, szkolenia, inne formy), mikropoświadczenia	292
Innowacje organizacyjne	293
Uniwersytet jako zwinna organizacja – implikacje dla innowacyjnego zarządzania szkolnictwem wyższym	294
Wnioski	296
Bibliografia	297

CZĘŚĆ V

STANISŁAW DZIEKOŃSKI

Innowacje w uniwersytetach katolickich	301
Wprowadzenie	303
Innowacyjność w różnych odsłonach	303
Innowacyjność w idei i praktyce pierwszych uczelni katolickich	305
Rola uniwersytetów katolickich we współczesnym świecie	308
Potencjał uniwersytetu katolickiego w dobie innowacji i transformacji cyfrowej	316
Innowacje dydaktyczne	317
Innowacje technologiczne	319
Innowacje społeczne w kontekście standardów etycznych	322
Współpraca międzynarodowa i interdyscyplinarność	323
Katolickość i innowacyjność Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW)	325
Początki innowacyjnego uniwersytetu przyszłości	327
Projektowanie akademickich usług administracyjnych	327
Centra nowych technologii	329
Współpraca, transfer wiedzy i innowacyjne kierunki studiów	331
Innowacyjność determinowana dobrem człowieka	333
Innowacyjność UKSW inspirowana głosem autorytetów Kościoła ...	336
Wnioski	339
Bibliografia	340
Zakończenie (RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA)	347
Bibliografia	348
O autorach	349

Słowo wstępne

Współczesna edukacja odbywa się w świecie, który zmienia się szybciej, niż jesteśmy w stanie przewidzieć. Przemiany społeczne, kulturowe, polityczne i technologiczne sprawiają, że dotychczasowe sposoby myślenia o kształceniu i doskonaleniu zawodowym nauczycieli oraz o organizacji pracy szkoły wymagają stałej aktualizacji. To, co dziś wydaje się odpowiedzią na potrzeby zawodowe nauczycieli, jutro może okazać się niewystarczające. Pytania o rolę nauczyciela nie odnoszą się już jedynie do bieżących wyzwań – dotyczą przede wszystkim przyszłości, której kierunek jest niepewny, a także wartości, na których chcemy tę przyszłość budować. W warunkach nieustannej zmiany innowacje pedagogiczne stają się nie tyle dodatkiem, urozmaicheniem edukacyjnej rzeczywistości, ile koniecznością, pozwalając elastycznie reagować na coraz bardziej złożone i często niespodziewane wyzwania.

Publikacja, którą oddajemy w ręce Czytelników i Czytelniczek, powstała w ramach współpracy Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz Warszawskiego Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń. Stanowi ona efekt realizacji projektu *Innowacje w przygotowaniu i doskonaleniu zawodowym i naukowym nauczycieli wchodzących do zawodu. Międzynarodowe aspekty porównawcze*, którego celem jest zwrócenie uwagi na możliwości i sposoby, w jakie nowe rozwiązania mogą wspierać proces przygotowania i rozwoju zawodowego nauczycieli rozpoczynających pracę.

Wierzymy, że skuteczne działania w edukacji wymagają realnej współpracy między środowiskiem naukowym a praktykami szkolnymi. Odpowiedzialność za jakość kształcenia nie spoczywa bowiem na jednej instytucji, lecz jest wspólnym zadaniem wszystkich, którzy uczestniczą w systemie oświaty. Wymaga synergii – połączenia zasobów. Uczelnie wyższe i instytucje zajmujące się doskonaleniem nauczycieli pełnią różne role, jednak dopiero ich wzajemne uzupełnianie się tworzy warunki do rozwoju.

Współpraca między nimi jest kluczowa, gdyż to uczelnie gwarantują przestrzeń do badań i refleksji teoretycznej, a placówki doskonalenia nauczycieli mają możliwość weryfikowania tych ustaleń w praktyce i przekładania ich na konkretne działania wspierające pracę nauczycieli. Jedynie połączenie obu perspektyw pozwala na tworzenie nowych rozwiązań opartych na rzetelnych podstawach, a jednocześnie odnoszących się do realnych potrzeb.

Współpraca ta jest tak ważna również dlatego, że tylko połączenie sił pozwala budować spójny i nowoczesny system wspierania rozwoju zawodowego nauczycieli. Współpraca obu środowisk pozwala zapewnić ciągłość między kształceniem wstępnym, studiami wyższymi, a doskonaleniem zawodowym, a także sprzyja profesjonalizacji zawodu nauczyciela na każdym etapie jego kariery. Rola uczelni nie kończy się wraz z wydaniem dyplomu, a rola placówki doskonalenia nauczycieli nie zaczyna się wraz z rozpoczęciem pracy zawodowej przez nauczyciela. Komunikacja i współpraca tych dwóch ośrodków powinny obejmować czas przygotowania do zawodu i okres całej kariery nauczyciela, by jak najpełniej odpowiadać na jego potrzeby oraz pośrednio na potrzeby jego uczniów.

Warszawskie Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń jest samorządową placówką doskonalenia nauczycieli i od 10 lipca 2008 roku na mocy uchwały Rady m.st. Warszawy wspiera warszawskich nauczycieli, odpowiada na ich potrzeby, współpracując z instytucjami i organizacjami działającymi na rzecz rozwoju edukacji. Ważnym obszarem naszych działań jest współpraca z uczelniami wyższymi. Jesteśmy przekonani, że wspólny projekt Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz WCIES – *Innowacje w przygotowaniu i doskonaleniu zawodowym i naukowym nauczycieli wchodzących do zawodu. Międzynarodowe aspekty porównawcze* – oraz niniejsza publikacja, zatytułowana *Innowacje edukacyjne. Idee. Inspiracje. Perspektywy*, w której zawarte są teksty Renaty Nowakowskiej-Siuty, Anny Fidelus, Stanisława Dziekońskiego, Eweliny Rzońcy i Agnieszki Klimskiej, staną się inspiracją do dalszych rozmów o tym, jak łączyć różne doświadczenia i zasoby w celu rozwijania systemu kształcenia i doskonalenia nauczycieli w sposób odpowiedzialny, przemyślany i otwarty na przyszłość.

Sylvia Grzegorzewska,
Wicedyrektorka Warszawskiego Centrum Innowacji
Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń

Wprowadzenie

Kwestia przygotowania pedagogów, w tym nauczycieli, do pracy dydaktycznej i wychowawczej jest niezwykle istotna i towarzyszy debatom naukowym oraz społecznym w zasadzie od zarania dziejów aż po czasy współczesne. Problem ten dotyczy nie tylko polskich, mniej lub bardziej udanych prób reformowania systemu edukacyjnego, ale jest zauważalny w większości krajów na świecie.

W skali makro toczące się wokół konflikty, wojny i brak porozumienia pomiędzy grupami społecznymi, a niekiedy całymi wspólnotami narodowymi, rzutują na edukację, ukazując jej niedostatki w zakresie myślenia historycznego, analizy sytuacji geopolitycznej, komunikacji intra- i interkulturowej. W skali mikro pojawiają się coraz nowsze zadania i wyzwania, takie jak sztuczna inteligencja i przyspieszone tempo zmian technologicznych, ale zarazem generowane są nowe nieracjonalności: potęgą wychowawczą stają się grupy rówieśnicze, zaś wychowaniem, bardziej niż naukowe autorytety, sterują media społecznościowe, influencerzy, idole telewizji śniadaniowej i paradokumentów, blogerzy, a także pop-eksperci.

Postępująca niesprawność instytucji socjalizacji obiektywnej, takich jak rodzina, szkoła, zakład pracy (upadek tradycyjnych autorytetów: ojca, matki, nauczyciela, mistrza), wzmacnia rolę socjalizacji subiektywnej – samodzielnego doświadczania społeczeństwa i kultury, bez wsparcia i przewodnictwa dorosłych. Jednym z ważniejszych zadań edukacji we współczesnym świecie stało się w związku z powyższym oferowanie wykształcenia prowadzącego do dojrzałości osobistej i społecznej oraz kwestia budowania tożsamości i znalezienia równowagi między potrzebami własnego rozwoju indywidualnego a wymaganiami i zobowiązaniami wobec innych ludzi i grup społecznych. Obliguje to dorosłych do wychowywania w wielokulturowości, bez oceniania innych kultur jako lepszych lub gorszych, uczenia dzieci i młodzieży aktywnego dystansu wobec świata kreowanego przez media i inne środki przekazu. Odpowiedzialność za ten proces spoczywa – chyba jak

nigdy wcześniej – na nauczycielu i wychowawcy, ale także na instytucjach przygotowujących do zawodu nauczyciela, w tym przede wszystkim uczelniach wyższych.

Myślimy więc często o edukacji otwartej, to jest takiej, w której mogłaby toczyć się demokratyczna debata, odbywać mądre wskazywanie zasad oraz norm życia zbiorowego wśród wielości i relatywizmu wzorów kulturowych. Czy jednak w procesie przygotowania nauczyciela do pełnienia ról zawodowych w sposób adekwatny do obecnej rzeczywistości potrafimy wyjść poza zużyte formuły i uznać, że potrzebujemy innych paradygmatów niż te, które już zupełnie nie przystają do płynnej, dynamicznej, trwale niepewnej przyszłości?

Czy potrafimy zadbać o to, by motywację do zawodu nauczycielskiego budować nie tylko na zabieganiu o godziwą płacę za dobrą pracę (skądinąd jest to kwestia niezwykle ważna), ale też na odpowiedzialnym i dobrze zaprojektowanym wsparciu, zwłaszcza młodych nauczycieli. Nikt pozostawiony sam sobie we własnych decyzjach nie jest w stanie przez długi czas z tą samą pasją i zaangażowaniem wykonywać własnego zawodu, zwłaszcza gdy jest to zawód wyczerpujący, wymagający nieustannego samokształcenia, empatii i walki z własnymi ograniczeniami mentalnymi, związany z koniecznością stawiania czoła problemom innych ludzi. Stąd też coraz częściej mówi się o konieczności wsparcia i superwizji oraz mentoringu w zawodzie nauczycielskim.

Jesteśmy świadkami i często również uczestnikami procesów, o których pisano już pod koniec lat 60. ubiegłego wieku w odniesieniu do krajów Europy Zachodniej, a których dziś i nasz kraj doświadcza. Erich Fromm określał społeczeństwa jako szalone, bo zastępujące naturalne dla człowieka aspiracje, aby „być”, walką o to, aby „mieć”. Herbert Marcuse dostrzegał efekt alienacji – pojawienie się „człowieka jednowymiarowego”, którego życie ogranicza się do pracy i konsumpcji. Ferdinand Tönnies pisał o zastąpieniu woli naturalnej wolą racjonalną, gdzie wszystkie kontakty z innymi są podporządkowane interesownej, instrumentalnej kalkulacji. W efekcie tej cynicznej manipulacji zanikają naturalne wspólnoty międzyludzkie, a ludzie ulegają wykorzenieniu, atomizacji, roztapiają się w bezwolnej i anonimowej „masie”, łatwo poddającej się demagogicznym hasłom, pokusie autokratycznych rządów „prawa i porządku”, gorliwie przyłączają się do rozmaitych ruchów społecznych w poszukiwaniu zastępczych więzi kompensujących osamotnienie i frustrację.

Działalność wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela jest wznoszeniem rusztowania – podpory. W miarę jak uczeń osiąga coraz lepsze rezultaty i doskonali własne umiejętności, pomoc i wsparcie nauczyciela powinny ulegać redukcji. Od poprawności metodycznej budowania rusztowania, jakości tworzywa, z jakiego stworzone zostanie dzieło właściwe – wiedza i rozumienie, a także od umiejętności budowniczego zależeć będą jakość i trwałość końcowego efektu – wychowania i wykształcenia człowieka. Dobra szkoła może powstać wyłącznie dzięki zmotywowanym, utalentowanym nauczycielom. Jeśli politycy oświatowi sądzą, że takich nauczycieli nie ma, i dlatego organizują proces kształcenia tak, by w razie czego mogło funkcjonować bez dobrych nauczycieli lub zupełnie bez ich obecności, na przykład przy wsparciu narzędzi elektronicznych, to są w błędzie. Lepiej bowiem zadać sobie pytanie, co musiałyby się zdarzyć, by szkoła rzeczywiście pozyskała takich nauczycieli, jakich potrzebuje. Żadne państwo nie pozyska nauczycieli, czy też nauczycieli akademickich, wyłącznie dzięki systemowi ich kształcenia, który najczęściej jest skonstruowany w sposób mechaniczny i w pierwszym rzędzie stawia na informacje lub standardy; nie pozyska lepszych nauczycieli, trzymając się kurczowo ideologii lub przekonania, że zawód nauczyciela jest jak każdy inny, a wszystko, co potrzebne, da się przekazać za pomocą dyscyplinowania, ewaluacji osiągnięć, punktowania dorobku etc.

Takie sposoby nakłaniania nauczycieli do skuteczniejszej i bardziej innowacyjnej pracy są z gruntu błędne. Pracy pedagoga nie da się bowiem zmierzyć czasem i włożonym wysiłkiem. W pracy pedagogicznej nigdy nie wie się, gdzie zaczyna i kończy się wpływ nauczyciela. I co tak naprawdę w tej pracy jest sukcesem? Czy sukces osiąga ten nauczyciel, którego klasa osiąga najlepsze wymierne wyniki? A może raczej ten, który przeprowadzi klasę przez proces kształcenia bez konfliktów? Kto i w jaki sposób zmierzy pracę nauczyciela, który nauczył się wierszy na pamięć, zanim zaczął je omawiać z uczniami na lekcji, którego nie zadowala to, co oferują podręcznik i gotowe scenariusze, więc poszukuje innowacyjnych rozwiązań lub całymi dniami wczytuje się w najnowsze artykuły, by pomóc uczniom lub studentom zrozumieć lepiej zagadnienie? Kto zmierzy pracę nauczyciela, który milczy, gdy powierzony mu został uczniowski lub studencki sekret – mimo że naraża się na komentarze kolegów i koleżanek lub innych uczniów i uczennic / studentów i studentek?

Pojawiające się obyczaje i wszechobecna skłonność do ujawniania siebie, swoich sukcesów, uwidaczniania, jak doskonałym jest się liderem, sprawiają, że nauczyciele często demonstrują na zewnątrz to, co powinno być ukryte. Znaczenia zaczyna nabierać zaś to, co można pokazać i czym można się pochwalić. Roznieca się więc często takim postępowaniem – świadomie bądź nie – zazdrość, wspiera rywalizację lub – przeciwnie – konformizm i zabija ducha wspólnoty. Tego nie da się naprawić wprowadzonym odgórnie nakazem pracy zespołowej lub nakazem wprowadzania innowacji do własnej lub grupowej pracy dydaktycznej.

Książka ta została przez nas pomyślana jako zbiór autorskich refleksji poświęconych innowacjom w edukacji. Uważamy, że innowacje nie są zawieszone w próżni. Stanowią kontynuację pojawiających się w czasie i określonym kontekście społeczno-kulturowym zmian w rozumieniu działań wychowawczych i kształceniowych na wszystkich szczeblach edukacji. Staraliśmy się więc ukazać innowację jako kategorię pedagogiczną, osadzoną w historii myśli pedagogicznej – jako pokłosie filozoficznego namysłu, z którego wyrasta pedagogika, ale także jako społeczny konstrukt, wynikający z potrzeby tworzenia rozmaitych udogodnień dla codziennego życia człowieka, sprzężony z rozwojem technologicznym i postępem nauki. Stąd też rozpoczynamy tę książkę od przedstawienia innowacji jako kategorii pedagogicznej, by poprzez historyczny rozwój idei szkoły i kształcenia przejść do wybranych przykładów współczesnych innowacji najczęściej występujących w przedszkolu, szkole oraz edukacji wyższej. Kolejne rozdziały prezentują autorskie ujęcie kwestii innowacji w przedszkolu i szkole podstawowej, kształcenia młodzieży i najistotniejszych z jej perspektywy problemów współczesnego życia społecznego, by zakończyć w sposób logiczny zagadnieniem innowacji występujących w szkolnictwie wyższym, w tym na uniwersytetach katolickich i w ramach przygotowania młodych dorosłych do świata pracy.

Książka nasza powstała jako jeden z efektów projektu, który jest realizowany we współpracy Wydziału Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń – instytucją, która od wielu lat zajmuje się innowacjami edukacyjnymi. Dziękujemy Pani Dyrektor Karolinie Malczyk oraz Pani Wicedyrektor Sylwii Grzegorzewskiej za wsparcie naszych pomysłów. Dziękujemy również Panu dr. hab. Stefanowi Tomaszowi Kwiatkowskiemu, prof. ChAT, za recenzję, która pozwoliła na ulepszenie ostatecznego kształtu monografii.

Książka ta nie rości sobie w żaden sposób prawa do wyczerpania tematu. Stanowi raczej nasz autorski wybór zagadnień, które w drodze dyskusji, a także na bazie naszych doświadczeń nauczycielskich i akademickich, uznaliśmy za ważne dla współczesnej debaty dotyczącej tego, czym są innowacje i jak można je rozumieć oraz wdrażać do praktyki oświatowej i szkolnictwa wyższego. Mamy nadzieję, że książka ta posłuży nauczycielom i studentom przygotowującym się do zawodu nauczycielskiego jako swoisty przewodnik po wiedzy na temat innowacji w edukacji współczesnej, w tym jako materiał do uzupełnień i dyskusji o istocie innowacji.

Renata Nowakowska-Siuta

Część I

RENATA NOWAKOWSKA-SIUTA

Innowacje edukacyjne.
Aspekty teoretyczne

Innowacja jako kategoria pedagogiczna¹

Dyskusja na temat różnych znaczeń edukacji jest dynamiczna i zmienia się w czasie, często sama w sobie innowacyjna, ponieważ pomaga patrzeć na świat przez różne pryzmaty – w szczególności pozwala myśleć nad różnymi znaczeniami edukacji i rozważać je. Jednocześnie, obok filozoficznych dociekań na temat teorii zmieniających lub wzbogacających się na skutek rozwoju społecznego i technologicznego, edukowanie innych jawi się jako operacjonalizacja teorii, a więc praktyka, a w praktyce potrzebujemy bardzo konkretnych narzędzi. Poszukując definicji „edukacji”, którą uważam za zarówno opisową, jak i programową, a więc także użyteczną dla praktyków edukacyjnych, znalazłam tę, która została ukształtowana przez Lawrence’a Cremina, uważanego za jednego z najwybitniejszych historyków XX wieku:

Edukacja to celowy, systematyczny i trwały wysiłek mający na celu przekazywanie, wyzwalać lub nabywanie wiedzy, wartości, postaw, umiejętności lub wrażliwości, jak również wszelkie inne uczenie się, które wynika z tego wysiłku².

Cokolwiek zatem pomyślimy o życiu biologicznym i społecznym człowieka, edukacja będzie stanowić punkt odniesienia. Zarazem tworzywo i narzędzie zmiany. Niemożliwa jest innowacja bez edukacji. Edukacja bez innowacji w jakimś sensie również – historia myśli pedagogicznej ukazuje, jak bardzo zmiana jest wpisana w kondycję człowieka. Trwamy przecież w permanentnym poszukiwaniu czegoś nowego. Poszukiwanie, odkrywanie, eksploracja, przekraczanie granic są wpisane w kondycję ludzką. Jednocześnie ta sama historia myśli pedagogicznej uczy nas tego, że pewne idee

1 Poruszone w tym podrozdziale zagadnienia omawiam również w: R. Nowakowska-Siuta, *Racjonalność emancypacyjna w perspektywie porównawczej* [w:] R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwowski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

2 L.A. Cremin, *Public education*, UNESCO Basic Books, New York 1976, s. 7.

cechuje strategiczne znaczenie oraz trwałość – i że wyznaczają one granice, w ramach których można mówić o tym, co nowe. Podejście skupione na działaniu może pomóc wyjaśnić naturę różnych sytuacji edukacyjnych, ale nie wyjaśni struktury innowacji. Mówiąc o innowacji jako o procesie rozwojowym społeczeństwa, musimy zawsze odnieść się do wcześniejszego momentu, w którym dane elementy (idei, struktury, kultury pedagogicznej) traktuje się jako dane do uwzględnienia przy planowaniu nowych konceptualizacji. Anihilacja wcześniejszych idei prowadzić może bowiem do ignorancji, a czasem powielania dawnych błędów.

„Innowację definiujemy jako ideę, praktykę albo przedmiot postrzegane jako nowe przez daną osobę lub inną jednostkę przyjmującą (*unit of adoption*)”³. Jak pisze w uzasadnieniu swojej definicji Everett M. Rogers, nie ma tu większego znaczenia – przynajmniej na poziomie ludzkiego zachowania – czy dana idea jest, obiektywnie rzecz ujmując, nowa w kategoriach upływu czasu od jej odkrycia lub pierwszego wykorzystania. Postrzegana nowość idei determinuje to, jak reaguje na nią jednostka. Zdaniem Rogersa, jeśli idea wydaje się jej nowa, jest innowacją. Nowość nie oznacza bowiem jedynie związanej z nią nowej wiedzy – ktoś bowiem mógł wiedzieć o istniejącej nowej idei od dłuższego czasu, jednak nie zajął wobec niej pozytywnej lub negatywnej postawy, mógł jej po prostu nie docenić albo pozostawać wobec niej obojętnym. Nowość można więc wyrazić w kategoriach wiedzy, postaw albo też decyzji o jej przyjęciu.

Większość nowych idei uznawanych za innowacyjne ma z reguły charakter innowacji technologicznej, obejmującej z kolei dwa aspekty: oprzyrządowanie (*hardware*), czyli narzędzie reprezentujące technologię, oraz oprogramowanie (*software*), na które składają się informacje stanowiące podstawę użytkowania narzędzia. W związku z tym często myślimy o innowacjach właśnie w kategoriach technologii, w tym głównie oprzyrządowania. Obserwowanie ich wdrożenia jest bowiem mniej skomplikowane niż obserwowanie implementacji technologii składających się niemal wyłącznie z informacji, co jest charakterystyczne dla takich dyscyplin i subdyscyplin jak filozofia polityczna, idee religijne, akty prawne, konstrukcje terminologiczne odzwierciedlające określone idee etc. Takie innowacje złożone wyłącznie z idei wolniej się rozprzestrzeniają i są trudne do uchwycenia, jednak ich znaczenie bywa przełomowe, a czasem fundamentalne dla rozwoju. Mam

3 E.M. Rogers, *Dyfuzyja innowacji*, tłum. P. Tomanek, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2024, s. 46.

tu na myśli rozwój wielkich nurtów filozoficznych, religijnych, ale także idee pedagogiczne, których dyfuzję można przeanalizować na podstawie przeglądu zmiennych w czasie poglądów wychowawczych lub/i dydaktycznych.

Nie powinniśmy zakładać, że wszystkie innowacje są równoważnymi jednostkami analizy. Takie założenie, jak twierdzi Rogers, byłoby zbyt daleko idącym uproszczeniem⁴.

Podczas gdy innowacje narzędziowe, takie jak telewizja, telefon komórkowy, Internet, upowszechniły się na świecie stosunkowo szybko, bo w ciągu kilku lat, a inne nowe idee, takie jak system metryczny, wchodziły do powszechnego użytku po dziesięcioleciach, tak na przykład idee pedagogiczne, takie jak idea systemu edukacyjnego, edukacji kobiet, nauczanie w języku narodowym, wprowadzenie podręczników etc. wymagały niekiedy całych stuleci, by w pełni urzeczywistnić pierwsze pomysły i je zaadaptować. Dodatkową cechą innowacji pedagogicznych w postaci idei jest na ogół ich sprzężenie z przełomowymi wydarzeniami historycznymi (jako przykład można wskazać nauczanie w językach narodowych będące wynikiem reformacji 1517 roku czy sekularyzację szkolnictwa stanowiącą pokłosie Wielkiej Rewolucji Francuskiej, wprowadzenie demokratycznych zasad edukacji i indywidualizacji kształcenia jako efekt postępu technologicznego etc.).

Jakie zatem możemy wyróżnić cechy innowacji?

1. **Względna przewaga** – stopień, w jakim daną innowację postrzega się jako lepszą od idei, którą zastępuje. Stopień przewagi można wyrazić w kategoriach ekonomicznych, ale również prestiżu społecznego, wygody, zadowolenia użytkowników. Zdaniem Rogersa liczy się więc to, czy jednostka postrzega innowację jako korzystną. Im większy stopień przewagi innowacji nad dotychczasowymi rozwiązaniami, tym szybsze tempo jej przenikania do sfery, którą ma ulepszyć (dyfuzja).
2. **Komplementarność** – stopień, w jakim innowację postrzega się jako zgodną z istniejącymi wartościami, wcześniejszymi doświadczeniami i potrzebami użytkowników. Idea niezgodna z zasadami i normami danego systemu społecznego nie zostanie przyjęta równie szybko jak ta, która pozostaje z nimi w zgodzie. Przyjęcie niekompatybilnej innowacji nierzadko wymaga wcześniejszego przewartościowania myślenia społecznego, zmian mentalnych, co jest z reguły długotrwałym procesem.

4 Tamże, s. 50.

3. **Złożoność** – stopień, w jakim daną innowację postrzega się jako łatwą lub trudną do zrozumienia i implementacji. Niektóre innowacje są stosunkowo proste i wówczas sprawnie ulegają włączeniu w dotychczasowe mechanizmy funkcjonowania człowieka, ze względu na to, że ich zastosowanie czyni życie ludzkie łatwiejszym (wynalezienie narzędzi, koła, sieci rybackich, lampy naftowej, telefonu, a następnie smartfona, komputera, ChatGPT etc.). Inne wymagają często zmiany przyzwyczajeń, a czasem wierzeń człowieka lub są zbyt trudne do zrozumienia, a więc potrzebują więcej czasu na wprowadzenie w życie. Przykładem jest klawiatura QWERTY i Dvoraka. Mimo tego że klawiatura Dvoraka jest dużo wydajniejsza niż QWERTY (zaprojektowana ponad 100 lat temu, aby spowolnić tempo pisania i zapobiegać zacinaniu się klawiszy w ówczesnych maszynach do pisania), nikt nie zaczął jej używać. Jest to przykład tego, że czasami rozwiązania lepsze od istniejących nie są przyjmowane właśnie ze względu na przyzwyczajenia człowieka, nawyki użytkowników popularnych technologii, a także utrwalone interesy ekonomiczne producentów.
4. **Możliwość wypróbowania** – stopień, w jakim można eksperymentować z danym innowacyjnym rozwiązaniem. Ogólnie rzecz ujmując, innowacje, które można wdrażać stopniowo, przyjmują się szybciej niż te, które od razu trzeba wprowadzać w całości. Innowacja, którą można wprowadzać częściowo, nie wywołuje lęku jednostki przed wdrożeniem; sposobność spróbowania czegoś, uwzględniająca wycofanie się z wdrożenia w razie jego niepowodzenia, lepiej odpowiada potrzebom człowieka.
5. **Obserwowalność** – stopień, w jakim skutki danej innowacji są widoczne dla innych osób. Im łatwiej je dostrzec, tym większa szansa na przyjęcie innowacji. Widoczność stymuluje interakcje, dyskusje, ocenianie wartości danej innowacji. Widoczność innowacji buduje także sieci społeczne wokół implementowanych rozwiązań. Stąd też te rozwiązania, które są widoczne dla wielu ludzi jednocześnie (jak choćby media społecznościowe), niejako „usidlają” odbiorców w kapsule przynależności do grona innowatorów wdrażających wciąż aktualizujące się rozwiązania.
6. **Możliwość adaptowania** – kiedy innowacja już zaistniała, wymaga procesu komunikacji – czyli procesu, którego uczestnicy wytwarzają informacje i dzielą się nimi w celu osiągnięcia porozumienia i poczucia spójności. Sednem adaptacji innowacji jest więc wymiana informacji, w której jednostka komunikuje innym nową ideę.

7. **System społeczny** – struktura systemu społecznego może ułatwiać lub utrudniać implementację innowacji. Wpływ struktury społecznej na dyfuzję jest przedmiotem szczególnego zainteresowania psychologów społecznych, socjologów i pedagogów. Jak pisze Elihu Katz:

Badanie dyfuzji bez posiadania pewnej wiedzy na temat struktury społecznej, w której ulokowani są potencjalni użytkownicy, jest trudne do wyobrażenia jak badanie krążenia krwi bez odpowiedniej znajomości tętnic i żył⁵.

8. **Liderzy opinii** – są to osoby dysponujące, najogólniej mówiąc, wpływem na członków systemu społecznego. Inicjatorzy zmian, którzy wywierają wpływ na decyzje użytkowników w sprawie innowacji w kierunku pożądanym dla instytucji inicjującej zmianę, zwykle starają się doprowadzić do przyjęcia jakiejś innowacyjnej idei, ale mogą także spowolnić proces przyjęcia niekorzystnych (obiektywnie lub subiektywnie) zmian. W swoich działaniach na rzecz implementacji (lub odrzucenia) innowacji inicjatorzy zmian często korzystają z pomocy liderów opinii.
9. **Skutki innowacji** – to zmiany w sytuacji jednostki lub systemu społecznego wynikające z przyjęcia lub odrzucenia innowacji. Możemy wyróżnić skutki: (1) pożądane lub niepożądane – zależnie od tego, czy rezultaty zaproponowanej innowacji są funkcjonalne czy dysfunkcjonalne dla systemu społecznego; (2) bezpośrednie lub pośrednie – w zależności od tego, czy zmiany w sytuacji jednostki lub systemu społecznego następują jako bezpośrednia reakcja na wprowadzoną zmianę czy jako jej odroczony rezultat; (3) oczekiwane lub nieoczekiwane – w zależności od tego, czy zmiany są uświadomione i zamierzone przez członków systemu społecznego czy też efekty innowacji są zaskakujące. Niemałe znaczenie przy implementacji innowacji mają racjonalność i racjonalne rozważenie powodów wdrożenia innowacji oraz jej możliwych skutków.

Jonathan H. Turner określa racjonalne działanie człowieka za pomocą pięciu zasad je kształtujących:

1. Choć ludzie nie dążą do maksymalizowania korzyści, to jednak podejmują próby osiągnięcia pewnych korzyści z interakcji.
2. Choć nie są błędnie racjonalni, to dokonują kalkulacji kosztów i zysków własnego działania.

5 E. Katz, *The social itinerary of social change: Two studies on the diffusion of innovations* [w:] W. Schramm (ed.), *Studies of innovation and of communication to the public*, Stanford University, 1961, s. 75.

3. Chociaż działający nie posiadają bezbłędnej informacji na temat wszystkich dostępnych możliwości, to zwykle są świadomi co najmniej niektórych z nich.
4. Chociaż zawsze istnieją naciski zewnętrzne (np. kulturowe, społeczne, organizacyjne), to ludzie współzawodniczą ze sobą w uzyskaniu korzyści.
5. Chociaż ludzie dążą do uzyskania korzyści, to jednak są ograniczeni przez zasoby, którymi dysponują, przystępując do interakcji⁶.

W rozważaniach o innowacjach we współczesnej edukacji niezwykle istotną kwestią pozostaje odróżnienie aspektów naukowych od paranaukowych – racjonalności działań pedagogicznych od nieracjonalnych działań. Z licznych powodów – w tym ze względu na potrzebę uwolnienia procesu kształcenia od wpływów pseudonauki oraz pozornych innowacji – zasadne wydaje się podjęcie próby wyodrębnienia i systematyzacji typów racjonalności. Zadanie to napotyka jednak istotne trudności, co potwierdzają dotychczasowe próby podejmowane w tym zakresie. Przykładem może być szkic Władysława Tatarkiewicza *O niektórych postaciach racjonalizmu XVII i XVIII wieku*, w którym autor określa racjonalizm jako

[...] teorię, która w przeciwieństwie do [...] empiryzmu twierdzi, że poznanie polega nie na doświadczeniu lub że nie zaczyna się od doświadczenia, lub że nie pochodzi z doświadczenia, nie postępuje przez doświadczenie, nie ogranicza się do przedmiotów danych w doświadczeniu, lecz polega na zrozumieniu, zaczyna się od idei wrodzonych, pochodzi z rozumu, postępuje przez rozumowanie, przekracza doświadczenie⁷.

Problematykę racjonalności w kontekście działalności naukowej (badawczej) w sposób szczególnie sugestywny przedstawił również Kazimierz Ajdukiewicz. Definiował on racjonalność jako:

[...] rozumowanie nienagannie ściśle [tylko] w odniesieniu do takiego modelu teoretycznego, który zakłada mierzalność wchodzących w rachubę pojęć⁸.

Ajdukiewicz utożsamiał naukowy status wiedzy z jej racjonalnym charakterem, dlatego też zaproponowane przez niego kryteria naukowości

6 J.H. Turner, *Struktura teorii socjologicznej*, tłum. G. Woroniecka i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004, s. 286.

7 W. Tatarkiewicz, *Wykłady, bruliony i notatki z estetyki*, t. 1: *Zeszyty estetyczno-etyczne*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Warszawa 2022, s. 202.

8 K. Ajdukiewicz, *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania, metafizyka*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1949, s. 36.

mają wyraźnie racjonalistyczny wymiar. Autor sformułował trzy podstawowe zasady racjonalności naukowej.

Pierwszą z nich jest zasada intersubiektywnej komunikowalności, zgodnie z którą:

Poznaniem naukowym jest tylko taka treść myślowa, która [...] daje się drugiemu zakomunikować w słowach rozumianych dosłownie, tj. bez przenośni i innych półśrodków przekazywania myśli⁹.

Zasada ta ma na celu ochronę życia społecznego przed dominacją – jak określał to Ajdukiewicz – „niezrozumiałego frazesu”, który oddziałując głównie na sferę emocjonalną, stwarza przestrzeń do manipulacji przez pozorowanie naukowego charakteru określonych koncepcji lub teorii.

Drugą zasadą jest zasada intersubiektywnej sprawdzalności, wedle której twierdzenie lub przekonanie może zostać uznane za naukowe jedynie wówczas, gdy podlega empirycznej weryfikacji przez dowolny podmiot znajdujący się w warunkach analogicznych do tych, w jakich pozostaje autor danego twierdzenia.

Trzecią regułą stanowi zasada racjonalnego uznawania przekonań, zgodnie z którą stopień pewności, z jakim w nauce formułowany jest dany pogląd, powinien pozostawać w adekwatnej relacji do stopnia jego uzasadnienia. Przekroczenie tej proporcji prowadzi do nieuprawnionego dogmatyzmu, natomiast nadmierna powściągliwość może osłabiać poznawczą funkcję nauki.

Klemens Szaniawski pisze:

Jeśli mądrość miałaby polegać [...] przede wszystkim na wrażliwości na wartości, to byłaby to mądrość samowystarczalna [...]. Ale jeśli miałaby to być mądrość, którą interesuje też wcielenie wartości w życie, to [...] nie może się ona bez nauki obejść. Oczywiście mógłby ktoś powiedzieć: poznanie to nie jest tylko poznanie naukowe. Można zajmować takie stanowisko. Moje stanowisko jest inne; myślę, że poznanie to tylko nauka, że innego poznania nie ma¹⁰.

Współcześnie, w znacznej mierze za sprawą dorobku Thomasa Kuhna, przyjmuje się, że w praktyce nie funkcjonuje jeden uniwersalny model myślenia naukowego, a rozwój wiedzy dokonuje się często przez zastępowanie

⁹ Tamże.

¹⁰ K. Szaniawski, *Głos w czasie posiedzenia OW PTF (26.10.1981) poświęconego pamięci Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 1–2, s. 176–177.

dotychczasowych paradygmatów, zespołów twierdzeń oraz utrwalonych przekonań. Strukturalne wymogi, jakie można stawiać wiedzy naukowej – takie jak spójność pojęciowa czy niesprzeczność twierdzeń – choć konieczne, nie stanowią wystarczającego kryterium racjonalności, gdyż mogą charakteryzować również systemy wiedzy pozanaukowej lub nawet fałszywej. Również odwołanie się wyłącznie do wewnętrznej logiki danej dyscypliny nie jest wystarczające, ponieważ może ona być wytworem uwarunkowań kulturowych bądź odzwierciedleniem struktur psychicznych człowieka. W takich przypadkach akceptacja tych zasad ma charakter bardziej fideistyczny niż racjonalny.

Krytyka klasycznego rozumienia racjonalności naukowej pojawia się także w ramach falsyfikacjonizmu Karla Poppera. Autor ten podkreślał, że:

[...] teorie naukowe nigdy nie mogą zostać uzasadnione lub zweryfikowane. [...] O pewnej hipotezie w najlepszym razie można powiedzieć, że tymczasem okazała swoją wartość i że wypadła lepiej niż inne hipotezy, aczkolwiek nigdy nie będzie można jej uzasadnić, zweryfikować czy uznać za prawdopodobną¹¹.

Z perspektywy popperowskiego dedukcjonizmu nie ma zatem miejsca na ostateczne uzasadnianie twierdzeń naukowych. Istotą nauki nie jest potwierdzanie hipotez za pomocą danych empirycznych, lecz systematyczne podejmowanie prób ich obalenia. Z tego stanowiska wynika, że nie istnieje system wiedzy naukowej, który spełniałby wymogi racjonalności w jej silnym, klasycznym rozumieniu. Zamiast racjonalności kluczowym kryterium oceny twierdzeń naukowych powinna być prawdziwość, rozumiana zgodnie z klasyczną definicją prawdy jako zgodności myśli z rzeczywistością (*veritas est adaequatio rei et intellectus*)¹².

Nie oznacza to jednak negacji istnienia samej racjonalności naukowej jako takiej, lecz wskazuje na jej zróżnicowane formy i nośniki, którym odpowiadają odmienne kryteria oceny. Jednym z możliwych ujęć nauki jest traktowanie jej jako specyficznego rodzaju aktywności ludzkiej, określonej przez cele oraz metody ich realizacji. W kontekście rozważań nad racjonalnością procesu kształcenia perspektywa ta nabiera szczególnego znaczenia, gdyż pozwala skoncentrować się na racjonalności decyzyjnej, w obrębie

11 K.R. Popper, *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002, s. 56.

12 Z. Drozdowicz, *O typach i typologizacji racjonalizmu. Kilka uwag wstępnych* [w:] Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer, *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.

której racjonalność naukowa stanowi szczególny przypadek. W takim ujęciu kryterium optymalności, istotne dla oceny wielu działań ludzkich, traci na znaczeniu, ustępując miejsca intencjonalności działań, ich metodycznemu i systematycznemu charakterowi oraz doborowi środków najbardziej adekwatnych – a niekoniecznie najbardziej efektywnych ekonomicznie – do realizacji założonych celów¹³.

Debata nad racjonalnością, zwłaszcza w odniesieniu do myślenia potocznego i codziennych działań człowieka, ma długą tradycję w psychologii i pedagogice. Chronologiczny przegląd stanowisk psychologów wobec tej problematyki zaproponowali Hazel Markus i Robert B. Zajonc, wskazując, że od lat 50. XX wieku trwa nieustanny spór między zwolennikami i przeciwnikami tezy o racjonalności ludzkiego działania. W latach 70. XX wieku badania Daniela Kahnemana i Amosa Tversky'ego ujawniły liczne systematyczne odchylenia od racjonalnych kalkulacji, z których jedynie niewielka część podlega świadomej kontroli decydującego. Dekadę później nastąpił zwrot ku rehabilitacji racjonalności, przejawiający się w postulowaniu jej pluralizmu oraz w konstruowaniu nieliniowych modeli oceny użyteczności wielowymiarowej, takich jak model strategii koniunkcyjnej, alternatywnej czy interakcyjnej. Uznanie pluralizmu racjonalności stanowiło próbę pogodzenia empirycznych ustaleń z racjonalistyczną wizją człowieka, zgodnie z którą nawet popełnianie błędów poznawczych nie wyklucza istnienia pewnego minimum racjonalności.

Mimo zmienności stanowisk racjonalistycznych i antyracjonalistycznych psychologia i pedagogika zachowują wyraźną ostrożność wobec silnej tezy o racjonalności człowieka. Dyscypliny te charakteryzuje przede wszystkim podejście deskryptywne. Podczas gdy ekonomia czy nauki prawne koncentrują się na normatywnym pytaniu o to, jakie decyzje powinny być podejmowane, psychologia i pedagogika pytają raczej o to, w jaki sposób decyzje są faktycznie podejmowane w konkretnych warunkach społecznych¹⁴.

Odmienne stanowisko reprezentują filozofowie zajmujący się analizą zjawisk społecznych. Jürgen Habermas rozpatruje racjonalność w kontekście działań komunikacyjnych, wyróżniając działania celowo-racjonalne oraz komunikacyjne. Pierwsze z nich są ukierunkowane na realizację partykularnych celów w sferze materialnej lub społecznej, drugie natomiast polegają

13 Por. R. Nowakowska-Siuta, *Racjonalność emancypacyjna...*, dz. cyt.

14 Por. Z. Drozdowicz, *O racjonalności życia społecznego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.

na koordynowaniu działań przez akty porozumienia, w których uczestnicy nie kierują się wyłącznie własnym interesem, lecz dążą do wzajemnego uzgadniania sposobów działania¹⁵.

Podobne założenia odnaleźć można w koncepcji *homo sociologicus* Emile'a Durkheima, przedstawiającej jednostkę jako głęboko osadzoną w strukturach społecznych i kulturowych, kierującą się normami oraz wartościami zbiorowymi, a nie rachunkiem zysków i strat. Przeciwna jej koncepcja *homo oeconomicus*, rozwijana m.in. przez George'a Homansa i Hermanna Heinricha Gossena, ujmuje racjonalność jako efekt kalkulacji prowadzącej do maksymalizacji nagród, takich jak sukces, władza, środki finansowe czy uznanie społeczne. Oba ujęcia wskazują, że wybory jednostki nigdy nie są w pełni autonomiczne, lecz pozostają zdeterminowane przez kontekst społeczny oraz uwarunkowania kulturowe.

Problem racjonalności bądź nieracjonalności ludzkiego działania należy do najbardziej fundamentalnych zagadnień nauk społecznych i humanistycznych. Próbowano go rozstrzygać na wielu płaszczyznach – semantycznej, metafizycznej, filozoficznej czy ideologicznej – jednak spór pomiędzy zwolennikami tezy o racjonalności człowieka a jej krytykami wydaje się nierozstrzygalny.

Żyjemy w świecie szybkich zmian technologicznych, które przeobrażają codzienne życie milionów ludzi na całym świecie szybciej i radykalniej niż kiedykolwiek wcześniej. Dzięki edukacji żyjemy w innym świecie niż nasi przodkowie – w świecie, w którym znikają twarde dystynkcje, jasne kryteria, w którym wszystko staje się płynne. Paul Feyerabend opisywał zmiany w obszarze aksjologicznym, uzasadniając, iż prawda jest faktem instytucjonalnym – dlatego postulował wyzwolenie procesu kształcenia (na tyle, na ile to możliwe) z instytucjonalnych zależności:

[...] osobie próbującej rozwiązać jakiś problem, czy to w nauce, czy gdziekolwiek indziej, trzeba pozostawić całkowitą wolność i nie można jej ograniczać żadnymi wymogami czy normami...¹⁶

Intencją Feyerabenda nie była likwidacja instytucji edukacyjnych (w tym szkoły), lecz obrona przed instytucjonalnymi zniekształceniami. Jean-François Lyotard, którego często wskazuje się jako spadkobiercę myśli

15 Z. Drozdowicz, *O racjonalności...*, dz. cyt.

16 P. Feyerabend, *Przeciw metodzie*, tłum. S. Wiertlewski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2021, s. 153.

Feyerabenda, zauważa, że integralną częścią nauki jest nauczanie, wprowadzanie uczniów/studentów w tajniki wiedzy¹⁷. Bez nauczania trudno sobie wyobrazić naukę, a tym bardziej jej postęp. Nauczanie polega na przekazywaniu wiedzy przez tych, którzy ją posiadają (nauczyciele), tym, którzy jej (jeszcze) nie posiadają, ale chcieliby ją osiąść (uczniowie). Nauczanie opiera się również na przekonaniu, że wiedzę da się przekazać, że ci, którzy jej nie posiadają – jeśli będą się należycie starać – mogą stać się w przyszłości ekspertami w wybranej przez siebie dziedzinie, a więc osobami zdolnymi do samodzielnego sprawdzenia uzyskanej wiedzy. Problem polega na tym, w którym momencie uczeń/student z odbiorcy wiedzy, nawet krytycznego, ma się przekształcić we współtwórcę wiedzy; w którym momencie ma zostać dopuszczony do dialektyki badacza, dialektyki wiedzy i niewiedzy. W którym momencie nauczyciel ma zacząć się dzielić z uczniami/studentami nie tylko swoją wiedzą, ale także niewiedzą? Lyotard używa tu pojęć reprodukcja prosta i rozszerzona. Reprodukacja prosta polega na przekazywaniu uczącym się wiedzy posiadanej przez nauczycieli, reprodukcja rozszerzona – na dopuszczaniu ich do pracy twórczej, a więc na wychodzeniu poza zastaną wiedzę. Jednak nawet na poziomie reprodukcji prostej celem procesu kształcenia nie zawsze jest dążenie do prawdy, lecz odpowiedź na pytanie, czemu ona może służyć. Jak zdobytą w szkole/ na uczelni wiedzę będę mógł/ będę mogła wykorzystać? Na poziomie reprodukcji rozszerzonej natomiast celem może być podważanie panującego *status quo*, nie zawsze więc prawda, ale raczej proponowanie nowego pomysłu – naukowcem jest ten, kto ma pomysł, powiada Lyotard.

Pojęciem racjonalności określa się funkcję szkoły polegającą na tym, że przekazuje się w niej wiedzę, umiejętności poznawcze i sprawności praktyczne, których opanowanie umożliwia absolwentom podjęcie studiów wyższych albo bezpośrednio włączenie do systemu zatrudnienia. Pełniąc tę funkcję, szkoła służy przede wszystkim produkowaniu wartościowej wiedzy i zaspokajaniu potrzeb systemu zatrudnienia przez dostarczanie mu wykwalifikowanej kadry. W przeszłości twierdzono, iż wiedza (i nauka) jest możliwa jedynie wówczas, gdy „stosunki władzy są zawieszone”. Tak pojętą koncepcję nauki odrzuca jednak filozoficzny nurt krytycznej analizy instytucji życia społecznego reprezentowany m.in. przez Michela Foucaulta. Zdaniem poststrukturalistów istnieje wzajemna współzależność wiedzy

17 Por. J.-F. Lyotard, *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Mi-gasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.

i władzy. Praktykowanie władzy jest równoznaczne z wytwarzaniem wiedzy. Takie ujęcie problemu nie oznacza jedynie, iż wiedza jest relatywna i zależna od konkretnego kontekstu społeczno-historycznego. Oznacza ono, że władza i wiedza są w sposób nieunikniony związane ze sobą.

W obecnych czasach, kiedy rosną rozbieżności między wartościami, szkoła jako przekazicielka wartości jest często pozostawiona sama sobie. Z jednej strony znajduje się pod naciskiem rodziców uczniów, z drugiej zaś opinia publiczna, a zwłaszcza politycy i przedstawiciele sektora gospodarczego, obwiniają ją za deficyty, za które odpowiedzialność ponosi całe społeczeństwo – a dzieje się to w sytuacji, kiedy sami jej aktorzy, mianowicie nauczyciele, czują, że zadanie przekazywania wartości jest często ponad ich siły. Odbiorcy wytworów szkoły postrzegają wprawdzie tę słabość szkoły jako deficyt wychowawczy, jednak w praktyce próbują przeciwdziałać jego powstawaniu, wysuwając olbrzymie roszczenia co do racjonalności procesu kształcenia – i to w jego formie zorientowanej wyłącznie na potrzeby gospodarki. W efekcie racjonalność procesu kształcenia jest postrzegana jako zaspokojenie potrzeb intelektualnych jednostki, a zupełnie pomija się kształtowanie osobowości. Nauczyciele, którzy za istotne zadanie uznają w swej pracy przekazywanie wiedzy i wspieranie osiągnięć, wobec takiej argumentacji łatwo narażają się na podejrzenie, że wywierają nacisk na osiągnięcia, a do tego jeszcze sprowadzają społeczne cele szkolnego kształcenia i wychowania do wszczepiania takich cnót jak gotowość do pracy, mobilność i elastyczność, zaniedbując czy wręcz negując konieczność przekazywania wartości podstawowych.

W książce Stefana Sarnowskiego pt. *Krytyka rozumu pedagogicznego* pojawia się kategoria pedagogizmu, odwołująca się do oczywistego faktu, iż wychowanie istniało przed powstaniem pedagogiki, że jest wpisane w charakter wielu cywilizacji, szczególnie silnie w cywilizację zachodnią (chrześcijańską), a następnie w idee oświecenia, gdy projekt kultury podporządkowano wielkiemu wyzwaniu edukacyjnemu¹⁸. Można przyjąć, że pedagogizm jest formą kontroli społecznej właściwą dla nowoczesnych społeczeństw Europy.

Pedagogizm w specyficzny sposób przejął i podporządkował sobie mechanizmy wychowania naturalnego, wykorzystując je do konstruowania

18 Por. S. Sarnowski, *Rozumność i świat. Próba wprowadzenia do filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988; S. Sarnowski (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1993.

określonego modelu społeczeństwa. Zjawisko to Michel Foucault analizuje w kontekście różnorodnych form kontroli funkcjonujących w wielu obszarach życia społecznego, wskazując na mechanizmy nadzoru obecne w instytucjach takich jak szpitale, domy dziecka, placówki opiekuńcze, resocjalizacyjne czy penitencjarne. W przestrzeniach tych wszelkie działania zostają naznaczone kategoriami „postępu”, „słuszności” oraz „nieuchronności”, a następnie włączone w dyskurs władzy i wiedzy. Jedną z takich przestrzeni jest również szkoła, w której – szczególnie w XIX wieku, lecz także współcześnie – pedagogizm w znacznej mierze wyparł wychowanie rozumiane jako relacja. Postulaty nurtów demokratycznych w pedagogice, domagających się odejścia od represyjnego modelu oddziaływań na rzecz autentyczności relacji wychowawczej, stanowią potwierdzenie tej diagnozy.

Równolegle – przy trudnej do jednoznacznego wyznaczenia granicy czasowej – pedagogizm został podporządkowany dyskursowi naukowej pedagogiki. Samo wychowywanie przestało być wystarczające; zaczęto domagać się wychowania racjonalnego, opartego na przesłankach naukowych. Społeczna kontrola pedagogiczna znalazła wówczas swoje odzwierciedlenie w sferze działań uznawanych za racjonalne. Wychowanie zaczęto ujmować jako intencjonalny, celowy i naukowo uzasadniony proces kształtowania osobowości jednostki. W tej perspektywie posiada ono wyraźnie określony podmiot (kto wychowuje), przedmiot (kogo), cel (w jakim celu) oraz metodę (w jaki sposób). Taki schemat myślenia implikuje konieczność wskazania podmiotu procesu wychowawczego. Jeśli jest nim wychowawca, to osoba wychowywana zostaje zredukowana do roli przedmiotu oddziaływań pedagogicznych.

Choć taka konstrukcja jest logicznie spójna, prowadzi do napięcia pomiędzy „technicznym” a „humanistycznym” rozumieniem pedagogiki. W ujęciach humanistycznych często dochodzi do odwrócenia tej struktury – to dziecko zostaje uznane za podmiot wychowania. Rodzi to jednak pytanie, czy w konsekwencji nauczyciel lub wychowawca staje się przedmiotem tego procesu. Obawy przed skrajnym pajdocentryzmem skłaniają wielu badaczy do poszukiwania rozwiązań dialogowych, takich jak koncepcje relacyjności hermeneutycznej czy metafizyki spotkania. Każda z tych propozycji ujawnia jednak pewne ograniczenia. W przypadku pedagogiki hermeneutycznej często dominuje troska o pogłębienie doświadczenia relacji „ja – inny”, przy jednoczesnym niedostatecznym uwzględnieniu możliwości zatarcia granic między tymi kategoriami.

Silne przywiązanie do imperatywu podmiotowości bywa także czynnikiem przesłaniającym polityczny wymiar rozproszonej kontroli społecznej, stanowiącej istotne tło procesów edukacyjnych. Z kolei jego wyeksponowanie sprzyja powstawaniu interpretacji o charakterze spiskowym, czego przykładem są teorie ukrytego programu kształcenia, intensywnie dyskutowane zwłaszcza w Stanach Zjednoczonych w latach 80. XX wieku. Poszukiwanie „niewidocznych nośników władzy i wiedzy” nie jest jednak całkowicie bezzasadne, co potwierdzają doświadczenia państw totalitarnych, w których programy edukacyjne faktycznie pełniły funkcję narzędzi ideologicznej kontroli kolejnych pokoleń. Również współcześnie – także w polskim systemie oświaty – można zaobserwować praktyki konstruowania celów edukacyjnych i wychowawczych w sposób prowadzący do różnicowania kompetencji podmiotów organizujących proces kształcenia. W takich sytuacjach nauczyciele sprowadzani są do roli technicznych wykonawców odgórnie narzuconych założeń, nierzadko bez pełnej świadomości znaczenia realizowanych celów szczegółowych.

Współczesne debaty nad racjonalnością procesu kształcenia wyznacza również napięcie pomiędzy uniwersalizmem a relatywizmem. Jak zauważa Zbyszko Melosik, przedstawiciele nurtów modernistycznych traktują racjonalność – podobnie jak prawdę i wiedzę – jako kategorię uniwersalną, ponadczasową i transcendentną. Z kolei stanowiska relatywistyczne, podważając oświeceniowe metanarracje, uznają racjonalność, prawdę i wiedzę za konstrukty społeczne, uwarunkowane historycznie i kulturowo. Peter Winch podkreśla, że samo rozstrzygnięcie, czy coś jest racjonalne, czy irracjonalne, zależy od kontekstu kulturowego. Analiza racjonalności sprowadza się zatem zazwyczaj do badania zgodności z określonymi normami, przy czym normy te różnią się w zależności od kultury, co czyni formułowane w ich obrębie twierdzenia nie w pełni porównywalnymi. Każda interpretacja racjonalności powinna więc rozpoczynać się od rekonstrukcji standardów zrozumiałości obowiązujących w danej wspólnotie.

Badanie racjonalności procesu kształcenia oraz wprowadzanych innowacji wymaga zatem – jak się wydaje – uwzględnienia zarówno perspektywy makro, obejmującej kulturowe uwarunkowania regionu, państwa oraz tradycje narodowe i językowe, w których funkcjonuje szkoła, jak i perspektywy mikro, odnoszącej się do kultury konkretnej placówki edukacyjnej, jej wewnętrznych logik, systemów wartości oraz przekonań osób ją współtworzących.

Uznając wielość definicji racjonalności, zróżnicowanie sposobów ujmowania przedmiotu pedagogiki, pluralizm orientacji metodologicznych i teoretycznych, a także ideologiczne zróżnicowanie praktyk pedagogicznych, musimy postawić pytanie o znaczenie pojęcia pedagogicznego rozumu. Praktyczny charakter nowożytnego modelu nauki stanowi przesłankę dla przyjęcia w pedagogice zasady komplementarności społecznej, zgodnie z którą refleksja pedagogiczna zawsze zawiera określoną wizję człowieka oraz jego miejsca w świecie. W tym sensie pedagogika wpisuje się w procesy rozwoju cywilizacyjnego i kulturowego, obejmujące również refleksję nad innowacjami oraz ich obecnością w procesie kształcenia na wszystkich jego etapach.

Historia szkoły i ewolucja myśli o edukacji w zarysie¹⁹

Znaczenie terminu „szkoła” ulegało wielowiekowej ewolucji: w starożytnej Grecji określano nim rozmowy filozofów z uczniami na dowolne tematy, a także miejsce, w którym debaty się odbywały. W starożytnym Rzymie termin „szkoła” (z łac. *schola*) oznaczał instytucję zajmującą się nauczaniem młodzieży. Współcześnie jest on używany w wielu znaczeniach, z których najpowszechniejsze to: instytucja nauczająca (oświatowa i wychowawcza), kierunek w nauce, filozofii czy literaturze, którego przedstawicieli łączy wspólny pogląd i metoda pracy intelektualnej (np. szkoła heglowska czy szkoła frankfurcka), budynek, w którym zachodzi proces kształcenia, wykształcenie, jakie udaje się uzyskać jednostce w instytucji edukacyjnej, wreszcie – również ustrój oświatowy panujący w danym kraju.

Dla niniejszego opracowania najistotniejsze jest pierwsze rozumienie terminu, zgodnie z którym szkoła to instytucja powołana do planowego i systematycznego kształcenia dzieci, młodzieży i dorosłych zgodnie ze społecznie akceptowanymi planami i programami nauczania²⁰. Analiza rozwoju instytucji szkolnej będzie mieć charakter chronologiczny.

Znane świadectwa o organizacji instytucji nauczania pochodzą już sprzed około dwóch tysięcy lat przed naszą erą, kiedy to w starożytnych

19 W niniejszym rozdziale wykorzystany został uzupełniony tekst hasła encyklopedycznego mojego autorstwa pt. *Szkoła* opublikowany w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2007.

20 C. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.

Chinach funkcjonowały szkoły, a nawet egzaminy państwowe. Struktura szkolnictwa i treści kształcenia zostały określone przez Konfucjusza (Kung-fu-cy, 551–479 p.n.e.), nazywanego „królem nauczycieli”. Konfucjanizm utrwalił się i uchodził za kanon wychowania chińskiego, choć obok niego istniały także inne nurty filozoficzno-moralistyczne. Można rzec, że cele kształcenia w starożytnych Chinach służyły nie praktycznej stronie życia człowieka, lecz utrwalaniu struktury społecznej. Edukacja stanowiła cel sam w sobie. W szkołach uczono wielu, ale biegłość w opanowaniu książkowej, systematycznej wiedzy osiągnęli nieliczni. Kształceni byli tylko chłopcy, zaś dziewczętom wpajano pokorę i zamiłowanie do pracy. Za „moralną” uchodziła kobieta niewykształcona²¹.

Podobne oderwanie celów kształcenia od praktycznej strony życia człowieka istniało w starożytnych Indiach. Ustrój społeczny Indii dzielił ludność na kasty w zasadzie izolowane od siebie. Przynależność do określonej kasty była dziedziczna. Pariasów wykluczano z kontaktów społecznych z pozostałymi czterema kastami. Siudrowie nie posiadali żadnych praw. Rzemiosłem i handlem zajmowała się kasta wajszija, rządziła zaś szlachecka kasta książąt, którzy otrzymywali wychowanie wojskowe. Na czele społeczności stali bramini, czyli kapłani. To oni kształtowali kulturę duchową, która nosiła charakter religijny wyrażany w świętych tekstach *Wedach* (wiedzy) i traktatach filozoficznych *Upaniszadach* (wiedzy tajemnej). Księgi święte były podstawą kształcenia braminów, którzy zgłębiali tajniki wiedzy i przekazywali ją kastom niższym.

Nie mniej od chińskich i hinduskich tradycji warte poznania są tradycje edukacyjne innych kultur starożytnych. W dorzeczu Tygrysu i Eufratu Sumerowie już w IV tysiącleciu p.n.e. posiadali pismo obrazkowe, przekształcone następnie w pismo klinowe. Po opanowaniu jego zasad przez Babilończyków nastąpił gwałtowny rozwój gospodarczy i społeczno-polityczny tego regionu świata, czego dowodem może być Kodeks Hammurabiego z XVIII wieku p.n.e. Sumerowie tworzyli własne szkoły. Odkrycia archeologiczne przekazują liczne dane dotyczące nie tylko architektury instytucji kształcących, ale także treści kształcenia, wśród których znajdowały się na przykład nazwy zwierząt i roślin, terminy prawnicze czy nazwy potraw. Gliniane tabliczki, na których pisali uczniowie, zawierały obok pojęć sumeryjskich tłumaczenia na język akadyjski. Własne instytucje

21 Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

edukacyjne tworzyli także Egipcjanie, których ustrój państwowy oparty na kulcie boskości władcy (faraona) wymagał przygotowania urzędników do pełnienia rozlicznych ról: dokumentowania działań wojennych, obliczeń matematycznych wykorzystywanych w architekturze, tworzenia listów itp. Skryba egipski musiał zatem pełnić wiele funkcji pozwalających na rozwiązywanie praktycznych problemów. W starożytnym Egipcie wiedza miała charakter utylitarny. W IV wieku p.n.e., kiedy kultura egipska zetknęła się ze światem hellenistycznym, ostatnia stolica Egiptu – Aleksandria – stała się światowym centrum naukowym, funkcjonującym przez ponad 600 lat, posiadającym własną bibliotekę, ogród botaniczny i zoologiczny, obserwatorium astronomiczne.

Na uwagę zasługują także szkoły judaistyczne tworzone w królestwie Izraela w XII–X wieku p.n.e. Do szkół lokowanych przy synagogach uczęszczali jedynie chłopcy, a nauczycielami byli rabini – uczeni w piśmie, czyli prawie przekazanym Mojżeszowi na górze Synaj. Święte prawo stało się podstawą wychowania i kształcenia wszystkich dzieci żydowskich.

Ukształtowanie tradycji edukacyjnej na kontynencie europejskim, a z upływem czasu także na innych kontynentach, zawdzięczamy przede wszystkim kulturze hellenńskiej, w tym głównie dwóm greckim polis: doryckiej Sparcie i jońskiej Attyce, zjednoczonej w Atenach. Sparta i Ateny stworzyły dwa odmienne systemy wychowania. Spartańskie było surowe i rygorystyczne oraz kładło nacisk na doskonalenie kondycji fizycznej młodzieży, bowiem ideałem, a jednocześnie celem kształcenia było uformowanie jednostek silnych, gotowych do walki, posłusznych i nieustraszonych. W treściach kształcenia proponowano przede wszystkim elementarne rachunki, pieśni wojenne i patriotyczne. Przyzwyczajano młodzież do krótkich i zwięzłych wypowiedzi zwanych lakonizmami. Zgoła odmienny charakter miało kształcenie ateńskie. W V wieku p.n.e. Perykles ukształtował zasady demokratyczne, zgodnie z którymi pracą wytwórczą zajmowali się niewolnicy, zaś ludność wolna tworzyła politykę, zajmowała się rozwojem państwa. Kształcenie młodych pokoleń służyło rozwojowi indywidualności, talentów i aspiracji dziecka. Kształcenie miało charakter intelektualny, moralny, estetyczny i fizyczny. Młodsze dzieci otrzymywały kształcenie muzyczne (w służbie Muz – opiekunek sztuk i nauk) oraz fizyczne (pentatlon: bieg, skok, rzut dyskiem, oszczepem i zapasy). Wychowaniem muzycznym zajmowali się gramatysci i lutniści, zaś fizycznym kierował peditryba w swojej szkole zwanej wówczas palestrą. Dorastający Ateńczycy kształcili

się następnie w tzw. gimnazjonach, utrzymywanych przez gimnazjarchów, a nadzorowanych przez urzędników państwowych zwanych sofronistami. Zwieńczeniem kształcenia była efebia zamykająca edukację obywatelską i wojskową. Opieką nad całością procesu kształcenia zajmował się doświadczony i często także wykształcony niewolnik zwany paidagogos. W Atenach ukształtował się ideał pedagogiczny nazywany paideią. Zgodnie z założeniami paidei wszelka dzielność i mądrość są nabywane przez nauczanie, podobnie jak sprawności techniczne. Wychowanie ma służyć harmonii, którą wyrażano w pojęciu kalokagatia (*kalos* – piękny, *agathos* – dobry). Dobrze wychowanego człowieka powinny cechować cztery cnoty zwane *areté*: umiar (*sophrosyne*), męstwo (*andreia*), mądrość (*sophia*) i sprawiedliwość (*dikaiosyne*).

Wielką rolę w kulturze starożytnej Grecji odgrywały także szkoły filozoficzne, czyli miejsca, w których filozofowie prowadzili rozmowy ze swoimi uczniami. Do najbardziej znanych szkół filozoficznych należą: szkoła sofistów, a przede wszystkim Sokratesa (469–399 p.n.e.), Akademia Platona w gaju poświęconym Akademosowi, rygorystycznie moralizatorska szkoła Zenona z Kition (ok. 336–264 p.n.e.), ogród Epikura (341–270 p.n.e.) reprezentujący kult życia i hedonistyczną postawę moralną oraz szkoła Arystotelesa (384–322 p.n.e.) prowadzona w Likejonie, nazywana szkołą perypatetyków (od grec. *peripatos* – chodzenie wokół), ponieważ Arystoteles wykładał filozofię, przechadzając się wraz z uczniami pod wspianą kolumnadą Likejonu.

Epokę hellenistyczną cechował dynamiczny rozwój kultury: szkół filozoficznych, humanistyki, matematyki i astronomii. Nastąpił rozwój szkolnictwa, przy czym powstał i utrwalił się na wiele wieków kanon wykształcenia ogólnego oparty na kształceniu literackim. Akcentowano znaczenie kultury intelektualnej, a program kształcenia został określony mianem *artes liberales* (sztuki wyzwolone), tzn. kształcące umysł w oderwaniu od sztuk praktycznych (banauzyjskich). Treści kształcenia obejmowały gramatykę, retorykę, dialektykę, arytmetykę, geometrię, astronomię i muzykę. Był to pierwszy w sensie historycznym kanon wykształcenia encyklopedycznego (*enkyklios paideia*), co rozumiano jako wykształcenie powszechne. Starożytny Rzym pozostawiał kwestię wychowania i kształcenia przede wszystkim rodzinie. Z upływem czasu zaczął przejmować hellenistyczną organizację kształcenia młodego pokolenia. Na czoło zaczęto wysuwać elementy erudycji (prawne) i retorykę. Po opanowaniu Grecji w 146 roku p.n.e.

Rzymianie poddali się hellenistycznej kulturze intelektualnej. Na znaczeniu zyskuje retoryka, co znalazło wyraz zwłaszcza w dziełach Marka Fabiusza Kwintyliana. Rzymianin zgodnie z założeniem Kwintyliana ma być przede wszystkim *vir probus* – człowiekiem nieskazitelnym, a jego mowy mają być wyrazem prawości charakteru. Kwintylian stawiał także wysokie wymagania nauczycielom, co znalazło wyraz w *Kształceniu mówcy*. Jego zdaniem chłopiec powinien pobierać nauki od najlepszych²².

Wraz z epoką chrześcijaństwa antycznym cnotom dzielności i mądrości zostają przeciwstawione cnoty ewangeliczne: wiara, nadzieja i miłość. Drożą do doskonałości jest modlitwa i praktykowanie miłosierdzia. Istotną staje się także katechizacja, czyli funkcja nauczająca Kościoła. Przewodnikami duchowymi, ale także intelektualnymi stają się Ojcowie Kościoła: Orygenes (ok. 185–254 n.e.) – kierownik szkoły katechetycznej w Aleksandrii; Augustyn (354–430 n.e.) – przed przyjęciem chrztu nauczający retoryki w Kartaginie, Rzymie i Mediolanie; Hieronim (ok. 347–420 n.e.) – autor Wulgaty, czyli tłumaczenia Biblii na łacinę, zwolennik ascezy, ale także kształcenia kobiet.

Prymat oświatowy w średniowieczu, zwłaszcza w pierwszych stuleciach, należy do Kościoła, który kształtuje chrześcijańską kulturę umysłową. Jej ośrodkami stają się szkoły kościelne i klasztorne. Pierwsze dbały przede wszystkim o przygotowanie chłopców do stanu duchownego. Obok nich działały także szkoły niższe przy kościołach parafialnych oraz wyższe przy katedrach. Szkoły niższe nazywano trywialnymi (łac. *trivium* – trzy drogi), bowiem uczyły trzech przedmiotów: gramatyki łacińskiej, retoryki oraz dialektyki. Szkoły katedralne (wyższe) nazywano kwadrywialnymi (*quadrivium* – cztery drogi) – realizowały one program czterech przedmiotów: arytmetyki, astronomii, geometrii i muzyki. Najczęściej wykorzystywanym w procesie kształcenia podręcznikiem było dzieło historyka Flawiusza Aureliusza Kasjodora (ok. 490–575 n.e.). Do upowszechnienia szkół przyczynił się w sposób znaczny Karol Wielki (742–814 n.e.), a jego panowanie nazywa się renesansem karolińskim. Nakazał on duchowieństwu zakładanie szkół w miastach i na wsiach przy każdym kościele oraz zobowiązał wszystkich ojców do posyłania synów do szkół. Można tę politykę nazwać początkiem

22 Por. S. Wołoszyn, *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964; S. Wołoszyn (wybór i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1995.

obowiązku szkolnego. Polityka Karola Wielkiego była kontynuowana przez kolejnych władców i papieży: Eugeniusza II i Leona IV, który w 853 roku n.e. potwierdził zarządzenia Karola Wielkiego dotyczące tworzenia szkół parafialnych.

Wraz z kolejnymi wiekami średniowiecza, zwłaszcza pod wpływem studiów nad filozofią Arystotelesa, objawione prawdy filozofowie chrześcijańscy zaczęli potwierdzać argumentami racjonalnymi. Rozwijający się nurt myślenia nazwano scholastyką, a jednym z jego najwybitniejszych przedstawicieli stał się Tomasz z Akwinu (1225–1274). Studia nad filozofią antyku, przenikanie do Europy odkryć kultury i medycyny arabskiej, wyprawy krzyżowe i zetknięcie rycerstwa europejskiego z kulturą Bizancjum – te i inne zjawiska wywołały ożywienie umysłowe i dały impuls do rozwoju dociekań naukowych. Potrzeby zgłębiania prawd naukowych nie były w stanie zaspokoić nawet najlepsze szkoły katedralne. W początkach XII wieku powstają pierwsze uniwersytety (Bolonja – 1119, Cambridge – 1209, Paryż – 1215, Salamanka – 1220, Montpellier – 1289). W 1300 roku Europa ma już 23 uniwersytety, a 200 lat później – 75. W uniwersytetach średniowiecznych, oprócz wydziału filozoficznego (w zasadzie przygotowawczego i poświęconego siedmiu sztukom wyzwolonym), istniały przeważnie trzy fakultety: prawa, medycyny i teologii.

W Polsce pierwsze szkoły powstają w XI wieku przy katedrach biskupich: w Krakowie i Gnieźnie, a następnie przy kolegiatach. W XIII wieku istniało na ziemiach polskich 13 szkół katedralnych i 14 kolegiackich. Szkoły parafialne zaczęły powstawać i rozwijać się w XIII–XIV wieku, przede wszystkim w miastach. Uczyły podstaw czytania i pisania w języku łacińskim oraz elementarnych rachunków, a bardziej zaawansowane szkoły realizowały program *trivium*. Pierwszy polski uniwersytet powstaje w Krakowie w 1364 roku za sprawą króla Kazimierza Wielkiego. Miała to być wszechnica państwowa utrzymywana z dochodów płynących z żup solnych i przygotowująca przede wszystkim urzędników państwowych²³.

W wiekach XV i XVI zaczynają pojawiać się nowe, śmiałe prądy intelektualne nazywane odrodzeniem lub humanizmem, bowiem nauka zaczyna w większym stopniu interesować się ziemską, a nie duchową stroną życia człowieka. Ludzie renesansu wracają do kultury helleńskiej i rzymskiej oraz ukazywanych w dziełach filozofów tych epok wartości. Humanizm

23 Por. A. Karbowski, *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. 3: *Okres przejściowy od 1433 do 1510 roku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów – Warszawa – Kraków 1923.

rodzi także nowe wzorce szkół. Do historii przeszła zwłaszcza szkoła Vittorino da Feltre (1378–1446), którą nazwał on domem radości. Placówka ta miała być przeciwieństwem tradycyjnych, dyscyplinujących dzieci szkół kościelnych. Wykluczono tu kary cielesne, a samą szkołę umieszczono w pięknym parku pałacu Gonzagów w Mantui. W szkole uczyły się również dziewczęta. Uczniowie pochodzili ze wszystkich warstw społecznych, także najbiedniejszych. Szkoły humanistyczne tworzą także niemieccy pedagodzy: Filip Melanchton (1497–1560), współpracownik Marcina Lutra, profesor uniwersytetu w Wittenberdze, oraz Jan Sturm (1507–1589). Melanchton dokonał reformy szkolnictwa wyższego w duchu humanizmu. Na uniwersytecie w Wittenberdze utworzono katedry języka hebrajskiego i greckiego, a także studium przygotowawcze do uniwersytetu, czyli pedagogium. Melanchtona nazwano *praeceptor Germaniae* – wychowawcą Niemiec²⁴. Założone przez Sturma w 1538 roku w Strasburgu gimnazjum stało się zaś pierwowzorem nowego typu szkoły średniej. Gimnazjum Sturm opierało swój program na nauce języków klasycznych (łaciny i greki), a także retoryki. Stało się ono wzorem nie tylko dla organizacji i dydaktyki gimnazjalnych szkół powstających w Europie, ale także dla kolegów zakładanych przez zakon jezuitów, założony dla przeciwdziałania wpływowi protestanckim w Europie. Szkolnictwo jezuickie rozwijało się dynamicznie w całej Europie zwłaszcza w XVII i XVIII stuleciu. Szkoły protestanckie oraz katolickie odgrywały znaczącą rolę w rozwoju kultury i edukacji ówczesnych krajów europejskich.

W Polsce gimnazja humanistyczne zaczęły powstawać w XVI wieku, a jednymi z najbardziej znanych stały się: poznańskie gimnazjum humanistyczne biskupa Jana Lubrańskiego powstałe w 1519 roku, gimnazjum ariańskie w Rakowie, gimnazjum Piotra Statoriusa w Pińczowie. Wśród szkół wyższych zyskiwały na znaczeniu kolegia jezuickie, na przykład w Braniewie (1564), Puławsku (1565) czy Poznaniu (1571). W 1579 roku jezuicki duchowny Piotr Skarga założył akademię w Wilnie. Świetność zyskała także bardzo szybko akademia w Zamościu powołana do życia w 1505 roku przez kanclerza i hetmana Jana Zamoyskiego. Do rozwoju polskiej myśli pedagogicznej i oświatowej epoki renesansu przyczyniła się także w sposób istotny koncepcja reform Andrzeja Frycza Modrzewskiego (1503–1572).

24 Por. R. Nowakowska-Siuta, *Romantyczny i pragmatyczny. Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej społeczne rekonstrukcje*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2018.

W całościowym programie reform państwa polskiego Modrzewski przewidział także reformę szkolnictwa, które winno być jego zdaniem chlubą państwa. Do szczególnej godności wynosił także zawód nauczycielski²⁵.

Niezwykle postępową ideą pedagogiczną zasłynął w tym czasie Jan Amos Komeński (1592–1670) głoszący potrzebę gruntownego kształcenia wszystkich. Komeński krytykował szkołę rygoru i przymusu oraz metodę scholastyczną – werbalizm i uczenie się na pamięć. Jego teorię dydaktyczną nazwano „metodą poglądową”, a jej założenia zostały przedstawione w dziele *Wielka dydaktyka, czyli sztuka uczenia wszystkiego wszystkich* (1657). Propagując hasło pansofijskiego kształcenia, Komeński konstruuje jednocześnie ustrój szkolny obejmujący całe życie człowieka. Zostały w nim wyróżnione instytucje edukacyjne zgodne z etapami życia: szkoła narodzin dziecka dla rodziców, szkoła macierzyńska (dzieciństwa), szkoła chłopięstwa (od 6. do 12. roku życia), szkoła dojrzewania, czyli gimnazjum, szkoła wieku młodzieńczego, czyli akademii, szkoła wieku męskiego, czyli praktyki życia, i szkoła szczęśliwej starości. Życie miała kończyć szkoła dobrej śmierci. Koncepcja Komeńskiego dała impuls do rozwoju kolejnych przemian edukacyjnych i kształtowania się pedagogiki szkolnej. Podobnie jak humanizm stanowił kluczową ideę dla renesansu, tak dla epoki oświecenia jedną z najistotniejszych stał się racjonalizm. Racjonalizm oświecenia kształtował nie tylko życie ludzkie, ale także naukę i sztukę. Wymagał również od „oświeconych monarchów”, by szerzyli oświecenie wśród poddanych, stąd charakterystyczne dla tej epoki przesunięcie uwagi w dziedzinie szkolnictwa z dominującego stanowiska Kościoła na rzecz władzy świeckiej, państwowej. Szkolnictwo w wieku XVIII zaczyna zatem ulegać sekularyzacji. Wpływy zaczynają tracić zakony nauczające (m.in. jezuiti) i ich kolegia. Szkoła średnia – kolegium czy gimnazjum – pozostaje dominującą instytucją szkolną, ale władzę nad nią w coraz większym zakresie zaczyna sprawować państwo.

Na przełomie XVIII i XIX wieku, poczynawszy od Prus, zostaje wprowadzony egzamin maturalny jako świadectwo dojrzałości umożliwiające podjęcie dalszych studiów uniwersyteckich, jak również zajmowanie stanowisk urzędniczych. Ulegają zmianie programy i treści kształcenia. Utrzymuje się gimnazjum, w którym obok klasycznych treści do programu nauczania

25 Por. S. Kot, *Historia wychowania*, t. 2: *Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.

zostają włączone także języki nowożytne, matematyka, nauki przyrodnicze, ale tworzone są także szkoły realne, które proponują również przedmioty praktyczne. Szkoły o profilu realnym pojawiają się w Niemczech: w 1708 roku w Halle, w 1747 roku w Berlinie. We Francji powstają pierwsze szkoły dla dziewcząt (koncepcja François de Salignac de la Mothe Fénelona). Kiedy w 1762 roku zostały zamknięte szkoły jezuickie, a sam zakon wygnano z Francji, rozpoczęła się wielka reforma szkolnictwa francuskiego, która oddziaływała na inne kraje europejskie, w tym również na Polskę. Wśród reformatorów szkolnictwa francuskiego zasłynął zwłaszcza Louis René de Caradeuc de La Chalotais (1701–1785), postulujący przeniesienie szkół pod nadzór państwowy i nadanie nauczaniu charakteru obywatelskiego. Koncepcje te zostały szybko przejęte przez Holandię, Niemcy oraz Rosję. Był to początek nowożytnej dyskusji nad szkolnictwem publicznym. Francja stała się też wówczas ośrodkiem propagującym dyskusje na temat szkół ludowych.

Pierwsze szkoły dla warstw ubogich, przede wszystkim wiejskich, powstawały za sprawą Jeana Baptiste'a de La Salle (1651–1719), który tworzył także seminaria nauczycielskie. Najbardziej dalekowzrocznym programem rozwoju szkolnictwa był jednak projekt przedstawiony w 1792 roku przez Jeana Antoine'a Nicolasa Condorceta (1743–1794). Projekt postulował publiczne, powszechne, obowiązkowe i bezpłatne szkoły dla wszystkich i na wszystkich poziomach oświatowych. Projekt Condorceta zakładał pięć szczebli powszechnego systemu edukacyjnego: czteroletnie szkoły początkowe z jednym nauczycielem, trzyletnie szkoły drugiego stopnia z jednym, dwoma lub trzema nauczycielami organizowane w miastach liczących cztery tysiące mieszkańców, instytuty kształcenia ogólnego, kształcące w zawodach, licea obejmujące nauczanie wyższe, kształcące uczonych, i wreszcie Towarzystwo Narodowe Nauki i Sztuki, którego zadaniem byłyby nadzorowanie szkół i dbałość o doskonalenie nauk i kunsztów. Condorcet postulował także upowszechnienie kształcenia dorosłych, czemu służyć miały biblioteki, muzea, publiczne odczyty. Projekt Condorceta nie został uchwalony, ale był wyraźnym świadectwem nowego myślenia o instytucjach szkolnych i ich roli w społeczeństwie²⁶.

26 Por. Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965; Ł. Kurdybacha (red.), *Historia wychowania*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.

Również w Niemczech propagowano idee oświaty dla wszystkich. Tworzono szkoły ludowe, a obowiązek szkolny wprowadził po raz pierwszy w 1783 roku „ojciec pruskiej szkoły ludowej” – król Fryderyk Wilhelm I. Także filantropiści niemieccy głosili hasło „oświecenia użytecznego” oraz – inspirowani twórczością Jeana-Jacques’a Rousseau – potrzebę „wychowania naturalnego” urozmaiconego zabawami, wycieczkami. Jednym z najbardziej znanych przedstawicieli tego nurtu był Johannes Bernhard Basedow (1724–1790). Głośne stało się zwłaszcza utworzone przez niego w 1774 roku gimnazjum dla chłopców w Dessau – Philanthropinum.

Na przełomie XVIII i XIX wieku powstają pierwsze w Europie szkoły i zakłady specjalne dla głuchoniemych (w Edynburgu, Lipsku, Warszawie – 1817, we Lwowie i Poznaniu), niewidomych (w Paryżu – 1784, Liverpoolu – 1791, Petersburgu – 1802, Berlinie – 1806), upośledzonych umysłowo (w Salzburgu – 1828), zaniedbanych moralnie i opuszczonych (w Bernie – 1840).

W XVII stuleciu dla rozwoju szkolnictwa polskiego niezwykle istotne stało się powołanie do życia Komisji Edukacji Narodowej. Dnia 14 października 1773 roku Sejm Rzeczypospolitej powołał pierwszą centralną magistraturę szkolną. KEN zmierzała do utworzenia jednolitego systemu szkół ludowych, średnich i wyższych, czyli powiązania tych placówek organizacyjnie i programowo. Miał to być system świecki i publiczny. Wielką pomocą dla KEN stało się powołane do życia w 1775 roku Towarzystwo do Książ Elementarnych, dzięki któremu Komisja zaczęła wydawać podręczniki do nauki szkolnej. Komisja dokonała reform szkolnictwa wyższego, zorganizowała na nowo szkoły średnie, w których zaczął obowiązywać nowy program kształcenia z językiem polskim, językami obcymi, przyrodą, matematyką, chemią, fizyką, geografią, historią i nauką moralną. Szkoły średnie podlegały uniwersytetom. KEN utworzyła także specjalne seminaria akademickie z myślą o kształceniu nauczycieli – przede wszystkim tych uczących w szkołach parafialnych, które stały się dostępne w szerszym zakresie dla dzieci chłopskich. KEN pracowała przez 20 lat, tj. do ostatecznego upadku Rzeczypospolitej. Znaczące zasługi dla jej działalności mieli m.in. Stanisław Staszic, Hugo Kołłątaj, Ignacy Massalski, Ignacy Potocki, Michał Jerzy Poniatowski, Adam Kazimierz Czartoryski. Tradycje KEN rozwijały kolejne pokolenia, zwłaszcza w okresie porozbiorowym.

Rewolucja francuska, a także amerykańska oraz dziewiętnastowieczny liberalizm przyznały każdemu obywatelowi określone prawa. Powoli znikwały bariery w dostępie do edukacji warstw nieoświeconych. Szkoła

mieszczańska przestała być szkołą stanową. Coraz mocniej wybrzmiewały także postulaty bezpłatnego szkolnictwa dla wszystkich.

Szybki postęp techniczny i rozwój przemysłu zaczynają wymagać kształcenia specjalistycznego. Następuje zatem upowszechnienie szkół ludowych, które przekształcają się stopniowo ze szkółki czytania i pisania w szkołę propedeutyczną dla wyższych szczebli kształcenia. Wśród idei nauczania elementarnego dwie wysuwają się na plan pierwszy: (1) eksten-sywna, zmierzająca do jak najszybszego uczenia podstawowych zagadnień jak największej liczby dzieci, reprezentowana przez Andrew Bella (1753–1832) i Josepha Lancastera (1778–1838), zwana systemem monitorialnym, oraz (2) koncepcja indywidualizująca, propagująca nauczanie pogłębione, której twórcą był Johann Heinrich Pestalozzi (1746–1827), zwany ojcem nowoczesnej, powszechnej, ogólnokształcącej szkoły początkowej. Idee tego znamienitego szwajcarskiego pedagoga przeniósł na grunt wychowa-nia przedszkolnego wybitny pedagog niemiecki Friedrich Wilhelm August Fröbel (1782–1852), twórca tzw. ogródków dziecięcych oraz nowoczesnej metodyki wychowania przedszkolnego i kształcenia wychowawczyń przed-szkoli. W XIX wieku rozwija się także nurt zwany neohumanizmem. Nurt ten stał się motorem rozwoju szkół średnich, a zwłaszcza gimnazjów. W re-formach szkolnych w duchu neohumanizmu przodowały Niemcy. Jednym z inicjatorów zmian był Wilhelm von Humboldt (1767–1835), zwolennik idei Pestalozziego. Tworzył on nowe programy dla gimnazjów i nakazywał podniesienie stopnia wykształcenia nauczycieli gimnazjalnych. We Francji charakter klasycznej szkoły średniej przejęły licea, zaś w Anglii ukształtował się typ prywatnej szkoły zwanej *public school*.

Kanon dydaktyczny i pedagogiczny kształcenia gimnazjalnego XIX i początków XX wieku tworzyła jednak koncepcja Johanna Friedricha Herbarta (1776–1841). Nauczanie jego zdaniem powinno mieć charakter wychowujący, a opierać się na budzeniu u uczniów zainteresowania wie-dzą dla niej samej. W dydaktyce herbartowskiej obowiązywał podział lekcji na tak zwane stopnie formalne: jasność (zaznajomienie uczniów z celami danej lekcji), kojarzenie (zaznajomienie z nowym materiałem i włączanie tego materiału do już posiadanych wiadomości na zasadzie kojarzenia), system (wyodrębnianie merytorycznych punktów ciężkości w materiale i utrwalanie go) oraz metoda (wdrażanie uczniów do posługiwania się świe-żo opanowanymi wiadomościami do rozwiązywania problemów teoretycz-nych i praktycznych), według których przebiegać miała organizacja każdej

lekcji²⁷. Dydaktykę tę udoskonalili herbartyści: Tuiskon Ziller (1817–1882) i Wilhelm Rein (1847–1929). Jednocześnie toczyły się spory pomiędzy zwolennikami klasycznego (formalnego) kształcenia a tzw. utrakwistami, którzy domagali się, by do programów szkoły średniej włączyć szeroki zakres wiedzy realnej, a zwłaszcza przyrodniczej.

Obok gimnazjów klasycznych i realnych rozwijają się także szkoły zawodowe. W ten oto sposób neohumanistycznemu przekonaniu, że wiedza kształtuje osobowość, zostaje przeciwstawione uzasadnienie utylitarystyczne – wiedza ma mieć charakter użyteczny i praktyczny. Kierunek utylitarystyczny znalazł szczególne uzasadnienie w poglądach Herberta Spencera (1820–1903). Jego koncepcje upowszechniły się nie tylko w Anglii i innych krajach europejskich, ale także w Stanach Zjednoczonych. Zgodnie z jego poglądami szkoła ma przede wszystkim pomóc jednostce w osiągnięciu sukcesu życiowego i przygotować ją do życia.

Jednocześnie w wieku XIX pojawiają się utopijne idee dotyczące szkoły. Utopiści sądzili, że wystarczy odpowiednio oświecać i wychowywać ludzi, aby społeczeństwa stawały się sprawiedliwe. Tę koncepcję widać choćby na przykładzie działalności Roberta Owena (1771–1858), pedagoga i filantropa. Stworzył on w Szkocji osadę robotniczą, przy której istniały szkoły dla małych dzieci i szkoła powszechna oraz prowadzono zajęcia kulturalno-oświatowe dla dorosłych²⁸.

Wiek XIX w dziejach pedagogiki to okres niezwykle szybkiego rozwoju. Na początku tego stulecia pojawiły się głównie dzieła Pestalozziego (*Wie Gertrud ihre Kinder lehrt*, 1801) i Herbarta (*Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet*, 1806), u jego schyłku zaś pedagogika zaowocowała całymi bibliotekami rozpraw pedagogicznych. Pedagogika wspólnie z rozwijającą się psychologią podejmowała liczne badania naukowe dotyczące właściwości psychicznych człowieka oraz metodologii psychologii eksperymentalnej. Jak pisał Bogdan Nawroczyński:

Obserwacja i eksperyment zyskały prawo obywatelstwa w psychologii już wcześniej a w XIX wieku zastosowano te metody również w badaniach pedagogicznych²⁹.

27 C. Kupisiewicz, *Z dziejów teorii...*, dz. cyt., s. 190.

28 Por. H.-E. Tenorth, *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Juventa, Weinheim – München 2010.

29 B. Nawroczyński, *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1923, s. 6.

Dwudzieste stulecie bywało postrzegane również jako epoka „nowego wychowania”, a wraz z nim – jako czas głębokiej przemiany szkoły. Postulat „nowości” dotyczył zarówno celów, jak i form organizacji procesu edukacyjnego. W tym nurcie lokuje się działalność Adolphe’a Ferrière’a, autora opublikowanego w 1909 roku *Projektu nowej szkoły* (*Projet d’une école nouvelle*). Podobne idee podejmowali inni reformatorzy oświaty, dążący do przezwyciężenia modelu „starej szkoły” na rzecz „szkoły dla życia i poprzez życie” (Ovide Decroly), „szkoły aktywnej” (Roger Cousinet), „szkoły twórczej” (Henryk Rowid), „szkoły pracy” – interpretowanej na różne sposoby przez takich autorów jak Hugo Gaudig, Georg Kerschensteiner, John Dewey czy Paweł Błoński – a także „szkoły wspólnoty życia” (Gustav Wyneken, Peter Petersen, Heinrich Scharrelmann), „szkoły swobodnego dojrzewania” (Maria Montessori), „szkoły dostosowanej do dziecka” (Édouard Claparède), „szkoły przeżycia i działania” (Ernest Linde) czy wreszcie „szkoły życia, a nie jedynie przygotowania do życia” (G. Stanley Hall)³⁰.

Podobne cele przyświecały również licznym inicjatywom programowym i metodycznym rozwijanym w pierwszej połowie XX wieku w ramach zinstytucjonalizowanego systemu kształcenia i wychowania. Należały do nich m.in. metoda projektów Williama H. Kilpatricka, plan daltoński Helen Parkhurst, plan Winnetki Carletona W. Washburne’a, techniki pedagogiczne Celestyna Freineta czy koncepcja antropozoficzna Rudolfa Steinera. W tym okresie wyraźnie akcentowano potrzebę indywidualizacji oddziaływań wychowawczych oraz uspołecznienia zarówno organizacji szkoły, jak i stosowanych metod dydaktycznych.

Rezultaty tych przedsięwzięć okazały się jednak znacznie skromniejsze niż ambitne zamierzenia ich twórców. Podejmowane próby nie doprowadziły ani do gruntownej odnowy szkoły, która stanowiła ich bezpośredni cel, ani do przekształcenia społeczeństwa, co miało być ich pośrednim efektem.

Także inicjatywy podejmowane w drugiej połowie XX wieku – takie jak nauczanie problemowe, praca zespołowa uczniów, nauczanie programowane, koncepcja kształcenia wielostronnego czy *mastery learning* Benjamina S. Blooma – nie przyczyniły się w sposób zasadniczy do przezwyciężenia modelu „tradycyjnej” szkoły. Instytucja ta zdołała w dużej mierze oprzeć się zarówno wcześniejszym, jak i późniejszym próbom jej transformacji, a przynajmniej ograniczenia jej charakterystycznych cech: jednostronnego

30 Zagadnienia podjęte w tym i kolejnych akapitach omówione zostały przeze mnie również w tekście: R. Nowakowska-Siuta, *Miejsce „pedagogiki szkolnej” w naukach o wychowaniu. Anglosaskie dyskusje i kontrowersje*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 39, s. 47–60.

intelektualizmu, uniwersalistycznego podejścia do treści nauczania oraz niechęci wobec dostosowywania metod, treści i tempa pracy do indywidualnych uzdolnień i zainteresowań uczniów.

O ile w pierwszej połowie XX wieku dominowały działania zmierzające do modernizacji szkoły za pośrednictwem reformy programów nauczania oraz metod pracy dydaktyczno-wychowawczej, o tyle druga połowa tego stulecia przyniosła wysyp raportów diagnostycznych i prognostycznych, opisujących stan systemów edukacyjnych w poszczególnych krajach – rzadziej w ujęciu międzynarodowym – oraz wskazujących kierunki pożądanych reform. W tym sensie można uznać XX wiek również za epokę raportów oświatowych.

Pośród licznych raportów krajowych publikowanych po 1960 roku na szczególną uwagę zasługują m.in. raporty amerykańskie (*A nation at risk; The paideia proposal; Educating Americans for the 21st century; American education: Making it work*), niemieckie (w tym raport Brandta, zalecenia Komisji Edukacji oraz analizy porównawcze systemów RFN i NRD), angielskie, francuskie oraz polskie, takie jak raport Jana Szczepańskiego, ekspertyzy zespołu Bogdana Suchodolskiego, raporty pod redakcją Czesława Kupisiewicza czy dokumenty programowe dotyczące reformy systemu edukacji w latach 90. XX wieku. Istotne miejsce zajmują również raporty z innych krajów, m.in. Chin, Japonii, Rosji, Szwecji, Hiszpanii, Włoch i Kanady, które dokumentowały zarówno problemy edukacyjne, jak i podejmowane próby ich rozwiązywania³¹.

Równolegle w XX wieku powstawały raporty edukacyjne o zasięgu globalnym, opracowywane przede wszystkim pod auspicjami UNESCO, Rady Europy oraz Klubu Rzymskiego. Do najważniejszych należą raport Edgara Faure'a *Uczyć się, aby być* (1972), raport Rady Europy *Possible futures of European education* (1972), raport Klubu Rzymskiego *No limits to learning* (1979) oraz raport Jacques'a Delorsa *Edukacja: jest w niej ukryty skarb* (1996). W wielu krajach realizację radykalnych reform edukacyjnych ograniczały jednak bariery finansowe, brak politycznej determinacji, a także tendencja do zastępowania reform strukturalnych powierzchownymi zmianami organizacyjnymi i programowymi. Przykłady takich niepełnych przekształceń dokumentują m.in. coroczne raporty Eurydice.

Relatywnie korzystniej przedstawia się na tym tle sytuacja szkolnictwa amerykańskiego, gdzie reakcją na alarmistyczny raport *A nation at risk*

31 R. Nowakowska-Siuta, *Miejsce „pedagogiki szkolnej” w naukach o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 47–60.

były szeroko zakrojone działania reformatorskie: modernizacja programów nauczania, wzmocnienie dyscypliny szkolnej, znaczący wzrost nakładów finansowych na edukację oraz próby różnicowania wynagrodzeń nauczycieli w zależności od osiągniętych rezultatów dydaktycznych. Podobny kierunek reform zaczynają stopniowo obierać także niektóre kraje europejskie. Wzrost aspiracji edukacyjnych młodzieży i dorosłych sprzyja intensyfikacji i racjonalizacji działań reformatorskich, które mają prowadzić do realizacji postulatu „nowej szkoły”, dostosowanej do wyzwań XXI wieku.

Szczególne znaczenie w światowej refleksji pedagogicznej zyskały jednak ponadnarodowe raporty tematyczne, zwłaszcza te opracowywane przez UNESCO, poświęcone problematyce niepowodzeń szkolnych. Zjawisko to uznano za globalny problem pedagogiczny, a jego przezwyciężanie – za warunek wyrównywania szans edukacyjnych dzieci i młodzieży pochodzących z różnych środowisk społecznych. W konsekwencji problematyka ta została włączona do programów kształcenia nauczycieli w wielu krajach europejskich. Najtrwalszy wpływ na teorię i praktykę edukacyjną wywarły jednak raporty Faure’a, Klubu Rzymskiego i Delorsa, które wprowadziły do pedagogiki takie idee jak uczenie się przez całe życie, demokratyzacja i elastyczność systemów kształcenia, koncepcja społeczeństwa uczącego się, uczenie się współżycia z innymi oraz uczenie się antycypujące, innowacyjne i uczestniczące – stanowiące alternatywę wobec dominującego wcześniej modelu uczenia się zachowawczego.

Coraz silniejsze uznanie wśród inicjatorów i realizatorów reform szkolnych zyskują zalecane przez Delorsa zadania, takie jak:

- podnoszenie rangi wychowania przedszkolnego i wczesnoszkolnego;
- weryfikowanie sprawowanych przez szkołę średnią funkcji;
- prowadzenie zdecydowanej walki z niepowodzeniami szkolnymi;
- łączenie nauki szkolnej z szeroko rozumianą pracą;
- rozszerzanie oferty usług świadczonych przez szkoły wyższe, szczególnie przez uniwersytety;
- traktowanie reform szkolnych jako procesów całościowych i zarazem długoterminowych, pamiętając, że o ich sukcesie decydują przede wszystkim i ostatecznie nauczyciele³².

Zalecenia te można traktować jako nadal aktualne, także i w Polsce.

32 J. Delors (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.

W wieku XX przystąpiono na niespotykaną dotychczas skalę do rozbudowy szkolnictwa wszystkich szczebli i typów, poczynając od przedszkola, a kończąc na studiach wyższych, łącznie z podyplomowymi. Szczególnie owocne były pod tym względem lata 60. i pierwsza połowa lat 70. Nieprzypadkowo zatem nazwano je okresem eksplozji szkolnej, a w przypadku szkolnictwa wyższego – eksplozji zapisów. Ze względu na doniosłe znaczenie tego zjawiska wiek XX zasłużył sobie, jak sądzę, na miano wieku szkolnej eksplozji, mimo iż miała ona miejsce w okresie jednego tylko ćwierćwiecza.

Warto przy tym podkreślić, iż wspomniana eksplozja przypadła na lata bezprecedensowego w wielu krajach uprzemysłowionych wzrostu i rozwoju różnych – także pozaszkolnych – dziedzin życia. Rosło więc uprzemysłowienie i związana z nim konsumpcja, nasilały się procesy urbanizacyjne, rozwijały środki masowej komunikacji, wzrastały aspiracje edukacyjne młodzieży i dorosłych, postępowała uniwersalizacja różnych zjawisk i procesów. Ale ów wzrost nie dokonywał się bez przeszkód i trudności. Co więcej, niektóre z nich właśnie w nim miały swe źródło. Tak było z degradacją naturalnego środowiska człowieka. Tak też było z rabunkową gospodarką surowcami i wyczerpującymi się szybko zasobami energii. Tak wreszcie było z rozprzestrzenianiem się tzw. chorób cywilizacyjnych, narkomanią, przestępczością nieletnich, a także wielu innych negatywnych zjawisk i procesów.

Za jedną z przyczyn tego stanu rzeczy uważano dominującą w latach 1955–1975 strategię wzrostu ilościowego, w myśl której należało więcej produkować, więcej spożywać, budować większe miasta, a także kształcić coraz więcej dzieci, młodzieży i dorosłych na coraz wyższym poziomie i coraz dłużej. Tę właśnie strategię poddawano w miarę upływu lat coraz ostrzejszej krytyce. Jaskrawym wyrazem tej krytyki była teza, że sprostanie trudnościom wzrostu staje się zadaniem wykraczającym poza możliwości licznych krajów z powodu towarzyszącego owemu wzrostowi narastania trudności. Z tych też względów apelowano o ustanowienie „granic wzrostu”, aby położyć kres marnotrawstwu i beztrosce w odniesieniu do dalszego rozwoju naszej planety oraz zahamować zakres i tempo zagrażających owemu rozwojowi różnorodnych procesów destrukcyjnych.

Eksplozja szkolna była jednym z przejawów strategii wzrostu ilościowego. Spotkała się też z równie ostrą, jak ta strategia, krytyką. W miejsce hasła „więcej szkoły”, wyrażającego w uproszczonej i zarazem skrótowej formie główną ideę ilościowej rozbudowy oświaty i szkolnictwa wyższego, pojawiło się najpierw hasło descholaryzacji społeczeństwa, a następnie zastąpienia szkoły „konwencjonalnej” przez „inną szkołę”, szkołę alternatywną.

Postulat descholaryzacji – zarówno w postaci nadanej mu przez Ivana Illicha, jak i Mary N. White, która twierdziła, że dalsze postępy elektroniki uczynią tradycyjną szkołę placówką niespójną (niekompatybilną) z warunkami życia „społeczeństwa informatycznego” i wymuszą jej radykalną przebudowę – nie cieszył się i nadal nie cieszy popularnością wśród pedagogów. Nie ma zatem podstaw, aby uważać go za wytyczną w kwestii przebudowy czekającej systemy szkolne w różnych krajach. Bardziej przydatne pod tym względem mogą się okazać postulaty – określane też niekiedy mianem paradygmatów – szkoły alternatywnej i szkoły ustawicznie doskonalonej³³.

Koncepcja ustawicznego doskonalenia szkoły, której twórcą był m.in. szwedzki reformator szkolnictwa Torsten Husén, zakłada wzmocnienie roli szkoły w społeczeństwie przy jednoczesnym systematycznym i planowym ulepszaniu procesu kształcenia: celów, form organizacji, metod i środków kształcenia, planów i programów nauczania. Szkoła ustawicznie doskonalona powinna zacieśniać współpracę z rodzicami i środowiskiem lokalnym, wdrażać do samodzielności myślenia i działania – kierować się w swym działaniu myśleniem o przyszłości. Szkołę przyszłości charakteryzował polski pedagog Franciszek Majchrowicz już w 1922 roku. Przewidywał on, że będzie ona wychowywać do pracy i przez pracę, zapewniać uczniom wszechstronny rozwój, wdrażać ich do samodzielnego myślenia, przygotowywać do autoedukacji, dbać o zdrowie wychowanków, rozwijać ich pod względem estetycznym, ujawniać i potęgować ukryte zdolności, tworzyć „rodzinną atmosferę wychowawczą”. Wizja tworzona na początku XX wieku nie odbiega wiele od tworzonych obecnie. Doświadczenia historyczne dotyczące rozwoju szkolnictwa pokazują jednak wyraźnie, że warunkiem prawidłowego kształtu systemu edukacyjnego są nie tylko „dobra wola i chęci”, ale także wystrzeganie się działań pozorowanych na rzecz rozwiązań realistycznych i przede wszystkim skutecznych³⁴.

Edukacja zawsze była – i nadal jest oraz będzie – integralnym składnikiem życia społecznego, gospodarczego, kulturalnego i technicznego każdej zbiorowości społecznej. Zawsze też uczestniczyła w kształtowaniu takiego lub innego modelu człowieka, jego osobowości, aspiracji, dążeń, możliwości

33 R. Nowakowska-Siuta, *Miejsce „pedagogiki szkolnej” w naukach o wychowaniu...*, dz. cyt., s. 47–60.

34 F. Majchrowicz, *Historja pedagogji ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, Biblioteka Polska, Warszawa 1922, <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/814/edition/2754/content> (dostęp: 4.12.2025).

i marzeń. Tak też było – żeby nie cofać się w zbyt odległą przeszłość – w wieku XX, tak jest również obecnie.

Jeśli chodzi o wiek XX, który – według oczekiwań i prognoz ówczesnego środowiska pedagogicznego – miał być „wiekiem dziecka”, „nowego wychowania”, „edukacyjnej eksplozji”, „ustawicznego kształcenia” i „społeczeństw wiedzy”, można stwierdzić, że te oczekiwania i prognozy spełniły się w niewielkim tylko stopniu. Faktem bowiem jest, że upowszechniono kształcenie na wyższych szczeblach, tzn. maturalnym i akademickim, stworzono podstawy dla „kształcenia ustawicznego”, nazywanego także „kształceniem się przez całe życie” (*lifelong learning*), oraz przystąpiono do budowy zrębów „społeczeństwa opartego na wiedzy”, ale stało się tak wyłącznie w krajach najwyżej rozwiniętych. Natomiast w krajach tak zwanego Globalnego Południa, zamieszkanych przez większość ludzi na świecie, nie zdołano nawet uporać się z plagą masowego analfabetyzmu ani upowszechnić obowiązku szkolnego na szczeblu elementarnym. Do tego włączyć należy wciąż nowe konflikty i wojny, upadek rządów i związane z tym zjawiska anarchii, korupcji i głodu w wielu krajach Afryki, pandemię COVID-19 i wzrost opinio-twórczego znaczenia wszelakich teorii spiskowych, a także pogłębiające się procesy migracji. Wiek XXI przejął zatem po swoim poprzedniku ogromne brzemie edukacyjnych dysproporcji, których usunięcie, a przynajmniej złagodzenie, stanowi jedno z jego głównych zadań, a równocześnie wyzwania³⁵.

Nie jest to jednak wyzwanie jedyne. Obok niego istnieje bowiem wiele innych, generowanych przez niespotykane dotychczas tempo i zakres przemian dokonujących się we wszystkich niemal dziedzinach życia. Różnica dotyczy także zakresu i tempa zachodzących w świecie zmian, których źródłem jest postęp nauki, techniki i technologii, w tym sztucznej inteligencji, jeszcze bardziej rozległy i dynamiczny niż w poprzednim stuleciu. Korzystają z niego i tym razem przede wszystkim kraje najwyżej rozwinięte, nazywane także krajami Północy, chociaż dociera on również w mniejszym lub większym stopniu do pozostałych państw.

Zjawiskiem, które od początku wieku XXI można zaobserwować w rozwoju systemów oświaty w Europie, jest radykalizm wieloaspektowych i złożonych przemian, jakim podlegają państwowo-narodowe systemy szkolne, a wraz z nimi i pojedyncze szkoły. Upadek Związku Radzieckiego i aksamitne rewolucje we wschodniej Europie Środkowej na początku lat

35 Por. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.

90. XX wieku doprowadziły do zniknięcia żelaznej kurtyny i pojawienia się na nowo pytania o istotne cechy Europy, a tym samym o istotne cechy jej szkół. Dla szkół państw położonych w środkowej i południowej części Europy Wschodniej zmiana ta oznaczała – najogólniej mówiąc – „powrót do Europy” ze względu na ich przedkomunistyczne dziedzictwo oraz kształtowanie przyszłości. Najnowsze doświadczenia pokazują jednak, jak trudno jest przezwyciężyć w krajach postsowieckich epokę socjalistycznej szkoły wraz z jej osobiwościami, czego musiały doświadczyć państwa naszego regionu geograficznego po upadku obydwu totalitaryzmów w ich historii. W toku dyskusji nad niedawną przeszłością powraca się do przedkomunistycznych tradycji, dostrzec też można renesans państwowo-narodowych koncepcji oświaty (kształcenia), które dochodzą do głosu w dokumentach prawnych i administracyjnych, a także w praktyce szkolnej. Rzeczą znamionną jest poza tym zróżnicowane orientowanie się na zachodnie wzory o znaczeniu zarówno narodowym (głównie amerykańskie, brytyjskie i fińskie, ale częściowo także niemieckie), jak i międzynarodowym.

W Europie Zachodniej już przed kilkudziesięciami laty rozpoczął się proces zbliżania do siebie poszczególnych systemów szkolnych. Doprowadził on do podpisania układu w Maastricht, w którym po raz pierwszy postuluje się dążenia Unii Europejskiej „do rozwoju oświaty (kształcenia) na wysokim poziomie”; dążenia obejmujące kształcenie zawodowe, kształcenie na poziomie wyższym, a także szkoły ogólnokształcące (art. 126 i 127). Legislacyjne i wykonawcze kompetencje Unii Europejskiej w kwestii możliwości bezpośredniej ingerencji w poszczególne narodowo-państwowe systemy szkolne są bardzo ograniczone przez zasadę subsydiarności – jednak układ w Maastricht zapoczątkował formalnie europejską politykę oświatową. Wspierają ją skierowane ku przyszłości bezpośrednie działania podejmowane w Brukseli w postaci różnych programów wspomagania i projektów innowacyjnych, zwłaszcza że obejmują one szkoły nie tylko w państwach Unii Europejskiej, lecz także – w mniejszym lub większym stopniu – w krajach Europy Środkowej, Wschodniej i Południowo-Wschodniej. Zasięg programowy tych projektów jest duży, obejmują one naukę języków obcych, kształcenie międzykulturowe, kształcenie zawodowe, kształcenie na poziomie wyższym, w tym również kształcenie nauczycieli. Mówiąc o tym transnarodowym trendzie, należy też wspomnieć o działaniach Rady Europy oraz OECD, jakkolwiek ta międzynarodowa organizacja nie ogranicza się wyłącznie do Europy.

Strukturalne, programowe i pedagogiczne inicjatywy, które znacznie wykraczają poza europejski wymiar wyartykułowany w układzie w Maastricht, przerzucają pomost od europeizacji ku globalizacji szkół. Podczas gdy pojęcie „globalizacja” używane w odniesieniu do trendu w oświacie obejmuje przede wszystkim skutki oświatowe współczesnych procesów ekonomicznych, społecznych i politycznych, o tyle konkurencyjne pojęcie „uniwersalizacja” wyraża i podkreśla historyczne zakorzenienie oraz komponentę kulturową. Pojęciu globalizacji grozi wprowadzie przekształcenie się w hasło w wyniku częstego używania, nie postawi to jednak pod znakiem zapytania jego wielowymiarowego znaczenia i wartości, która łączy się z pojęciem uniwersalizacji. Fakt, że trend ten obejmuje szkoły na całym świecie, wynika z rosnącego znaczenia zorganizowanego i systematycznego uczenia się, *treasure within* (ukrytego skarbu), jak trafnie określa je tytuł raportu UNESCO opublikowanego w 1996 roku. Abstrahując od ogólnych wyzwań strukturalnych, programowych i pedagogicznych, jakie globalizacja stawia przed szkołami – oraz ich organami założycielskimi i prowadzącymi – należy podkreślić, że z jednej strony odległości wewnątrz- i transkontynentalne stają się coraz bardziej względne, gdy chodzi o podobne procesy rozwojowe i działania. Już dzisiaj istnieją szkoły, które niewiele się od siebie różnią na przykład pod względem poziomu nauczania w zakresie przedmiotów przyrodniczych i technicznych – czy będzie się ono odbywało w Stanach Zjednoczonych, w Indiach, czy w Afryce Południowej. Na szczególne podkreślenie zasługuje tu fakt wyrównywania – w skali całego świata – standardów w szkolnictwie wyższym, a także w badaniach uniwersyteckich i pozauniwersyteckich, w których dąży się do jak najwyższych osiągnięć. Z drugiej jednak strony obserwujemy – ogólnie rzecz biorąc – ciągłe rozwieranie się luki edukacyjnej (*educational gap*) między szkołami w bogatych i biednych państwach na całym świecie oraz w ramach poszczególnych regionów, a trend ten występuje także w Europie.

Wyzwania stojące przed szkołami we współczesnej Europie

Wyzwania, wobec których stoją szkoły w Europie, chciałabym sprowadzić do pokonywania pewnych podstawowych napięć. Wyzwania te uwikłane są w sieć wzajemnych zależności, podlegając permanentnym zmianom, co zmusza pedagogów, polityków oraz społeczeństwo obywatelskie

do podejmowania nieustannych wysiłków mających na celu identyfikowanie problemów i wypracowywanie strategii rozwiązywania ich w praktyce.

Przy pierwszym podejściu owe podstawowe napięcia dotyczą szkół jako zorganizowanych i administrowanych instytucji. Napięcia te to:

- autonomia *versus* sterowanie,
- rynek *versus* demokracja,
- narodowa spistość *versus* kulturowy pluralizm,
- pojedyncze państwo *versus* Europa.

Przy drugim podejściu chodzi natomiast o pokonywanie napięcia, na które narażona jest szkoła jako miejsce uczenia się, a mianowicie:

- racjonalność *versus* podmiotowość (tę parę pojęć zapożyczam od francuskiego socjologa Alaina Touraine’a z jego teorii modernizmu).

Szkoły między autonomią a sterowaniem

We wszystkich państwach europejskich żywo dyskutuje się o kwestii autonomii szkoły. Efekty tych dyskusji widoczne są w postaci inicjatyw polityczno-oświatowych oraz przyjmowanych modeli funkcjonowania szkoły. Źródła tego trendu są różnorodne. Można je przedstawić za pomocą następujących argumentacji, którymi uzasadnia się we współczesnej Europie potrzebę zapewnienia szkole autonomii:

1. Niepowodzenie szeroko zakrojonych reform oświatowych podejmowanych w latach 60. i 70. XX wieku – z którymi wiązano daleko idące oczekiwania – doprowadziło do powszechnej rewizji przekonań dotyczących możliwości centralnego sterowania polityką edukacyjną na poziomie państwa. Jednocześnie skłoniło to do poszukiwania alternatywnych rozwiązań oraz realnych doświadczeń, mogących stanowić podstawę skutecznych innowacji realizowanych poza bezpośrednim mechanizmem kontroli państwowej.
2. Rozczarowanie skutkami tych reform, wzmocnione narastającymi wątpliwościami co do efektywności zarządzania systemami społecznymi w skali makro, zbiegło się z ponownym zainteresowaniem ponadnarodowymi koncepcjami pedagogiki reform oraz próbami ich praktycznego zastosowania.
3. Przesunięcie akcentów w definiowaniu celów polityki oświatowej i refleksji pedagogicznej – z postulatu wyrównywania szans edukacyjnych na dążenie do zapewnienia wysokiej jakości kształcenia – wiąże się z przekonaniem, że realizacja tego celu jest bardziej osiągalna na poziomie

autonomicznych działań lokalnych niż przez centralne mechanizmy sterowania.

4. Umacnia się również pogląd, iż autonomia szkoły stanowi istotny środek ochrony nauczycieli, uczniów oraz rodziców przed arbitralnymi decyzjami w sytuacjach zagrożenia nadmiernym nadzorem i kontrolą.

W Europie Zachodniej debata nad autonomią szkoły toczy się od dwóch dekad. Jej treści i wpływ na praktykę znalazły w ostatnich latach odzwierciedlenie w nieprzebranym wprost bogactwie syntetycznych i przyczynkarskich publikacji o różnej wartości. W państwach Europy Środkowej, a częściowo także i Wschodniej, debata ta jest jeszcze bardziej ożywiona, co po zaniechaniu tam sztywnego, centralistycznego, komunistycznego sterowania nie jest niczym zadziwiającym.

Jednak nowsze doświadczenia mówią także o tym, że ani z narodowej, ani z regionalnej polityki szkolnej i administracji szkolnej nie wolno zdjąć obowiązku centralnego sterowania państwowego – nadal niezbędnego, jeśli chce się zachować w skali całego społeczeństwa równowagę między równością szans oświatowych i jakością kształcenia. Konieczne są ponadto regulacje dotyczące podziału kompetencji w rywalizowaniu o komponenty autonomii. W niektórych koncepcjach autonomii nie określa się bowiem jasno, czy chodzi o pojedynczą szkołę, czy też o pojedynczą gminę, w której szkoła się znajduje. W pojedynczych szkołach można z kolei zaobserwować rywalizowanie ze sobą o autonomię kierownictwa szkoły, grona nauczycielskiego i poszczególnych nauczycieli. Co więcej, jeśli włączy się do analizy strukturalnej gminę, pojawia się kolejna kwestia, a mianowicie kto ma współdecydować o szkole – czy tylko rodzice, czy też wszyscy obywatele. I w końcu – w dyskusjach nad autonomią często zbyt mało uwagi poświęca się uczniowi, któremu też przecież przysługuje prawo do współdecydowania o szkole. Dane empiryczne dowodzą, że w konkretnym sporze o pozycje autonomiczne zawsze jakaś grupa czuje się dyskryminowana i przeciwstawia się dążeniom do autonomii innych grup, co jest koniec końców niekorzystnie dla wszystkich zainteresowanych i szkodzi etosowi szkoły.

Szkoły między rynkiem a demokracją

Światowy trend polegający na pojawieniu się inicjatyw mających na celu wprowadzanie reform oświatowych zorientowanych na rynek widoczny jest także w Europie. Świadczą o tym rozwiązania prawne i administracyjne, które zapewniają rodzicom i uczniom swobodny wybór szkoły, wspierają

prywatne instytucje oświatowe oraz umożliwiają – pod wspomnianym wyżej hasłem autonomii – wycofywanie się państwa z jego funkcji sterowania oświatą w mniejszym lub większym zakresie. Gros rzeczników tego ruchu, podobnie jak większość odpowiednich strategii polityczno-oświatowych, pochodzi ze Stanów Zjednoczonych. W Europie na czoło wysunęła się Wielka Brytania, gdy trend polityki oświatowej sterowanej przez rynek zapoczątkowany został przez Margaret Thatcher.

Wskazując na nowsze doświadczenia, na przykład angielskie, argumentuje się w zasadzie przeciwko neoliberalnemu orientowaniu się na rynek przez szkołę, powiadając, że współczesny rynek – przede wszystkim z racji swych coraz silniejszych powiązań międzynarodowych – wymyka się demokratycznemu sterowaniu i kontroli, a polityka oświatowa zorientowana wyłącznie na rynek niesie ze sobą niebezpieczeństwo uszczuplenia czy wręcz zniweczenia osiągniętych w ostatnich dziesięcioleciach sukcesów w zakresie demokratyzacji procesów decyzyjnych. Przeciwników odchożenia od demokratyzacji – zagrożonej przez politykę oświatową zorientowaną wyłącznie na rynek i niekontrolowaną przez parlament – spotkać można nie tylko pośród przedstawicieli władz państwowych, lecz także – i to częściej – pośród rzeczników społeczeństwa obywatelskiego.

Szkoły między dążeniami do narodowej spistości a kulturowym pluralizmem

System oświaty wikła się nieubłaganie w konflikty, jeśli normy i systemy wartości państwa nie są zgodne ze sobą i kłócą się z normami i systemami wartości żyjących w nim mniejszości (albo grup oddalonych od władzy). Konflikty takie odzwierciedlają się w postawach zarówno uczniów, rodziców, nauczycieli, jak i innych grup społecznych. Konflikty te mają bezpośredni wpływ na codzienną praktykę szkolną, ponieważ dotyczą postaw i zachowań uczniów oraz nauczycieli. Punktem zapalnym konfliktu jest przy tym z reguły edukacja obywatelska.

Różnorodne i niedające się zharmonizować objawy konfliktów można ująć w pojęciu „narodowa spistość”. Artykułuje ono polityczny komponent pojęcia „tożsamość” i podkreśla siłę zaangażowania, które obywatele wykazują w określonych sytuacjach i którego państwo od nich oczekuje. Stąd od systemu oświaty wymaga się kształcenia obywatelskiego w najszerszym tego słowa znaczeniu, które to kształcenie ma pomagać w rozwiązywaniu konfliktów. Z wymogiem tym stoi w sprzeczności wymóg kulturowego

pluralizmu, przy czym podkreślić tu trzeba, że pojęcie „kultura” jest wielowymiarowe; przy jego definiowaniu uwzględnić należy zróżnicowane kryteria – nie tylko szczególnie silnie podkreślaną dzisiaj etniczność, lecz także konkurencyjne kryteria, takie jak warstwa społeczna, grupa wiekowa, poziom wykształcenia i status społeczny. Aktualność etniczności jako kryterium kulturowego opiera się na historycznym fakcie, że polityka państwa narodowego wobec żyjących w nim mniejszości stwarza szczególne problemy. W kontekście niniejszego rozdziału pojęcie „mniejszość” używane jest w szerokim znaczeniu, jako że obejmuje się nim nie tylko rodzime mniejszości, lecz także nowoczesne formy grup oddalonych od władzy, a mianowicie osiedleńców, migrantów i uchodźców, którzy żyją razem z członkami narodu państwowego w ugruntowanej politycznie i prawnie wspólnocie.

Szkoły między państwem narodowym a Europą

Napięcie to wymaga najpierw wyjaśnienia. Pojawiło się ono w wyniku tego, że Unia Europejska – o czym była mowa na wstępie – stała się mającą wpływ na całą Europę instytucją inicjującą przedsięwzięcia polityczno-oświatowe, przy czym działania o tym charakterze są dodatkowo podejmowane, jak już wspomniano, przez Radę Europy i OECD, jak również przez UNESCO. Procesowi europeizacji towarzyszą przeciwstawne mu dążenia do regionalizacji, które – na przykład w Niemczech – łączą się z tradycyjnym federalizmem, kierują się – jak w Hiszpanii – motywem zróżnicowania etnicznego albo też są wynikiem impulsów ekonomicznych, jak dowodzi tego przykład wykraczających poza granice państwowe euroregionów. Próby takich regionalnych powiązań można zresztą zaobserwować również w Europie Środkowej; rodzą się z nich pionierskie projekty współpracy oświatowej między austriackimi i węgierskimi regionami przygranicznymi, a także między niemieckimi i polskimi. To właśnie układ z Maastricht podkreślił, że dominacja narodowo-państwowych kompetencji w obszarze szkolnictwa jeszcze nieprędko się skończy, zwłaszcza że dominacji tej oczekują i życzą sobie poszczególne społeczeństwa obywatelskie.

Wniosek wypływający z powyższego opisu trendów odnoszących się do instytucji szkoły sprowadza się do stwierdzenia, że szkoły w Europie muszą być zdolne do uporania się z przedstawionymi napięciami i muszą chcieć się z nimi uporać. Jednostronne stanowiska są zawsze szkodliwe dla rozwoju szkół oraz działalności uczniów i nauczycieli. I tak na przykład autonomiczne szkoły przeciwstawiające się państwowemu sterowaniu

spełniają swą misję związaną z kształceniem i wychowaniem równie dobrze jak szkoły demokratyczne, dogmatycznie odrzucające mechanizmy rynkowe w edukacji. Wreszcie – prezentacja czterech reprezentatywnych podstawowych napięć byłaby niepełna, gdyby nie wspomnieć, że poszczególne napięcia są ze sobą powiązane na najróżniejsze sposoby.

Szkoła jako miejsce uczenia się

Za pomocą pojęć „racjonalność” i „podmiotowość” Alain Touraine zdefiniował w swojej teorii modernizmu dwie funkcje, odnosząc je do procesów ogólnospołecznych. Można je też jednak śmiało zastosować w odniesieniu do szkolnego uczenia się (i nauczania), na co zwrócił uwagę Juan Carlos Tedesco. Między jedną i drugą funkcją istnieje podstawowe napięcie, które w praktyce szkolnej objawia się jako rywalizacja. Napięcie to towarzyszy historii nowoczesnej szkoły od samego jej początku, tyle że aż do progu współczesności nie manifestowało się w sposób szczególny, ponieważ w polityce oświatowej i w praktyce szkolnej w widoczny sposób dominowała racjonalność procesu kształcenia. Pojęciem tym określa się funkcję szkoły polegającą na tym, że przekazuje się w niej wiedzę, umiejętności poznawcze i sprawności praktyczne, których opanowanie umożliwia absolwentom podjęcie studiów wyższych albo bezpośrednio wkroczenie na rynek pracy. Pełniąc tę funkcję, szkoła służy przede wszystkim wytwarzaniu wartościowej wiedzy i zaspokajaniu potrzeb systemu zatrudnienia poprzez dostarczanie mu wykwalifikowanych kadr.

Za pomocą pojęcia podmiotowości Tedesco – nawiązując do koncepcji Alaina Touraine’a – określa rolę szkoły jako przestrzeni formowania osobowości jednostki oraz jej socjalizacji. Funkcja ta nie jest dla szkoły zjawiskiem nowym, gdyż państwa zarówno absolutystyczne, jak i demokratyczne od dawna potrzebowały instytucji odpowiedzialnej za kształtowanie lojalnych poddanych bądź świadomych obywateli, choć cele te były zasadniczo odmiennie. Jak przekonująco wskazuje Tedesco, fakt, że podmiotowość aż do czasów współczesnych pozostawała w cieniu racjonalności, wynikał z możliwości włączenia się szkoły w proces transmisji systemu wartości, który miał swoje źródło przede wszystkim w rodzinie i był wzmacniany przez inne instytucje socjalizujące towarzyszące edukacji szkolnej, zwłaszcza Kościoły. W konsekwencji szkoła, przekazując określony kanon wartości, funkcjonowała w zgodzie z otaczającym ją porządkiem społecznym.

W warunkach współczesnych, charakteryzujących się nasilającymi się rozbieżnościami aksjologicznymi oraz narastającą społeczną obojętnością wobec dialogowego i tolerancyjnego rozwiązywania konfliktów wynikających z tych różnic, szkoła coraz częściej uświadamia sobie, że w roli instytucji przekazującej wartości bywa pozostawiona sama sobie. Z jednej strony doświadcza presji ze strony rodziców uczniów, z drugiej natomiast staje się obiektem krytyki ze strony opinii publicznej, w tym przedstawicieli świata polityki i gospodarki, którzy przypisują jej odpowiedzialność za deficyty będące w istocie problemami całego społeczeństwa. Dzieje się to w sytuacji, gdy sami nauczyciele coraz częściej odczuwają, że zadanie przekazywania wartości przekracza ich realne możliwości.

Odbiorcy efektów pracy szkoły w sferze gospodarczej i politycznej postrzegają tę słabość przede wszystkim jako niedostatek wychowawczy, jednocześnie jednak próbują jej przeciwdziałać przez formułowanie wygórowanych oczekiwań wobec racjonalności edukacji, najczęściej rozumianej w kategoriach instrumentalnych i podporządkowanej potrzebom rynku pracy. Skutkuje to nierzadko nadmiernym dowartościowaniem takich aspektów jak poziom wiedzy i osiągnięcia poznawcze, przy jednoczesnym marginalizowaniu funkcji kształtowania osobowości i socjalizacji. Zwoleńnicy tej drugiej funkcji odpowiadają z kolei argumentacją o charakterze równie jednostronnym, postulując, by szkoła koncentrowała się przede wszystkim na zapewnianiu uczniom dobrostanu emocjonalnego i poczucia satysfakcji, często kosztem treści poznawczych, które uznawane są za zbędne lub nadmiarowe. W rezultacie nauczyciele, którzy akcentują znaczenie przekazywania wiedzy i wspierania osiągnięć edukacyjnych, narażeni są na zarzuty nadmiernego „nacisku na wyniki” oraz redukcji celów afektywnych i społecznych do kształtowania tzw. wtórnych cnót, takich jak dyspozycyjność, mobilność czy elastyczność.

Oba te stanowiska pomijają jednak fakt podwójnej misji szkoły. Chociaż realizacja funkcji zarówno racjonalnej, jak i podmiotowej wymaga wsparcia zewnętrznego – w pierwszym przypadku ze strony instytucji pozaszkolnych czy mediów, w drugim zaś ze strony rodziny, Kościołów i społeczeństwa obywatelskiego – szkoła musi samodzielnie podejmować wysiłek godzenia napięcia między tymi wymiarami swojej działalności. Jako miejsce uczenia się powinna ona jednocześnie przekazywać wiedzę, kształtować umiejętności i sprawności oraz troszczyć się o rozwój osobowości i proces socjalizacji uczniów.

W obliczu pogłębiającego się kryzysu duchowego społeczeństw europejskich, przejawiającego się m.in. w poczuciu braku perspektyw, osłabieniu wychowania rodzinnego oraz narastających problemach zdrowia psychicznego wśród młodzieży, realizacja tej podwójnej funkcji stanowi dla szkoły szczególnie duże obciążenie. Dlatego też refleksja nad jej rolą byłaby niepełna bez podkreślenia, że szkoła jako instytucja wymaga systemowego wsparcia zewnętrznego. W wielu krajach, takich jak Finlandia czy inne państwa skandynawskie, potrzeba ta jest dostrzegana i przekłada się na wprowadzanie do szkół mentoringu i superwizji pracy nauczycieli oraz podejmowanie stałej współpracy ze specjalistami wspierającymi codzienną praktykę dydaktyczną i wychowawczą.

Jakie drogi wiodą do dobrych szkół w Europie?

Na pytanie to chciałabym na końcu spróbować odpowiedzieć, podejmując dyskusję nad wyszczególnionymi poniżej celami operacyjnymi.

Po pierwsze: szkoły jako instytucje powinny być autonomiczne, o ile same potrafią się kształtować do wewnątrz i na zewnątrz.

W europejskich systemach oświaty poszukuje się autonomii wspieranej, przy której ludzie odpowiedzialni za szkołę – od fundamentów aż po polityczne szczyty – powinni zdawać sobie sprawę z różnych niebezpieczeństw zagrażających autonomii szkół: albo stoczą się one w chaos i anarchię szkodzącą spójności regionalnie czy narodowo ustrukturalizowanego społeczeństwa, nie pomagając społeczeństwom w uzyskaniu przez nie odpowiedzialności i samostanowienia, albo osoby/instytucje wspierające działania szkół – politycy, administratorzy, sponsorzy, rady doradcze etc. – staną się niecierpliwe i będą szukać wyjścia z sytuacji w rozporządzeniach i innych papierowych deklaracjach, w iluzji, że w ten sposób można wymusić umiejętność samoregulacji i gotowość do samodzielnego działania. Wspierana autonomia wymaga ostrożności oraz cierpliwości – zarówno ze strony osób wspierających, jak i adresatów wspierania. Należy tu też wkalkulować ryzyko błędów i porażek, powstawaniu których przeciwdziałać trzeba przez wyjaśnienia, rady i udzielanie pomocy, a tylko w skrajnych przypadkach – przez przymusowe odbieranie autonomii. Autonomia może się powieść jedynie w rozwijającej się nieustannie przez autoregulację kulturze szkolnej.

Po drugie: szkoły powinny w sposób świadomy i odpowiedzialny realizować swoją funkcję racjonalności naukowej, pozostając jednocześnie przestrzeniami zobowiązanymi do podtrzymywania i rozwijania podmiotowości i krytycznego myślenia uczniów.

Wymaga to zarówno odpowiednich kompetencji, jak i gotowości ze strony nauczycieli oraz samych uczniów do urzeczywistniania w codziennej praktyce szkolnej celów i treści określonych w programach kształcenia w taki sposób, aby były one dostosowane do indywidualnych możliwości każdego ucznia. Kluczowe znaczenie ma przy tym zachowanie równowagi pomiędzy wspieraniem rozwoju a stawianiem wymagań.

Oczekuje się bowiem wysokiej jakości w procesie przyswajania i wykorzystywania wiedzy, umiejętności poznawczych oraz sprawności praktycznych, co nieuchronnie wiąże się z koniecznością oceniania i monitorowania osiągnięć uczniów. W tym kontekście pojawia się jednak zasadnicze pytanie o to, w jaki sposób zapobiec sytuacji, w której kontrola przybiera charakter jednostronny i służy wyłącznie selekcji podporządkowanej potrzebom rynku pracy, marginalizując równie istotną funkcję wspierania osiągnięć oraz wzmacniania motywacji do uczenia się.

Uznanie tej drugiej funkcji prowadzi do wniosku, że szkoła powinna być również miejscem troski o podmiotowość uczniów. Konieczne jest zatem zaakceptowanie obu ról szkoły, co znajduje potwierdzenie w licznych badaniach empirycznych wskazujących, że w warunkach demokratycznej kultury szkolnej dążenie do wysokich osiągnięć i dobrostan uczniów nie stoją ze sobą w sprzeczności. Postulat ten wyznacza kierunek rozwoju programów kształcenia i pozostaje w ścisłym związku z refleksją nad ich treścią.

Po trzecie: treści – zasadnicza kwestia dla rozwijania europejskich podstaw programowych.

We wszystkich krajach europejskich programy kształcenia są dzisiaj (jeszcze) określane przez władze narodowe, które mają prawo wprowadzać je, rewidować i wycofywać. Narodowe programy kształcenia obejmują jednak z reguły także komponenty europejskie, co sprawia, że pewnych przedmiotów i treści naucza się w równej mierze w wielu krajach europejskich, a niekiedy nawet na całym świecie. Nie powinno to dziwić, zważywszy, że we wszystkich krajach europejskich zachodzą podobne procesy rozwojowe o charakterze naukowym, technologicznym, społecznym i politycznym. W tym kontekście nie należy też zapominać o wspólnym dziedzictwie historycznym.

Obecnie dyskusja nad rozwijaniem europejskiego wymiaru w programach kształcenia koncentruje się wokół ogólnie obowiązujących podstaw programowych, które obejmują język ojczysty, przynajmniej jeden język obcy, matematykę, podstawy nauk przyrodniczych i humanistycznych (włącznie z historią), a także nowoczesne technologie informatyczne i treści, w których zaleca się nauczanie ponadprzedmiotowe. Coraz większe znaczenie przywiązuje się też do rozwijania programów kształcenia przeznaczonych dla specyficznych szkół i służących rozwijaniu specyficznych kwalifikacji (chodzi tu przede wszystkim o szkoły zawodowe). Powoli również, w ramach autonomii szkoły, coraz większą swobodę przyznaje się szkołom w zakresie doboru treści.

Dominuje pogląd, że jedne przedmioty i treści służyć mają przede wszystkim wytwarzaniu wartościowej ekonomicznie wiedzy, inne zaś raczej kształtowaniu osobowości i socjalizacji, przy czym nie musi być to podział, którego elementy wykluczają się nawzajem. Któż chciałby twierdzić na przykład, że – z jednej strony – przyswajanie sobie nowoczesnych technologii informatycznych i komunikacyjnych nie wspiera także rozwoju osobowości i socjalizacji, czy też – z drugiej strony – literatura i sztuka są przeszkodą w nabywaniu kwalifikacji zawodowych i zwiększaniu mobilności? Nie ulega wątpliwości, że właśnie pod tym względem szkoły całodienne są ważnymi instytucjami kształcenia i wychowania. Trzeba tu jeszcze dodać, że w dyskusjach nad szansami wypracowania i wprowadzenia jakiegoś rodzaju europejskich podstaw programowych wskazuje się jednocześnie na ich możliwe granice. Także i je należy traktować poważnie. W przeciwnym razie staniemy przed groźbą zlekceważenia kulturowych osobliwości i pamięci historycznej poszczególnych narodów. A to z kolei może doprowadzić do kreowania rozmaitych iluzji i powstawania nowych nacjonalistycznych podziałów.

Po czwarte: zadaniem szkół w Europie jest wykształcenie młodych ludzi, którzy bezpośrednio po ich ukończeniu (chodzi tu głównie o wszelkie rodzaje szkół zawodowych) albo po uzyskaniu wykształcenia na poziomie wyższym chcą i są w stanie pełnić różne zadania w gospodarce, administracji państwowej i w społeczeństwie obywatelskim.

Szkoły muszą wszakże jednocześnie spełniać bardzo trudny wymóg, jakim jest przygotowywanie uczniów i uczennic do bycia obywatelami i obywatelkami w coraz bardziej niepewnym świecie. Oznacza to odejście od tradycyjnego, jednowymiarowego kształcenia zawodowego przygotowującego do wykonywania przez całe życie tylko jednego zawodu, a także

wiąże się z koniecznością przygotowania młodego pokolenia do częstych zmian miejsca zamieszkania oraz do elastyczności w działalności zawodowej, obejmującej również gotowość do dalszego kształcenia.

Po piąte: szkoły w Europie, zarówno pod względem ich działalności, jak i perspektyw rozwoju, powinny stawać się szkołami europejskimi.

Tym ostatnim pojęciem chciałabym objąć nie tylko wielonarodowo-integracyjne instytucje, które – funkcjonując w różnych formach organizacyjnych i podlegając różnym organom założycielskim i prowadzącym – *explicit*e zobowiązane są do bezpośredniego wspierania współżycia młodych ludzi w jednoczącej się Europie (liczba tych instytucji zwiększa się, a ich specyfika polega na tym, że kładzie się w nich nacisk na nauczanie języków obcych i europejskiej historii oraz na kontakty międzynarodowe). Za szkoły europejskie w szerokim znaczeniu uznać trzeba także takie instytucje, które podlegają narodowo-państwowemu sterowaniu i w których obowiązują narodowe programy kształcenia. O europejskości tych szkół decyduje to, że celem ich działalności jest coraz większa integracja europejska, a szerzej: otwartość na świat. Poza odpowiednim programem kształcenia realizacja tego operacyjnego celu wymaga wszechstronnej aktywności w zakresie wychowania i socjalizacji, międzynarodowej wymiany uczniów, studentów i nauczycieli, wspólnych zajęć, projektów i akcji pomocy – jednym słowem: spotkań zarówno w klasach oraz szkołach, jak i w szerokim środowisku pozaszkolnym.

W kontekście tym powiedzieć trzeba jeszcze kilka słów o roli europejskiej *lingua franca*. W średniowieczu ważną rolę w jednoczeniu ludzi wszystkich krajów i wspólnot językowych odgrywała łacina, która na uniwersytetach zachowała swe znaczenie aż po XIX stulecie. Później została ona zastąpiona w kulturze, handlu, rzemiośle i dyplomacji przez język francuski, a w niektórych innych dziedzinach życia także przez język niemiecki. Ekspansja języka angielskiego, który stał się tymczasem głównym językiem komunikacji, doprowadziła do ponownej zmiany paradygmatu, co – w odróżnieniu od wcześniejszych okresów – dotyczy dużej liczby obywateli. Szkoły europejskie nie mogą ignorować tej zmiany paradygmatu, w ich programach kształcenia poza angielskim powinny się jednak znaleźć również inne języki obce. Może zatem należy się zastanowić nad znaczeniem pojęcia „innowacyjność” we współczesnej szkole oraz szerzej – w miejscach uczenia się. Rozważyć, jakie kierunki przybrać powinna innowacyjność, aby pozostawać w korelacji nie tylko z wyzwaniem

stojącymi przed współczesnymi systemami edukacyjnymi, ale także przede wszystkim z podstawową zasadą funkcjonowania każdej szkoły, stanowiącą o jej istocie – zasadą kompletności kształcenia, a więc komplementarności czynności uczenia się i nauczania.

Zasada kompletności zakłada bowiem spójność i logikę budowania edukacyjnych i kulturowych doświadczeń człowieka, przyjmując za pewnik to, że owa spójność warunkuje trwałość konstrukcji wiedzy, kompetencji, wartości oraz emancypacji i krytycznego rozumienia otaczającego nas świata. Czy zbudowanie tak swoistej konstrukcji jest możliwe? Czy dzisiejsi nauczyciele są przygotowani w sposób właściwy do roli budowniczych – i wreszcie: czy jesteśmy w stanie określić prawidłowości metodycznej pracy nad trwałością konstrukcji? Do czego dążymy w procesie kształcenia i wychowania? Czy towarzyszy nam jakiś plan i co go wytycza? Jakim tworzywem się posługujemy? W jaki sposób rozumiemy znaczenie czasu i właściwego nadzoru nad procesem tworzenia? Czy szybkie tempo przyrostu wiedzy oznacza równie szybki sukces jednostki? Poszukując odpowiedzi na te i inne pytania, spróbuję odnaleźć swoisty łań – klucz do zrozumienia pedagogicznej zasady kompletności.

Dobry nauczyciel jest mistrzem w budowaniu rzeczywistości wychowawczej i dydaktycznej. Starannie układa kamień na kamieniu i doskonale wie, że najpierw stawia się fundamenty, potem mury, a na końcu budowlę wieńczy dach. Im wyższy dom, tym trwalszy powinien być fundament. Edukacja szkolna była wielokrotnie w historii odległej, a także najnowszej krytykowana między innymi za to, iż nie przestrzega zasady kompletności. Istotą tej zasady, po raz pierwszy sformułowanej przez Johanna Heinricha Pestalozziego, było przekonanie, iż dziecięce siły i zdolności poznawcze należy rozwijać w oparciu o fundament psychologicznych prawidłowości, posługując się materiałem dzielonym (dawkowanym) według logicznych kryteriów. I choć zasada budowania trwałych fundamentów może być uznana (i słusznie) za oczywistą, to jednak zadziwiające jest to, że tak wielu uczniów nadal ponosi porażkę szkolną dlatego, iż na wczesnych etapach kształcenia zabrakło respektu dla kompletności oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych. „Nie mogę na ciebie czekać, nie jesteś w klasie sam” – jakże często nauczyciele wypowiadają to zdanie. A przecież zasada kompletności wymaga, by iść dalej jedynie wtedy, gdy to, na czym opiera się zrozumienie treści wyższego rzędu, jest w pełni opanowane. Zasada kompletności obowiązuje w trzech obszarach: intelektualnym, emocjonalno-moralnym

i praktycznym. Jedynie wówczas, gdy wszystko, co nowe, spaja się w trwały fundament, kształcenie można nazwać zgodnym z zasadą kompletności.

Niestety współczesna szkoła bywa krytykowana właśnie z powodu palącego problemu braku szacunku dla kompletności pedagogicznej. Krytyce poddaje się fakt, iż współczesna szkoła dostarcza sposobności posługiwania się językiem w oderwaniu od kontekstu nawet w wypadku, gdy jest to język mówiony – bo rzeczy, o których się mówi, przeważnie nie są obecne bezpośrednio. Krytykę tę podejmował już w wieku XVII czeski pedagog Jan Amos Komeński – twórca metody pogładowej w dydaktyce, a następnie prowadzili ją przedstawiciele progresywnego paradygmatu w edukacji (John Dewey i jego kontynuatorzy) oraz inni psychologowie i pedagodzy XX wieku zajmujący się rozwojem poznawczym dziecka i konstruktywistycznymi procesami uczenia się, jak Lew S. Wygotski czy Jerome S. Bruner. Konstruktywizm jako teoria wiedzy składa się z wielu często zwalczających się nurtów mających swoje źródła w różnych koncepcjach filozoficznych. Najmniej emocji wśród zwolenników konstruktywizmu wywołują założenia pedagogiczne dotyczące praktyki uczenia się i nauczania. Jednym z najważniejszych twierdzeń, z jakimi polemizują konstruktywiści, jest przekonanie, iż wiedza stanowi coś, co mogą przekazać bezpośrednio książki, media i, naturalnie, również nauczyciele. W takim ujęciu wiedza jest czymś obiektywnym, istnieje na zewnątrz, poza człowiekiem, a jej poznanie polega na lustrzanym odwzorowaniu w umyśle określonych faktów, zasad i teorii. W myśl konstruktywizmu psychologicznego wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji. Dorota Klus-Stańska uważa, że trudno mówić o bezpośrednim odzwierciedlaniu w umyśle poznawanej rzeczywistości czy też o wiernej rejestracji lub kopiowaniu napływających danych. Każda czynność poznawcza prowadzi do swoistego przekształcania napływających informacji³⁶. Poznanie zatem ma zawsze naturę raczej czynną niż bierną. Nie są to nowe idee, ich powstanie zawdzięczamy J. Deweyowi, J. Piagetowi i L.S. Wygotskiemu, rozwinięcie zaś między innymi J.S. Brunerowi.

John Dewey przeciwstawiał się praktyce przekazywania dzieciom gotowej wiedzy w atmosferze surowej dyscypliny. Był przekonany, że większą wartość ma wiedza zdobyta na drodze szukania i osiągnięcia, dzięki działaniu i osobistemu doświadczeniu. Jego zdaniem nie każda aktywność dziecka

36 D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.

jest wartościowa z punktu widzenia jego rozwoju. Szczególne znaczenie przypisywał myśleniu problemowemu.

Również wspomniani zwolennicy tego poglądu akcentowali znaczenie aktu odkrywczego, który decyduje o wartości zdobywanej przez jednostkę wiedzy: jeżeli doskonałość intelektualna jest najbardziej własnym dobrem człowieka, to także jego najbardziej osobistą wiedzą będzie ta, którą sam odkrył. Dla Deweya działanie i doświadczenie były źródłem wiedzy dziecka. Każdy fakt – niezależnie od tego, czy należy on do arytmetyki, geografii czy gramatyki – jeśli nie wiąże się z tym, co rzeczywiście i głęboko zainteresowało dziecko w życiu, nieprawnie zajmuje miejsce w jego umyśle. Nie jest bowiem samą rzeczywistością, ale tylko nazwą pewnej rzeczywistości, która mogłaby być przeżyta jako doświadczenie, gdyby były spełnione potrzebne do tego warunki. A warunki te nie mogą zostać spełnione, gdy podaje się nagle dziecku wiadomości, które zdobył kto inny, i gdy się żąda od niego wysiłku, aby i ono przyswoiło je w bierny sposób. Pogląd, iż dzieci konstruują swoją wiedzę o świecie samodzielnie, choć w integracji z otoczeniem, jest – jak już wcześniej powiedziano – jedną z naczelných tez Jeana Piageta. Był on przekonany, że schematy poznawcze dziecka są jego samodzielną konstrukcją wynikającą z nieustannej eksploracji: aby poznać obiekty, podmiot musi mieć z nimi aktywny kontakt, dzięki czemu może je przekształcać – musi je przedstawiać, korygować, łączyć, rozdzielać i składać od nowa, aż do najbardziej wyrafinowanych operacji intelektualnych, które są działaniem uwewnętrznionym, dokonywanym w umyśle (np. łączenie się ze sobą, porządkowanie, odkrywanie wzajemnych zależności). Wiedza nieustannie wiąże się z działaniem lub operacjami, czyli przekształceniami³⁷.

Zdaniem Deweya oraz Piageta wiedza człowieka nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz stanowi indywidualną konstrukcję. Dziecko nie przyswaja sobie pojęć naukowych mechanicznie, nie wykuwa ich na pamięć, lecz kształtuje je przy znacznym wkładzie wysiłku i aktywności intelektualnej.

Konstruktywizm społeczny, w odróżnieniu od opisanego wyżej konstruktywizmu psychologicznego, stał się inspiracją dla koncepcji rosyjskiego psychologa Lwa S. Wygotskiego. Zgodnie z konstruktywizmem społecznym człowiek buduje swoją wiedzę o otaczającej rzeczywistości, używając narzędzi kulturowych. Przekaz kulturowy, dokonujący się przede wszystkim za pośrednictwem mowy, jest dla niego głównym czynnikiem

37 J. Piaget, *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005, s. 56.

determinującym rozwój jednostki. Słowo lub znak są centralnym ogniwem kształtowania się pojęć. Wygotski akcentował społeczny charakter rozwoju człowieka. W jego przekonaniu rozwój można rozpatrywać jedynie w kontekście środowiska społecznego, instytucjonalnego i interpersonalnego, w jakim żyje jednostka. Twierdzenie, iż wiedza nie tylko stanowi osobistą konstrukcję człowieka, ale także jest tworzona społecznie, to jedno ze szczegółowych założeń konstruktywizmu społecznego. Rolę oddziaływań społecznych silnie akcentował również (inspirowany teorią Wygotskiego) Jerome S. Bruner, który podkreślał, że rozwój umysłowy w dużej mierze kształtowany jest przez oddziaływania zewnętrzne, zwłaszcza te zakorzenione w kulturze i przekazywane przez dialog z osobami, które są jej nośnikami. Kluczową rolę odgrywa tu proces ponownego powracania do własnych doświadczeń – refleksyjnego „cofania się po własnych śladach” – dzięki któremu, przy wsparciu doświadczonych nauczycieli, jednostka może na nowo kodować to, co wcześniej przeżyła i poznała, nadając temu nową strukturę i znaczenie. Tak przekształcone doświadczenia stają się następnie podstawą dalszego porządkowania i rozumienia rzeczywistości. Z tej perspektywy innowacje we współczesnej edukacji nie polegają jedynie na wprowadzaniu nowych technologii czy metod, lecz przede wszystkim na tworzeniu warunków sprzyjających refleksji, dialogowi i aktywnemu reinterpretowaniu doświadczeń uczniów, co umożliwia rzeczywisty, pogłębiony rozwój poznawczy. Fundament budowli, jaką jest nasza wiedza o świecie, stanowi zatem umiejętność uczenia się przez nawyk obserwowania, rozumienia świata i dziwienia się nim.

Zasada kompletności w pedagogice ujawnia, iż ów nawyk zadumy nad światem i człowiekiem jest kształtowany przez język żywej opowieści. To opowieści ukazują inną osobę w wielowymiarowy sposób: różni się ona bowiem od nas samych, a jej sekrety wymagają uszanowania. Literacka wyobraźnia jest zatem doskonałym przygotowaniem do działań etycznych. Nawyk empatii, wrażliwość i domysł sprzyjają kształtowaniu dojrzałych postaw wobec innych, odpowiadaniu na ich potrzeby, uwzględnianiu odrębności i poszanowaniu prywatności innego. Literackie doświadczenia rozwijają w dzieciach zdolność współczucia. Jest to postrzeganie innej osoby jako w pewien sposób podobnej do nas samych, odczuwającej podobny ból i podobne szczęście.

Można jednak mieć uczucia wyższe, a mimo to traktować innych jak osoby nieistotne, nie dostrzegając swojego potencjalnego powiązania z ich

losem. Niestety takie postrzeganie drugiego człowieka jest często wspierane przez kreatorów wirtualnej rzeczywistości. W wielu grach komputerowych nie współczucie, lecz szybkość, z jaką eliminujemy przeciwnika, stanowi przecież walor. Stąd też moja obrona klasycznej opowieści, literackiej zadumy nad ludzkim losem. Literatura zaprasza czytelnika do przekraczania granic schematycznego myślenia według wytycznych własnej kultury, narodowości, przyzwyczajęń. To z tego powodu wielu myślicieli uznawało literaturę nie tylko za nauczycielkę życia, ale wręcz za podporę demokracji³⁸.

Pośród badaczy znaleźć można zwolenników dwóch perspektyw, z których pierwsza przyjmuje, że człowiek w coraz większym stopniu ewoluuje w stronę maszyny, a druga – że maszyna przekształca się w człowieka. Jay David Bolter w książce *Człowiek Turinga* pyta: „czy koncepcja człowieka jako komputera powinna być dla nas czymś odpychającym?”³⁹ i jest to wątpliwość dotycząca kondycji współczesnego człowieka oraz rozumienia istoty ludzkiej natury, tyle że dziś raczej zapytalibyśmy o sztuczną inteligencję i ChatGPT. Ale jeśli uznamy, że ze świadomością i naturą człowieka, w tym myśleniem twórczym i krytycznym, nie może konkurować jeszcze w dalszym ciągu żadne z osiągnięć nowoczesnej techniki, to wciąż jeszcze możemy jako ludzie wygrać w naszym współzawodnictwie z technologią o dialog i spotkanie z innymi ludźmi.

W związku z powyższym wyłaniają się, jak sądzę, przynajmniej dwie implikacje ważne dla współczesnego wychowawcy. Po pierwsze, pedagogzy winni przestać pracować z nieustannym poczuciem, że muszą wytwarzać u wychowanków i uczniów coraz to nowe struktury intelektualne. Natomiast rozważyć powinni raczej zagadnienie, co zrobić, aby dziecko wykorzystywało posiadane już umiejętności nie tyle w podręcznikowych zadaniach, ile w życiowych sytuacjach, które przychodzi mu rozwiązywać, i przy tym nie zapomniało o istnieniu obok innego człowieka. Wychowanie jest bowiem nie tyle kształtowaniem czy wręcz urabianiem czyjejs osobowości, ile procesem nieustannego przekraczania granic własnego myślenia i odczuwania. Powinno być również symetryczne i dotyczyć zarówno wychowawcy, jak i wychowanka. Tylko wówczas w pedagogice nastąpić mogą rzeczywisty dialog i autentyczne spotkanie, za którymi tak często tęskni współczesny

38 Na temat tego zjawiska szerzej w: Ch. Taylor, *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.

39 J.D. Bolter, *Człowiek Turinga. Kultura Zachodu w wieku komputera*, tłum. i wstęp T. Goban-Klas, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990, s. 22.

człowiek. Po drugie, należy pamiętać o tym, iż pomimo rozmaitych zawiro-
wań ideologicznych znakomita większość ludzi kierowała się i nadal kieruje
ideałami wrażliwości na innych, miłości i dobra. Problem polega na tym, że
często nie traktujemy tych wartości jako zobowiązujące. Nierzadko, co pa-
radoksalne i irracjonalne zarazem, znacznie większe oczekiwania moralne
mamy wobec maszyn niż wobec samych siebie. Mówimy: „to przez ten In-
ternet...”, „gdyby nie ten smartfon...”, a przecież to nie komputer ani smartfon
dysponuje zdolnością, by pozbawić nas wrażliwości etycznej – raczej sami
chętnie ją lekceważymy.

W pogoni za tym, co nowoczesne, w afirmacji sztucznej inteligencji
i możliwości, których dostarcza (łatwość i szybkość komunikacji, prze-
chwytywania informacji, przekształcania, wykorzystywania ich nie zawsze
zgodnie z właściwym przeznaczeniem, bo przecież łatwiej ściągnąć gotowy
tekst lub prezentację, niż stworzyć własny projekt), wielu pedagogów zagu-
biło niestety rudymenarny dla pedagogiki zachwyt nad tajemnicą drugiego
człowieka. Technika stała się w wielu domach i klasach szkolnych swoistą
protezą dla wychowania – łatwiej bowiem odesłać dziecko przed ekran
tabletu, niż z nim porozmawiać, prościej pokazać gotowy produkt elektro-
niczny, niż inspirować wyobraźnię. Już wiemy, na podstawie najnowszych
badań psychologicznych, że współczesny nastolatek jest w stanie skupić
uwagę na informacji około 47 sekund, a potem poszukuje następnej. Mamy
więc do czynienia często z „internetowymi zombie”, uczniami, dla których
praca w klasie szkolnej zawsze będzie zbyt nudna, niezależnie od innowa-
cyjnych metod zaproponowanych przez nauczyciela.

Osobowe relacje, spotkanie z drugim człowiekiem, szeroko rozumia-
na kultura słowa stały się towarami deficytowymi. Niestety nie miały udział
w tym procesie mają nauczyciele (nie wyłączając akademickich), którzy
własną niemoc lub braki w umiejętnościach komunikowania się z ucznia-
mi czy studentami tłumaczą brakiem czasu, nadmiarem obowiązków. Czy
marnotrawią czas wówczas, gdy prowadzą dialog z uczniami, czy raczej
marnotrawieniem czasu jest zaniechanie?

Jesteśmy świadkami i często również uczestnikami procesów, o któ-
rych pisano już pod koniec lat 60. ubiegłego wieku w odniesieniu do państw
Europy Zachodniej, a których dziś i nasz kraj doświadcza. Erich Fromm⁴⁰
określał społeczeństwa jako szalone, bo zastępujące naturalne dla człowieka

40 Por. E. Fromm, *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1999.

aspiracje, aby być, walką o to, aby mieć. Herbert Marcuse⁴¹ dostrzegał efekt alienacji – pojawienie się „człowieka jednowymiarowego”, którego życie ogranicza się do pracy i konsumpcji. Ferdinand Tönnies⁴² pisał o zastąpieniu woli naturalnej wolą racjonalną, gdzie wszystkie kontakty z innymi są podporządkowane interesownej, instrumentalnej kalkulacji. W efekcie tej cynicznej manipulacji zanikają naturalne wspólnoty międzyludzkie, a ludzie ulegają wykorzenieniu, atomizacji, roztapiają się w bezwolnej i anonimowej masie, łatwo poddającej się demagogicznemu hasłom, pokusie autokratycznych rządów „prawa i porządku”, gorliwie przyłączającej się do rozmaitych ruchów społecznych w poszukiwaniu zastępczych więzi kompensujących osamotnienie i frustrację.

Czy możliwe jest zahamowanie tego procesu? Odpowiedź brzmi: tak, pod warunkiem, że przeciwdziałanie dehumanizacji działań wychowawczych stanie się zadaniem autentycznych pedagogów, a nie osób sprowadzających edukację do mechanicznego „wytwarzania” ucznia. Praca z człowiekiem stanowi bowiem szczególnie odpowiedzialne zobowiązanie, którego nie można podejmować wyłącznie z braku alternatyw zawodowych, gdyż taka motywacja podważa sens i rangę profesji nauczycielskiej. W tym kontekście współczesna szkoła powinna podjąć refleksję nad ponownym określeniem celów kształcenia i wychowania. Przy całym uznaniu dla nowych tendencji – zwłaszcza obecnych w projektach reform polskiej oświaty – akcentujących dominację nauk technicznych nad humanistycznymi, coraz większego znaczenia nabiera postulat dostrzeżenia i afirmacji wielowymiarowej natury człowieka oraz tworzonej przez niego kultury. Oznacza to konieczność uwzględnienia idei jedności wiedzy, swoistej ko-inonii nauk, a także otwarcia edukacji na szeroko rozumianą różnorodność świata: języków, kultur i światopoglądów.

Kolejną, nie mniej istotną kwestią, jest rola kultury, w tym przede wszystkim literatury, w kształtowaniu wyobraźni obywatelskiej. Sztuka narracji pozwala spojrzeć na życie innych ludzi w sposób odmienny od perspektywy przechodnia – z zaangażowaniem, empatycznym i refleksyjnym zrozumieniem, czasem ze złością skierowaną ku społeczeństwu nieuważnemu

41 Por. H. Marcuse, *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. S. Konopacki i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.

42 Por. F. Tönnies, *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, tłum. M. Łukasiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.

wobec osoby ludzkiej i jej potrzeb. Dzięki literaturze możemy wypracować w sobie zrozumienie dla okoliczności determinujących ludzkie możliwości lub ich brak, decyzje, aspiracje, nadzieje i lęki. Wszystko to ma znaczenie dla obywatelskich decyzji, takich jak choćby kwestie rozstrzygnięć ideologicznych, prawnych i społecznych dotyczących mniejszości narodowych, etnicznych czy religijnych lub wyznaniowych. Oświata i edukacja wyższa winny rozwijać kulturę odbioru dzieł kultury, promować oprócz podręczników również dzieła literackie, teatralne, filmowe etc. w celu kształtowania kompetencji interkulturowych, budowania empatii i wyobrażeń dotyczących „inności”, ale także umiejętności posługiwania się słowem. Jeśli nauczyciele narzekają na to, że ich uczniowie czy studenci czytają niewiele lub wcale, to przede wszystkim powinni sami zdać sprawę z tego, czy i co czytają, czego doświadczają. Jakkolwiek kaznodziejsko może to zabrzmieć, w dzisiejszej szkole zamiast słownej reprimendy większy skutek odnosi dowód z własnego postępowania.

Uczestnictwo w kulturze sprzyja również twórczym, oryginalnym projektom. Joy Paul Guilford wyróżnia m.in. odrębną zdolność elementarną, którą nazywa oryginalnością myślenia⁴³. Jest to według niego zdolność produkowania takich odpowiedzi, które są niecodzienne, opierają się na odległych skojarzeniach lub są dowcipne (w sensie zaskakującej pomysłowości). Oryginalność to fundamentalna cecha dzieł twórczych, która w autentycznych, społecznie wartościowych produktach stanowi walor uzyskiwany w wyniku dłuższej zwykle i skomplikowanej działalności, angażującej wiele intelektualnych i pozaintelektualnych cech osobowości; działalności podlegającej w dodatku licznym wpływom. Jest najbardziej prawdopodobne, że walor ten co najwyżej w rzadkich wypadkach jest emanacją jakiejś jednej, szczególnej zdolności elementarnej, w zasadzie zaś powstaje jako rezultat interakcji całej konstelacji czynników. Oryginalność ma w sobie coś z giętkości szczególnej, wykraczającej poza krąg dobrze znanych reakcji.

W myśleniu twórczym szczególną, a nawet podstawową rolę odgrywają operacje myślenia dywergencyjnego. Wyróżnione przez Guilforda pozostałe klasy zdolności są także niezbędne w twórczej aktywności człowieka⁴⁴. Jak zatem, biorąc pod uwagę powyższe, sformułować swoiste *credo*

43 Por. J.P. Guilford, *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978; H. Gardner, *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.

44 H. Gardner, *Inteligencje wielorakie...*, dz. cyt.

filozofii wychowania opartej na wyzwaniu twórczości? Odpowiedź brzmi: indywidualność zamiast konformizmu – spróbujmy w każdym dziecku odkryć jego zdolności i umiejętnie je wspierać. Pozwólmy mu zachowywać się tak, jak może, a nie tak, jak musi. Punktem wyjścia w uczeniu się powinien być aktualnie istniejący świat dziecka. Zwiększa to poczucie bezpieczeństwa w przechodzeniu od tego, co znane, do tego, co nieznane. Wychodząc od terażniejszości dziecka, zmniejszamy rozbieżność pomiędzy nabytą w przeszłości wiedzą a przyszłością, w której dziecko będzie rzeczywiście tej wiedzy potrzebować. Orientacja na przyszłość, a nie wyłącznie na przeszłość, umożliwia nadanie kierunku wiedzy dziecka za pomocą aktualnych wydarzeń naukowych, społecznych, obyczajowych etc. Choć nie jesteśmy w stanie nauczać przyszłości wprost, dysponujemy zdolnością jej antycypowania przez planowanie, formułowanie hipotez oraz rozważanie możliwych scenariuszy rozwoju zdarzeń. Nie wymaga to konstruowania odrębnych programów nauczania, lecz raczej przesunięcia akcentu w obrębie istniejących procesów kształcenia na pytania dotyczące sposobów działania, nierozwiązanych jeszcze problemów oraz potencjalnych konsekwencji podejmowanych decyzji. Twórcze formułowanie pytań – heurystyczne podejście do poznania, w przypadku którego za prekursora uznaje się Sokratesa – ponownie zyskuje dziś status jednej z kluczowych kompetencji metodycznych nauczyciela. Heurystyka, ucząc sztuki zadawania pytań, przeciwstawia się transmisyjnemu modelowi nauczania opartemu na przekazywaniu faktów i gotowych odpowiedzi. To właśnie pytania pobudzają u uczniów ciekawość poznawczą, która – szczególnie u młodszych dzieci – zakorzeniona jest częściej w wyobraźni i fantazji niż w ugruntowanej wiedzy i doświadczeniu. Z tego względu istotne jest, aby proces kształcenia nie tłumił przedwcześnie potencjału imaginacyjnego uczniów. Zajęcia ukierunkowane na rozwój wyobraźni wymagają odpowiednio zaplanowanych oddziaływań dydaktyczno-wychowawczych, których skuteczność zależy przede wszystkim od umiejętności inspirowania, czyli wielostronnego pobudzania twórczej aktywności dziecka. Kreatywność nauczyciela, jego zdolność do wyrażania emocji i nastrojów za pomocą różnych form ekspresji – mimiki, gestu, muzyki czy słowa – w istotny sposób wpływa na jakość i dynamikę myślenia twórczego ucznia. Podtrzymywanie i rozwijanie twórczości wymagają ponadto zapewnienia uczniom swobody w doborze indywidualnych sposobów wypowiedzi, możliwości wyboru różnorodnych

środków ekspresji oraz przestrzeni dla wypracowania własnego stylu pracy. Uczenie się powinno być zatem procesem, który – dzięki uruchomieniu wyobraźni – prowadzi do formułowania, weryfikowania i modyfikowania nowych hipotez poznawczych.

Ważną kwestią w budowaniu skutecznej pedagogii twórczości jest także radość z samego faktu uczenia się, a nie wyłącznie osiągniętych wyników. Radość z osiągnięć jest bowiem krótka, podczas gdy zadowolenie ze zdobywania wiedzy może być źródłem niewyczerpywalnym. Uczenie przez zabawę, któremu niezwykle dużo uwagi poświęcali psychologowie i pedagodzy związani z nurtem nowego wychowania, tacy jak Celestyn Freinet, Maria Montessori, Lew S. Wygotski, ośmiela dziecko, tak by bawiło się pojęciami, ideami i materiałami oraz łączyło je, tworząc nowe kombinacje. Bawiąc się z dzieckiem, stwarzamy podstawy jego rozwoju, umożliwiające wraz z wiekiem skuteczne eksperymentowanie, uczenie się na niepowodzeniach własnych, kształtujące odwagę zaczynania od nowa. W zabawie dziecko uczy się, że istnieją reguły, których należy przestrzegać. Wychowanie przez zabawę stwarza dynamiczne warunki do nauki, stąd też stanowi jedną z najsilniej motywujących technik nauczania. U dzieci utalentowanych uczenie się przez zabawę stanowi wyzwanie, bowiem może wyzwolić potencjał twórczy, na który składają się: fantazja, intuicja, spontaniczność, humor, emocja i wiedza. Pedagogika kreatywności zakłada również rozwijanie u dzieci kategorii myślenia społecznego, a nie wyłącznie indywidualnego, tak aby umacniać poczucie przynależności i ukazywać wartość odpowiedzialności społecznej. Istotne jest również myślenie interdyscyplinarne, a nie wąsko specjalistyczne. Uczeń, tworząc własne struktury wiedzy, czerpie przecież z różnych dziedzin nauczania i kojarzy problemy z innymi, już wyuczonymi (przeżytymi). Im więcej wiadomości wykorzystuje i łączy ze sobą, tym bardziej kreatywny staje się jego sposób myślenia. Dzięki temu może pozostawić za sobą to, co znane i pewne, i zacząć odkrywać nowe drogi.

Swoiście pojmowana i zapewne idealistyczna koncepcja szkoły zakłada partnerstwo (jedność) pomiędzy nauczycielami i uczniami w dochodzeniu do prawdy. Zgodnie z tym założeniem oraz z koncepcją wolności nauczyciel nie powinien narzucać uczniom gotowych rozwiązań ani w jakikolwiek sposób ograniczać dróg poszukiwań naukowych. Taki sposób rozumienia misji szkoły zakłada dojrzałość obu stron w sposobie rozumienia dialogu, współbrzmienie myśli o zadaniach instytucji kształcącej.

Masowość kształcenia ogólnego to idea, której emanacją stało się (przed jego likwidacją w Polsce) gimnazjum – zabija ona indywidualny charakter naukowej drogi, osobowy charakter relacji pomiędzy adeptem nauki a jego mistrzem. To, co podkreślano dawniej w liberalnej tradycji uniwersytetu, dziś odnieść można także do sytuacji szkolnictwa średniego. Obrazowo przedstawia tę kwestię José Ortega y Gasset:

[...] cechą charakterystyczną naszych czasów jest panowanie masy, tłumu, nawet w grupach o elitarnych dotychczas tradycjach. Tak więc także w dziedzinie życia intelektualnego, które z samej swej istoty wymaga określonych kwalifikacji, daje się zauważyć stały wzrost znaczenia pseudointelektualistów, niedouczonej, niebędącej w stanie osiągnąć należytych kwalifikacji i którzy z natury rzeczy powinni być w tej dziedzinie zdyskwalifikowani⁴⁵.

Humboldtowska idea nauki i nauczania podkreślała znaczenie wiedzy i wspólnotę uczonych w dążeniu do niej, z kolei z pojęciem wspólnoty naukowej nieodłącznie wiązano pojęcia wolności i indywidualizacji. Przypomnę, że Wilhelm von Humboldt naprawę systemu uniwersyteckiego zaczynał od przeprowadzenia gruntownej reformy szkolnictwa średniego, traktując system edukacyjny jako nierozdzielny całość, a ogólnokształcącą szkołę średnią jako etap fundamentalny dla kształcenia elit intelektualnych. Dziś również warto tę myśl przywoływać. Odwołując się do interpretacji idei humboldtowskiej, dokonanej przez Sergiusza Hessena, wskazać można na wypowiedź obrazującą wyżej przywołaną tezę:

Gdy elementarne myślenie naukowe i rozumienie cudzego systemu naukowego może być uzyskane jedynie drogą „zarazy”, to opanowanie metody badań naukowych – ten ostateczny cel wychowania naukowego – może być osiągnięte tylko drogą wciągnięcia ucznia do samodzielnej pracy badawczej. Wyższa szkoła naukowa powinna więc być przede wszystkim ogniskiem badań naukowych, jej nauczyciel – czynnym badaczem, samodzielnym uczonym, rozszerzającym swą pracą naukową dziedzinę rzeczy poznanych, student – uczestnikiem pracy badawczej wykładającego i o tyle też początkującym uczonym, miejsce zajęć – sala wykładowa, pracownia, seminarium – powinno być miejscem, gdzie się odkrywa nowe prawdy naukowe, gdzie się wyklada i sprawdza wyniki dopiero co dokonanych odkryć⁴⁶.

45 J. Ortega y Gasset, *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2002, s. 13.

46 S. Hessen, *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997, s. 377.

Liberalna idea nauki podkreślała znaczenie wspólnoty, jedności dążeń uczonych i uczących się, polegającej na ciągłym i żywym współdziałaniu. Nie ma nauki, która nie potrzebowałaby innych nauk, nie można mówić o naukowości bez wzajemnego przenikania się idei wielu dyscyplin naukowych – *universitas scientiarum* – wielości myśli i idei, połączonych wspólnym dążeniem do odkrywania prawdy. Interdyscyplinarność – jak byśmy dziś tę cechę nazwali – niweczy jednostronność myślenia, a jednocześnie jest ostoją tolerancji i twórczości. Myśl tę charakteryzował w sposób obrazowy Friedrich D.E. Schleiermacher:

Zadaniem uniwersytetu jest budzenie w młodzieży idei nauki, pomoc w opanowaniu przez nią tej dziedziny wiedzy, której każdy z nich chce się poświęcić tak, iżby każdy poszczególny przedmiot nauczyli się rozpatrywać w jego najbliższych wzajemnych stosunkach naukowych, mając stale na widoku spójnię i całość wiedzy, iżby stopniowo wyrobili w sobie zdolność samodzielnego badania, odkrywania i formułowania prawdy⁴⁷.

Tak rozumiana pełnia wiedzy naukowej stanowi właśnie fundament, na którym może być budowana wolność nauczania i uczenia się: *Lehr- und Lernfreiheit*.

Albert Einstein w rozważaniach dotyczących wolności w nauce opisuje dwa konieczne rodzaje wolności, odnosząc się do wartości tradycyjnego uniwersytetu. Pierwszy z nich nazywa wolnością zewnętrzną.

Swoboda komunikowania się jest niezbędna dla tak ważnego pod względem praktycznym rozwoju i rozpowszechniania poznania naukowego. Musi ją przede wszystkim gwarantować prawo. [...] Inny rodzaj zewnętrznej wolności jest konieczny, jeśli ma się osiągnąć możliwość duchowego rozwoju wszystkich jednostek. Nie powinno być tak, żeby człowiek musiał pracować dla zdobycia rzeczy koniecznych do życia tak wiele, by nie miał już czasu ani siły dla zajęć prywatnych. Bez tego rodzaju wolności zewnętrznej nie przydaje mu się na nic wolność wypowiedzi⁴⁸.

Znacznie istotniejsze dla rozważań dotyczących wolności w nauce w ujęciu tradycyjnym jest, jak się wydaje, pojęcie wolności wewnętrznej, nazywane przez Einsteina niezależnością:

47 D.F. Schleiermacher, *Mowy o religii. Do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*, tłum. J. Prokopiuk, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1995, s. 189.

48 A. Einstein, *Wolność a nauka* [w:] A. Einstein, *Pisma filozoficzne*, tłum. K. Napiórkowski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1999, s. 417.

[...] wolność wewnętrzna jest to wolność ducha, która polega na niezależności myślenia od więzów przesądów pochodzących od autorytetów i społeczeństwa, a także od więzów bezkrytycznej rutyny i przyzwyczajenia. Ta wewnętrzna wolność jest rzadkim darem natury i godnym celem dla jednostki. Jednak dla osiągnięcia tej wewnętrznej wolności społeczeństwo może wiele uczynić przynajmniej nie przeszkadzając jej rozwojowi. [...] Tylko wtedy, gdy stale i świadomie dąży się do wolności zewnętrznej i wewnętrznej istnieje możliwość rozwoju duchowego oraz doskonalenia i przez to polepszania życia zewnętrznego i wewnętrznego⁴⁹.

Jak jednak pogodzić postulat autonomii z powszechną w polskim systemie oświaty oraz szkolnictwie wyższym tendencją do standaryzacji, a także z częstym – niekiedy nadmiernym – stosowaniem procedur ewaluacyjnych? Czy szczególnie silne w polskim kontekście instytucjonalnym przywiązanie do idei testowania, kontroli i punktowej oceny można uznać za w pełni uzasadnione? Jakie kierunki zmian należałoby rozważyć?

W mojej ocenie zewnętrzne, standaryzowane narzędzia ewaluacyjne służące monitorowaniu systemu edukacji powinny być w znacznie większym stopniu integrowane z wewnętrznymi formami oceny, w tym z autoewaluacją prowadzoną przez szkoły. Polityka oświatowa powinna wyrażniej akcentować wychowawczy wymiar oceniania, zarówno na poziomie mikro-, jak i makrostrukturalnym. Niezbędne jest ponadto wypracowanie równowagi między zasadnym celem, jakim jest uzyskanie aktualnej wiedzy o osiągnięciach uczniów, a nadmiernym obciążeniem uczniów i nauczycieli systemem egzaminacyjnym, który ogranicza czas efektywnego nauczania oraz generuje podwyższony poziom stresu.

Paradoks standaryzacji polega na tym, że intencje leżące u jej podstaw nie zawsze przekładają się na pożądane rezultaty. Standardy wymagań programowych definiowane są jako minimalne normy osiągnięć uczniów, uznawane za niezbędne na określonym etapie kształcenia. Problem pojawia się jednak wówczas, gdy standardy te traktowane są jako docelowy poziom osiągnięć, a nie jako dolny próg oczekiwań edukacyjnych. W praktyce standaryzacja sprzyja binarnemu podziałowi uczniów na tych, którzy udzielili odpowiedzi poprawnych, oraz tych, którzy odpowiedzieli błędnie. Powstaje jednak pytanie o rzeczywistą wartość poznawczą takiego rozróżnienia. Ideologia testowania „za wszelką cenę”, oparta na przekonaniu, że kluczowe znaczenie mają wyłącznie zasoby wiedzy deklaratywnej, okazuje

49 Tamże, s. 417.

się szkodliwa, gdyż koncentruje uwagę uczestników procesu edukacyjnego niemal wyłącznie na pamięciowych aspektach pracy ucznia, marginalizując jego rozwój emocjonalny, twórczy i innowacyjny.

Pedagogiczna rzeczywistość polskiej szkoły ujawnia ponadto niedostateczne docenienie znaczenia doświadczeń kulturowych w kształtowaniu indywidualnej drogi rozwoju ucznia. Trudno bowiem wyobrazić sobie cele edukacyjne, które nie byłyby współkonstruowane w interakcji z innymi ludźmi – zarówno w bezpośrednim dyskursie, jak i przez pośrednie oddziaływanie wytworów kultury. Język oraz społeczne wsparcie odgrywają fundamentalną rolę w rozwoju jednostki, ponieważ dziecko nie realizuje stawianych przed nim wymagań w izolacji, lecz w relacji z innymi uczestnikami procesu edukacyjnego.

Jak wyjaśniał L.S. Wygotski:

[...] dobre uczenie się wyprzedza rozwój, ponieważ uruchamia różnorodne procesy rozwojowe, które nie mogłyby zachodzić bez bodźców dydaktycznych. Tak dzieje się przede wszystkim wtedy, gdy osoba ucząca się znajduje się w sytuacji społecznej, a więc takiej, w której inni są w stanie udzielić jej skutecznej pomocy⁵⁰.

Działalność wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela jest zatem wznośzeniem murów trwałej budowli. Od poprawności metodycznej ich budowania, jakości tworzywa, a także od umiejętności budowniczego zależeć będą jakość i trwałość końcowego efektu – wychowania i wykształcenia człowieka.

Pracę murarza można łatwo zmierzyć. Jak wysoki postawił dziś mur, czy zamontował wszystkie okna i drzwi? Czy w dachu nie widać dziur? Pracy pedagoga nie da się zmierzyć. Nauczyciel pracuje nad fragmentem budowli, często jest to tylko kilka pierwszych kamieni jej fundamentu lub kilka innych elementów jej murów. Ktoś inny zbiera cieżki lub dostaje brawa za pracę tych, którzy byli pierwsi. Pojawiające się współcześnie zwyczaje wyceny wszystkich i wszystkiego, także tego, co dotyczy pracy pedagogicznej, popychają wielu nauczycieli do ignorowania zasady kompletności na rzecz zasady popisywania się, rywalizacji, zazdrości. Znaczenia nabiera to, co powierzchowne i nietrwałe, traci to, co prawdziwe i szczere. Zestawienia,

50 Por. L.S. Wygotski, *Mind in the society: The development of higher psychological processes*, cyt. za: G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystywać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, tłum. A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009, s. 127.

rankingi i przymus pracy zespołowej wspierają konformistyczne i podporządkowane biurokratycznym procedurom postawy wielu nauczycieli. Dach naszej budowli to wolność. Tylko otwarty i pozbawiony dogmatyzmu umysł może kształtować emancypacyjne i krytyczne wobec rzeczywistości postawy.

Tylko stawiając opór czujesz siłę, która cię chce popchnąć. I liść ulatujący z wiatrem nie czuje go, i kamień wypuszczony z ręki – nie czuje ciężenia⁵¹.

Całokształt edukacji winien tworzyć zamknięty w sobie organizm, szanujący tradycję, ale otwarty na doświadczenia płynące z otaczającego nas świata. Zasada kompletności nie polega na mnożeniu ilości przyswanego materiału, tak jak budowa domu to nie samo gromadzenie cegieł. Zamyśl, konstrukcja, uwzględnianie właściwości materiału, jego zastosowanie zgodne z zasadami architektonicznymi, wreszcie odpowiednie umiejętności budowniczego i czas poświęcony tworzeniu dają satysfakcjonujący efekt. W wychowaniu i kształceniu mamy do czynienia z podobnymi, jeśli nie identycznymi regułami. Nic nie jest bowiem bardziej szkodliwe od chęci szybkiego osiągnięcia spektakularnych rezultatów w połączeniu z miernymi umiejętnościami nauczyciela.

Wymaganie, by dziecko w każdym przedmiocie szkolnym uzyskało wiedzę pełną, jest nie tylko nierealne, ale także sprzeczne (paradoksalnie) z zasadą kompletności. Kompletność pedagogiczna to nie wielość, lecz jakość treści kształcenia, uwzględnienie indywidualnych możliwości i potrzeb ucznia oraz stwarzanie możliwości odkrywania i rozwoju zainteresowań. W tej jedynej w swoim rodzaju budowli, jaką jest wykształcenie człowieka, nie może zabraknąć okien możliwości (*window of opportunity*). Dom bez okien nie jest bowiem niczym więcej, jak nieznośnym więzieniem.

Najczęściej występujące innowacje edukacyjne

Współczesna edukacja dynamicznie się zmienia, dostosowując się do wyzwań świata cyfrowego. Coraz więcej państw, w tym Estonia i Wielka Brytania, wprowadza programowanie jako obowiązkowy element kształcenia już na wczesnych etapach nauki. Celem tych działań jest przygotowanie

51 Antoine de Saint-Exupéry, *Twierdza*, tłum. A. Olędzka-Frybesowa, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1985, s. 415.

uczniów do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na technologiach informacyjnych. Równocześnie rośnie znaczenie nauczania projektowego, które pozwala uczniom zdobywać wiedzę przez aktywne działanie, samodzielne poszukiwanie rozwiązań oraz pracę zespołową.

Istotną rolę w nowoczesnej szkole odgrywają technologie immersyjne, takie jak wirtualna i rozszerzona rzeczywistość. Umożliwiają one poznanie odległych miejsc, prowadzenie doświadczeń w wirtualnych laboratoriach oraz bezpieczne eksperymentowanie, co znacząco poszerza możliwości dydaktyczne. Rozwija się również edukacja zdalna, wspierana przez platformy e-learningowe oferujące kursy akademickie dostępne niezależnie od miejsca zamieszkania. Dzięki temu uczenie się staje się bardziej elastyczne i powszechnie dostępne.

Coraz częściej w procesie nauczania wykorzystywane są także rozwiązania oparte na sztucznej inteligencji. Inteligentne systemy edukacyjne analizują postępy uczniów i dostosowują treści do ich indywidualnych potrzeb, pełniąc funkcję wirtualnych tutorów. Ważnym uzupełnieniem nauki są internetowe społeczności edukacyjne, które sprzyjają współpracy, wymianie doświadczeń oraz rozwijaniu kreatywnego myślenia.

Wirtualna rzeczywistość znajduje zastosowanie w wielu obszarach kształcenia, m.in. w nauce języków obcych przez symulowanie autentycznych sytuacji komunikacyjnych, w edukacji artystycznej dzięki tworzeniu trójwymiarowych form czy w kształtowaniu empatii wobec osób z niepełnosprawnościami. Korzyści z wykorzystania VR odnoszą również nauczyciele, którzy mogą skuteczniej angażować uczniów i podnosić efektywność nauczania.

Równolegle rozwija się wykorzystanie gier edukacyjnych i elementów gamifikacji. Symulacje oraz gry fabularne pozwalają uczniom uczyć się przez doświadczenie, na przykład w kontekście prowadzenia działalności gospodarczej czy rozwiązywania problemów matematycznych w środowisku wirtualnym. Praca zespołowa i współzawodnictwo zwiększają motywację oraz sprzyjają rozwojowi kompetencji społecznych i poznawczych.

Zmieniają się również sposoby oceniania osiągnięć uczniów. Coraz częściej stosuje się ocenianie kształtujące oraz portfolio ucznia, co umożliwia całościowe spojrzenie na rozwój kompetencji, a nie jedynie ocenę wiedzy testowej. Edukacja online staje się trwałym elementem systemu oświaty, choć jednocześnie obserwuje się tendencje do ograniczania nadmiernego korzystania z technologii w szkołach oraz powrotu do metod opartych na bezpośrednim kontakcie z naturą.

Pomimo licznych innowacji technologicznych centralną postacią procesu edukacyjnego pozostaje nauczyciel. Jego zadaniem jest inspirowanie uczniów do podejmowania wyzwań, wspieranie ich rozwoju poznawczego i emocjonalnego oraz kształtowanie postaw społecznych. Skuteczna edukacja wymaga nie tylko kompetencji metodycznych, lecz także refleksyjności, otwartości i gotowości do krytycznego myślenia.

Uczenie się powinno być procesem aktywnym i osadzonym w doświadczeniu, a wiedza – zgodnie z założeniami teorii społeczno-kulturowej Wygotskiego – powstaje zarówno w wymiarze indywidualnym, jak i społecznym. Kluczowe znaczenie ma podejście interdyscyplinarne, które sprzyja kreatywności oraz integracji treści z różnych dziedzin. Szczególną rolę odgrywa również nauka przez zabawę i działanie, która pozwala rozwijać wyobraźnię, intuicję oraz zdolność twórczego myślenia. Coraz większą popularność zyskują programy edukacyjne oparte na projektach, takie jak *learning by doing*, szkoły leśne czy inicjatywy związane z przedsiębiorczością i technologią. Umożliwiają one praktyczne zastosowanie wiedzy, rozwijają umiejętności krytycznego myślenia i współpracy oraz pokazują, że dobrze ugruntowana teoria stanowi niezbędną podstawę skutecznego i świadomego działania.

Jakie innowacje edukacyjne, najczęściej występujące w szkołach w Europie, można wyróżnić? Poniżej omówione zostaną wybrane przykłady ciekawych rozwiązań dydaktycznych.

Flipped classroom – model odwróconej klasy

W tym podejściu uczniowie uczą się treści teoretycznych w domu, najczęściej z wykorzystaniem filmów edukacyjnych lub platform online, a czas w klasie spędzają na aktywnym rozwiązywaniu problemów oraz dyskusjach. Wiele szkół na świecie implementuje ten model na różne sposoby, takie jak: dyskusje w małych grupach (Finlandia, Wielka Brytania, Stany Zjednoczone, Szwecja, Dania, Singapur), użycie platform edukacyjnych do samodzielnej nauki (Finlandia, Estonia), integracja technologii i tradycyjnego modelu nauczania (Szwecja). Model odwróconej klasy staje się coraz bardziej popularny również w Polsce. Coraz więcej nauczycieli dostrzega potencjał tej metody w zwiększaniu zaangażowania uczniów i efektywności nauczania⁵².

52 TekstoWy, *Jakie są najciekawsze rozwiązania edukacyjne na świecie?*, Instytut Wspomagania Oświaty, <https://www.iwspo.pl/jakie-sa-najciekawsze-rozwiazania-edukacyjne-na-swiecie> (dostęp: 9.02.2026).

Innowacje pokazują, że rewolucjonizuje się sposób, w jaki zdobywamy wiedzę, a także ocenianie jej przyrostu. Edukacja online staje się nie tylko alternatywą dla tradycyjnych form nauczania, ale także – a może przede wszystkim – sposobem na uczenie się dostosowanym do potrzeb współczesnego świata. Z drugiej strony obserwujemy, że innowacyjne zaczynają być formy i metody kształcenia odchodzące od nowoczesnych technologii. Już ponad 70 krajów na świecie w jakiś sposób ograniczyło uczniom możliwość korzystania ze smartfonów i tabletów w szkole; na popularności zyskują formy i metody kształcenia na powrót odnoszące się do natury i jej bezpośredniego doświadczania.

Pomimo bogactwa innowacyjnych rozwiązań wciąż to nauczyciel odgrywa jednak kluczową rolę w edukacji dziecka. Wychowawca powinien tak kierować zajęciami, by nakłaniać dziecko do podejmowania zadań przekraczających nieco jego obecne możliwości. Dzięki zdrowej inspiracji dzieci mogą wykonywać zadania wykraczające poza ich umiejętności, czego bez pomocy nauczyciela nie mogłyby dokonać. Nie można wychowywać i jednocześnie nie uczyć, można jednak całkiem sprawnie nauczać, nie wychowując. Można także uczyć się całe życie i pozostać niewychowanym. W szkole współczesnej musi się znaleźć miejsce nie tylko na rozwój dyspozycji intelektualnych młodego człowieka, ale także na kształtowanie jego cech osobowościowych i przygotowanie go do pełnienia określonej roli społecznej. Aby jednak szkoła działała w sposób odpowiedzialny, w odpowiedni sposób musi być przygotowany nauczyciel. Obok wszystkich formalnych kryteriów określających profesjonalizm nauczycielski nie można pominąć rzeczy równie istotnej, a może jednej z ważniejszych.

Instytucje kształcące powinny ukierunkować proces nauczania i uczenia się na emancypację rozumu, a wśród adeptów zawodu nauczycielskiego pielegnować nie tylko dobre przygotowanie metodyczne, ale także gotowość do wątplenia. W pracy z człowiekiem nie ma bowiem algorytmów działania ani recepty na wszystko, a rzeczywistość szkolna pokazuje, jak często intuicja i mądrość są ważniejsze niż wyuczone schematy działania. Wiedza nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz stanowi indywidualną konstrukcję człowieka. W prawidłowo prowadzonym procesie uczenia się – zmierzającym do trwałości efektów – uczący się nie przyswaja sobie pojęć naukowych mechanicznie, nie wykuwa ich na pamięć, lecz kształtuje je w doświadczeniu, z dużym nakładem wysiłku i aktywności intelektualnej, w interakcji ze światem zewnętrznym. Istotne jest również myślenie

interdyscyplinarne, a niekoniecznie – tak dzisiaj propagowane – wąskospecjalistyczne. Dziecko, tworząc własne struktury wiedzy, czerpie przecież z różnych dziedzin nauczania i kojarzy problemy z innymi, już wyuczonymi (przeżytymi). Im więcej wiadomości wykorzystuje i łączy ze sobą, tym bardziej kreatywny staje się jego sposób myślenia. Dzięki temu może pozostawić za sobą to, co znane i pewne, i zacząć odkrywać nowe drogi. Uczenie się przez zabawę stanowi wyzwanie, bowiem może wyzwolić potencjał twórczy: fantazję, intuicję, spontaniczność, humor, emocje i wiedzę.

Opanowując narzędzia potrzebne do funkcjonowania w danej kulturze, człowiek staje się nie tylko użytkownikiem samych narzędzi, ale także istotą posługującą się nimi w relacji do innych. Zatem nie tylko umie czytać, pisać czy liczyć, ale także potrafi za pomocą tych umiejętności rozwiązywać istotne dla siebie problemy. Bez opanowania czytania, pisania czy liczenia dzieci nie będą potrafiły się później uczyć innych, bardziej skomplikowanych treści – traktuje się więc te umiejętności jako podstawę wszelkiej edukacji szkolnej. Ale ucząc się ich, dzieci muszą wchodzić w interakcje społeczne – sam proces przyswajania tych narzędzi intelektualnych jest zanurzony w systemie aktywnej współpracy z innymi. Uczestniczenie w interakcjach edukacyjnych rozwija dziecko nie tylko jako istotę płynnie czytającą, ale także taką, która potrafi korzystać z sytuacji uczenia się, robić pożytek ze wskazówek nauczyciela czy z wymiany doświadczeń między rówieśnikami. Dalej, dzięki temu procesowi, rozwija ono kompetencje w zakresie strategii nabywania wiedzy oraz refleksji nad tym procesem, w tym – nad własnym myśleniem.

Narzędzia sztucznej inteligencji

Muhammad Abbas i współautorzy rozumieją generatywną sztuczną inteligencję jako wszelkie „narzędzia dla użytkowników końcowych [...] których techniczna realizacja obejmuje model generatywny oparty na głębokim uczeniu się”⁵³.

Krytyczne myślenie to umiejętność analizowania informacji, rozumienia ich i wyciągania własnych wniosków, zamiast bezmyślnego przyjmowania tego, co się usłyszy lub przeczyta. W latach 80. zeszłego wieku brytyjska

53 M. Abbas, F.A. Jam, T. Iqbal Khan, *Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students*, „International Journal of Educational Technology in Higher Education” 2024, vol. 21, article number 10, <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>.

psycholożka Lisanne Bainbridge badała, jak automatyzacja wpływa na rolę człowieka w systemach sterowania i nadzoru, zwłaszcza w kontekście lotnictwa, przemysłu i systemów komputerowych⁵⁴. Przewidywała, że im bardziej polegamy na automatyzacji, tym większe ryzyko, że ludzie utracą umiejętność skutecznego reagowania w sytuacjach kryzysowych. Podobne badania wykonali współcześnie naukowcy z Microsoft Research i uniwersytetu Carnegie Mellon, którzy zbadali wpływ generatywnej sztucznej inteligencji (to np. ChatGPT) na krytyczne myślenie wśród pracowników, którzy zajmują się przetwarzaniem informacji i wiedzy⁵⁵. Badanie miało sprawdzić, czy w świecie, w którym to sztuczna inteligencja analizuje, wyciąga wnioski i podaje gotowe rozwiązania jak na tacy, myślenie krytyczne u ludzi nie ulega atrofii. Naukowcy sprawdzali to na 319 ochotnikach z różnych grup wiekowych, zawodów i krajów (część uczestników pochodziła z Polski), którzy wykorzystują narzędzia generatywnej AI do takich celów jak tworzenie treści, wyszukiwanie informacji czy uzyskiwanie porad. Zauważono, że korzystanie z AI przesuwac nacisk z gromadzenia informacji na ich weryfikację, a wiara w zdolności AI wiąże się z mniejszym zaangażowaniem w krytyczne myślenie, co może „skutkować pogorszeniem zdolności poznawczych, które powinny być zachowane”⁵⁶. Ryzyko polega na tym, że delegując AI rutynowe zadania, pozostawiając sobie tylko obsługę wyjątkowych przypadków, pozbawiamy się sposobności do nieustannego umysłowego treningu, ćwiczenia własnego osądu, wzmacniania własnych zdolności poznawczych, co czyni nasz umysł mniej przygotowanym na radzenie sobie z wyjątkowymi sytuacjami.

Dane pozyskane przez Abbasa, Jama i Khana pokazują zmianę wysiłku poznawczego – „z samodzielnego wykonywania zadań na nadzorowanie pracy AI”⁵⁷. Badacze zauważają też, że AI wprawdzie poprawia wydajność, ale zmniejsza krytyczne zaangażowanie, szczególnie w rutynowych lub mniej ryzykownych zadaniach, w których użytkownicy bez zastrzeżeń

54 L. Bainbridge, *Ironies of automation*, „Automatica” 1983, vol. 19, no. 6, s. 775–779, [https://doi.org/10.1016/0005-1098\(83\)90046-8](https://doi.org/10.1016/0005-1098(83)90046-8).

55 H.-P. Lee, A. Sarkar, L. Tankelevitch, I. Drosos, S. Rintel, R. Banks, N. Wilson, *The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers* [w:] *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)*, Association for Computing Machinery, New York, NY 2025, article number 1121, s. 1–22, <https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>.

56 Tamże, s. 12.

57 M. Abbas, F.A. Jam, T. Iqbal Khan, *Is it harmful or helpful?...*, dz. cyt.

polegają na wyniku wygenerowanym przez sztuczną inteligencję. Oczywiście AI jest najnowszą, ale nie jedyną spośród długiej serii technologii, które oskarżano o to, że degradują ludzki umysł. Sokrates sprzeciwiał się na przykład pismu, twierdząc, że osłabia ono pamięć i zdolność do myślenia. Mnich Johannes Trithemius krytykował wynalazek druku, bo zbyt łatwy dostęp do książek miał sprawić, że ludzie nie będą doceniać wiedzy. Nauczycielom arytmetyki nie podobały się kalkulatory, wielu także początkowo uznawało Internet za zagrożenie.

Współcześnie inteligentne platformy edukacyjne, wykorzystujące rozwiązania takie jak IBM Watson czy Google AI, umożliwiają tworzenie spersonalizowanych ścieżek kształcenia dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów. Systemy te znajdują zastosowanie m.in. w nauce języków obcych, rozpoznawaniu mowy oraz analizie poprawności struktur gramatycznych. Coraz większą rolę w procesie dydaktycznym odgrywają także chatboty edukacyjne, których znaczenie szczególnie wzrosło w okresie nauczania zdalnego, zapewniając uczniom stałe wsparcie i szybki dostęp do informacji.

Istotnym obszarem wykorzystania sztucznej inteligencji jest również analiza predykcyjna. Algorytmy AI przetwarzają dane dotyczące postępów uczniów, co pozwala prognozować ich wyniki oraz wskazywać obszary wymagające dodatkowej pomocy. Technologie te wspierają także zarządzanie placówkami edukacyjnymi – na przykład w szkołach wyższych stosuje się systemy monitorujące frekwencję i efektywność studiowania. Analiza zgromadzonych danych umożliwia wprowadzanie modyfikacji w programach nauczania, lepiej dopasowanych do potrzeb studentów. Inwestowanie w rozwiązania oparte na sztucznej inteligencji przynosi wymierne korzyści zarówno nauczycielom, jak i uczniom. Automatyzacja wybranych procesów oraz analiza danych pozwalają pedagogom skoncentrować się na indywidualnej pracy z uczniem oraz na twórczym rozwijaniu jego potencjału. Wszystko wskazuje na to, że w najbliższych latach sztuczna inteligencja będzie nadal odgrywać istotną rolę w kształtowaniu przyszłości edukacji.

Opisywane wcześniej rozwiązania należą do najbardziej interesujących innowacji we współczesnej edukacji i zyskują popularność na całym świecie, choć ich źródła można doszukiwać się w ideach pedagogicznego progresywizmu oraz nurtu nowego wychowania.

Innowacje edukacyjne były i nadal są wdrażane przede wszystkim w szkołach, dla których wiodącą jest idea demokracji oraz partycypacji

uczniów. W szkołach demokratycznych uczniowie mają realny wpływ na sposób organizacji nauki oraz codzienne funkcjonowanie placówki. Takie podejście sprzyja rozwijaniu kompetencji społecznych, odpowiedzialności, umiejętności współpracy oraz krytycznego myślenia. Istotnym elementem tych szkół jest aktywny udział uczniów w procesach decyzyjnych – mogą oni wyrażać swoje opinie i współtworzyć obowiązujące zasady, co wzmacnia ich poczucie sprawczości i przynależności do wspólnoty szkolnej. Rolą nauczyciela jest natomiast wspieranie i towarzyszenie uczniom w rozwoju, a nie pełnienie funkcji nadrzędnego autorytetu, co sprzyja tworzeniu atmosfery sprzyjającej uczeniu się.

Przykładami szkół demokratycznych są m.in. brytyjska Summerhill School, placówki działające w nurcie pedagogiki Marii Montessori czy szkoły inspirowane pedagogiką Celestyna Freineta, które od lat stanowią ważny punkt odniesienia dla edukacji alternatywnej. Instytucje te dowodzą, że możliwe jest stworzenie środowiska edukacyjnego, które nie tylko przekazuje wiedzę, lecz także wspiera rozwój osobowości uczniów i przygotowuje ich do aktywnego udziału w życiu społecznym.

Coraz większe znaczenie zyskuje również edukacja pozaformalna, traktowana jako wartościowe uzupełnienie tradycyjnego systemu kształcenia. Wiele organizacji i instytucji dostrzega potrzebę rozwijania u młodych ludzi umiejętności interpersonalnych, kreatywności oraz samodzielnego myślenia. Przykłady z różnych krajów pokazują, że innowacyjne działania poza szkołą skutecznie poszerzają ofertę edukacyjną. Do najczęściej spotykanych form edukacji pozaformalnej należą programy wymiany międzynarodowej, które umożliwiają uczniom zdobywanie doświadczeń kulturowych i językowych oraz rozwijanie zdolności adaptacyjnych. Ważną rolę odgrywają także kluby zainteresowań, pozwalające młodym ludziom rozwijać pasje i nawiązywać relacje z rówieśnikami o podobnych zainteresowaniach. Cennym doświadczeniem są również warsztaty oraz praktyki zawodowe, dzięki którym uczniowie poznają realia rynku pracy i nabywają kompetencje przydatne w przyszłym życiu zawodowym. Spotkania z ekspertami i gościnne wykłady umożliwiają natomiast bezpośredni kontakt z praktyką oraz poznanie aktualnych trendów w różnych dziedzinach.

Współczesne wyzwania edukacyjne sprawiają, że tradycyjne metody nauczania matematyki coraz częściej okazują się niewystarczające. W odpowiedzi na te potrzeby rozwijane są innowacyjne podejścia dydaktyczne, które angażują uczniów i sprzyjają twórczemu rozwijaniu umiejętności

matematycznych. Jednym z nich jest nauczanie poprzez zabawę, wykorzystujące interaktywne gry i aplikacje mobilne, które w atrakcyjnej formie przybliżają pojęcia matematyczne.

Dużą popularnością cieszą się również projekty STEAM, łączące matematykę z naukami ścisłymi, technologią, inżynierią oraz sztuką. Takie podejście umożliwia uczniom tworzenie własnych projektów i praktyczne zastosowanie wiedzy. Istotną rolę odgrywa także matematyka wizualna, oparta na diagramach, modelach przestrzennych i narzędziach graficznych, które ułatwiają zrozumienie zagadnień abstrakcyjnych. Dodatkowym elementem motywującym uczniów jest udział w olimpiadach oraz konkursach matematycznych, które rozwijają samodzielność myślenia i umiejętność rozwiązywania problemów.

Nowoczesne technologie na stałe wpisały się również w proces nauczania matematyki. Interaktywne tablice oraz platformy edukacyjne wspierają samodzielną pracę uczniów i zapewniają dostęp do różnorodnych materiałów dydaktycznych, czyniąc naukę bardziej angażującą i efektywną⁵⁸.

Innowacje dydaktyczne są również włączane do dydaktyki języków obcych. Język jest bowiem podstawowym narzędziem, za pomocą którego komunikujemy się oraz przechowujemy i przekształcamy informacje. Jest również najważniejszym narzędziem umożliwiającym przekazywanie dziedzictwa kulturowego z pokolenia na pokolenie. Bez języka kultura, jaką znamy, nie mogłaby istnieć. Nic dziwnego zatem, że język wzbudza szczególne zainteresowanie pedagogów porównawczych i międzykulturowych oraz innych badaczy zajmujących się procesami komunikacji interkulturowej. Kultura jest silnie związana ze słownictwem i pragmatyką danego języka, jednakże słowa, których używamy, są tylko częścią procesu komunikacji. Nasze zachowania, gesty, wyrazy mimiczne, ton głosu i inne jego cechy, dotyk i uwaga wzrokowa to również niezwykle istotne elementy procesu komunikowania się. Słowa i komunikacja pozawerbalna, a także elementy pozabehawioralne (struktura otoczenia, w którym funkcjonujemy, ubiór, wykorzystanie przestrzeni i czasu, styl, w jakim prowadzimy rozmowę) są nośnikami znaczeń w procesie komunikacji interpersonalnej oraz szerzej – interkulturowej. Słowa stanowią więc zaledwie niewielką część różnorodności zdarzeń i zachowań składających się na komunikację.

58 TekstoWy, *Jakie są najciekawsze rozwiązania edukacyjne...*, dz. cyt.

Zgodnie z ustaleniami pedagogiki i psychologii rozwojowej dzieci już około drugiego roku życia z reguły potrafią same składać słowa w proste zdania i rozumieją wypowiedziane do nich pytania i prośby. Niemal każde dziecko jest w stanie opanować pierwszy język, nie znając żadnego innego języka naturalnego. Jak to się dzieje? Zdaniem Noama Chomsky'ego, żeby to wyjaśnić, należy – z jednej strony – zwrócić się w kierunku psychologii, a z drugiej – sformalizować gramatykę. W przeciwieństwie do Ferdinanda de Saussure'a, który realności struktury języka dopatrywał się w sferze społecznej, Chomsky poszukuje podstaw zdolności posługiwania się językiem w indywidualnym myśleniu, poddając surowej krytyce dominujący w latach 50. XX wieku nurt behawioralny w psychologii uczenia się, tłumaczący wówczas proces nabywania umiejętności językowych procesami warunkowania. Chomsky publikuje krytyczną recenzję książki *Verbal behavior* Burrhusa F. Skinnera, uznanego wówczas behawiorysty, podkreślając, że uczenie u dzieci nie przebiega tak jak wzmacnianie reakcji u zwierząt – nie mamy bowiem w przypadku dzieci do czynienia z prostym trenowaniem reakcji na bodziec.

Wbrew założeniom behawiorystów nie wszystko można wyjaśnić przez procesy uczenia. Dzieci muszą w jakiś sposób rozpoznawać bodźce językowe i uczyć się z nich gramatyki. Czy jednak czynią to przez wzmacnianie, trening, czy może przez transdukcję? Racjonalistyczny program Chomsky'ego można sprowadzić do stwierdzenia, że trzeba sformalizować gramatykę generatywną języka, aby wyjaśnić, w jaki sposób dzieci ją opanowują⁵⁹. Opanowują ją – zdaniem zwolenników programu gramatyki generatywnej – dzięki temu, że wszyscy mamy wrodzoną gramatykę uniwersalną, pozwalającą nam nabyć dowolny język naturalny. I to wiedza na temat gramatyki generatywnej określonego języka, a nie dane na temat zachowań językowych, jest właściwym przedmiotem badań językoznawców i pedagogów zainteresowanych procesem nabywania języka w trakcie rozwoju człowieka. Chomsky dokonuje tu istotnego rozróżnienia między znajomością języka, którą dzielają wszyscy jego użytkownicy, a umiejętnością wypowiedzania się. Jerry Fodor w książce *The modularity of mind* przedstawił tezę, że każdy ma wrodzony kod, zwany językiem myśli, i to on właśnie pozwala dzieciom formułować hipotezy na temat znaczenia słów⁶⁰.

59 N. Chomsky, *Jakimi istotami jesteśmy?*, tłum. J. Rybski, Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2017.

60 Por. J.A. Fodor, *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*, MIT University Press, Cambridge, MA 1983, <https://doi.org/10.7551/mitpress/4737.001.0001>.

Bez tych hipotez dziecko nie pozna ich znaczenia, a więc kod ten musi być uniwersalny. Fodor argumentował w dość przewrotny sposób:

[...] tak, ta teoria jest bardzo osobliwa i niewiarygodna, ale nie ma żadnej konkurencji. Po prostu nie potrafimy zrozumieć nabywania języka inaczej – musimy uznać, że dzieci formułują hipotezy. A więc muszą mieć język, by je wyrazić⁶¹.

Można znaleźć w tym założeniu powrót do zagadnienia zależności pomiędzy myśleniem i językiem omawianego w latach 30. XX wieku przez Lwa Wygotskiego. W prawidłowo prowadzonym procesie uczenia się – zmierzającym do uzyskania trwałości efektów – uczący się nie przyswaja pojęć naukowych mechanicznie, nie uczy się ich na pamięć, lecz kształtuje je w doświadczeniu, z dużym nakładem własnego wysiłku i aktywności intelektualnej, ale jednocześnie w interakcji ze światem zewnętrznym. Wygotski akcentował społeczny charakter rozwoju człowieka. W jego przekonaniu rozwój można rozpatrywać jedynie w kontekście środowiska społecznego, instytucjonalnego i interpersonalnego, w jakim żyje jednostka. Twierdzenie, że wiedza nie tylko jest osobistą konstrukcją człowieka, lecz także jest tworzona społecznie, to jedno ze szczegółowych założeń tej teorii. Wszystkie omawiane wyżej koncepcje zakładały w mniejszym lub większym stopniu, że komunikowanie się z innymi jest jedną z najistotniejszych potrzeb człowieka. Współzależność: poznanie – akt mowy stanowi fundament kolejnego istotnego elementu komunikacji, jakim jest dialog.

Komunikat wysyłany przez jednego z uczestników interakcji z reguły jest obudowany swoistym zinternalizowanym kodem kulturowym – drugi z uczestników nie zawsze potrafi ten kod zrozumieć, ponieważ używa odmiennego. W rezultacie przekaz staje się niejasny, zniekształcony lub niejednoznaczny. Ze względu na wymienione trudności powstały liczne teorie wyjaśniające sposoby komunikowania międzyludzkiego (interkulturowego). Spośród wielu wybrałam i przedstawiam cztery krótkie opisy założeń teorii fenomenologicznej, krytycznej, socjokulturowej i semiotycznej, aby ukazać złożoność problematyki komunikacji interkulturowej.

Teoria fenomenologiczna w istocie sprowadza się do ukierunkowania życia codziennego na perspektywę osoby w nim uczestniczącej, dlatego kładzie się w niej nacisk na interpretację subiektywnych doświadczeń i osobistego rozumienia. Tradycja fenomenologiczna polega na interpretacji, nie

61 Tamże, s. 34.

zakłada więc intersubiektywnej sprawdzalności. Przeżycia jednostkowe nabierają w niej szczególnego znaczenia, nic bowiem nie jest bardziej istotne w komunikacji niż własne bezpośrednie doświadczenie. Kłopot związany z komunikacją międzyludzką dotyczy jednak tego, że nie ma dwóch osób, które posiadałyby te same doświadczenia życiowe – skoro zatem nie potrafimy doświadczać przeżyć innych, mamy skłonność do rozmijania się z nimi w czasie rozmowy. Carl Rogers opisał trzy warunki zmian relacji jednostki z innymi. Chodzi o pewność co do: stosowności zachowań rozmówcy, bezwarunkowego pozytywnego stosunku oraz empatii i zrozumienia⁶². Martin Buber doszedł do podobnych wniosków i głosił możliwość autentyczności relacji międzyludzkich dzięki dialogowi – procesowi, w którym intencją stron prowadzących go jest zrozumienie sytuacji innej osoby. „Nie posiadam niczego więcej prócz codzienności, z której nic mnie nie wydobywa” – mówił Buber⁶³. Ale jednocześnie dodawał: „Przedłużone linie relacji przecinają się w wiecznym Ty”⁶⁴. Jeśli zatem relacja Ja – Ty to dwie równoległe, punkt przecięcia znajduje się w nieskończoności. Buberowskie „prasłowa” Ja – Ty i Ja – To stanowią próbę wyjaśnienia sposobów bycia człowieka w świecie i współbycia z innymi ludźmi. Ja – To oznacza posiadanie przedmiotu, przybierające postać codziennego doświadczenia i wyraża zawsze: Ja posiadam (postrzegam, myślę, odczuwam) coś. Relacja Ja – Ty wyznacza przestrzeń dialogu. Każde skończone Ty zgodnie z dialektyką relacji może przeobrażać się z konieczności w To, a każde To może ukazać Ty. Przedmiot (To), jeśli już zostanie wzięty w posiadanie, wyklucza realność spotkania, a tym samym dialogu. Nie spotykamy się przecież z przedmiotem ani nie prowadzimy rozmowy z przedmiotem. Spotkanie wydarza się we współlistnieniu Ja – Ty (dwóch podmiotów) i zakłada niepowtarzalność oraz nieprzedmiotowość. Spotkanie Ty jest zawsze rodzajem przemiany Ja, jest niejako pomiędzy Ja i Ty⁶⁵.

Fenomenologiczne ujęcie pozwala na zrozumienie, iż autentyczność relacji z innym człowiekiem zawiera się w imperatywie podmiotowego

62 C. Rogers, *O stawianiu się sobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2002.

63 Por. M. Buber, *Die Schriften über das dialogische Prinzip*, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg 1954, s. 16.

64 Tamże, s. 43.

65 M. Buber, *O Ja i Ty* [w:] B. Baran (wybór i oprac.), *Filozofia dialogu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1991, s. 37–56.

traktowania. Jeśli inny człowiek stanowi dla mnie To, wykluczam tym samym jakiegokolwiek porozumienie (dialogiczność).

Pojęcie krytycznej teorii odnosi się do osiągnięć naukowych przedstawicieli tzw. szkoły frankfurckiej: Maxa Horkheimera, Theodora Adorno oraz Herberta Marcusego. Powołana pierwotnie dla krytycznej analizy poglądów Karola Marksa, przedstawiła również poglądy dotyczące istoty przemian cywilizacyjnych, piętnując pojawiające się nierówności oraz krzywe lustra znaczeń języka polityki. Szkoła frankfurcka była przesycana pesymizmem w ocenie społecznych zmian. Jej przedstawiciele pisali o obojętności obywatelskiej, apelowali o emancypację, transformację i bardziej świadome uczestnictwo w życiu społecznym. Analizy języka stały się dla nich sposobnością do symbolicznego ujęcia istoty społecznego ucisku. Apelowali o używanie słów reprezentujących stanowiska grup wykluczanych. Marcuse twierdził:

[...] aleje otwarcia zamknięte są dla znaczenia słów i idei innych od tych, które już się utrwaliły dzięki reklamie władzy i przeszły weryfikację w praktyce władzy⁶⁶.

Adorno dostrzegał rolę mediów:

[...] w miarę jak społeczności w coraz większym stopniu podporządkowywały się sile oddziaływania komunikacji masowej, wzrastała preformacja umysłów w tak daleko idącym stopniu, że właściwie nie pozostawało w ogóle miejsca na uświadomienie siebie przez samych ludzi tego stanu rzeczy⁶⁷.

Znaczenie szkoły frankfurckiej dla naukowego myślenia o krytycznej funkcji języka jest zauważalne i dziś. Jej przedstawiciele w mniejszym stopniu pisali o tym, co popierają. Ich teksty, przepełnione apelami o wyzwolenie, przeprowadzanie transformacji, wyczulenie świadomości społecznej, w zasadzie nie ujawniają drogi osiągania tych celów. Niemniej miały i mają swoje miejsce także w pedagogicznych rozważaniach na temat istoty komunikacji interkulturowej, choć nie odnoszą się do niej wprost. Moralna odpowiedzialność i solidarność społeczna, o które apelowali zwolennicy teorii krytycznej, znajdują bowiem odzwierciedlenie w interkulturowej

66 H. Marcuse, *Repressive tolerance* [w:] P. Connerton (ed.), *Critical sociology*, Penguin Books, Harmondsworth, 1976, s. 163.

67 T. Adorno, *Dialektyka negatywna*, tłum. i wstęp K. Krzemieniowa, współpraca S. Krzemień-Ojak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986, s. 45.

praxis – teoretycznym refleksyjnym działaniu społecznym i upominaniu się o realne przeciwdziałanie społecznej iluzji, wykorzystywane także przez niektórych przedstawicieli świata polityki, gospodarki i edukacji, którzy próbują uzasadniać dobrem społecznym partykularne interesy. Interkulturowa komunikacja staje się przy tym narzędziem skutecznego rozprawienia się z ową społeczną iluzją, o czym pisał Marcuse:

[...] nadzieje na zmiany w społeczeństwie wiążą się z obcymi i odrzuconymi, wyzyskiwanymi i prześladowanymi należącymi do innych ras i kultur, bezrobotnymi i tymi, którzy pracy nie dostaną nigdy⁶⁸.

Tradycja socjokulturowa wynika z przesłanki, że rozmawiający ze sobą ludzie tworzą i odtwarzają kulturę. Większość z nas zakłada, że słowa odzwierciedlają rzeczywistość. Ale czy naprawdę tak właśnie jest? A może jest na odwrót i to język kształtuje naszą wizję rzeczywistości. Edward Sapir i Benjamin Lee Whorf twierdzili, że to właśnie struktura języka danej kultury określa ludzkie myśli i działania, a zatem to nie słownictwo języka niemieckiego, polskiego czy angielskiego odzwierciedla kulturowe różnice, ale język, którego używamy, oraz jego możliwości i ograniczenia kształtują naszą percepcję⁶⁹. Gdy uczymy dzieci mówić, nie tylko wskazujemy to, co istnieje, dając temu nazwę, ale także budzimy chęć poszukiwania tego, co nie jest bezpośrednio widzialne i doświadczalne, nie posiada desygnatu. Wiele przejawów istnienia świata pozostaje niezauważonych przez niektóre osoby właśnie dlatego, że nie potrafią one nic o nich powiedzieć. Proces komunikacji tworzy zatem rzeczywistość lub ją przekształca. Dwie osoby prowadzące rozmowę współtworzą własne społeczne światy. Niemożność lub inne nazwanie jakiegoś stanu, elementu rzeczywistości czy fenomenu może tworzyć komunikacyjny kolizje⁷⁰.

Semiotyka jest dyscypliną, która bada znaki. Znaki zaś to dowolne elementy zdolne do reprezentowania czegoś, co rzeczywiste lub abstrakcyjne.

68 H. Marcuse, *Repressive tolerance*, dz. cyt., s. 170.

69 Por. E. Sapir, *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978; B.L. Whorf, *Język, myśl i rzeczywistość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.

70 R. Nowakowska-Siuta, *Myśl – język – komunikacja. Kompetencje interkulturowe w programie „Teaching English in Poland”* [w:] G. Czetwertyńska, A. Kujawska (red.), *Angielski z amerykańskimi wolontariuszami. O programie TEIP Fundacji Kościuszkowskiej*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności, Warszawa 2021.

Wyraz jest znakiem graficznym słowa, słowo – znakiem (symbolem, odzwierciedleniem) myśli. Ivor A. Richards jako jeden z pierwszych przedstawił w znakomitej rozprawie *Practical criticism: A study of literary judgment* systematyczny opis sposobów funkcjonowania słów. Są one – według niego – arbitralnymi symbolami, które same w sobie nic nie znaczą. Słowa przybierają barwy otoczenia (kontekstu), w którym występują. Richards ostrzegał przed pułapką „dziwnego znaczenia”, czyli przekonaniem, że można w sposób precyzyjny zdefiniować znaczenie słowa, którego używamy. Jego zdaniem znaczenia nie znajdują się w słowach, lecz w nas samych⁷¹.

Rozumiemy właściwie słowo tylko wtedy, gdy nadamy mu (lub pojmimy) znaczenie. W przeciwnym razie pozostanie dla nas pusto brzmiącym dźwiękiem. Wieloznaczność, a co za tym idzie – również nieporozumienia w komunikacji są według Richardsa nieuchronnym aspektem używania języka. Słowa wypowiedziane nawet w tym samym języku mogą dla różnych osób znaczyć bowiem zupełnie coś innego.

Uznaje się komunikację za skuteczną, gdy dwie osoby są w stanie przewidzieć zachowania i wyjaśnić je sobie nawzajem w taki sposób, aby zredukować niepokój oraz niepewność. Skrypty, które wynikają z naszych życiowych doświadczeń, często determinują jednak naszą komunikację z innymi. Zachowanie na podstawie ustalonych skryptów jest pomocne, gdy przypisane nam role są znajome i akceptowalne, a wszyscy aktorzy życiowej sceny znają swój tekst. Dla przykładu w sytuacji międzykulturowej skrypt może skazywać uczestników procesu komunikacji na niezrozumienie, napięcie i zamieszanie. Utarte schematy nie sprawdzają się w sytuacji, gdy strony komunikujące się ze sobą niewiele o sobie wiedzą. Schematy i skrypty mogą narażać nas na poirytowanie ze strony rozmówcy, śmieszność, a czasem doprowadzić do konfliktu. Z doświadczeń nauczycieli języków obcych, ale i języka ojczystego często wyłania się obraz utrudnień komunikacyjnych wynikających właśnie ze wzajemnego niezrozumienia, ale zarazem optymizm polegający na wierze w możliwość przekazywania oraz uzgadniania – dzięki osobistym relacjom – wartości, norm i zachowań charakterystycznych dla poszczególnych grup.

Nie każdy członek grupy podziela te same wartości czy zachowuje się zgodnie z przyjętymi normami, ale każdy je rozpoznaje jako charakterystyczne dla swojej grupy. Zwłaszcza różnice międzykulturowe, a zatem

71 I.A. Richards, *Practical criticism: A study of literary judgment*, Kegan Paul – Trench, Trubner, London 1930, archive.org/details/practicalcritic030142mbp (dostęp: 19.01.2025).

odmienności w myśleniu o wartościach kierujących zachowaniem człowieka, o normach, jakim się podporządkowujemy, oraz o sposobach zachowania i komunikacji uznawanych przez daną grupę kulturową za słuszne. Komunikacja pomiędzy kulturami odbywa się za pośrednictwem różnych elementów szeroko pojmowanej kultury, czyli języka, mediów, sztuki, przez codzienne kontakty, postawy i zachowania. Znajomość języków obcych jest pierwszym krokiem w porozumiewaniu się z przedstawicielami innych krajów i innych kultur, ale nie stanowi kroku jednego, ani tym bardziej wystarczającego do skutecznej komunikacji interkulturowej.

Język pozwala na poruszanie się w płaszczyźnie porozumienia werbalnego, jednak na styku kultur komunikacja niewerbalna i kontekstowa ma jeszcze większe znaczenie. W zależności od uznawanych wartości i powielanych skryptów kulturowych każdy komunikat może mieć przecież inne znaczenie. Bariery językowe i odczuwany brak spójności w sferze werbalnej oraz niewerbalnej komunikatu są bardzo częstymi przyczynami nieporozumień i konfliktów między przedstawicielami odmiennych kręgów kulturowych.

Kompetencja interkulturowa jest coraz częściej wymieniana, obok kompetencji językowej i komunikacyjnej, jako jeden z głównych celów kształcenia językowego. Zrozumiano bowiem, że sprowadzenie znajomości języka obcego tylko do struktur formalnych nie stanowi gwarantu sukcesu komunikacji przebiegającej na styku co najmniej dwóch kultur.

William Howell wyróżnia cztery poziomy kompetencji interkulturowej: (1) nieświadoma niekompetencja, gdy błędnie interpretujemy zachowanie innego człowieka i nie jesteśmy tego w ogóle świadomi; (2) świadoma niekompetencja, gdy wiemy, że błędnie interpretujemy zachowanie innego, ale nic z tym nie robimy; (3) świadoma kompetencja, gdy nieustannie myślimy o naszej komunikacji i staramy się osiągnąć większą skuteczność i precyzję wypowiedzi; (4) nieświadoma kompetencja, gdy rozwinęliśmy naszą umiejętność komunikacji w tak wysokim stopniu, że nie musimy już myśleć o tym, co mówimy i w jaki sposób⁷². W ramach pedagogiki często podkreśla się, że sprawność i płynność poziomu czwartego są pożądanym efektem edukacji międzykulturowej. A jednak... Ktoś, kto funkcjonuje na tym poziomie, może łatwo zapomnieć o potrzebie samoświadomości, refleksyjności i zdobywania wiedzy – uczenia się odczytywania Innego nie według

72 W.S. Howell, *The emphatic communicator*, Wadsworth, Belmont 1982, s. 29–30.

własnego schematu, lecz według intencji i potrzeb rozmówcy. Wiedzę, refleksyjność i umiejętność interakcji można zatem uznać za trzy warunki skutecznej komunikacji interkulturowej.

Stella Ting-Toomey i Atsuko Kurogi uznają, że o skuteczności komunikacji interkulturowej decydują takie czynniki jak równość obu stron, bezstronne wzajemne wysłuchanie, nieprzypisywanie nikomu winy oraz docenianie uczuć i potrzeb innych⁷³.

Przykładem tak rozumianego nabywania kompetencji interkulturowych są szkoły IB (International Baccalaureate) przygotowujące do matury międzynarodowej. W szkołach międzynarodowych nauka języków obcych przyjmuje formy, które nie tylko angażują uczniów, ale także rozwijają ich umiejętności komunikacyjne w sposób innowacyjny.

Mentoring w nowoczesnym systemie edukacyjnym

W nowoczesnym systemie edukacyjnym mentorzy odgrywają kluczową rolę, wprowadzając innowacyjność oraz dostosowując proces uczenia się do potrzeb uczniów. Dzięki ich wsparciu młodzi ludzie mają możliwość zdobywania nie tylko wiedzy teoretycznej, ale także praktycznych umiejętności, które są istotne na współczesnym rynku pracy.

Wyróżnić można kilka utrwalonych modeli mentoringu. Podam tu dwa najczęściej występujące modele. Pierwszy z nich dotyczy mentoringu grupowego (Model of Peer Group Mentoring), opartego na teorii uczenia się i rozwoju zawodowego wypracowanego w ramach konstruktywizmu społecznego. Model ten odzwierciedla m.in. fiński system edukacji, w którym kluczową rolę odgrywa wysoki poziom autonomii nauczycieli. Dlatego mentoring grupowy opiera się głównie na wymianie doświadczeń i wiedzy specjalistycznej, odbywającej się w trakcie cyklicznych spotkań. Powstające wówczas narracje edukacyjne stają się następnie podstawą do tworzenia tożsamości zawodowej nauczycieli⁷⁴. Drugi z modeli został oparty na teorii autodeterminacji Edwarda L. Deciego i Richarda M. Ryana i nosi nazwę Self Determination Theory (SDT). Ten model teoretyczny kładzie nacisk na optymalny rozwój obu partnerów w ramach procesu mentoringu. Według

73 S. Ting-Toomey, A. Kurogi, *Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory*, „International Journal of Intercultural Relations Communication” 1998, vol. 22, no. 2, s. 187–225, [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2).

74 H. Daoust, R.J. Vallerand, M.R. Blais, *Motivation and education: A look at some important consequences*, „Canadian Psychology” 1988, vol. 29, no. 2a, s. 172.

koncepcji SDT oczekiwany rozwój mentora i podopiecznego zachodzi wówczas, gdy relacja mentorska wspiera ich naturalne psychologiczne potrzeby w zakresie rozwoju relacji, kompetencji oraz autonomii. Teoria autodeterminacji jest dla pedagogów szczególnie istotna jako źródło informacji dotyczącej mechanizmu opisującego, w jaki sposób następować może budowanie zarówno indywidualnej, jak i grupowej motywacji do uczenia się w miejscu pracy, przy założeniu indywidualnych preferencji w tym zakresie. Propozycja Deciego i Ryana zakłada, że człowiek może i powinien aktywnie działać w środowisku, mając odpowiednie ku temu możliwości. Genezy tych możliwości należy poszukiwać zarówno wewnątrz jednostki, jak i w środowisku, w którym ona funkcjonuje. Samą motywację autorzy definiują jako „siłę lub siły napędowe odpowiedzialne za rozpoczęcie, trwanie, kierunek i siłę zachowania nastawionego na cel”⁷⁵. Głównym pojęciem wykorzystywanym w tej koncepcji są potrzeby. Definiowane są one jako uniwersalne i konieczne. Zalicza się do nich potrzebę autonomii, kompetencji oraz relacji z innymi. Zaspokojenie wymienionych potrzeb umożliwia efektywne działanie, koncentrujące się na przyjmowaniu aktywnej roli i utrzymywaniu jej pomimo pojawiających się trudności. W kontekście szkoły jako miejsca pracy nauczyciele mogą czuć się bardziej kompetentni, gdy mają możliwość angażowania się w zadania o wzrastającym poziomie trudności, które pozwalają im wykorzystywać i rozwijać swoje unikalne umiejętności. Ingrid Sala-Bars sugeruje podejmowanie następujących zachowań kierowniczych w celu wsparcia potrzeby kompetencji: adekwatne szkolenie i wspieranie podwładnych, omawianie i uzgadnianie osiągalnych celów z podwładnymi, delegowanie interesujących zadań, które rozwijają nowe umiejętności, regularne przekazywanie informacji zwrotnych i usuwanie barier przeszkadzających w skutecznej pracy⁷⁶. Budowanie poczucia kompetencji według Ryana i Deciego prowadzi z kolei do rozwijania poczucia autonomii, ograniczenia poczucia współzależności oraz kształtowania silnego, wewnętrznego osadzenia w decyzyjności i sprawczości. Nie mniej istotna jest potrzeba relacji, oznaczająca poczucie związania z innymi, współzależności,

75 E.L. Deci, R.J. Vallerand, L.G. Pelletier, R.M. Ryan, *Motivation and education: The self-determination perspective*, „Educational Psychologist” 1991, vol. 26, no. 3–4, s. 325–346, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>.

76 I. Sala-Bars, C. Mumbardó-Adam, A.L. Luisa Adam-Alcocer, *Moving towards preservice teachers' implementation of universal design for learning: the central role of self-efficacy*, „Teachers and Teaching” 2025, vol. 31, no. 5, s. 800–818, <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308900>.

odpowiedzialności za innych. Zachowania lidera (mentora), które wspierają relacje i wspólnotowość, to takie, które sprzyjają pracy zespołowej, wzajemnemu szacunkowi i zaufaniu do innych członków zespołu oraz ukazują cele grupowe. Wspomnieć należy także o modelu mentoringu opartego na tzw. *lesson study*, który jest narzędziem wspierającym współpracę nauczycieli w rozwiązywaniu kluczowych kwestii praktyki pedagogicznej oraz rozwijaniu innowacyjnej i kreatywnej pedagogiki. W praktyce *lesson study* obejmuje grupę nauczycieli (zazwyczaj trzech), którzy podejmują się wspólnego planowania lekcji i angażują się w cykl nauczania, przeglądu i weryfikacji jej przebiegu⁷⁷.

Edukacja prospołeczna i wolontariat

W dzisiejszym świecie coraz większy nacisk kładzie się na rozwój kompetencji miękkich, które są kluczowe w kontekście pracy zespołowej, komunikacji oraz zarządzania czasem. Edukacja prospołeczna nie ogranicza się jedynie do przekazywania wiedzy teoretycznej, ale staje się przestrzenią, w której młodzi ludzie uczą się, jak współpracować, rozwiązywać problemy i budować trwałe relacje.

Michael Tomasello, badacz zachowań społecznych, opierając się na własnych badaniach dotyczących współpracy małych człekokształtnych oraz dzieci, w książce *Why we cooperate* podkreśla, że zdolność do współdziałania i myślenia w ramach wspólnot kulturowych jest jedną z kluczowych cech człowieka. Dzięki tym umiejętnościom ludzie potrafią korzystać z dorobku intelektualnego poprzednich pokoleń, obejmującego zarówno zaawansowane technologie, jak i systemy symboliczne, takie jak język czy matematyka, a także złożone instytucje społeczne.

W procesie rozwoju dzieci wykazują odpowiednie kompetencje społeczno-poznawcze oraz motywację do współpracy, komunikacji, uczenia się od innych i dzielenia się intencjami. W ten sposób kształtuje się charakterystyczna dla człowieka inteligencja kulturowa. W tych procesach kluczowe znaczenie ma nie tyle altruizm, ile współpraca oparta na wzajemnych korzyściach, podczas której różne osoby działają razem, aby osiągnąć wspólny

77 M.P. Sepúlveda Ruiz, M. Gallardo Gil, E. García-Vila, *The process of mentoring and tutoring in lesson study in initial teacher training: two case studies*, „International Journal for Lesson & Learning Studies” 2022, vol. 11, no. 5, s. 30–42, <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2022-0021>.

cel. Już małe dzieci przejawiają te zdolności w stopniu znacznie przewyższającym możliwości nawet najbardziej rozwiniętych zwierząt⁷⁸.

Tomasello posługuje się pojęciem wspólnej intencjonalności (tzw. my-intencjonalności), zaczerpniętym z teorii zachowań społecznych. Oznacza ono zdolność ludzi do podejmowania działań opartych na wspólnych zamiarach, podzielonej uwadze oraz wspólnej motywacji, co zwiększa ich szanse adaptacyjne. Specyficzna dla człowieka forma komunikacji, będąca podstawą efektywnego współdziałania, opiera się na dwóch kluczowych elementach: zdolnościach społeczno-poznawczych umożliwiających tworzenie wspólnych celów i uwagi oraz prospołecznych motywach, a nawet normach, związanych z pomaganiem i dzieleniem się⁷⁹.

Ludzie wykazują silną tendencję do spontanicznego przekazywania informacji innym, nawet wtedy, gdy odbiorca nie zgłasza takiej potrzeby. Tomasello wskazuje, że mechanizm ten sprzyja zacieśnianiu więzi społecznych i poszerzaniu wspólnoty, co prowadzi do rozwoju wspólnych planów działania oraz wzrostu zasobów wspólnej wiedzy i doświadczeń. Już proste gesty, takie jak zwracanie uwagi innych na określone zdarzenia, budują wspólne doświadczenie, a u dzieci – zwłaszcza w procesie nauki języka – umożliwiają osiąganie coraz wyższego poziomu współdzielonej intencjonalności.

Zasady funkcjonowania takich grup komunikacyjnych są uzależnione nie tyle od ogólnych norm, ile od kulturowego porządku właściwego danej wspólnoty. Z tego powodu również w grupach przestępczych czy sektach można zaobserwować wewnętrzną wspólną intencjonalność i zachowania prospołeczne, które jednak nie obowiązują poza granicami danej grupy. Kształtowanie postaw prospołecznych i norm społecznych oraz poznawanie świata rozpoczyna się już w pierwszym roku życia i rozwija się wraz z nabywaniem doświadczeń. Co istotne, dzieci wcześniej i łatwiej uczą się rozumienia innych ludzi niż świata przedmiotów.

Badacze osobowości, tacy jak C. Robert Cloninger, Dragan M. Svrakic oraz Thomas R. Przybeck⁸⁰, uznają współpracę (określaną także jako tole-

78 H.-L. Kroeber, *Osobowość prospołeczna – dlaczego zachowanie zorientowane na współpracę i normę stanowi o normalności?*, „Psychiatria po Dyplomie” 2012, t. 9, nr 1, s. 33–37, <https://podyplomie.pl/publish/system/articles/pdfarticles/000/010/180/original/33-38.pdf?1472562587> (dostęp: 9.02.2026).

79 Tamże.

80 C.R. Cloninger, D.M. Svrakic, T.R. Przybeck, *A psychobiological model of temperament and character*, „Archives of General Psychiatry” 1993, vol. 50, s. 975–990, <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>.

rancja społeczną) za jeden z podstawowych wymiarów osobowości dziecka, natomiast Paul T. Costa Jr i Robert R. McCrae włączają ją do modelu „wielkiej piątki” u dorosłych⁸¹. W rozwoju dzieci obserwuje się m.in. takie tendencje behawioralne jak ciekawość, unikanie zagrożeń, wrażliwość na nagrody oraz wytrwałość, a także kompetencje temperamentalne, obejmujące zdolność samoregulacji, nadawania sensu doświadczeniom oraz kooperatywność, rozumianą jako zainteresowanie innymi ludźmi, ich akceptacja i gotowość do współdziałania. Osoby o wysokim poziomie kooperatywności cechują się empatią, tolerancją, życzliwością i skłonnością do pomagania⁸².

Zdolność do kierowania własnym zachowaniem pozostaje w ścisłym związku z funkcjonowaniem społecznym i efektywnością działania. Z perspektywy psychologii i pedagogiki podkreśla się potrzebę intensyfikacji badań nad temperamentem, emocjonalnością, regulacją afektu, kontrolą impulsów, kompetencjami relacyjnymi, empatią oraz kształtowaniem stabilnego poczucia własnej wartości.

Psychologia rozwojowa, badając rozwój poznania społecznego, koncentruje się na pytaniu, kiedy i w jaki sposób dzieci nabywają kluczowe umiejętności społeczne. Już we wczesnym dzieciństwie wykazują one skłonność do wyjaśniania zdarzeń ze świata przedmiotów w kategoriach przyczynowości, natomiast zachowania ludzi interpretują jako intencjonalne. Dzieci stopniowo uczą się, że inni mogą posiadać odmienne perspektywy, wiedzę i motywacje, rozwijając tym samym zdolność przyjmowania punktu widzenia innych osób oraz empatię.

Bez możliwości uczenia się partycypacji i zachowań społecznych mogą pojawiać się deficyty w zakresie ugodoowości społecznej – jest to niekorzystne dla grupy, w której dana osoba funkcjonuje, ale również dla tej osoby, bowiem nie zwraca ona wystarczającej uwagi na potrzeby innych. To, że ludzie są prospołeczni, jest więc wynikiem kulturowego procesu uczenia trwającego od urodzenia i wpasowywania się w sieć społecznych zależności, które ten proces wspierają i kontrolują. To, że w większości ludzie są prospołeczni – ze wszystkimi własnymi egoistycznymi słabościami i zawodnością – pokazuje siłę tych kulturowych procesów. Dla pedagogiki istotne jest pytanie o przyczyny zachowania dyssocjalnego: dlaczego ktoś robi coś,

81 Por. R.R. McCrae, P.T. Costa Jr, *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyna, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.

82 Por. H.-L. Kroeber, *Osobowość prospołeczna...*, dz. cyt.

co prawdopodobnie przyniesie mu więcej szkody niż pożytku? W przypadku wszystkich tych, u których nie da się rozpoznać zaburzenia, można odpowiedzieć: rozpiętość ludzkich zachowań jest duża i stale możliwe jest pojawienie się bezwzględego egocentryzmu. Możliwe jest dostrzeżenie pozornie sprzyjającej sytuacji i osiągnięcie kosztem innych osób korzyści niewspółmiernych do rzeczywistego wkładu. Własne postawy dysocjalne mogą być jednocześnie reinterpretowane jako „w pełni prospołeczne”, a przekonanie to może się utrzymywać, o ile nie pojawiają się bezpośrednie negatywne konsekwencje takich działań. Nie istnieje także konieczność ciągłego prezentowania zachowań prospołecznych, zwłaszcza w przypadku osób cechujących się wysokim poziomem pewności siebie oraz silnym poczuciem własnej pozycji w relacjach społecznych. Niemniej jednak, ponieważ korzyści płynące z zachowań prospołecznych przewyższają skutki ich braku w życiu jednostki i wspólnoty, współczesne koncepcje edukacyjne coraz częściej postulują włączanie innowacyjnych rozwiązań również w tym obszarze.

Na szczególną uwagę zasługują różnorodne modele dydaktyczne, w tym uczenie się przez działanie, które sprzyja rozwijaniu kreatywności oraz wzmacnianiu zaangażowania uczniów. Przykładem mogą być rozwiązania stosowane w Holandii, gdzie w wielu szkołach wdraża się nowatorskie programy edukacyjne polegające na współpracy klas z lokalnymi przedsiębiorstwami w celu rozwiązywania autentycznych problemów. Działania te wspierają kształtowanie umiejętności pracy zespołowej oraz myślenia krytycznego. Również w Finlandii, uznawanej za kraj o jednym z najefektywniejszych systemów edukacyjnych na świecie, szczególny nacisk kładzie się na rozwój kompetencji społecznych i emocjonalnych od najwcześniejszych etapów edukacji. Proces kształcenia nie ogranicza się tam do tradycyjnego przekazywania wiedzy, lecz obejmuje szeroki wachlarz działań ukierunkowanych na rozwijanie empatii oraz pogłębianie rozumienia innych, co odbywa się przez systematyczne włączanie innowacyjnych treści do programów nauczania i wychowania szkolnego.

Edukacja włączająca i jej znaczenie dla różnorodności w klasie

W nowoczesnych szkołach integracja uczniów o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych staje się standardem, a nie wyjątkiem. Edukacja włączająca opiera się na indywidualizacji procesu nauczania, polegającej na dostosowaniu metod, form pracy oraz tempa uczenia się do możliwości

i potrzeb uczniów. Takie podejście sprzyja efektywnemu przyswajaniu wiedzy oraz wzmacnia poczucie bezpieczeństwa i sprawczości uczniów. Istotnymi elementami inkluzji są także wzajemne uczenie się i wsparcie rówieśnicze, które przyczyniają się do budowania postaw akceptacji, szacunku i zrozumienia wobec różnorodności.

Wspólne funkcjonowanie uczniów o odmiennych doświadczeniach i możliwościach sprzyja rozwijaniu empatii oraz kompetencji społecznych i interpersonalnych, które są niezbędne w dorosłym życiu, zarówno w sferze zawodowej, jak i obywatelskiej. Edukacja włączająca przygotowuje młodych ludzi do życia w społeczeństwach pluralistycznych, opartych na współpracy, dialogu i odpowiedzialności społecznej.

Skuteczna realizacja idei inkluzji edukacyjnej wymaga odpowiedniego przygotowania kadry pedagogicznej. Nauczyciele odgrywają kluczową rolę w tworzeniu klimatu akceptacji i wsparcia oraz w stosowaniu zróżnicowanych strategii dydaktycznych odpowiadających na potrzeby wszystkich uczniów. W wielu krajach, takich jak Szwecja czy Kanada, wdrażane są systemowe programy szkoleniowe, które wspierają nauczycieli w pracy z grupami o zróżnicowanych potrzebach edukacyjnych⁸³.

Istotnym wsparciem dla edukacji włączającej są również nowoczesne technologie, które zwiększają dostępność procesu kształcenia. Narzędzia cyfrowe, w tym aplikacje edukacyjne oraz technologie wspomagające komunikację uczniów z trudnościami w mówieniu lub uczeniu się, umożliwiają bardziej elastyczne i spersonalizowane podejście do nauczania.

Znaczenie inkluzji wykracza jednak poza obszar edukacji. W szerszym kontekście społecznym edukacja włączająca przyczynia się do budowania społeczeństw opartych na równości, solidarności i poszanowaniu praw człowieka. Wspiera ona rozwój postaw obywatelskich, przeciwdziała wykluczeniu społecznemu oraz zmniejsza nierówności edukacyjne i społeczne. W świecie charakteryzującym się rosnącą mobilnością, migracjami oraz różnorodnością kulturową inkluzja staje się nie tylko wartością pedagogiczną, lecz także istotnym elementem spójności społecznej i zrównoważonego rozwoju.

83 TekstoWy, *Jakie są najciekawsze rozwiązania edukacyjne...*, dz. cyt.

Współpraca między szkołami na świecie

W wielu krajach, takich jak Finlandia, Dania czy Kanada, placówki edukacyjne coraz częściej angażują się w międzynarodowe projekty partnerskie, których celem jest wspieranie współpracy pomiędzy nauczycielami i uczniami. Inicjatywy te umożliwiają realizację wspólnych warsztatów, wymianę doświadczeń dydaktycznych oraz pogłębianie rozumienia różnic kulturowych. Tego rodzaju współpraca przynosi wielowymiarowe korzyści, zarówno w obszarze merytorycznym, jak i społecznym.

Jednym z istotnych efektów projektów partnerskich jest wzbogacenie programów nauczania przez wprowadzanie innowacyjnych metod dydaktycznych oraz zagadnień dotychczas nieobecnych w lokalnych podstawach programowych. Ponadto udział w międzynarodowych zespołach sprzyja doskonaleniu kompetencji językowych uczniów, którzy mają możliwość regularnego posługiwania się językami obcymi w autentycznych sytuacjach komunikacyjnych. Równie ważnym aspektem jest rozwój kompetencji miękkich, takich jak umiejętność współpracy, negocjowania czy konstruktywnego rozwiązywania konfliktów, które stanowią istotny element przygotowania młodych ludzi do funkcjonowania na współczesnym rynku pracy.

W ramach współpracy międzynarodowej szczególne znaczenie mają także programy typu *job shadowing*, skierowane do nauczycieli. Uczestnictwo w tego rodzaju działaniach umożliwia pedagogom obserwację pracy kolegów z innych krajów, poznanie odmiennych metod i form nauczania oraz refleksję nad własną praktyką dydaktyczną w dialogu międzykulturowym.

Przykładem skutecznie realizowanej współpracy międzynarodowej jest program Erasmus+, który stwarza uczniom i nauczycielom możliwość uczestnictwa w wymianach oraz wspólnych projektach edukacyjnych na poziomie europejskim. Dopełnieniem tych działań są inicjatywy szkoleniowe i warsztatowe oferowane w ramach programu SALTO, wspierające rozwój kompetencji zawodowych kadry edukacyjnej. Na uwagę zasługują również innowacyjne platformy cyfrowe, takie jak eTwinning, SALTO Youth czy e-PALE, które umożliwiają zdalną współpracę szkół i instytucji edukacyjnych z różnych regionów.

Zastosowanie nowoczesnych technologii w projektach partnerskich ukazuje potencjał edukacji zdalnej jako narzędzia wspierającego współpracę międzynarodową oraz kształtowanie kompetencji globalnych. Rozbudowana sieć partnerstw edukacyjnych przyczynia się do podnoszenia jakości

kształcenia, oferując uczniom i nauczycielom dostęp do wartościowych doświadczeń edukacyjnych oraz sprzyjając ich rozwojowi osobistemu i zawodowemu⁸⁴.

Krytyczne myślenie i metody oparte na rozwiązywaniu problemów

Problem to zasadniczo luka między obecnym a pożądanym stanem, powodująca dyskomfort i motywująca do działania. Problemy mogą pojawiać się w kontekstach osobistych, zawodowych, akademickich lub społecznych i obejmować wyzwania proste po bardzo złożone. Skuteczne rozwiązywanie problemów zaczyna się od zdefiniowania i zrozumienia natury, zakresu i podstawowych przyczyn problemu. Obejmuje to rozbicie problemu, analizowanie odpowiednich danych i identyfikowanie kluczowych czynników przyczyniających się do jego powstania. Definiując problem, jednostki i organizacje zyskują jasność co do tego, co należy rozwiązać, i mogą opracować skoncentrowane podejście w celu znalezienia odpowiednich rozwiązań. Dobrze zdefiniowany problem zazwyczaj wykazuje kilka kluczowych cech:

- jasność,
- istotność,
- szczegółowość,
- wykonalność,
- złożoność.

Problemy mogą się znacznie różnić pod względem natury, zakresu i złożoności, a zrozumienie różnych typów problemów jest kluczowe dla wyboru najbardziej odpowiedniego podejścia do ich rozwiązywania. Problemy można ogólnie podzielić na dwa główne typy: proste i złożone.

Proste problemy to te, które można łatwo zrozumieć i rozwiązać za pomocą prostych, dobrze znanych metod i procedur. Te problemy zazwyczaj mają jasne i jednoznaczne rozwiązania, a kroki wymagane do ich rozwiązania są stosunkowo nieskomplikowane i łatwe do wykonania. Przykłady prostych problemów to podstawowe obliczenia arytmetyczne, rutynowe zadania administracyjne i proste problemy techniczne.

84 TekstoWy, *Jakie są najciekawsze rozwiązania edukacyjne...*, dz. cyt.

Można wskazać następujące cechy prostych problemów:

- jasne i dobrze zdefiniowane,
- pojedyncze rozwiązanie,
- liniowy proces rozwiązywania problemów,
- ograniczona złożoność,
- rutynowe i powtarzalne.

Złożone problemy to te, które obejmują wiele powiązanych czynników, niepewności i sprzecznych interesów, co sprawia, że są trudne do zrozumienia i rozwiązania za pomocą prostych metod. Te problemy często charakteryzują się niejednoznacznością i nieprzewidywalnością oraz rodzą potrzebę stosowania kreatywnych, adaptacyjnych podejść w celu znalezienia rozwiązań. Przykłady złożonych problemów to zmiany klimatyczne czy globalne ubóstwo, obejmują one także przekształcenia organizacyjne i podejmowanie strategicznych decyzji.

Można wskazać następujące cechy złożonych problemów:

- niejednoznaczność i niepewność,
- wiele współzależności,
- dynamiczne i ewoluujące,
- wielu interesariuszy i wiele perspektyw,
- kreatywne i adaptacyjne rozwiązywanie.

Metapoznanie, czyli „myślenie o myśleniu”, polega na refleksji nad własnymi procesami poznawczymi, uczeniem się i strategiami rozwiązywania problemów. Choć sam termin pojawił się w latach 70. XX wieku, koncepcja ta sięga starożytnej filozofii greckiej, gdzie myśliciele tacy jak Platon i Sokrates zastanawiali się nad naturą myśli. Pomimo jej znaczenia, współczesne życie często zniechęca do autorefleksji, sprzyjając rutynom i rozkojarzeniu, które utrudniają głęboką introspekcję. Badania psycholożki organizacyjnej Tashy Eurich sugerują, że prawdziwa samoświadomość jest rzadka, ponieważ niewiele osób angażuje się w metapoznanie. Wymaga to kwestionowania siebie, uznania niewiedzy i akceptacji dyskomfortu. Praktykowanie metapoznania może zwiększyć kreatywność, umiejętność rozwiązywania problemów i samoświadomość. Stając się bardziej świadome własnych procesów poznawczych, jednostki mogą oceniać i dostosowywać swoje strategie, aby osiągać lepsze wyniki w myśleniu zarówno krytycznym, jak i kreatywnym. Metapoznanie zwiększa zdolność do myślenia krytycznego, umożliwiając jednostkom podjęcie refleksji nad własnymi procesami myślowymi oraz ich ocenę. Pomaga im stać się bardziej świadomymi swoich

założeń, uprzedzeń i błędów logicznych, co pozwala na przyjęcie bardziej obiektywnej perspektywy w procesie rozwiązywania problemów. Dodatkowo pomaga jednostkom rozpoznać, kiedy potrzebują więcej informacji, muszą ponownie ocenić założenia lub rozważyć alternatywne perspektywy, co prowadzi do bardziej efektywnego myślenia krytycznego. Metapoznanie umożliwia jednostkom refleksję nad własnymi procesami twórczymi i ich dostosowywanie, dzięki czemu stają się one bardziej świadome swoich mocnych stron, preferencji i tendencji. Rozpoznając blokady twórcze lub przeszkody, jednostki mogą dostosować swoje podejście, eksplorować nowe pomysły i skuteczniej radzić sobie z wyzwaniami.

Rozwijanie umiejętności metapoznawczych ma znaczenie dla myślenia krytycznego i kreatywnego. Cechami myślenia krytycznego są:

- refleksja – czyli regularna refleksja nad własnymi procesami myślowymi, strategiami i wynikami;
- zadawanie sobie pytań dotyczących własnego myślenia, takich jak: „Jak podszedłem do tego problemu?” lub „Co mogę zrobić inaczej następnym razem?”;
- wyznaczanie konkretnych celów dla własnych procesów myślenia, uczenia się i rozwiązywania problemów oraz monitorowanie postępów w ich osiągnięciu;
- ocena skuteczności własnych strategii poznawczych i dokonywanie korekt w razie potrzeby;
- poszukiwanie informacji zwrotnej od innych, aby uzyskać nowe perspektywy i wgląd we własne procesy myślowe.

Krytyczne myślenie to zatem proces aktywnej i umiejętnej konceptualizacji, stosowania, analizowania, syntezy i oceniania informacji w celu uzyskania odpowiedzi lub wniosku. Obejmuje kwestionowanie założeń, rozważanie alternatywnych perspektyw i stosowanie logicznego rozumowania w celu podejmowania świadomych decyzji i rozwiązywania problemów.

Kluczowe elementy krytycznego myślenia to:

1. Jasność – zapewnienie, że pomysły są przedstawione jasno i logicznie, co poparte jest wystarczającymi dowodami.
2. Dokładność – weryfikacja prawdziwości, wiarygodności informacji i argumentów, unikanie błędów w rozumowaniu lub interpretacji.
3. Bezstronność – podejście do informacji i argumentów z otwartym umysłem.

4. Precyzja – używanie jasnego, precyzyjnego języka i definicji w celu dokładnego przekazywania pomysłów.
5. Istotność – skupienie się na informacjach i argumentach, które są bezpośrednio związane z danym zagadnieniem lub problemem, unikanie nieistotnych lub pobocznych punktów.
6. Głębina – wykraczanie poza powierzchowne poziomy, aby zbadać ukryte założenia, implikacje i złożoności.
7. Szerokość – rozważanie wielu perspektyw, punktów widzenia i źródeł informacji.
8. Logika – stosowanie zdrowego rozumowania i zasad logiki do oceny i wnioskowania.
9. Otwartość umysłu – otwartość na informacje i pomysły. Gotowość do rozważania alternatywnych perspektyw, kwestionowania założeń i eksplorowania nowych możliwości. Pomaga odkrywać nowe spostrzeżenia i rozwiązania, które nie są widoczne na pierwszy rzut oka.
10. Ciekawość – kluczowy czynnik, który polega na poszukiwaniu nowych informacji, zadawaniu pytań i eksplorowaniu różnych punktów widzenia. Obejmuje kwestionowanie istniejących przekonań i akceptowanie intelektualnej eksploracji. Zachęca do głębszego zrozumienia złożonych zagadnień i promuje uczenie się przez całe życie.
11. Sceptycyzm – gotowość do kwestionowania ważności informacji i argumentów, które nie mają wiarygodnych dowodów lub logicznego uzasadnienia, oraz ostrożność w przyjmowaniu twierdzeń na wiarę. Zachęca do podejmowania świadomych osądów opartych na dowodach.
12. Myślenie analityczne – umiejętność analizowania i oceniania informacji w sposób systematyczny. Obejmuje rozkładanie złożonych problemów na mniejsze elementy, identyfikowanie wzorców i relacji oraz wyciąganie logicznych wniosków.

Umiejętności rozwiązywania problemów

Obejmuje systematyczne podejście, w tym definiowanie problemu, generowanie alternatywnych rozwiązań, ocenę opcji i wdrażanie skutecznych strategii.

Umiejętność jasnego, przekonującego i skutecznego komunikowania pomysłów obejmuje artykułowanie myśli i pomysłów w logiczny i spójny

sposób, używanie dowodów i rozumowania do wspierania argumentów oraz angażowanie się w konstruktywny dialog z innymi. Tworzenie alternatyw jest kluczowym krokiem w procesie podejmowania strategicznych decyzji, ponieważ pozwala organizacjom na zbadanie różnych opcji przed podjęciem ostatecznej decyzji.

Poniżej przedstawiono wybrane metody generowania alternatywnych rozwiązań, które – odpowiednio stosowane – stanowią istotne źródło innowacyjności w procesach decyzyjnych i rozwiązywaniu złożonych problemów. Ich wartość nie polega wyłącznie na usprawnianiu istniejących praktyk, lecz przede wszystkim na tworzeniu warunków sprzyjających przełamywaniu schematów myślenia i wdrażaniu nowatorskich idei.

1. Burza mózgów.

Burza mózgów jest jedną z najbardziej rozpowszechnionych technik generowania alternatyw, jednak jej innowacyjny potencjał ujawnia się w sposobie organizacji procesu twórczego. Metoda ta opiera się na celowym zawieszeniu krytycznej oceny pomysłów oraz na priorytetowym traktowaniu ich liczby, a nie jakości na początkowym etapie pracy. Dzięki temu uczestnicy mogą swobodnie formułować nawet najbardziej niestandardowe i pozornie nierealistyczne propozycje. Taka atmosfera sprzyja przełamywaniu barier poznawczych, redukcji lęku przed oceną oraz uruchamianiu twórczych skojarzeń. W efekcie burza mózgów staje się nie tylko narzędziem generowania pomysłów, lecz także mechanizmem stymulującym innowacyjne myślenie zespołowe i tworzenie rozwiązań wykraczających poza dotychczasowe schematy działania.

2. Benchmarking.

Benchmarking, rozumiany jako systematyczne porównywanie własnych działań i wyników z praktykami liderów branży lub konkurentów, ma istotny wymiar innowacyjny, gdy wykracza poza proste naśladownictwo. Analiza najlepszych praktyk umożliwia identyfikację alternatywnych sposobów działania oraz inspirowanie do twórczej adaptacji sprawdzonych rozwiązań w nowym kontekście organizacyjnym. Innowacyjność benchmarkingu polega zatem na zdolności krytycznego uczenia się od innych oraz na przekształcaniu cudzych doświadczeń w unikalne strategie, dostosowane do specyfiki własnej organizacji. Metoda ta sprzyja ciągłemu doskonaleniu i poszukiwaniu przewag konkurencyjnych przez twórcze wykorzystanie wiedzy zewnętrznej.

3. Metoda Delphi.

Metoda Delphi stanowi innowacyjne narzędzie wspierające podejmowanie decyzji w warunkach niepewności i złożoności. Jej istotą jest wieloetapowe gromadzenie i analizowanie opinii ekspertów, przy zachowaniu anonimowości odpowiedzi, co ogranicza wpływ autorytetu i presji grupowej. Iteracyjny charakter metody umożliwia stopniowe doprecyzowywanie stanowisk oraz ich modyfikowanie w świetle zbiorczych wyników. Innowacyjność metody Delphi przejawia się w tworzeniu przestrzeni do refleksyjnego, pogłębionego myślenia oraz w generowaniu rozwiązań opartych na syntetycznej wiedzy eksperckiej. Dzięki temu możliwe jest wypracowanie alternatyw, które są jednocześnie nowatorskie i merytorycznie uzasadnione.

4. Zespoły wielofunkcyjne.

Zespoły wielofunkcyjne, skupiające przedstawicieli różnych obszarów kompetencyjnych, stanowią istotny czynnik sprzyjający innowacyjności organizacyjnej. Ich siła tkwi w integracji zróżnicowanej wiedzy, doświadczeń i perspektyw poznawczych. Wspólna praca osób o odmiennych specjalizacjach umożliwia wielowymiarowe spojrzenie na problem oraz generowanie rozwiązań, które nie mogłyby powstać w ramach jednorodnych zespołów. Innowacyjność tego podejścia polega na synergicznym łączeniu kompetencji oraz na tworzeniu nowych jakości dzięki wykorzystaniu dialogu i współpracy międzydyscyplinarnej. Zespoły wielofunkcyjne sprzyjają także uczeniu się organizacyjnemu i rozwijaniu kultury otwartości na zmiany.

5. Myślenie projektowe (*design thinking*).

Myślenie projektowe jest jednym z najbardziej innowacyjnych podejść do rozwiązywania problemów, ponieważ w centrum procesu stawia człowieka i jego doświadczenia. Metoda ta integruje empatię, kreatywność, eksperymentowanie oraz iteracyjne testowanie rozwiązań. Jej innowacyjny charakter przejawia się w świadomym kwestionowaniu przyjętych założeń, redefiniowaniu problemów oraz eksplorowaniu wielu możliwych perspektyw. Myślenie projektowe zachęca do tworzenia prototypów i uczenia się na podstawie błędów, co sprzyja generowaniu rozwiązań nie tylko oryginalnych, lecz także praktycznie wykonalnych. Dzięki temu podejściu to umożliwia rozwój innowacji zorientowanych na użytkownika, odpowiadających na realne potrzeby i wyzwania współczesnych organizacji.

Innowacje odgrywają fundamentalną rolę we współczesnej edukacji, stanowiąc odpowiedź na dynamiczne przemiany społeczne, kulturowe i technologiczne. Rozwój nowoczesnych technologii, w tym narzędzi cyfrowych, sztucznej inteligencji, platform e-learningowych czy środowisk wirtualnych, znacząco poszerza możliwości dydaktyczne oraz zwiększa dostępność kształcenia. Innowacyjne rozwiązania sprzyjają indywidualizacji procesu nauczania, umożliwiają dostosowanie treści i metod do zróżnicowanych potrzeb uczniów oraz wspierają rozwój kompetencji kluczowych, niezbędnych do funkcjonowania w społeczeństwie opartym na wiedzy.

Postęp technologiczny przyczynia się również do zmiany roli nauczyciela, który coraz częściej pełni funkcję przewodnika i moderatora procesu uczenia się, a nie jedynie transmitera wiedzy. Technologie edukacyjne umożliwiają tworzenie środowisk sprzyjających uczeniu się przez doświadczenie, współpracę i refleksję, co wzmacnia aktywność poznawczą uczniów oraz ich zaangażowanie w proces kształcenia. Ponadto innowacje wspierają umiędzynarodowienie edukacji, ułatwiając współpracę międzyinstytucjonalną oraz rozwój kompetencji międzykulturowych.

Jednocześnie dynamiczna cyfryzacja edukacji niesie ze sobą istotne wyzwania i zagrożenia. Jednym z nich jest ryzyko osłabienia bezpośrednich relacji międzyludzkich na rzecz kontaktów zapośredniczonych technologicznie. Nadmierne przeniesienie procesów edukacyjnych do przestrzeni cyfrowej może prowadzić do ograniczenia interakcji społecznych, spłylenia relacji rówieśniczych oraz zmniejszenia znaczenia dialogu i współobecności, które stanowią istotne elementy rozwoju emocjonalnego i społecznego uczniów. Istnieje również niebezpieczeństwo pogłębiania nierówności edukacyjnych wynikających z różnic w dostępie do technologii oraz kompetencji cyfrowych.

Wobec powyższych uwarunkowań kluczowe staje się odpowiedzialne i refleksyjne wdrażanie innowacji w edukacji. Technologia powinna pełnić funkcję narzędzia wspierającego proces uczenia się, a nie jego nadrzędnego celu. Zachowanie równowagi pomiędzy wykorzystaniem rozwiązań cyfrowych a pielęgnowaniem bezpośrednich relacji interpersonalnych jest warunkiem harmonijnego rozwoju uczniów. Współczesna edukacja, aby skutecznie realizować swoje zadania, powinna łączyć potencjał innowacji technologicznych z humanistycznym wymiarem kształcenia, opartym na dialogu, empatii i odpowiedzialności społecznej.

Bibliografia

- Abbas M., Jam F.A., Iqbal Khan T., *Is it harmful or helpful? Examining the causes and consequences of generative AI usage among university students*, „International Journal of Educational Technology in Higher Education” 2024, vol. 21, article number 10, <https://doi.org/10.1186/s41239-024-00444-7>.
- Adorno T., *Dialektyka negatywna*, tłum. i wstęp K. Krzemieniowa, współpraca S. Krzemień-Ojak, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1986.
- Ajdukiewicz K., *Zagadnienia i kierunki filozofii. Teoria poznania, metafizyka*, Spółdzielnia Wydawnicza „Czytelnik”, Warszawa 1949.
- Bainbridge L., *Ironies of automation*, „Automatica” 1983, vol. 19, no. 6, s. 775–779, [https://doi.org/10.1016/0005-1098\(83\)90046-8](https://doi.org/10.1016/0005-1098(83)90046-8).
- Bolter J.D., *Człowiek Turinga. Kultura Zachodu w wieku komputera*, tłum. i wstęp T. Goban-Klas, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1990.
- Buber M., *Die Schriften uber das dialogische Prinzip*, Lambert Schneider Verlag, Heidelberg 1954.
- Buber M., *O Ja i Ty* [w:] B. Baran (wybór i oprac.), *Filozofia dialogu*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1991.
- Chomsky N., *Jakimi istotami jesteśmy?*, tłum. J. Rybski, Vis-à-vis Etiuda, Kraków 2017.
- Cloninger C.R., Svrakic D.M., Przybeck T.R., *A psychobiological model of temperament and character*, „Archives of General Psychiatry” 1993, vol. 50, s. 975–990, <https://doi.org/10.1001/archpsyc.1993.01820240059008>.
- Cremin L.A., *Public education*, UNESCO Basic Books, New York 1976.
- Daoust H., Vallerand R.J., Blais M.R., *Motivation and education: A look at some important consequences*, „Canadian Psychology” 1988, vol. 29, no. 2a.
- Deci E.L., Vallerand R.J., Pelletier L.G., Ryan R.M., *Motivation and education: The self-determination perspective*, „Educational Psychologist” 1991, vol. 26, no. 3–4, s. 325–346, <http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653137>.
- Delors J. (red.), *Edukacja – jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku*, Stowarzyszenie Oświatowców Polskich – Wydawnictwa UNESCO, Warszawa 1998.
- Drozdowicz Z., *O racjonalności życia społecznego*, Wydawnictwo Naukowe UAM, Poznań 2007.
- Drozdowicz Z., *O typach i typologizacji racjonalizmu. Kilka uwag wstępnych* [w:] Z. Drozdowicz, Z. Melosik, S. Sztajer, *O racjonalności w nauce i w życiu społecznym*, Wydawnictwo Naukowe Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza, Poznań 2009.
- Einstein A., *Wolność a nauka* [w:] A. Einstein, *Pisma filozoficzne*, tłum. K. Napiórkowski, Wydawnictwo Instytutu Filozofii i Socjologii PAN, Warszawa 1999.
- Feyerabend P., *Przeciw metodzie*, tłum. S. Wiertlewski, Wydawnictwo Aletheia, Warszawa 2021.

- Fodor J.A., *The modularity of mind: An essay on faculty psychology*, MIT University Press, Cambridge, MA 1983, <https://doi.org/10.7551/mitpress/4737.001.0001>.
- Fromm E., *Mieć czy być?*, tłum. J. Karłowski, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 1999.
- Gardner H., *Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce*, tłum. A. Jankowski, Wydawnictwo Media Rodzina, Poznań 2002.
- Guilford J.P., *Natura inteligencji człowieka*, tłum. B. Czarniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1978.
- Hessen S., *Podstawy pedagogiki*, tłum. A. Zieleńczyk, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1997.
- Howell W.S., *The emphatic communicator*, Wadsworth, Belmont 1982.
- Karbowiak A., *Dzieje wychowania i szkół w Polsce*, t. 3: *Okres przejściowy od 1433 do 1510 roku*, Zakład Narodowy im. Ossolińskich, Lwów – Warszawa – Kraków 1923.
- Katz E., *The social itinerary of social change: Two studies on the diffusion of innovations* [w:] W. Schramm (ed.), *Studies of innovation and of communication to the public*, Stanford University, 1961.
- Klus-Stańska D. (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 1: *Od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Kot S., *Historia wychowania*, t. 2: *Wychowanie nowoczesne: od połowy wieku XVIII do współczesnej doby*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 1996.
- Kroeber H.-L., *Osobowość prospołeczna – dlaczego zachowanie zorientowane na współpracę i normę stanowi o normalności?*, „Psychiatria po Dyplomie” 2012, t. 9, nr 1, s. 33–37, <https://podyplomie.pl/publish/system/articles/pdfarticles/000/010/180/original/33-38.pdf?1472562587> (dostęp: 9.02.2026).
- Kupisiewicz C., *Z dziejów teorii i praktyki wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. 1, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1965.
- Kurdybacha Ł. (red.), *Historia wychowania*, t. 2, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1967.
- Lee H.-P., Sarkar A., Tankelevitch L., Drosos I., Rintel S., Banks R., Wilson N., *The impact of generative AI on critical thinking: Self-reported reductions in cognitive effort and confidence effects from a survey of knowledge workers* [w:] *Proceedings of the 2025 CHI Conference on Human Factors in Computing Systems (CHI '25)*, Association for Computing Machinery, New York, NY 2025, article number 1121, s. 1–22, <https://doi.org/10.1145/3706598.3713778>.
- Lyotard J.-F., *Kondycja ponowoczesna. Raport o stanie wiedzy*, tłum. M. Kowalska, J. Migasiński, Fundacja Aletheia, Warszawa 1997.
- Majchrowicz F., *Historja pedagogii ze szczególnym uwzględnieniem dziejów wychowania i szkół w Polsce*, Biblioteka Polska, Warszawa 1922, <https://kpbc.umk.pl/dlibra/publication/814/edition/2754/content> (dostęp: 4.12.2025).

- Marcuse H., *Człowiek jednowymiarowy. Badania nad ideologią rozwiniętego społeczeństwa przemysłowego*, tłum. S. Konopacki i in., Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1991.
- Marcuse H., *Repressive tolerance* [w:] P. Connerton (ed.), *Critical sociology*, Penguin Books, Harmondsworth 1976.
- McCrae R.R., Costa P.T. Jr, *Osobowość dorosłego człowieka. Perspektywa teorii pięcioczynnikowej*, tłum. B. Majczyzna, Wydawnictwo WAM, Kraków 2005.
- Mietzel G., *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce dydaktycznej*, tłum. A. Ubertowska, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2009.
- Nawroczyński B., *Uczeń i klasa. Zagadnienia pedagogiczne związane z nauczaniem i organizowaniem klasy szkolnej*, Książnica Polska Towarzystwa Nauczycieli Szkół Wyższych, Warszawa 1923.
- Nowakowska-Siuta R., *Miejsce „pedagogiki szkolnej” w naukach o wychowaniu. Anglosaskie dyskusje i kontrowersje*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 39, s. 47–60.
- Nowakowska-Siuta R., *Myśl – język – komunikacja. Kompetencje interkulturowe w programie „Teaching English in Poland”* [w:] G. Czetwertyńska, A. Kujawska (red.), *Angielski z amerykańskimi wolontariuszami. O programie TEIP Fundacji Kościuszkowskiej*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejskiego Korpusu Solidarności, Warszawa 2021.
- Nowakowska-Siuta R., *Racjonalność emancypacyjna w perspektywie porównawczej* [w:] R. Nowakowska-Siuta, B. Śliwerski, *Racjonalność procesu kształcenia. Studium z polityki oświatowej i pedagogiki porównawczej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Nowakowska-Siuta R., *Romantyczny i pragmatyczny. Idea niemieckiego uniwersytetu neohumanistycznego i jej społeczne rekonstrukcje*, Wydawnictwo Naukowe ChAT, Warszawa 2018.
- Nowakowska-Siuta R., *Szkoła* [w:] T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 6, Wydawnictwo Żak, Warszawa 2007.
- Ortega y Gasset J., *Bunt mas*, tłum. P. Niklewicz, Warszawskie Wydawnictwo Literackie „Muza”, Warszawa 2002.
- Piaget J., *Mowa i myślenie dziecka*, tłum. J. Kołodzka, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2005.
- Popper K.R., *Logika odkrycia naukowego*, tłum. U. Niklas, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2002.
- Richards I.A., *Practical criticism: A study of literary judgment*, Kegan Paul – Trench, Trubner, London 1930, archive.org/details/practicalcriticio30142mbp (dostęp: 19.01.2025).
- Rogers C., *O stawianiu się sobą. Poglądy terapeuty na psychoterapię*, tłum. M. Karpiński, Dom Wydawniczy „Rebis”, Poznań 2002.
- Rogers E.M., *Dyfuzja innowacji*, tłum. P. Tomanek, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2024.

- Saint-Exupéry A. de, *Twierdza*, tłum. A. Olędzka-Frybesowa, Instytut Wydawniczy „Pax”, Warszawa 1985.
- Sala-Bars I., Mumbardó-Adam C., Adam-Alcocer A.L., *Moving towards preservice teachers' implementation of universal design for learning: the central role of self-efficacy*, „Teachers and Teaching” 2025, vol. 31, no. 5, s. 800–818, <https://doi.org/10.1080/13540602.2024.2308900>.
- Sapir E., *Kultura, język, osobowość. Wybrane eseje*, tłum. B. Stanosz, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1978.
- Sarnowski S. (red.), *Krytyka rozumu pedagogicznego*, Wyższa Szkoła Pedagogiczna, Bydgoszcz 1993.
- Sarnowski S., *Rozumność i świat. Próba wprowadzenia do filozofii*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Schleiermacher D.F., *Mowy o religii. Do wykształconych spośród tych, którzy nią gardzą*, tłum. J. Prokopiuk, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1995.
- Sepúlveda Ruiz M.P., Gallardo Gil M., García-Vila E., *The process of mentoring and tutoring in lesson study in initial teacher training: two case studies*, „International Journal for Lesson & Learning Studies” 2022, vol. 11, no. 5, s. 30–42, <https://doi.org/10.1108/IJLLS-02-2022-0021>.
- Szaniawski K., *Głos w czasie posiedzenia OW PTF (26.10.1981) poświęconego pamięci Tadeusza Kotarbińskiego*, „Studia Filozoficzne” 1982, nr 1–2.
- Śliwerski B., *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2015.
- Tatarkiewicz W., *Wykłady, bruliony i notatki z estetyki*, t. 1: *Zeszyty estetyczno-etyczne*, Wydawnictwo Marek Derewiecki, Warszawa 2022.
- Taylor Ch., *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, tłum. M. Gruszczyński i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2001.
- TekstoWy, *Jakie są najciekawsze rozwiązania edukacyjne na świecie?*, Instytut Wspomagania Oświaty, <https://www.iwspo.pl/jakie-sa-najciekawsze-rozwiazania-edukacyjne-na-swiecie> (dostęp: 9.02.2026).
- Tenorth H.-E., *Geschichte der Erziehung. Einführung in die Grundzüge ihrer neuzeitlichen Entwicklung*, Juventa, Weinheim – München 2010.
- Ting-Toomey S., Kurogi A., *Facework competence in intercultural conflict: An updated face-negotiation theory*, „International Journal of Intercultural Relations Communication” 1998, vol. 22, no. 2, s. 187–225, [https://doi.org/10.1016/S0147-1767\(98\)00004-2](https://doi.org/10.1016/S0147-1767(98)00004-2).
- Tönnies F., *Wspólnota i stowarzyszenie. Rozprawa o komunizmie i socjalizmie jako empirycznych formach kultury*, tłum. M. Łukasiewicz, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1988.
- Turner J.H., *Struktura teorii socjologicznej*, tłum. G. Woroniecka i in., Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2004.
- Whorf B.L., *Język, myśl i rzeczywistość*, Państwowy Instytut Wydawniczy, Warszawa 1982.

Wołoszyn S., *Dzieje wychowania i myśli pedagogicznej w zarysie*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1964.

Wołoszyn S. (wybór i oprac.), *Źródła do dziejów wychowania i myśli pedagogicznej*, t. 1: *Od wychowania pierwotnego do końca XVIII stulecia*, Dom Wydawniczy „Strzelec”, Kielce 1995.

Część II

EWELINA RZOŃCA

Innowacje w przedszkolu
i edukacji wczesnoszkolnej

Kreatywność jest uruchomieniem wyobraźni. To wyobraźnia stosowana. Innowacja natomiast to wprowadzanie nowych pomysłów w życie.

Ken Robinson¹

Innowacje w edukacji

Rozważania o innowacjach w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej z reguły rozpoczynamy od kilku pytań: Czym są innowacje w edukacji? Jaki jest podział innowacji pedagogicznych? Jakie są podstawy prawne innowacji oraz jak przebiega ich organizacja? Jakie znaczenie mają innowacje współcześnie? Jakie kierunki innowacji należy wskazać obecnie? Ten zarys teoretyczny pozwala stworzyć podstawy do dalszych dociekań oraz dyskusji o innowacjach.

Innowacje pedagogiczne wpisują się w obszar dydaktyki wiedzy. Działania w zakresie dydaktyki wiedzy bowiem, zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, charakteryzuje:

- elastyczne planowanie uwzględniające potrzeby i zainteresowania uczniów,
- względna nieprzewidywalność sytuacji i rozumowania uczniów,
- organizacyjno-inspirująca rola nauczyciela².

Elastyczne planowanie umożliwia dostosowanie treści, metod i form pracy do indywidualnych potrzeb oraz zainteresowań uczniów. Dzięki temu proces kształcenia ma charakter otwarty i jest podatny na modyfikacje. Względna nieprzewidywalność sytuacji edukacyjnych oraz sposobów rozumowania uczniów oznacza, że nauczyciel nie jest w stanie w pełni zaplanować przebiegu zajęć, gdyż proces uczenia się zawsze wiąże się z twórczymi,

¹ K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015, s. 155.

² D. Klus-Stańska, *Wiedza w szkole* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.

nierzadko spontanicznymi reakcjami uczniów. Ten element nieprzewidywalności stanowi zarówno wyzwanie, jak i szansę dla pedagogów, którzy muszą wykazywać się gotowością do reagowania na zmieniające się okoliczności. Podkreślana jest organizacyjno-inspirująca rola nauczyciela, który nie ogranicza się do przekazywania wiedzy, lecz staje się przewodnikiem w procesie poznawczym. W tym ujęciu zadaniem nauczyciela jest tworzenie warunków sprzyjających aktywności poznawczej uczniów, zachęcanie ich do podejmowania samodzielnych poszukiwań oraz wspieranie w rozwijaniu kompetencji krytycznego myślenia.

W szerszej perspektywie od nauczycieli, profesorów akademickich, administratorów, badaczy i decydentów oczekuje się innowacji w teorii i praktyce nauczania i uczenia się, a także we wszystkich innych aspektach tej złożonej organizacji, aby zapewnić wysokiej jakości przygotowanie wszystkich uczniów do życia i pracy³. Tak rozumiane działania służą wzmocnieniu kompetencji uczniów, ich samodzielności i sprawczości, tak aby potrafili funkcjonować i rozwijać się w dynamicznie zmieniających się warunkach życia społecznego i zawodowego.

Czym są innowacje w edukacji?

W literaturze przedmiotu istnieje wiele definicji innowacji, których autorzy prezentują dwa stanowiska:

- innowacja to myśl, rzecz, idea, wartość, pojęcie postrzegane jako nowe – Ivan Perlaki⁴, Roman Schulz⁵;
- innowacja to wprowadzanie, tworzenie, realizacja, wykorzystanie zmian – Wincenty Okoń⁶, Roman Schulz⁷.

3 P. Serdyukov, *Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it?*, „Journal of Research in Innovative Teaching & Learning” 2017, vol. 10, iss. 1, s. 4–33, <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>.

4 Por. I. Perlaki, *Innowacje w organizacji*, tłum. S. Czerwiński, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1983, s. 16–17.

5 Por. R. Schulz, *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994, s. 113.

6 Por. W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.

7 Por. R. Schulz, *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980, s. 109.

Wspomniany w obydwu grupach R. Schulz ujmując innowację w dwóch aspektach:

- czynnościowym – jako proces tworzenia i przyswajania nowych rozwiązań, cykl projektowania i/lub zastosowania nowych części – wprowadzenie nowych przedmiotów, treści programowych;
- rzeczowym – jako wytwór aktywności twórczej, treść przedsięwzięć innowacyjnych – nowa skala oceniania uczniów, nowy edukacyjny program komputerowy, środek dydaktyczny⁸.

Elementami składowymi innowacji jest zatem działanie/wytwór o charakterze nowości, które/który ma z założenia przynieść korzyści – zmianę na lepsze. Bazę zaś wyznaczają dostrzeżenie obszaru wymagającego wdrożenia działań/wytworu i twórcze umiejętności pomysłodawcy. Istotna jest również ewaluacja, która podkreśla kontrolowany charakter innowacji.

Przedmiotem rozważań w niniejszej publikacji są innowacje pedagogiczne, które stanowią istotny element współczesnej refleksji nad rozwojem edukacji. W literaturze przedmiotu pojęcie to definiowane jest w różnorodny sposób, co odzwierciedla zarówno złożoność samego zjawiska, jak i wielość perspektyw badawczych. Według Wincentego Okonia innowacja pedagogiczna to

[...] zmiana struktury systemu szkolnego (dydaktycznego, wychowawczego) jako całości lub struktury ważnych jego składników w celu wprowadzenia ulepszeń o charakterze wymiernym⁹.

Definicja ta akcentuje aspekt systemowy innowacji, wskazując, że nie ogranicza się ona wyłącznie do pojedynczych działań dydaktycznych, lecz może dotyczyć głębszych przeobrażeń instytucjonalnych. Z kolei Czesław Kupisiewicz podkreśla, że chodzi również o zmianę w celu ulepszenia, „zmodernizowania dotychczasowych planów i programów nauczania, metod, form organizacyjnych czy środków pracy dydaktyczno-wychowawczej”¹⁰. W tym ujęciu innowacja jawi się jako świadome i celowe działanie zmierzające do podniesienia jakości procesu edukacyjnego poprzez udoskonalenie istniejących rozwiązań.

8 R. Schulz, *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996, s. 52.

9 W. Okoń, *Nowy słownik...*, dz. cyt., s. 131.

10 C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009, s. 143.

Bogusław Śliwerski poszerza ten obraz, wskazując, że innowacja edukacyjna następuje wówczas, gdy w grę wchodzi staranie o to, by stworzyć nowe, odmienne wartości, nowe i odmienne sposoby zaspokajania potrzeb, przekształcić „materiał” (instytucję, jej infrastrukturę, podmioty edukacji etc.) w „zasób” lub połączyć istniejące zasoby w nową, bardziej efektywną konfigurację¹¹. Taka perspektywa ukazuje innowację nie tylko jako narzędzie modernizacji, lecz także jako proces twórczego przekształcania istniejących elementów systemu w nową jakość.

W praktyce innowacja edukacyjna wymaga przejścia przez trzy zasadnicze etapy: pomysł, jego wdrożenie oraz rezultat, rozumiany jako zmiana, która jest bezpośrednim następstwem realizacji zamierzenia¹². Tylko wówczas, gdy wszystkie te etapy zostaną zrealizowane, można mówić o innowacji w pełnym tego słowa znaczeniu.

W obszarze edukacji innowacja może przyjmować różnorodne formy – od nowych teorii pedagogicznych, poprzez podejścia metodologiczne, techniki nauczania, narzędzia dydaktyczne, procesy uczenia się, aż po zmiany w strukturze instytucjonalnej. Ich wspólnym mianownikiem jest to, że po wdrożeniu prowadzą do znaczącej zmiany w procesie nauczania i uczenia się, której efektem jest poprawa jakości oraz wzrost efektywności kształcenia. Innowacje w uczeniu się należy rozumieć jako działania podejmowane w konkretnym kontekście nauczania i uczenia się, które polegają na udoskonaleniu sposobu realizacji praktyk standardowych lub na wdrożeniu nowych rozwiązań. Ich celem jest osiąganie wyższych efektów uczenia się¹³.

Kolejne pytanie zatem, które nasuwa się w kontekście ujęcia definicyjnego, brzmi: Jaki jest podział innowacji pedagogicznych?

Klasyfikacje innowacji pedagogicznych

W literaturze przedmiotu spotkać można różne propozycje klasyfikacji innowacji edukacyjnych, które ukazują ich wielowymiarowy charakter

11 B. Śliwerski, *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 110.

12 P. Serdyukov, *Innovation in education...*, dz. cyt., s. 8.

13 S. Redding, J. Twyman, M. Murphy, *What is an innovation in learning?* [w:] S. Redding, J. Twyman, M. Murphy (eds.), *Handbook on innovations in learning*, Center on Innovations in Learning, Temple University, Information Age Publishing, Philadelphia 2013, s. 6, <https://eric.ed.gov/?id=ED558056> (dostęp: 4.02.2025).

(tabela 1). Zbigniew Pietrasiński akcentuje przede wszystkim kryterium oryginalności (innowacje twórcze, naśladowcze, odtwórcze) oraz stopień złożoności (sprzężone i niesprzężone), co pozwala uchwycić zarówno wartość poznawczą, jak i zakres oddziaływania danego rozwiązania. Czesław Kupisiewicz proponuje ujęcie innowacji w perspektywie stopniowania ich zakresu i znaczenia, wskazując na modyfikacje (niewielkie usprawnienia), modernizacje (zmiany o charakterze kompleksowym, obejmujące treści, struktury czy metody) oraz kreacje (rozwiązania całkowicie nowe, dotychczas niewystępujące w praktyce edukacyjnej). Z kolei Wiesława Leżańska i Elżbieta Płóciennik koncentrują się na obszarach innowacji, wskazując na ich wymiar programowy (cele i treści kształcenia), organizacyjny (struktura i funkcjonowanie instytucji) oraz metodyczny (środki i sposoby realizacji procesu edukacyjnego). Ujęcia te, mimo różnic terminologicznych i akcentów, łączy przekonanie, że innowacje edukacyjne stanowią złożony proces, który można analizować zarówno w kategoriach stopnia nowości oraz zakresu zmian, jak i obszaru oddziaływania.

Tabela 1. Klasyfikacje innowacji pedagogicznych

Autor	Podział innowacji
Z. Pietrasiński	– kryterium oryginalności: • oryginalne, • nieoryginalne (naśladowcze i odtwórcze) – kryterium stopnia złożoności: • sprzężone, • niesprzężone
C. Kupisiewicz	– modyfikacje – drobne zmiany w formie ulepszeń lub usprawnień do już istniejących metod, treści, form – modernizacje – bardziej kompleksowe zmiany w strukturze, treściach, metodach lub organizacji procesu edukacyjnego – kreacje – tworzenie zupełnie nowych rozwiązań, modeli, metod, programów czy form organizacyjnych, które wcześniej nie istniały w praktyce edukacyjnej
W. Leżańska, E. Płóciennik	– programowe – zmiana celów, treści, wymaganych osiągnięć dzieci – organizacyjne – zmiany strukturalne w przedszkolu (np. czas pracy, koncepcja przedszkola) – metodyczne – nowa metoda, wprowadzenie środków technologicznych (np. mata do kodowania)

Źródło: opracowanie własne na podstawie: Z. Pietrasiński, *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970; C. Kupisiewicz, *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006; W. Leżańska, E. Płóciennik; *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.

W ramach podsumowania teoretycznych kwestii dotyczących innowacji uwaga zostanie zwrócona na ich użyteczność. Celowość i efektywność bowiem to podstawy działań innowacyjnych. W odniesieniu do innowacji pedagogicznych R. Schulz wskazuje na użyteczność w zakresie:

- przyrostu wyników nauczania,
- realizacji „nowego produktu edukacyjnego”,
- adaptacji – zwiększenia zdolności adaptacyjnych instytucji wychowania,
- rozwoju zawodowego i osobistego nauczyciela¹⁴.

Innowacje edukacyjne są dziś fundamentem skutecznego nauczania i rozwoju uczniów, umożliwiając personalizację, większą efektywność, rozwój kluczowych kompetencji oraz lepsze przygotowanie do wyzwań współczesnego świata.

Bez zrozumienia istoty innowacji i zmiany oraz potencjału tkwiącego w procesach intencjonalnego oddziaływania i tworzenia (procesach wdrażania innowacji i zarządzania zmianą), nauczyciele pozostawiają efekty swojej pracy spontaniczności zjawisk. To z kolei rodzi potrzebę podejmowania działań zmierzających do zwiększenia świadomości nauczycieli, czym jest innowacja, tak aby mogli czerpać realną satysfakcję z wykonywanych obowiązków (i praktykowanych innowacji) oraz oceniać ich skuteczność¹⁵.

Ponadto działania innowacyjne sprzyjają współpracy nauczycieli, rodziców i uczniów, a także przyczyniają się do wymiany dobrych praktyk w środowisku szkolnym i ponadlokalnym. Dają szansę nauczycielom na rozwój zawodowy oraz osobisty, wzmacniając ich poczucie sprawczości oraz realizację działań, które są odpowiedzią na zaobserwowane potrzeby i trudności uczniów.

Refleksja nad innowacyjnością wymaga także uwzględnienia narzędzi umożliwiających jej rzetelny pomiar. W literaturze wyróżnia się trzy główne metody badania innowacji: podejście obiektowe, podejście podmiotowe oraz podejście hybrydowe, które łączy obie te strategie¹⁶. Dzięki użyciu metody obiektowej gromadzone są dane na temat konkretnych innowacji (obiektów). Z kolei zastosowanie metody podmiotowej pozwala na zebranie

14 R. Schulz, *Studia z innowatyki...*, dz. cyt., s. 62.

15 I. Nowosad, M. Błaszczuk, *Innovations in education: High demand, low efficiency?*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2, s. 334.

16 OECD/Eurostat, *Oslo manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation, 4th edition*, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris 2018, <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>.

ogólnych danych dotyczących działań innowacyjnych całej organizacji (podmiotu).

W raporcie OECD dotyczącym innowacji w edukacji Koen Van Lieshout, Anthony Arundel i Stéphan Vincent-Lancrin wskazują cztery główne obszary czynników wpływających na innowacyjność:

1. Kultura proinnowacyjna: zdolność organizacyjna do innowacji, kultura pracy, zachęty i normy w zakresie innowacji.
2. Wiedza: potencjał i kompetencje kadry i uczniów; inwestycje w szkolenia kadry i nowe inicjatywy; możliwości rozwoju umiejętności; sposób dystrybucji wiedzy; współpraca wewnątrz i pomiędzy organizacjami; wykorzystanie nowych spostrzeżeń na każdym poziomie organizacji; ewaluacja innowacji.
3. Zarządzanie innowacjami: organizacja procesów wokół nowych inicjatyw; zasady i plany dotyczące tworzenia i zarządzania innowacjami.
4. Zasoby i czynniki stymulujące¹⁷.

Kwestionariusze stosowane w badaniach OECD łączą podejście obiektowe i podmiotowe, pozwalając na wielowymiarowy pomiar innowacji edukacyjnych – zarówno w odniesieniu do konkretnych inicjatyw, jak i do kultury organizacyjnej szkoły jako całości.

Podstawy prawne innowacji pedagogicznych i ich organizacja

Organizacja innowacji pedagogicznych to spełnienie również wymogów formalnych, które są regulowane ustawowo. Kwestie dotyczące działalności innowacyjnej i eksperymentalnej regulują przepisy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59). Do dnia 1 września 2017 r. obowiązywały także zapisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm.). Tego dnia (1 września 2017 r.) bowiem wspomniane przepisy zostały uchylone. W związku z tym procedury są uproszczone, a szkoły mają dużą swobodę w inicjowaniu i realizowaniu nowatorskich rozwiązań edukacyjnych, które są elementem ich działalności. Szkoła zatem ma obowiązek wdrażać innowacje i prowadzić dokumentację z jej przebiegu.

17 S. Vincent-Lancrin (ed.), *Measuring innovation in education 2023: Tools and methods for data-driven action and improvement*, Educational Research and Innovation, OECD Publishing, Paris 2023, s. 46, https://www.oecd.org/en/publications/measuring-innovation-in-education-2023_a7167546-en.html (dostęp: 4.07.2025).

Jakie zmiany nastąpiły?

Po uchynieniu wspomnianego rozporządzenia nie ma konieczności zgłaszania innowacji pedagogicznej kuratorowi oświaty i organowi prowadzącemu. Nie ma także warunków formalnych, które należy spełnić, by rozpocząć realizację innowacji.

Zapisy w Ustawie – Prawo oświatowe dotyczące innowacji pedagogicznych koncentrują się wokół zadań systemu, zadań szkoły, zadań dyrektora, współpracy z innymi podmiotami oraz wokół eksperymentu pedagogicznego. Wskazane poniżej artykuły podkreślają, że innowacyjność i eksperymentowanie są kluczowymi elementami polskiego systemu oświaty.

Zapisy z Prawa oświatowego dotyczące innowacji pedagogicznych

- System oświaty zapewnia w szczególności: [...] kształtowanie u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności sprzyjających aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym, w tym poprzez stosowanie w procesie kształcenia innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych lub metodycznych (art. 1, pkt. 18).
- Szkoły i placówki podejmują niezbędne działania w celu tworzenia optymalnych warunków realizacji działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej, zapewnienia każdemu uczniowi warunków niezbędnych do jego rozwoju, podnoszenia jakości pracy szkoły lub placówki i jej rozwoju organizacyjnego. Działania, o których mowa w ust. 1, dotyczą: [...] tworzenia warunków do rozwoju i aktywności, w tym kreatywności, uczniów (art. 44, ust. 1, ust. 2, pkt. 3).
- Szkoła lub placówka może realizować eksperyment pedagogiczny, który polega na modyfikacji istniejących lub wdrożeniu nowych działań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu nowatorskich rozwiązań programowych, organizacyjnych, metodycznych lub wychowawczych, w ramach których są modyfikowane warunki, organizacja zajęć edukacyjnych lub zakres treści nauczania, w szczególności określone w art. 14 ust. 1 pkt 3–5 (art. 45, ust. 1).
- Nadzór pedagogiczny polega na: [...] inspirowaniu nauczycieli do poprawy istniejących lub wdrożenia nowych rozwiązań w procesie kształcenia, przy zastosowaniu innowacyjnych działań programowych, organizacyjnych lub metodycznych, których celem jest rozwijanie kompetencji uczniów (art. 55, ust. 1, pkt. 4).
- Dyrektor szkoły lub placówki w szczególności: [...] stwarza warunki do działania w szkole lub placówce: wolontariuszy, stowarzyszeń i innych organizacji, w szczególności organizacji harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza lub rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki (art. 68, ust. 1, pkt. 9).
- W szkole i placówce mogą działać, z wyjątkiem partii i organizacji politycznych, stowarzyszenia i inne organizacje, a w szczególności organizacje harcerskie, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły lub placówki (art. 86, ust. 1).
- W przypadku szkoły dla dzieci i młodzieży statut określa także: [...] organizację współdziałania ze stowarzyszeniami lub innymi organizacjami w zakresie działalności innowacyjnej (art. 98, ust. 2, pkt. 3).

Szkoły mają obowiązek nie tylko umożliwiać, ale i aktywnie wspierać wdrażanie nowatorskich rozwiązań, w tym metod pracy, środków dydaktycznych, które rozwijają przedsiębiorczość i kreatywność uczniów, umiejętności niezbędne we współczesnym świecie. Poza tym nauczyciel powinien otrzymać wsparcie od dyrekcji placówki oraz organów prowadzących przy wdrażaniu innowacyjnych działań w pracy dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej. Zadaniem dyrektorów jest stworzenie warunków sprzyjających realizacji rozwiązań innowacyjnych, a także monitorowanie ich przebiegu. Dyrektorzy powinni również wspierać rozwój zawodowy nauczycieli w zakresie nowoczesnych, innowacyjnych sposobów pracy poprzez szkolenia, kursy, zapewnienie odpowiednich materiałów. Organy prowadzące zaś mają służyć w razie konieczności przy organizacji i finansowaniu innowacji. Nauczyciel może realizować również eksperyment pedagogiczny. Jest on wskazany jako forma innowacji, która wymaga zastosowania procedury. Szczegółowe informacje w tym zakresie są zawarte w art. 45, ust. 1–15. Dotyczą one m.in. celu eksperymentu, przygotowania wniosku czy sprawozdania.

Jak wskazuje analiza zapisów ustawy, brakuje w niej formalnych warunków dotyczących procedury realizacji innowacji pedagogicznej. Wyjątkiem jest wspomniany eksperyment pedagogiczny. Placówka zatem opracowuje własny dokument, który reguluje wdrażanie innowacji przez nauczyciela/nauczycieli. W związku z tym przedszkola i szkoły przygotowują procedurę wprowadzania innowacji pedagogicznej. Niektóre placówki publikują również procedurę na swojej stronie internetowej. Na podstawie kilku procedur dostępnych online można wskazać elementy składowe:

- podstawa prawna,
- cel procedury,
- rodzaje innowacji,
- tok postępowania przy wdrażaniu innowacji (etapy, dokumentacja),
- załączniki (karta innowacji, zgoda autora innowacji, zgody nauczycieli wdrażających innowację, zgoda opiekunów prawnych na udział dziecka w innowacji)¹⁸.

18 Zob. *Procedura wprowadzania innowacji pedagogicznych w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 36 im. Czesława Miłosza w Rybniku*, https://sp36.bip.edukacja.rybnik.eu/_files/_procedura_wprowadzania_innowacji_pedagogicznych.pdf (dostęp: 4.02.2025); *Procedura wprowadzania innowacji pedagogicznej w Szkole Podstawowej im. Polskich Noblistów w Nowych Skalmierzycach*, <https://sppn.noweskalmierzyce.pl/pl/news/procedura-wprowadzania-innowacji-pedagogicznej> (dostęp: 4.02.2025); *Procedura wprowadzania*

Innowację pedagogiczną zatwierdza rada pedagogiczna. Autor/autorzy innowacji przygotowują odpowiednią dokumentację – kartę innowacji oraz zgody. Poddane analizie karty innowacji dostępne na stronach internetowych przedszkoli i szkół podstawowych zawierają:

- tytuł,
- autora/autorów,
- osoby wdrażające innowację oraz objęte działaniem,
- rodzaj innowacji i czas jej realizacji,
- zajęcia edukacyjne objęte innowacją,
- cele z uzasadnieniem potrzeby innowacji,
- opis,
- efekty,
- sposoby ewaluacji¹⁹.

W niektórych kartach innowacji pojawia się także informacja o konieczności nakładów finansowych lub ich braku.

Innowacja pedagogiczna to zatem zaplanowane przez autora/autorów działania. Dla ich efektywności istotny jest proces tworzenia innowacji. Składa się on z kilku etapów – od pomysłu do realizacji i ewaluacji. Kluczowe jest przemyślane postępowanie, które sprzyja organizacji działań i osiągnięciu założonych rezultatów. Dobrze zatem, jeśli proces przebiega w następujący sposób:

1. Pomysł:
 - diagnoza – po co?,
 - przemyślenie, szukanie inspiracji – jak?,
 - zaplanowanie – w jaki sposób?,
 - przedstawienie dyrektorowi.
2. Dokumentacja:
 - karta innowacji,
 - zgody.
3. Realizacja:
 - wdrożenie zgodne z planem opisanym w karcie innowacji.
4. Ewaluacja:
 - zgodnie z założeniami przedstawionymi w karcie innowacji.

innowacji pedagogicznych w Przedszkolu nr 1 z oddz. integracyjnym w Strzegomiu, <https://pp1.strzegom.pl/wp-content/uploads/2023/08/Procedura-wprowadzania-innowacji-pedagogicznej.docx> (dostęp: 20.12.2025).

¹⁹ Tamże.

Zanim nauczyciel rozpocznie proces przygotowania innowacji, niezbędna jest konceptualizacja, czyli zrozumienie danego problemu i zagadnienia. W tym celu dokonuje się diagnozy potrzeb uczniów, nauczycieli, placówki. Na tym etapie poszukiwana jest odpowiedź na pytanie: Po co/dlaczego chcemy wdrożyć dane działanie? Dzięki temu możliwe jest zarysowanie celów i korzyści innowacji pedagogicznej. W dalszej kolejności nauczyciel zastanawia się, jak może działać, aby zaspokoić rozpoznane potrzeby. Podstawą jest tu poszukiwanie inspiracji, lektura tekstów z tego zakresu. Następnie analizuje zebrany materiał i dokonuje refleksji, tworzy zarys swojego projektu. Kluczowe jest wskazanie szans projektu, jak również trudności w realizacji oraz sposobów ich przewycięzenia. W jaki sposób? – to kolejne pytanie, które powinien zadać sobie twórca innowacji. Istotne jest zatem szczegółowe zaplanowanie działań innowacyjnych, a także podział zadań, spis potrzebnych materiałów. Ważne jest również stworzenie harmonogramu realizacji poszczególnych działań. Przemyślany pomysł na innowację pedagogiczną w następnym etapie autor powinien omówić z dyrektorem placówki – przedstawić cele, uzasadnienie, zakładane efekty i sposoby wdrożenia. Jego akceptacja i wsparcie są podstawą dalszych etapów.

Drugi etap to przygotowanie niezbędnej dokumentacji, którą określa wewnętrzna procedura wdrażania innowacji pedagogicznych. Najczęściej są to karta innowacji oraz odpowiednie zgody. Pisemne zgody osób tworzących innowację, wdrażających ją oraz opiekunów prawnych (jeśli uczestnikami innowacji są dzieci) stanowią podstawę spełnienia warunków formalnych. Zaleca się rzetelne przygotowanie wskazanej dokumentacji, by uzyskać zgodę przełożonego i rady pedagogicznej na realizację projektu.

Wdrożenie innowacji składa się na etap trzeci. Istotna jest realizacja działań zgodnie z wcześniej przygotowanym planem i dokumentacją. Kluczowe jest monitorowanie postępów, co pomaga w przypadku pojawienia się ewentualnych problemów.

Innowacja pedagogiczna powinna zakończyć się oceną efektów. Podstawą ewaluacji są wcześniej przyjęte kryteria i metody. Ten etap jest ważny dla całego projektu, gdyż daje możliwość sprawdzenia skuteczności wprowadzonych działań, pozwala na określenie efektów i wyzwań do dalszej pracy.

Przedstawione etapy innowacji pedagogicznej pozwalają na stworzenie i wdrożenie projektu, który odpowiada na potrzeby danej społeczności,

placówki. Odpowiednie, przemyślane przygotowanie i realizacja innowacji mogą przyczynić się rozwoju placówki i poprawy jakości jej funkcjonowania. Niezbędne w tym procesie są diagnoza, refleksja, współpraca oraz ewaluacja.

Znaczenie innowacji edukacyjnych

W literaturze przedmiotu, w debacie publicznej, w rozmowach o edukacji, wielokrotnie podkreśla się konieczność wprowadzania innowacji do placówek edukacyjnych. Każdy z nas pewnie słyszał o tym, że są one niezbędne w dobie przemian o różnym charakterze, w celu przygotowania uczniów do życia i pracy w szybko zmieniających się warunkach. Obecnie profesjonalizm nauczyciela charakteryzuje, zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, niepewność, zmienność, reagowanie na unikatowe sytuacje, zdolność do wytworzenia nowych pomysłów, nie zaś przewidywalność i powtarzalność²⁰.

Wprowadzane innowacje mają zatem rozwijać kompetencje przyszłości naszych uczniów, które pomogą im adaptować się do zastanych warunków. Muszą to być kompetencje na tyle uniwersalne, aby pomogły młodym ludziom za 15–20 lat, gdy dzisiejsze dzieci w wieku przedszkolnym lub wczesnoszkolnym wejdą na rynek pracy. Według Jarosława Kordzińskiego,

[...] wśród kompetencji proinnowacyjnych uczniów, które powinny być rozwijane, wyróżnia się:

- umiejętności poznawcze – np. ciekawość i odkrywanie możliwości, powstawanie pomysłów, rozwiązywanie problemów, umiejętność uczenia się,
- umiejętności behawioralne np. odwaga i podejmowanie ryzyka, podejmowanie decyzji, współpraca,
- umiejętności funkcjonalne np. pisanie, czytanie, liczenie,
- umiejętności techniczne np. wykorzystanie technologii, obsługa programów komputerowych.

Są to kompetencje uniwersalne i horyzontalne zmieniające diametralnie sam proces uczenia się i jego rezultaty niezależnie od nauczanego przedmiotu i etapu edukacji²¹.

Pracując jako pedagog, należy być na bieżąco z trendami panującymi w gospodarce i poddać analizie chociażby dane zebrane w raporcie World

20 D. Klus-Stańska, *Wiedza w szkole*, dz. cyt., s. 47.

21 J. Kordziński, *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022, s. 368–369.

Economic Forum²². Umiejętności wskazane jako kluczowe za kilka lat to według firm: kreatywność, analityczne myślenie oraz kompetencje technologiczne. Wskazuje to na wzrost znaczenia kompetencji rozwiązywania problemów, wykorzystania nowoczesnej technologii oraz twórczego działania jednostki.

Ponadto innowacje edukacyjne powinny odpowiadać na potrzeby uczniów. Dzięki temu możliwe jest bowiem lepsze dostosowanie procesu nauczania do ich indywidualnych potrzeb. Zarówno na etapie przedszkolnym, jak i wczesnoszkolnym podstawą jest poznanie dziecka – jego mocnych i słabych stron. Dzięki temu możliwe jest wsparcie jego rozwoju i indywidualizacja działań pedagogicznych. Istotne jest tworzenie kontekstu nauki, który aktywizuje uczniów, wzbudza ich ciekawość poznawczą i pozwala rozwijać pasję, odpowiadać na ich potrzeby. Dzięki temu proces nauczania i uczenia się staje się efektywny, a uczeń jest zainteresowany oraz wie, po co zdobywa daną wiedzę i umiejętności, widzi sens i ich przydatność.

Kształcenie zintegrowane trzeba utożsamiać z czynieniem procesu kształcenia funkcjonalnym wobec dziecka, trzeba uznać prawo dziecka do swobodnego rozwoju, czyli zgodnego z jego prawami²³.

Wraz z kolejnymi pokoleniami młodych ludzi szkoła również przechodzi przemianę. Obecnie do przedszkoli i szkół podstawowych uczęszcza pokolenie Alfa, a za kilka lat edukację rozpocznie pokolenie Beta.

Szkoła zatem powinna otworzyć się na nowe, innowacyjne rozwiązania, które odpowiadają potrzebom uczniów. Beata Przyborowska wymienia przykładowo autoteliczne potrzeby uczniów oraz potrzeby instrumentalne. Dążąc do zaspokojenia tych pierwszych, można organizować koła zainteresowań, warsztaty plastyczne, kursy z grafiki komputerowej, gry w szachy, z kolei drugich – wykorzystać nowe technologie w edukacji²⁴. Zmieniające się potrzeby warunkowane są przez zmiany gospodarczo-społeczne, technologiczne i kulturowe. To one bowiem wpływają na rozwój dzieci oraz

22 World Economic Forum, *Future of jobs report 2023*, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023> (dostęp: 4.02.2025).

23 B. Bednarczuk, *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – potrzeba naszych czasów czy wymuszona alternatywa* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007, s. 216.

24 B. Przyborowska, *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.

sytuację w rodzinach. Kolejne pokolenia dorastają w innych warunkach, które determinują chociażby ich proces uczenia się. Jako przykłady można wskazać postęp technologiczny, nowe technologie oraz rozwój sztucznej inteligencji. O współczesnych dzieciach mówi się, że trzymają smartfon w dłoni, przychodząc na świat, co wskazuje na wszechobecność mediów w ich życiu. Ich rozwój zatem odbywa się w zmediatyzowanej rzeczywistości, co pociąga za sobą nowe kierunki działań pedagogicznych – dydaktycznych i wychowawczych. Innowacje są właśnie próbą odpowiedzi na zmieniające się oraz indywidualne potrzeby dzieci. Innowacyjna szkoła przestaje być miejscem przekazywania wiedzy w tradycyjny sposób, a staje się przestrzenią do eksperymentowania, współpracy i rozwijania kreatywności.

Na przestrzeni lat powstało wiele przykładów działań innowacyjnych, których podstawą były potrzeby uczniów oraz rozwój ich twórczości – bazy do poszukiwania, odkrywania i radzenia sobie w trudnych oraz nowych sytuacjach. Aktywizacja i samodzielność ucznia, wspieranie motywacji wewnętrznej i rola nauczyciela jako przewodnika wybrzmiały w podejściu nurtu nowego wychowania, na przykład w laboratoriach Johna Deweya czy ośrodkach zainteresowań Ovide’a Decroly’ego, w których odwoływano się do doświadczeń dzieci. Z kolei William Heard Kilpatrick wprowadził działania metodą projektów i odszedł tym samym od systemu klasowo-lekcyjnego. Do przedstawicieli tego nurtu należeli również Celestyn Freinet, Maria Montessori czy Édouard Claparède.

Na gruncie polskim podejście zwrócone ku twórczości ucznia odnajdziemy w pracach m.in. Jana Barteckiego (o aktywizacji ucznia), Czesława Kupisiewicza (o nauczaniu programowym), Tadeusza Lewowickiego (o indywidualizacji kształcenia) czy Wincentego Okonia (o nauczaniu problemowym)²⁵.

Przykładem szczególnie znaczącej innowacji na gruncie polskiej edukacji jest koncepcja dziecięcej matematyki autorstwa Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Program ten, powstały w wyniku wieloletnich badań i doświadczeń praktycznych, zakłada rozwijanie u dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym myślenia operacyjnego, intuicji matematycznych oraz zdolności do rozwiązywania problemów przez aktywne działanie, zabawę i eksperymentowanie. Dziecko zdobywa doświadczenia podczas sytuacji zabawowych i zabaw (manipulując specjalnie dobranymi przedmiotami),

25 R. Schulz, *Studia z innowatyki...*, dz. cyt., s. 15.

konstruowania specjalnie dobranych gier i rozgrywania ich z dorosłym oraz innymi dziećmi²⁶. Jego innowacyjność polega na odejściu od tradycyjnego, werbalno-pamięciowego uczenia matematyki na rzecz tworzenia warunków do samodzielnego odkrywania zależności i budowania reprezentacji umysłowych. Interesującą propozycją jest również wykorzystanie darów Froebela w dziecięcej matematyce²⁷. Jest to połączenie idei pedagogicznych Friedricha Froebela z regułami i tokiem metodycznym kształtowania pojęć i umiejętności matematycznych wśród dzieci.

W kontekście innowacji istotna jest również idea „edukacji jako działalności twórczej” Romana Schulza oparta na pedagogicznym kreacjonizmie. Podejście to skupia wokół siebie wszystkie szczegółowe koncepcje wchodzące w skład pedagogicznego kreacjonizmu:

- ideologia ucznia twórczego – uczeń jako podmiot działalności twórczej, uczenie się ma charakter twórczy;
- ideologia twórczego nauczyciela – proces nauczania i wychowania ma charakter twórczy;
- koncepcja szkoły jako organizacji twórczej – szkoła jako miejsce do manifestowania zachowań twórczych;
- koncepcja samoregulacji i samoodnowy systemu edukacyjnego – szkoła jako podmiot, którego funkcjonowanie ma innowacyjny charakter²⁸.

W takim ujęciu działalność innowacyjna w edukacji ma charakter wieloaspektowy, a jej kluczowymi podmiotami są: uczeń, nauczyciel, szkoła i system. Ich wspólne funkcjonowanie pozostaje uzależnione od zmieniających się warunków społecznych, kulturowych, technologicznych i ekonomicznych. W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera problematyka kultury szkoły (placówki edukacyjnej). Jak podkreśla Aleksandra Tłuściak-Deliowska,

[...] pozytywna i profesjonalna kultura szkoły jest dynamizmem świadomie kreowanym, utożsamianym ze znaczącym rozwojem poprzez udane wprowadzanie zmian i umiejętne wykorzystywanie danych o procesie dydaktycznym.

26 E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2015, s. 18.

27 Zob. E. Gruszczyk-Kolczyńska, J. Kozieł, *Zastosowanie darów Froebela w dziecięcej matematyce. Treści kształcenia, komentarze metodyczne oraz opisy zajęć wspomagających rozwój umysłowy i edukację matematyczną przedszkolaków*, Froebel.pl, Lublin 2017.

28 R. Schulz, *Studia z innowatyki...*, dz. cyt., s. 11–12.

[...] W przeciwieństwie do szkoły z negatywną lub toksyczną kulturą, która nie docenia jakości kształcenia, opiera się zmianom, a dewaluacja rozwoju kadry pedagogicznej utrudnia jakiekolwiek powodzenie²⁹.

W konsekwencji kultura szkoły staje się jednym z kluczowych wyznaczników powodzenia działań innowacyjnych. To właśnie ona decyduje, czy innowacja zostanie potraktowana jako szansa na rozwój i lepszą jakość kształcenia, czy też jako zagrożenie dla utrwalonych schematów działania.

Kierunki/uwarunkowania innowacji pedagogicznych

Zanim przejdę do własnych propozycji kierunków innowacji pedagogicznych, przywołam inne spojrzenia na tę kwestię. Stały się one – obok własnych doświadczeń i obserwacji – bazą do przemyśleń w tym zakresie.

Otóż Per Dallin i Val D. Rust wskazali w 1966 roku megatrendy zmian globalnych i zadania dla edukacji. Ich zdaniem istnieje 10 kierunków przemian: wiedzy i informatyki, populacyjny (demograficzny), jednoczesnej globalizacji i lokalizmu, w zakresie stosunków międzyludzkich, ekonomiczny, technologiczny, ekologiczny, estetyczny, aksjologiczny, polityczny³⁰. Z zarysowanych kierunków wyłaniają się następujące obszary przyszłych zadań edukacji:

- kształcenie na rzecz demokracji,
- kształcenie na rzecz wielokulturowości,
- zadania szkolnictwa wobec mediów,
- kształcenie na rzecz przetrwania, pracy,
- kształcenie na rzecz piękna i kultury estetycznej,
- kształcenie do usług na rzecz społeczności lokalnej, kształcenie do pracy nad sobą³¹.

W literaturze przedmiotu podkreśla się również czynniki i uwarunkowania edukacji i pracy nauczycielskiej. Ryszard Parzęcki i Agnieszka Parzęcka-Denis zaliczają do nich:

29 A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły* [w:] M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów (red.), *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli – Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2021, s. 104.

30 Za: Z. Kwieciński, *Wizje przyszłości a zmiany edukacji (nad książką P. Dallina i V. D. Rusta)* [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogiki pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000. Publikacja poddana analizie: P. Dalin, V.D. Rust, *Towards schooling for the twenty-first century*, Cassell, London 1966.

31 Tamże.

- zmienność świata i konieczność jego nieustającego poznawania, a także świadomość uczestniczenia w jego kształtowaniu;
- procesy integracyjne i globalizację przy równoczesnym odradzaniu się różnych form konserwatyzmu, nacjonalizmu i fundamentalizmu;
- rozwój nauki, rewolucję informacyjną i społeczeństwo informacyjne – coraz powszechniejszy udział mass mediów w kreowaniu współczesnej wizji realnego świata oraz potrzeb, problemów i dążeń ludzi;
- procesy transformacji ustrojowej w Polsce i jej konsekwencje dla edukacji szkolnej i równoległej;
- przemiany w świecie wartości, postaw i stylów życia młodzieży i dorosłych;
- konieczność kształtowania u nauczycieli i uczniów perspektyw przyszłości oraz wspomagania ich w orientacjach życiowych i zawodowych³².

Eksperti OECD uważają, że tendencja do praktykowania innowacji w edukacji wynika z czterech głównych źródeł:

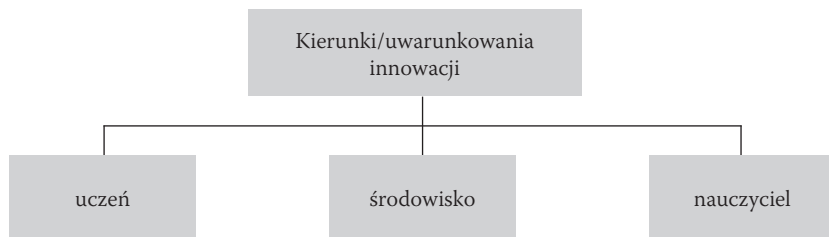
- presji społecznej i ekonomicznej, by poprawić (podnieść) osiągnięcia uczniów;
- zmian, jakie dokonały się w środowisku pracy, życiu społecznym i rodzinnym;
- szybko rozwijających się technologii;
- potrzeby motywowania i angażowania uczniów, wzmacniającej efektywność procesów dydaktycznych³³.

Z uwzględnieniem przytoczonych ujęć kierunków zmian w edukacji wyznaczono kierunki innowacji z trzech perspektyw: ucznia, nauczyciela oraz środowiska uczenia się (schemat 1).

32 R. Parzęcki, A. Parzęcka-Denis, *Przesłanki i kierunki przeobrażeń funkcji edukacyjnych nauczyciela*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2014, nr 1, s. 135.

33 J. Looney, *Assessment and innovation in education*, OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing, Paris 2009, s. 4–5, <https://doi.org/10.1787/222814543073>.

Schemat 1. Kierunki innowacji pedagogicznych



Źródło: opracowanie własne.

Jeśli chodzi o środowisko uczenia się, podkreśla się konieczność wprowadzenia zmian w zakresie organizacji przestrzeni, stosowania metod aktywizujących oraz wykorzystania nowoczesnych środków dydaktycznych. Ważne jest kształtowanie środowiska, które inspiruje do ciągłego rozwoju, poszukiwania wiedzy i doskonalenia umiejętności przez całe życie. Istotne jest zaaranżowanie przestrzeni w przedszkolu czy edukacji wczesnoszkolnej tak, aby wspomagała procesy grupowe i realizację zajęć w formie na przykład warsztatów. Zwraca się zatem uwagę na układ ławek, miejsce do eksperymentowania czy wyciszenia. Tworzenie elastycznych, nowoczesnych i przyjaznych przestrzeni edukacyjnych ma znaczenie we wspieraniu różnorodnych formy pracy (indywidualnej, zespołowej, projektowej). Co więcej, realizacja zajęć nie powinna się odbywać tylko w budynku przedszkola czy szkoły. Przykładem jest edukacja outdoorowa – realizacja zajęć nie tylko w tradycyjnej sali lekcyjnej, lecz także na świeżym powietrzu, w otoczeniu przyrody, w przestrzeni miejskiej lub podczas wycieczek terenowych. Z kolei metody aktywizujące pozwalają na zaangażowanie uczniów w proces uczenia się, odkrywania, rozwijają szereg istotnych umiejętności, m.in. zdolność rozwiązywania problemów, współpracę w grupie, wyrażanie własnego zdania. Można wśród nich wymienić na przykład dramę, metodę odwróconej klasy, metodę projektów, różne rodzaje dyskusji – okrągłego stołu, *long table*, akwarium. W procesie edukacyjnym kluczowe jest również wykorzystanie nowoczesnych środków dydaktycznych, takich jak modele 3D, roboty czy podłogi interaktywne. Są one pomocne w prezentowaniu treści i angażowaniu uczniów.

Z punktu widzenia nauczyciela innowacje są zaś związane z rozwojem jego kompetencji oraz modyfikacją pełnionych funkcji – obejmują rozwijanie kompetencji kreatywnych oraz technologicznych, przejście od roli

transmitera do refleksyjnego facylitatora – realizowanie mentoringu czy tutoring. Według Sławomira Krzychały

[...] tutoring umożliwia lepsze poznanie tutoranta i udzielenie mu bardziej spersonalizowanego wsparcia, odpowiadającego jego potencjałowi, ale również potrzebom i wyzwaniom³⁴.

Wspomniane wcześniej zmiany w środowisku uczenia się wyznaczają także konieczność rozwoju warsztatu pracy nauczyciela przedszkola i edukacji wczesnoszkolnej, czyli dobór metod dydaktycznych, środków dydaktycznych, budowanie klimatu grupy/klas (relacji z uczniami). Istotny z punktu widzenia ciągłych zmian jest stały rozwój zawodowy nauczyciela. Może on przyjąć formę udziału w szkoleniach i warsztatach czy korzystania z platform edukacyjnych i wymiany doświadczeń z innymi nauczycielami. Podstawą działań nauczyciela jest budowanie relacji, zarówno z uczniem, jak i jego rodzicami oraz środowiskiem lokalnym. Wspólne zaangażowanie w proces dydaktyczno-wychowawczy może przynieść efekty oraz pozytywne wpływać na tworzenie środowiska uczenia się.

Podjęmowane innowacje muszą uwzględniać również potrzeby dziecka/ucznia. Wymieniono najważniejsze w czterech głównych obszarach rozwoju: poznawczym, emocjonalnym, społecznym i fizycznym. Otóż kluczowe jest zwrócenie uwagi na sferę emocjonalną, tj. nazywanie i wyrażanie emocji, strategie radzenia sobie z emocjami, rozwój poczucia własnej wartości i sprawczości, a także zdrowie psychiczne. Pedagodzy, psychologowie oraz sami rodzice zauważają bowiem trudności dzieci w tym obszarze. Z kolei w obszarze społecznym istotne jest zwrócenie uwagi na rozwijanie umiejętności współpracy, nawiązywania relacji, w tym relacji z dziećmi innej narodowości – w nawiązaniu do wielokulturowości. Są to bowiem umiejętności istotne na rynku pracy, a także odpowiadające na wielokulturowość i przemiany społeczno-kulturowe. Ważne jest również budowanie szacunku wobec tradycji, w tym lokalnych zwyczajów, oraz kształtowanie odpowiedzialności za środowisko naturalne – w kontekście zmian klimatycznych. W zakresie rozwoju poznawczego innowacje powinny dotyczyć wspomagania: koncentracji uwagi (trening uważności), procesu zapamiętywania (mnemotechniki, mapy myśli), myślenia kreatywnego, krytycznego i komputacyjnego. Wspomniane umiejętności są kluczowe

34 S. Krzychała, *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018, s. 15.

dla pracodawców, a także niezbędne w perspektywie adaptacji do zastanych warunków. Obszar fizyczny obejmuje z kolei promowanie aktywności fizycznej, jak również zdrowe nawyki żywieniowe. Podkreśla się konieczność działań profilaktycznych, także tych związanych z zaburzeniami odżywiania, otyłością czy zagrożeniami powstałymi wskutek nadmiernego korzystania z nowoczesnych technologii.

Wymienione propozycje nie wyczerpują obszarów, w których innowacje edukacyjne są potrzebne, a jedynie zarysowują pole do działania. Według Inetty Nowosad

[...] centralne miejsce innowacji w debatach polityczno-oświatowych wyraża troskę o skuteczność i efektywność kształcenia odpowiadającego na współczesne wyzwania globalizacji, które burzą dotychczasową wizję dobrze zorganizowanego świata i kierują uwagę na konieczność uwzględniania dynamiki i spontaniczności zjawisk³⁵.

Zapotrzebowanie na innowacje rodzi się zazwyczaj pod wpływem określonych czynników zewnętrznych. Proces odnowy czy modernizacji istniejących rozwiązań podejmowany jest wówczas, gdy konieczne staje się inne spojrzenie na rzeczywistość. Zjawisko to pojawia się szczególnie w sytuacjach związanych ze zmianami w systemach wartości, poglądach i orientacjach społecznych, w obliczu napływu nowych informacji, a także w kontekście przemian demograficznych, kulturowych i ekonomicznych. Potrzeba wprowadzania innowacji może wynikać również z nowych wyzwań, jakie pojawiają się na rynku pracy bądź z narastających problemów, w tym problemów wychowawczych.

Nauczyciel jako kreator innowacji

W świecie pełnym wyzwań, zmian i nieprzewidywalności konieczne jest podejmowanie skutecznych oddziaływań dydaktycznych i opiekuńczo-wychowawczych. Niezbędne jest bowiem przygotowanie młodego pokolenia do życia i pracy w zastanych warunkach. Innowacje pedagogiczne są narzędziem rozwoju zarówno dla uczniów, jak i nauczycieli oraz

35 I. Nowosad, *Innowacje i przedsiębiorczość w szkole jako odpowiedź na wyzwania zmieniającego się świata*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2019, t. 32, nr 4, s. 41.

fundamentem nowoczesnego przedszkola i nowoczesnej szkoły. Zatem aby szkoła mogła odpowiadać na zaobserwowane potrzeby, trzeba dostrzec, jak istotne znaczenie mają podejmowane przez nauczycieli działania innowacyjne. Według Beaty Przyborowskiej są one

[...] tworzone i użytkowane w sferze kształcenia i wychowania. Innowacje powstają za sprawą działań, określanych najczęściej mianem twórczości pedagogicznej³⁶.

Podmiotem, kreatorem innowacji jest nauczyciel. Jego rola jest w tym aspekcie wielowymiarowa i kluczowa dla powodzenia wszelkich zmian w edukacji.

Rola nauczyciela – kreatora zmian

Nauczyciel jest zatem kreatorem zmian w swojej placówce i otoczeniu. Dzięki wdrażaniu innowacji pedagogicznych współtworzy bowiem kulturę organizacyjną szkoły, która sprzyja rozwojowi wszystkich jej uczestników – uczniów i nauczycieli. Można wymienić kilka ról pełnionych przez nauczyciela w tym zakresie:

1. Nauczyciel jako diagnosta, który przed rozpoczęciem działań innowacyjnych poznaje potrzeby uczniów i nauczycieli dzięki diagnozie. Pozwala to na identyfikację obszarów wymagających rozwoju, wzmocnienia lub poprawy.
2. Nauczyciel jako twórca i realizator. To on kreuje i planuje innowację. Na podstawie analizy potrzeb formułuje cele i zakres działań innowacyjnych oraz planuje harmonogram. Nauczyciel tworzy również dokumentację niezbędną do rozpoczęcia realizacji innowacji pedagogicznej. Nauczyciel realizator to osoba, która wdraża, indywidualnie lub w zespole, nowe rozwiązania według wcześniej ustalonego planu. Jego działania obejmują również monitorowanie efektów wprowadzonych innowacji, analizę ich skuteczności. Na ich podstawie zaś proponuje modyfikacje wzmacniające efektywność procesu dydaktycznego.
3. Nauczyciel jako lider i inspirator dzięki podjętym działaniom inspirowe innych do zmian i buduje wspólnotę opartą na zaufaniu, współpracy oraz otwartości na nowe rozwiązania. Jego postawa pełna otwartości,

36 B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności – między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013, s. 49.

zaangażowania, gotowości do zmian i kreatywności, a także wiedza czynią go zatem wzorem do naśladowania zarówno dla innych nauczycieli, jak i dla uczniów. Inspiruje bowiem wychowanków do samodzielnego myślenia, twórczego rozwiązywania problemów i współpracy. W gronie nauczycieli zaś może stać się mentorem, który dzieli się pomysłami i przemyśleniami, pobudza innych do działania. Jak podkreśla Dorota Podgórska-Jachnik:

Poszukiwanie sposobu na wykształcenie twórczego i jednocześnie innowacyjnie nastawionego nauczyciela – jak widzimy, nie jest to dokładnie to samo – nie jest łatwą sprawą. Z pewnością efekt ostateczny jest wypadkową czynników osobowościowych, pierwiastka kreatywnego, otwarcia na nowe doświadczenia i doświadczeń edukacyjnych³⁷.

4. Nauczyciel jako innowator to osoba, która nie boi się zmian, jest otwarta na nowości, dodatkowo twórcza i zaangażowana. Za sprawą swoich innowacyjnych działań sam kreuje zmiany, dzięki którym możliwe staje się podnoszenie jakości edukacji, tworzenie przyjaznego środowiska uczenia się oraz przygotowanie młodych osób do życia we współczesności. Beata Przyborowska uważa, że

[...] to właśnie nauczyciele, dążąc do doskonalenia swojej pracy i warsztatu, pogłębiając wiedzę, wpływają na środowisko kolegów, tworząc tzw. kulturę innowacyjną, która ma szansę pobudzić innych do działania i krytycznego przyjrzenia się własnej pracy³⁸.

Istotne znaczenie ma zatem rozwój osobisty i zawodowy nauczyciela – rozwój kompetencji. W pracę nauczyciela bowiem wpisane jest nieustanne kształcenie – uczenie się przez całe życie.

Podsumowując, można stwierdzić, że nauczyciel – kreator zmian jest obserwatorem, diagnostą i twórcą. Cechują go kreatywność, odpowiedzialność, zaangażowanie oraz gotowość do zmian. To osoba, która chce się rozwijać i dokonuje refleksji dotyczącej własnej praktyki. W końcu dzięki swojej innowacyjnej postawie pobudza nauczycieli i uczniów do twórczych działań. Zdaniem Jolanty Szempruch:

37 D. Podgórska-Jachnik, *Innowacyjna edukacja a kompetencje przyszłych pedagogów* [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012, s. 19.

38 B. Przyborowska, *Pedagogika innowacyjności...*, dz. cyt., s. 58–59.

Twórczy potencjał nauczyciela dotyczy jego podejścia do procesu nauczania: szukania i stosowania nowoczesnych metod, doboru treści nauczania i środków działania. Obejmuje również aktywną stymulację rozwoju ucznia za pośrednictwem odpowiednio rozwiniętej motywacji, dzięki której uczeń twórczo ustosunkowuje się do podejmowanych zadań i problemów. Twórcze podejście nauczyciela do pracy charakteryzują: brak szablonowości, poszukiwanie i doskonalenie stylu pracy, sposobów kontroli i oceny wiedzy i umiejętności uczniów, nowatorski sposób wykorzystania środków dydaktycznych, pobudzanie uczniów do innowacji, myślenia i samodzielności³⁹.

Dzięki takim nauczycielom możliwe jest wdrażanie zmian, które uwzględniają zachodzące przemiany w różnych obszarach życia człowieka oraz przynoszą korzyści wszystkim podmiotom biorącym udział w procesie dydaktyczno-wychowawczym.

Kompetencje nauczyciela – kreatora zmian

Wśród klasyfikacji kompetencji nauczyciela można wspomnieć chociażby typologie stworzone przez Jolantę Szempruch⁴⁰ czy Roberta Kwaśnicę⁴¹. W kontekście niniejszych rozważań o nauczycielu – kreatorze zmian warto zastanowić się nad kompetencjami, które są istotne z punktu widzenia wdrażania innowacji. Na podstawie obserwacji własnej oraz uwarunkowań zmian w wielu obszarach życia człowieka przedstawiono kilka kluczowych umiejętności i cech nauczyciela – kreatora zmian:

1. Kreatywność – pozwala na tworzenie nowych pomysłów, rozwiązań dydaktycznych, zastosowania metod i narzędzi. Bez tej umiejętności trudno bowiem mówić o innowacyjnych, twórczych działaniach nauczyciela.
2. Zdolność do refleksji oraz ciągłego rozwoju warunkuje odpowiednią diagnozę potrzeb innych i możliwości działań własnych, a także umiejętność odnalezienia się w zmieniających się warunkach. Konieczne są umiejętność analizy działań edukacyjnych i wyciąganie wniosków. Co więcej, wdrażanie innowacji w edukacji wymaga od nauczycieli ciągłego

39 J. Szempruch, *Nauczyciel nowator w zmieniającej się szkole* [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023, s. 182.

40 J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012; J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.

41 R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61.

doskonalenia, bycia na bieżąco z nowymi trendami. Zdaniem Renaty Nowakowskiej-Siuty

[...] nauczyciel powinien na przykład nie tylko uczyć innych w sposób innowacyjny, ale także sam regularnie się dokształcać, wykorzystując innowacyjne sposoby uczenia się. Powinien także [...] umieć odnaleźć się w nowych warunkach społecznych, polegających na wzrastającej autonomii szkół i coraz bardziej świadomym uczestnictwie społeczności lokalnej w życiu szkoły⁴².

3. Kompetencje interpersonalne i komunikacyjne. Zadaniem nauczyciela jest współdziałać z uczniami, rodzicami, kadrą pedagogiczną, otoczeniem społecznym. Podstawą jego działań innowacyjnych zatem jest umiejętność współpracy w zespole. W tym zakresie istotna jest skuteczna komunikacja, która daje możliwość wymiany informacji, efektywnej realizacji działań i dokonania ich podsumowania. Warto również podkreślić ważność posiadania cech lidera, który potrafi zarządzać zespołem oraz inspirować innych do aktywności.
4. Elastyczność i odwaga – dwie cechy osoby, która chce podjąć innowacyjne działania w swoim środowisku. Łączą się one z szybkim reagowaniem na nowe wyzwania oraz wdrażaniem zmian w obliczu niepewności, jak również braku wsparcia czy zrozumienia.
5. Umiejętności diagnostyczne – pozwalają na dokonanie trafnej diagnozy potrzeb uczniów i nauczycieli. Dzięki temu możliwe jest stworzenie innowacji pedagogicznej z korzyścią dla wszystkich.
6. Kompetencje cyfrowe – współcześnie kluczowe jest posiadanie przez nauczyciela znajomości nowych technologii oraz umiejętności ich wykorzystania. Istotne jest, aby znał on nowoczesne narzędzia, aplikacje i metody pracy w celu wzbogacania swojego warsztatu pracy oraz proponowania innowacyjnych działań dostosowanych do zmieniającej się rzeczywistości.

Co więcej, jak podkreśla Jolanta Szempruch:

Gotowość nauczyciela do działalności innowacyjnej łączy się z jego indywidualnymi osobowościowymi cechami, poziomem kreatywności oraz motywacją zewnętrzną do takiego działania⁴³.

42 R. Nowakowska-Siuta, *Innowacje w kształceniu nauczycieli z perspektywy porównawczej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 4(17), s. 53.

43 J. Szempruch, *Nauczyciel nowator...*, dz. cyt., s. 182.

Brak danej umiejętności i/lub cechy nie przekreśla nauczyciela w roli kreatora zmian. Daje natomiast pole do rozwoju obszarów, w których zauważono braki. Co więcej, posiadanie przez nauczyciela wspomnianych kompetencji i jego osobowość oraz innowacyjne działania skłaniają do dalszego samorozwoju. Joanna Madalińska-Michalak zaznacza:

[...] pilną kwestią jest edukacja nauczyciela rozumiana w sposób szeroki, jako całonocowy proces uczenia się, w który wpisuje się zarówno kształcenie, jak i doksztalcanie oraz doskonalenie zawodowe (i jego osobowości) w trakcie trwania kariery nauczyciela⁴⁴.

Twórca zmian w edukacji nie jest osobnym bytem, lecz częścią systemu, kultury organizacyjnej szkoły. Jak bowiem zauważa Richard I. Arends,

[...] powodzenie zmiany zależy głównie od ludzi pracujących w szkole. To ich reakcja ostatecznie przesądzi o powodzeniu lub porażce każdej prawie pedagogicznej innowacji. Jeśli jednak w szkole i jej otoczeniu nie ma klimatu sprzyjającego zmianom i innowacjom, nie ma co liczyć na powodzenie zmian typu strukturalnego lub organizacyjnego. Choćby nawet nauczyciele i uczniowie opanowali nowe umiejętności i nauczyli się inaczej postrzegać świat, nikt w szkole nie będzie postępować zgodnie z ideą innowacji, jeśli szkoła jako organizacja nie zdołała odmienić swych norm, obyczajów i kultury tak, aby mogła stać się oparciem dla zmiany⁴⁵.

Istotne zatem jest budowanie w placówkach edukacyjnych klimatu i przestrzeni do realizacji działań innowacyjnych. Ważne będą w tym zakresie: współpraca, zaufanie, relacje i otwartość na zmiany, różnorodność. Pozwala to nauczycielowi podejmować kreatywne działania, rozwijać się, co wzmacnia jakość edukacji i kreuje środowisko, które efektywnie przygotowuje do życia młode pokolenia.

44 J. Madalińska-Michalak, *Nauczyciel jako kluczowy czynnik dobrej edukacji* [w:] K. Wrońska (red.), *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019, s. 174.

45 R.I. Arends, *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994, s. 423.

Propozycje innowacji pedagogicznych

Wdrażanie innowacji pedagogicznych w przedszkolach i szkołach jest konieczne, gdyż przynoszą one korzyść dzieciom, nauczycielom i samej placówce. Jak podkreśla Stefan T. Kwiatkowski,

[...] żyjemy w erze innowacji, proces edukacji musi mieć charakter praktyczny i przygotowywać kolejne pokolenia uczniów do radzenia sobie z takimi wyzwaniami, które dopiero się pojawią lub co prawda już istnieją, lecz są na tyle nowe, że nie zostały jeszcze należycie dostrzeżone i zdefiniowane⁴⁶.

Innowacje pedagogiczne stanowią nie tylko odpowiedź na aktualne potrzeby edukacyjne, ale także inwestycję w przyszłość dzieci i całego systemu oświaty.

Po pierwsze innowacje pedagogiczne umożliwiają rozwój kluczowych kompetencji dzieci, wspierają ich indywidualny wszechstronny rozwój. Po drugie pozwalają nauczycielom odpowiedzieć na potrzeby dzieci oraz są częścią rozwoju zawodowego i osobistego nauczycieli. Po trzecie zaś podnoszą jakość nauczania, przyczyniają się do rozwoju całych placówek.

Zaangażowanie uczniów w proces nauczania oraz otwartość na nowe metody sprawiają, że edukacja staje się bardziej dynamiczna i dostosowana do zmieniającego się świata. Warto inspirować się przykładami dobrych praktyk z inkubatorów, które udowadniają, że innowacje w edukacji są nie tylko możliwe, ale i niezwykle korzystne dla wszystkich uczestników procesu nauczania⁴⁷.

Innowacje pedagogiczne obejmują zmiany w programach nauczania, organizacji pracy placówki oraz metodach dydaktycznych. Kluczowe jest, aby były one celowe, systematyczne i dostosowane do rzeczywistych potrzeb uczniów oraz nauczycieli.

Poniższe propozycje innowacji pedagogicznych zostały sformułowane na podstawie moich własnych doświadczeń pedagogicznych, obserwacji, współpracy z organizacjami i firmami, które zajmują się innowacjami, oraz z uwzględnieniem literatury przedmiotu. Opisane przykłady z sukcesem

46 S.T. Kwiatkowski, *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesniej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2018, s. 82.

47 MistrzNauki, *Inkubatory innowacji społecznych w edukacji – przykłady działań*, 14.05.2025, <https://sp18torun.edu.pl/inkubatory-innowacji-spoecznych-w-edukacji-przyklady-dzialan> (dostęp: 4.07.2025).

wykorzystywałam w pracy dydaktycznej jako nauczycielka przedszkola, edukacji wczesnoszkolnej oraz wykładowczyni akademicka. Podczas zajęć ze studentami nie tylko omawiamy podane rozwiązania, ale także stosujemy innowacyjne metody, na przykład różne rodzaje dyskusji w trakcie omawiania tematu. Co więcej, przyszli nauczyciele samodzielnie tworzą innowacje pedagogiczne oraz wdrażają nowoczesne rozwiązania do prowadzonych przez siebie zajęć (tworzonych scenariuszy). Propozycje innowacji zostały przedstawione w trzech grupach: metodyczne, programowe i organizacyjne (schemat 2).

Schemat 2. Propozycje innowacji pedagogicznych

innowacje metodyczne	– nowe metody nauczania i uczenia – nauka przez odkrywanie, nauka wielozmysłowa – implementacja nowoczesnych technologii – nowe sposoby sprawdzania i oceniania
innowacje programowe	– rozszerzenie programów nauczania o nowe tematy bez naruszania podstawy programowej – autorskie programy nauczania
innowacje organizacyjne	– praca w grupach uczniowskich lub zespołach problemowych – zmiana czasu trwania lekcji – współpraca z innymi nauczycielami – organizacja przestrzeni edukacyjnej

Źródło: opracowanie własne.

Innowacje metodyczne

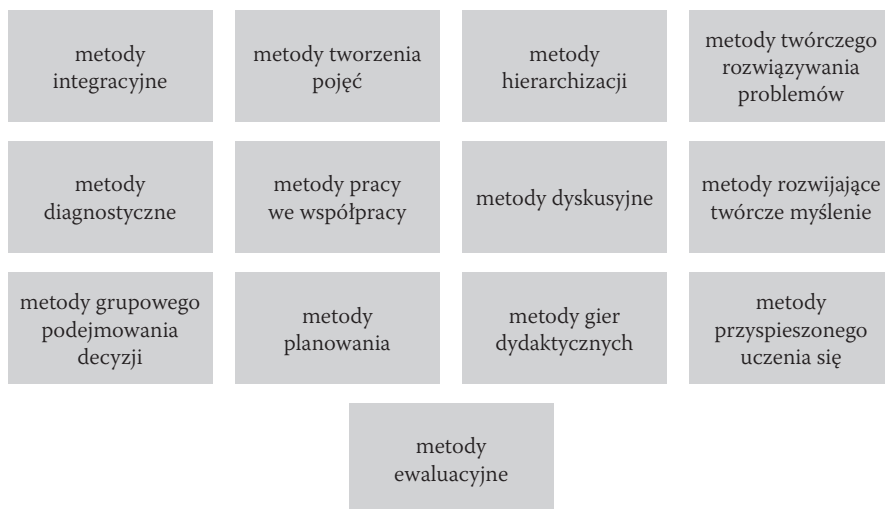
Innowacje metodyczne dają nauczycielowi szansę wdrożenia nowych metod dydaktycznych, sposobów prowadzenia zajęć lub pozwalają na modyfikację/ulepszenie już stosowanych. Takie podejście może zwiększyć efektywność procesu dydaktycznego, zaangażowanie dzieci i dostosowanie do zaobserwowanych potrzeb. Zaproponowano cztery obszary innowacji metodycznych: nowe metody nauczania i uczenia się, nauka przez odkrywanie i nauka wielozmysłowa, implementacja nowoczesnych technologii, nowe sposoby sprawdzania i oceniania.

Nowe metody nauczania i uczenia się

W tym zakresie zwracam uwagę na zastosowanie w edukacji przedszkolnej oraz wczesnoszkolnej metod aktywizujących, nowoczesnych modeli nauczania. Podkreślam również znaczenie wprowadzania technik uczenia się, w tym uczenia się w grupie.

Obecnie dużą rolę przypisuje się stosowaniu metod aktywizujących, które angażują dzieci i stwarzają możliwość czynnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym, poszukiwania, swobodnej wypowiedzi, dyskusji. Zatem dzięki nim rozwijamy u dzieci umiejętność współpracy, wypowiadania własnego zdania, odkrywania. W literaturze przedmiotu znana jest chociażby klasyfikacja metod aktywizujących według Jadwigi Krzyżewskiej (schemat 3).

Schemat 3. Metody aktywizujące według Jadwigi Krzyżewskiej



Źródło: J. Krzyżewska, *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, AU Omega, Suwałki 1998, s. 48–101.

Klasyfikacja obejmuje wiele obszarów aktywizacji dzieci przez różnego rodzaju techniki. Mimo że typologia została stworzona w latach 90., jest bazą do realizacji innowacyjnych działań w poszczególnych aspektach. Wymienione grupy metod mają znaczenie w rozwijaniu istotnych współcześnie kompetencji – dla przykładu omówiono cztery grupy. Mowa tu chociażby o metodach twórczego rozwiązywania problemów i metodach rozwijających twórcze myślenie. Do pierwszych można zaliczyć m.in. rybi szkielet,

do drugich zaś na przykład fabułę z kubka. Kluczowe znaczenie w tym zakresie mają również metody dramowe i inscenizacyjne. Coraz większą popularność zyskuje drama w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej⁴⁸. Zajęcia dramowe różnią się od przedstawień teatralnych, gdyż nie ma w ich przypadku gotowego scenariusza, a nauczyciel moderuje, a nie reżyseruje. Dzieci wchodzi w role i poszukują rozwiązań danej sytuacji. W trakcie wykorzystują techniki dramowe, takie jak rzeźba, stop-klatka, rysowanie, taniec, rozmowa, ćwiczenie zmysłów. Drama

[...] angażuje i emocje, i intelekt. Ludzie odgrywając role nietypowe dla siebie, mogą rzeczywiście zmieniać swoje poglądy i zachowania, przenosić wypracowane w dramie rozwiązania do realnego życia⁴⁹.

Dzieci dzięki dramie rozwijają pewność siebie, wyobraźnię, empatię, umiejętność współpracy i komunikacji.

Kolejnym ważnym elementem z punktu widzenia przygotowania dzieci do funkcjonowania w społeczeństwie są metody dyskusyjne. Wśród nich wyróżnia się na przykład debatę oksfordzką, akwarium, debatę *long table*, dyskusję panelową, dyskusję plenarną czy dyskusję okrągłego stołu (tabela 2). Badania wskazują, że dyskusja prowadzona w sposób moderowany, przyjazny i wspierający wpływa korzystnie na osiągnięcia uczniów (większa aktywność poznawcza, rozumienie czytanego tekstu), umiejętności rozwiązywania problemów oraz budowania argumentacji (spójnych, logicznych i przemyślanych wypowiedzi)⁵⁰.

Proces dyskusowania stawia przed dziećmi wymagania intelektualne: konieczność analizy informacji, formułowania własnych sądów oraz odniesienia się do opinii innych uczestników rozmowy. To sprawia, że staje się on skutecznym treningiem myślenia krytycznego już od pierwszych etapów edukacji. Do zalet debatowania czy dyskusowania zalicza się m.in.:

– rozwój umiejętności wypowiadania się na forum oraz aktywnego słuchania;

48 Na rynku obecne są kursy z dramy. Zajęcia z dramy znajdują się również w programie nauczania niektórych uczelni na kierunku pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, na przykład na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

49 S. Jaskulska, *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 42, s. 173.

50 R.J. Alexander, *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, Dialogos, New York 2008; R. Wegerif, *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*, Open University Press, Maidenhead 2010.

- rozwój umiejętności tworzenia logicznych, konkretnych i klarownych wypowiedzi, tworzenia skutecznej argumentacji;
- rozwój pewności siebie;
- rozwój umiejętności twórczego i krytycznego myślenia⁵¹.

Tabela 2. Rodzaje dyskusji

Dyskusja	Udział	Wypowiedzi
plenarna	cała grupa	każdy ma możliwość wypowiedzenia się
panelowa	eksperti (uczniowie w roli) + publiczność	wypowiedzi ekspertów i pytania od osób z publiczności
oksfordzka	dwie drużyny	wypowiedzi „za” i „przeciw”
okrągłego stołu	krąg osób	każdy ma możliwość wypowiedzenia się
akwarium	dwie grupy – dyskutanci i obserwatorzy	część osób dyskutuje, część obserwuje i podsumowuje
<i>long table</i>	osoby w kręgu	wypowiedź możliwa po zajęciu miejsca przy stole

Źródło: opracowanie własne.

Interesującą propozycją prowadzenia dyskusji w klasie jest metoda *snowball throwing* (rzutu śnieżką). Badania naukowe potwierdzają, że jej zastosowanie sprzyja rozwijaniu umiejętności formułowania pytań przez uczniów oraz zachęca ich do aktywnego udziału w procesie uczenia się. Istotą metody jest wymiana pomysłów w formie dynamicznej zabawy, w której uczniowie zadają pytania i odpowiadają na nie, korzystając z przygotowanych przez siebie „śnieżek” (kartek papieru zwiniętych w kulki).

Etap realizacji metody *snowball throwing*:

1. Nauczyciel przedstawia materiał oraz objaśnia zasady metody.
2. Klasa zostaje podzielona na kilka heterogenicznych grup, w każdej wyznacza się lidera, który zapoznaje się z treściami przekazanymi przez nauczyciela.
3. Liderzy dzielą się wiedzą ze swoimi grupami.
4. Uczniowie zapisują jedno pytanie na kartce przygotowanej przez nauczyciela.

51 Fundacja Szkoła z Klasą, *Debatowanie jako metoda pracy z uczniami*, 25.11.2016, <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/debatowanie-jako-metoda-pracy-uczniami> (dostęp: 4.07.2025).

5. Kartki są zwijane w kule przypominające śnieżki i rzucone między uczestnikami.
6. Każdy uczeń, który otrzyma „śnieżkę”, odczytuje pytanie i stara się na nie odpowiedzieć.
7. Nauczyciel dokonuje podsumowania, ewaluacji, omawia zrealizowany materiał⁵².

Warto wprowadzać metody dyskusyjne, poczynawszy od edukacji przed-szkolnej, oczywiście dostosowując formę, temat, czas trwania do wieku i możliwości dzieci. Przy organizacji dyskusji znany jest schemat postępowania według pięciu kroków:

1. Wybór tematu.
2. Wybór typu debaty.
3. Przygotowanie do debaty (podział na zespoły, przygotowywanie argumentacji, ewentualnie: czytanie dodatkowych materiałów).
4. Debatowanie.
5. Podsumowanie wyników debaty⁵³.

Poszukiwaniu rozwiązań różnych problemów lub planowaniu działań może służyć wykorzystanie metaplanu lub metody sześć – trzy – pięć. Zastosowanie tych metod pozwala na rozwijanie umiejętności argumentowania, formułowania wypowiedzi i wnioskowania. W przypadku pierwszej z wymienionych metod uczniowie pracują w grupach nad podanym problemem i zastanawiają się: Jak jest? Dlaczego nie jest tak, jak powinno być? Jak być powinno? Zapisują również wnioski. Następnie ma miejsce dyskusja. Z kolei w nazwie kolejnej metody zawierają się wskazówki do organizacji pracy: 6 – liczba osób lub grup, 3 – liczba rozwiązań pomysłów, 5 – liczba powtórzeń (rund). Uczniowie w sześciu grupach znajdują trzy możliwe rozwiązania – zapisują je na karcie. Po upływie określonego czasu przekazują kartę kolejnej grupie. Po zapoznaniu się z propozycjami na karcie uczniowie zapisują własne, oryginalne. Przedstawione czynności powtarza się pięć razy. Na koniec odbywa się prezentacja pomysłów oraz wybór kilku najlepszych, możliwych do zrealizowania.

52 Zob. S. Bukit, D. Ariastika, Y. Noviati, Y. Lubis, *Snowball throwing learning model in growing questioning skills of elementary school students: A review*, „Journal Corner of Education Linguistics and Literature” 2023, vol. 2, no. 4, s. 348, <https://doi.org/10.54012/jcell.v2i4.145>, <https://journal.jcopublishing.com/index.php/jcell/article/view/145> (dostęp: 4.07.2025).

53 Fundacja Szkoła z Klasą, *Debatowanie...*, dz. cyt.

Istotne jest również zaznajomienie dzieci ze strategiami uczenia się – technikami zapamiętywania, tworzenia notatek czy technikami uczenia się w grupie. Placówki edukacyjne bowiem powinny rozwijać u dzieci/uczniów umiejętność uczenia się, która jest im przydatna w szkole, jak również w codziennym życiu. Współczesny rynek pracy wymaga bowiem często doskonalenia kompetencji, a nawet zmiany branży, a zatem uczenia się przez całe życie.

Pomocą w procesie zapamiętywania, a jednocześnie w rozwoju kreatywności i wyobraźni są mnemotechniki. Jako przykłady mnemotechnik można wskazać: rymowanki, pokój rzymski, łańcuch skojarzeń, akronimy czy haki pamięciowe, piktogramy. Podzielę się własnym doświadczeniem z praktyki pedagogicznej, jako wychowawczyni klasy drugiej. Pamiętam, jak moi uczniowie tworzyli rysunki oraz skojarzenia podczas nauki reguł ortograficznych. Z kolei przy utrwalaniu części mowy powtarzali rymowankę w stylu hip-hopu. Przypominali sobie treści w ten sposób podczas sprawdzianów. Warto również zaznaczyć, że działania z użyciem mnemotechnik sprawiają dzieciom radość, a niejednokrotnie wzmacniają ich motywację, poprzez zaangażowanie i zabawę ze skojarzeniami.

Konieczne jest również zapoznanie uczniów z tworzeniem notatek w formie mapy myśli według Tony’ego Buzana. Mapa myśli bowiem dzięki swojej strukturze, wykorzystaniu kolorów, skojarzeń, rysunków wzmacnia procesy zapamiętywania oraz rozwija myślenie twórcze. Według Buzana struktura map myśli ułatwia wykrywanie połączeń pomiędzy różnymi gałęziami i tworzenie nowych skojarzeń w celu wypełniania wszelkich pustych przestrzeni, zachęcając nas tym samym do tego, abyśmy nie przestawali myśleć kreatywnie⁵⁴. Jednak w polskich szkołach dominują notatki linearne, a *mind mapping* zgodny z założeniami Buzana jest wciąż innowacyjnym działaniem.

Trzecim proponowanym obszarem aktywizacji uczniów w procesie uczenia się są techniki uczenia się w grupie. Uczenie kooperatywne pomaga lepiej zrozumieć i przyswoić materiał, wzmacniać motywację oraz budować relacje⁵⁵. Oto przykłady zastosowania tej metody:

54 T. Buzan, *Mistrzowskie mapowanie myśli. Podręcznik użytkownika najpotężniejszego narzędzia rozumowania*, tłum. L. Sielicki, Grupa Wydawnicza Helion, Gliwice 2019.

55 B. Trilling, C. Fadel, *21st century skills: Learning for life in our times*, Jossey-Bass, San Francisco 2009.

1. Pomyśl – połącz – podziel się – metoda *think – pair – share* została opracowana przez Franka Lymana. Uczniowie indywidualnie rozmyślają o podanym problemie/pytaniu. Następnie wymieniają własne przemyślenia razem z kolegą/koleżanką, aby na końcu podzielić się swoimi pomysłami z całą grupą. Oprócz krytycznego myślenia sposób ten rozwija umiejętności komunikacyjne i spojrzenie na dany problem z różnych perspektyw.
2. Metoda układanki – każdy uczeń zapoznaje się z częścią danego materiału i staje się ekspertem w tym obszarze. Następnie w grupach uczniowie dzielą się informacjami. Pozwala to na rozwijanie umiejętności aktywnego słuchania i współpracy oraz pomaga zapoznać się z materiałem lub go utrwalić⁵⁶.
3. *World café* – celem jest tworzenie przestrzeni do dzielenia się wiedzą, budowania nowych rozwiązań poprzez dialog wokół ważnych pytań. Uczniowie w grupach siadają przy stolikach, na których znajdują się papier i markery do notowania pomysłów i wniosków. Prowadzą rozmowy wokół danego tematu/pytania. Po upływie ustalonego czasu uczestnicy zmieniają grupę, a przy stoliku zostaje jedna osoba, której zadaniem jest przekazać wnioski nowej grupie. Końcowy etap to wspólne podsumowanie pomysłów⁵⁷.

W kontekście wprowadzania metod aktywizujących zwrócę uwagę również na metodę projektu, metodę odwróconej klasy czy gamifikację.

Metoda projektu daje uczniom możliwość podjęcia aktywnych działań przez realizację zaplanowanych zadań związanych z określonym tematem. Uczniowie pracują w grupach, co rozwija umiejętność współpracy, podziału obowiązków, a także zarządzania. Uczniowie samodzielnie szukają informacji na dany temat, formułują własne propozycje, a na końcowym etapie prezentują efekty swojej pracy. Istotne zatem są kreatywność, organizacja i planowanie, umiejętność myślenia krytycznego, prezentacji, tworzenia komunikatów werbalnych i niewerbalnych. Nauczyciel zaś staje się mentorem, który wspiera, ale nie daje rozwiązań. Metoda projektu zgodnie z założeniami powinna przebiegać w następujących pięciu krokach:

56 Northern Arizona University, *Harnessing innovative teaching methods for elementary education*, 18.06.2024, <https://nau.edu/college-education/blog/harnessing-innovative-teaching-methods-for-elementary-education> (dostęp: 7.07.2025).

57 T.J. Hurley, J. Brown, *Conversational leadership: Thinking together for a change*, „The Systems Thinker” 2009, vol. 20, no. 9, <https://thesystemsthinker.com/conversational-leadership-thinking-together-for-a-change> (dostęp: 7.07.2025).

1. Zainicjowanie projektu – na tym etapie pomocne jest zastosowanie *brainstorming* (burzy mózgów).
2. Dyskusja nad propozycjami projektów – wyróżnia się w tej fazie dwa etapy: ustalenie formy dyskusji i reguł.
3. Opracowanie szczegółowego planu działania – omówienie spraw organizacyjnych.
4. Wykonywanie projektu – istotna jest współpraca uczniów.
5. Zakończenie projektu – trzy różne możliwości:
 - efektem jest produkt, wytwór – następuje jego prezentacja;
 - kontynuacja działań, na przykład utrzymanie współpracy z klubem seniora;
 - projekt nie został zrealizowany – porównanie z założeniami i planem⁵⁸.

Praca metodą projektu pozwala nie tylko na zaangażowanie dzieci, ale także, co istotne, na integrację różnych dziedzin wiedzy, rozwój kompetencji społecznych i twórczych oraz samodzielności.

Modele odwróconej klasy oferują niezliczone korzyści dla edukacji podstawowej, rewolucjonizując tradycyjne podejścia do nauczania. Odwracając scenariusz i angażując uczniów w treści dydaktyczne w domu za pośrednictwem filmów lub zasobów online, cenny czas w klasie zostaje uwolniony na interaktywne, praktyczne działania. Uczniowie badają koncepcje we własnym tempie i wracają do materiałów w razie potrzeby.

Model odwróconej klasy (*flipped classroom*) odbiega od tradycyjnej struktury lekcji oraz zmienia rolę nauczyciela, który nie jest głównym przekazicielem wiedzy, lecz aktywizuje uczniów. Uczniowie mają za zadanie zapoznać się z materiałem w domu (np. bajka, prezentacja, tekst), poszukiwać informacji. Podczas zajęć zaś wykonują ćwiczenia, zadania nawiązujące do poznanych treści, dyskutują na dany temat, rozwiązują problemy, współpracują. Nauczyciel jest mentorem i pomocnikiem. Odwrócona klasa sprzyja rozwijaniu samodzielności uczniów, a zarazem pozwala nauczycielowi skoncentrować się podczas zajęć stacjonarnych na udzielaniu bardziej precyzyjnego, celowanego wsparcia. Model ten uwzględnia także różnorodność sposobów uczenia się, tworząc warunki do indywidualizacji procesu dydaktycznego. Zastosowanie odwróconej klasy może prowadzić

58 M.S. Szymański, *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010, s. 76–89.

do głębszego rozumienia treści przez uczniów oraz wspierać kształtowanie postaw sprzyjających uczeniu się przez całe życie⁵⁹.

Kolejną propozycją jest wdrożenie gamifikacji do procesu dydaktycznego w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Nauczyciel tworzy działania edukacyjne z wykorzystaniem elementów gier najlepiej znanych dzieciom. Ważne jest, aby dostosować zadania, stopień trudności, sposoby realizacji oraz system nagród do wieku i możliwości uczestników.

Ta metoda opiera się na takich cechach gier jak szybka informacja zwrotna, odznaki i cele, uczestnictwo i progresywne wyzwania, a także na współpracy i rywalizacji⁶⁰. Można w pracy tą metodą wykorzystać gry edukacyjne dostępne na rynku lub stworzyć własną grę, jak również aplikacje edukacyjne czy gry terenowe.

Nauka przez odkrywanie, nauka wielozmysłowa

Uczenie się przez doświadczenie (*experiential learning*) pozwala uczniom obserwować, badać, poznawać świat w sposób bezpośredni. To nie tylko eksperymenty chemiczne czy fizyczne, to także eksploracja danego zagadnienia z wykorzystaniem różnych źródeł – w zależności od tematu, obszaru edukacji. Kluczowe w nauce przez doświadczenie są takie elementy jak formułowanie pytań oraz krytyczna analiza i prezentacja wyników. Proces ten opiera się na aktywnym działaniu, dociekaniu i refleksji, prowadząc do pogłębiania rozumienia oraz konstruowania znaczeń na podstawie własnych doświadczeń. Podstawą jest podejście *inquiry arc framework* (schemat łuku badawczego). Działania uczniów przebiegają na czterech etapach, z których każdy ich angażuje, rozwija umiejętność rozwiązywania problemów.

Po przedstawieniu tematu uczniowie (samodzielnie lub z pomocą nauczyciela) tworzą pytania badawcze o charakterze otwartym. Są one punktem wyjścia do głębszego zrozumienia zagadnienia. Następnie zadaniem uczniów jest poszukiwać i odkrywać, poznawać i zdobywać informacje. Mogą w tym celu przeprowadzić eksperyment, dokonać analizy, na przykład tekstów, czy przeprowadzić wywiad z osobą, która posiada wiedzę w danym zakresie. Kolejnym krokiem jest ocena zebranych informacji, formułowanie

59 Northern Arizona University, *Harnessing innovative...*, dz. cyt.

60 D. Istance, *Approaches to pedagogical innovation and why they matter*, 23.01.2019, <https://www.brookings.edu/articles/approaches-to-pedagogical-innovation-and-why-they-matter> (dostęp: 4.02.2025).

wniosków czy argumentów. Ostatni etap obejmuje przedstawianie ustaleń, co może przybrać formę prezentacji, kampanii społecznej, wystawy.

Schemat 4. Etapy działań w podejściu *inquiry arc framework*



Źródło: National Council for the Social Studies, *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of k–12 civics, economics, geography, and history*, Silver Spring 2013, s. 16–19, <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/c3/c3-framework-for-social-studies-revo617.pdf> (dostęp: 4.02.2025).

Z kolei podczas nauki wielozmysłowej (*multisensory learning*) uczniowie uczą się, angażując kilka zmysłów jednocześnie. Badacze podkreślają znaczenie tego podejścia w przyswajaniu informacji. Trening wielozmysłowy może lepiej odzwierciedlać naturalne warunki i jest skuteczniejszy w przypadku procesu uczenia się⁶¹. Przykładem form realizacji nauki wielozmysłowej są chociażby zmysłowe ścieżki przyrodnicze (np. liście, mech, trawa) czy zestawy pomocy, dzięki którym dzieci mogą poznawać za pomocą węchu, dotyku czy słuchu. Podczas przybliżania uczniom tematu lasu nauczyciel może zebrać w kuferku pachnące próbki (zapachy lasu), szyszki, mech, kartki z obrazkami, dźwięki natury etc.

61 L. Shams, A.R. Seitz, *Benefits of multisensory learning*, „Trends in Cognitive Sciences” 2008, vol. 12, iss. 11, s. 411–417, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>.

Implementacja nowoczesnych technologii

Kolejny obszar innowacji to wdrażanie do procesu dydaktycznego nowych środków dydaktycznych. W dobie nowych technologii najlepszym przykładem są narzędzia cyfrowe. Dzieci uczęszczające obecnie do przedszkoli czy klas I–III to przedstawiciele pokolenia Alfa, którym nowoczesne technologie towarzyszą od urodzenia. To dla nich naturalna przestrzeń działań, w tym edukacyjnych. Nauczyciel bowiem może w swojej pracy zastosować aplikacje edukacyjne, interaktywne materiały, elementy rozszerzonej rzeczywistości, sztuczną inteligencję. Są one skutecznym narzędziem do prezentacji i utrwalania treści, sprawdzania wiedzy, indywidualizacji nauczania czy uatrakcyjniania zajęć dydaktycznych. Co więcej, pozwalają rozwijać umiejętności logiczne, programistyczne czy integrować treści z różnych obszarów.

Przykładem może być chociażby organizacja zajęć zgodnie z modelem STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts, Mathematics).

Dzięki tak multidyscyplinarnemu podejściu do wychowania i edukacji, młodzi ludzie są holistycznie przygotowywani do wyzwań, które stawia przed nimi teraźniejszość i przyszłość⁶².

Można zaangażować dzieci do projektowania gier edukacyjnych czy budowania robotów. Wcielają się one w rolę inżyniera, grafika, dokonują obliczeń, a nawet kodują czy programują z użyciem bloków.

Podstawą rozwoju myślenia komputacyjnego jest zaś kodowanie i programowanie. Programowanie bowiem nie tylko dotyczy gier czy aplikacji, ale także uczy rozwiązywania problemów, aktywnego poszukiwania rozwiązań. Zaleca się wprowadzanie jego elementów już na etapie przedszkolnym (np. kodowanie z matą, robotem edukacyjnym Photon⁶³), by poszerzyć umiejętności w klasach I–III (np. ScratchJr).

Nauczyciel ma również możliwość wykorzystania w pracy dydaktycznej interaktywnej ściany czy interaktywnej podłogi (inne określenie: magiczny dywan). Dostępne urządzenia mają wbudowany także sensor ruchu i dźwięku. Dzieci mogą wykonywać różnego rodzaju ćwiczenia wspomagające

62 Steam Polska, *STEAM is coming – przyszłość edukacji już tu jest!*, <https://www.steampolska.org/o-steamie> (dostęp: 4.02.2025).

63 Photon Portal, *Dołącz do setek nowoczesnych edukatorów*, <https://portal.photon.education/pl> (dostęp: 4.07.2025). Na stronie znajdują się m.in. przewodnik obsługi robota oraz scenariusze zajęć.

motorykę małą i dużą, rozwiązywać quizy poprzez ruch ręką, stopą, użycie pisaka czy piłeczek. Przykładem są urządzenia: Roomie⁶⁴, Knowla⁶⁵ czy FunFloor EDU⁶⁶.

Warto wspomnieć także o zastosowaniu rozszerzonej rzeczywistości (AR, Augmented Reality) w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. To połączenie realnych elementów (np. obrazu) z cyfrową technologią. Przykład stanowią wizualizacje czy modele 3D, które nie tylko są atrakcyjne dla dzieci, ale także pozwalają rozszerzyć pozyskane informacje bądź zobaczyć odległe, niedostępne obiekty, takie jak piramidy czy dinozaury. Do narzędzi wspierających takie doświadczenia należą m.in. aplikacja Quiver – 3D Coloring App (ożywiająca pokolorowane przez dzieci ilustracje), platforma Merge EDU wykorzystująca rzeczywistość rozszerzoną oraz rozwiązania CleverBooks, które umożliwiają eksplorowanie trójwymiarowych modeli i wizualizacji AR w edukacji. Co ciekawe, World Wildlife Fund posiada aplikację WWF Free Rivers, która wykorzystuje AR do pokazania wpływu rzeki na życie ludzi i zwierząt.

Nowe (znane) sposoby sprawdzania i oceniania

Istotne znaczenie w procesie dydaktycznym mają sprawdzanie wiedzy i ocenianie. Ważne, aby stworzyć przestrzeń do popełniania błędów przez ucznia, do refleksji, aby ocenianie było dopasowane do indywidualnych potrzeb i stylów uczenia się. Warto, poczynawszy od edukacji przedszkolnej, wdrażać ocenę koleżeńską czy samoocenę, co wzmacnia poczucie sprawczości, uczy słuchać i wyrażać własne zdanie. I choć zaproponowane w tej części rozwiązania zna wielu nauczycieli, ważna jest ich realizacja w placówkach edukacyjnych, co staje się możliwe w formie innowacji pedagogicznych.

Samoocena może dotyczyć wykonanej pracy plastycznej, ćwiczenia, zachowania w danej sytuacji i przyjąć różne formy: graficzną (buźka, kolor, rysunek), wypowiedzi ustnej czy pisemnej. Dzieci mogą odznaczać na liście pozycje, które udało im się zrealizować, czy w swoich dziennikach refleksji zapisywać lub rysować, czego się nauczyły, co było dla nich trudne, nad czym powinny jeszcze pracować. Dzięki tego typu działaniom dziecko

64 Didactix, *Ściana i podłoga interaktywna*, <https://didactix.pl/pl/roomie> (dostęp: 4.07.2025).

65 Knowla, *Planeta Fruu – instrukcja*, 1.08.2023, <https://knowla.eu/pl> (dostęp: 4.07.2025).

66 FunFloor EDU, <https://www.funfloor.pl/oferta/edu> (dostęp: 4.07.2025).

rozwija myślenie refleksyjne, uczy się dostrzegać postępy czy planować dalsze działania.

Ocena koleżeńska z kolei wiąże się z oceną pracy lub działania ucznia przez kolegę czy koleżankę. Podstawą są tu ustalone wcześniej wspólnie kryteria oraz informacja zwrotna, nie zaś punktowa. Warto wypróbować ten sposób na przykład przy ocenie rysunku, gdzie pod uwagę zostaną wzięte dobór kolorów, powiązanie z podanym tematem, dodane szczegóły. Również wskazuje na mocne strony pracy, jak również te wymagające dopracowania. Ocena koleżeńska rozwija umiejętność aktywnego słuchania, wyrażania własnego zdania z szacunkiem. Daje szansę na budowanie relacji i uczenie się od siebie nawzajem.

Warto również wspomnieć o ocenianiu wspierającym uczenie się (OWU), określanym również jako ocenianie kształtujące (OK) lub z języka angielskiego – oceną dla uczenia się (AfL). Według Danuty Sterny ocenianie wspierające uczenie się cechuje się:

- stałym towarzyszeniem uczniowi – nauczyciel na bieżąco śledzi postępy i trudności dziecka;
- współpracą – nauczyciel i uczeń aktywnie angażują się w proces oceniania, wspólnie analizując osiągnięcia i wyzwania;
- skoncentrowaniem na rozwoju – działania nauczyciela są ukierunkowane na indywidualne wspieranie rozwoju kompetencji każdego ucznia, pomagając mu osiągać coraz wyższy poziom umiejętności⁶⁷.

Kluczowe w realizacji tego sposobu oceniania są jasno i zrozumiale sformułowane cele zajęć oraz informacja zwrotna od nauczyciela, która powinna być ukierunkowana na rozwój. Dylan Wiliam formułuje pięć podstawowych strategii oceniania wspierającego uczenie się (oceniania kształtującego):

1. Wyjaśnianie i ustalanie intencji uczenia się oraz kryteriów sukcesu.
2. Projektowanie skutecznych dyskusji, zadań i aktywności, które dostarczają dowodów na postępy w nauce.
3. Udzielanie informacji zwrotnej umożliwiającej rozwój ucznia.
4. Aktywizowanie uczniów jako zasobów edukacyjnych dla siebie nawzajem.
5. Uaktywnianie uczniów jako odpowiedzialnych za własny proces nauki⁶⁸.

67 D. Sterna, *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2016.

68 D. Wiliam, M. Thompson, *Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?* [w:] C.A. Dwyer (ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2007.

Ocenianie kształtujące pozwala uczniom na uzyskanie odpowiedzi na pytania odnośnie do celu zajęć, mocnych i słabych stron własnej pracy, możliwości poprawy. Co więcej, stwarza możliwość aktywnego udziału ucznia przez wspólne rozmowy z nauczycielem.

Nauczyciel powinien również zwrócić uwagę na formy sprawdzania wiedzy i umiejętności uczniów. Oprócz tradycyjnych testów może on zastosować quizy (także cyfrowe) czy prezentacje. Jednym z ciekawych rozwiązań jest portfolio ucznia (papierowe lub cyfrowe). Uczeń zbiera materiały na dany temat, a następnie prezentuje je z uwzględnieniem swoich przemyśleń. Ten sposób rozwija samodzielność, krytyczne myślenie, umiejętność poszukiwania informacji oraz zdolność do formułowania własnej refleksji. W procesie gromadzenia wiadomości istotne jest korzystanie z różnorodnych źródeł, co rozwija umiejętność selekcji i oceny materiałów.

Innowacje programowe

Drugą grupą innowacji pedagogicznych są te o charakterze programowym. Mogą one przyjąć formę rozszerzeń istniejących programów nauczania o dodatkowe treści lub autorskich programów nauczania. Bazą do wdrażania nowych zagadnień w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej są zachodzące w otoczeniu zmiany. Dzięki innowacjom pedagogicznym możliwa jest bowiem odpowiedź środowiska pedagogicznego na współczesne wyzwania czy potrzeby dzieci, które nauczyciele obserwują, a których rozwinięcia brakuje w podstawie programowej. Innowacje programowe, w tym autorskie programy nauczania, oprócz wsparcia wszechstronnego rozwoju dzieci, oddziałują również na rozwój osobisty i zawodowy nauczyciela.

Rozszerzenie treści programowych

Podstawą realizacji tego typu innowacji jest wprowadzenie nowych zagadnień w pracy dydaktycznej, przy jednoczesnej nienaruszalności zapisów podstawy programowej. Jaki temat dziś warto rozszerzyć w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej? Czego potrzebują moi uczniowie? Jakie kompetencje warto u nich rozwinąć? To pytania, które warto sobie zadać podczas tworzenia innowacji programowej. Nauczyciel odpowiada na te pytania, znając swoich uczniów, środowisko i otoczenie. Warto tu zaznaczyć podjęcie tematów z zakresu edukacji ekologicznej, wielokulturowej czy medialnej, kompetencji przyszłości i wzmacniania kreatywności, przedsiębiorczości dzieci oraz umiejętności współpracy, krytycznego myślenia. W dobie

nowych technologii kluczowe jest również podjęcie zagadnień z zakresu kodowania czy programowania. Jak więc widać, wachlarz możliwości jest duży, a podjęcie nowatorskich działań zależy od nauczyciela – kreatora zmian. Mogę podać przykład z własnej pracy pedagogicznej w przedszkolu (rok 2016/2017) – realizowałam innowację programową z zakresu edukacji medialnej – *Przedszkolak w świecie mediów*.

Autorskie programy nauczania

Wymagają od nauczyciela lub grupy nauczycieli opracowania nowego programu. Obecnie ich wdrożenie do realizacji regulują przepisy Ustawy z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty, a konkretnie art. 22a⁶⁹. Mogą one przyjmować formę programów zintegrowanych, integrujących różne przedmioty wokół wspólnych bloków tematycznych lub projektów. Stworzone przez nauczycieli programy pozwalają nie tylko na poszerzenie realizowanych tematów, ale także na zastosowanie nowych metod czy form pracy. Dzięki nim możliwe są integracja treści z różnych obszarów czy nacisk na pracę projektową – wszystko w oparciu o zapisy podstawy programowej. Przykładem autorskiego programu nauczania, poczynsz od edukacji przedszkolnej, jest program edukacji na świeżym powietrzu Outdoor Education PO POLSKU. To innowacja zrealizowana w roku szkolnym 2021/2022 przez Fundację Finnway Polska i sieć ekspertów edukacji outdoorowej w Polsce i w Finlandii, mająca na celu promocję i wdrażanie edukacji outdoorowej w polskich szkołach i przedszkolach⁷⁰.

Innowacje organizacyjne

Trzecią grupą innowacji pedagogicznych są innowacje organizacyjne. Wynikają one z potrzeb dzieci, chęci rozwoju ich zdolności czy oferowania wsparcia w rozwoju. Tego typu działania dają możliwość stworzenia przyjaznego środowiska uczenia się oraz nawiązania współpracy/relacji z rodzicami i otoczeniem społecznym. Do innowacji organizacyjnych zalicza się

69 Do 8 lipca 2014 obowiązywały w tym zakresie przepisy Rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2009 r., nr 89, poz. 730).

70 K. Jamsa, N. Jędrzejczak, *Outdoor Education PO POLSKU*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2023, nr 2(69), <https://online.flippingbook.com/view/356744402> (dostęp: 4.07.2025).

działania zmierzające do wprowadzenia modyfikacji w organizacji placówki, aranżacji przestrzeni, budowania współpracy z innymi podmiotami.

W zakresie organizacji placówki można tu wspomnieć chociażby o zmniejszeniu liczebności grup/klas, łączeniu grup wiekowych (np. trzy-, czterolatki), zmianie czasu trwania zajęć, wprowadzeniu dodatkowych zajęć w przedszkolu realizowanych w sobotę.

Działania podejmowane w odniesieniu do organizacji przestrzeni edukacyjnej dotyczą aranżacji sal. Dla przykładu można podać wydzielenie miejsca do relaksacji, prac grupowych czy utworzenie oddzielnych sal/ pracowni tematycznych, na przykład sali do eksperymentów, do przedstawień teatralnych, sali sensorycznej. Ta druga mogłaby posiadać scenę i miejsce dla publiczności, a układem przypominać teatr.

Nawiązanie współpracy z rodzicami czy instytucjami lokalnymi może zaś przyjąć formę spotkań czy wspólnych projektów. Placówka może wprowadzić na przykład cykliczne warsztaty dla rodziców z zakresu wychowania i edukacji dzieci lub zorganizować kluby rodzicielskie. Możliwa jest również realizacja wspólnych projektów z instytucjami kultury, takimi jak dom kultury, teatr, lub z innym przedszkolem/ inną szkołą bądź uczelnią.

Warto również podkreślić spojrzenie na innowacje osób przygotowujących się do zawodu nauczyciela. Studenci II roku pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej w trakcie zajęć z przedmiotu pedagogika przedszkolna tworzą propozycje własnych innowacji. W ciągu dwóch ostatnich lat proponowali zajęcia z różnych obszarów istotnych z ich punktu widzenia, takich jak: większa aktywność fizyczna dzieci (zajęcia aikido, olimpiada sportowa), kwestie ekologiczne (ekologiczne podejście w codziennym życiu, praca pszczoł), tematy związane z pracą człowieka (zawody przyszłości i zawody zapomniane), wprowadzenie działań związanych z harcerstwem, zapoznanie dzieci z historią i tradycją ich regionu, ludowymi tańcami, a także różnymi rodzajami muzyki czy implementacja elementów języka migowego, komunikacji międzyludzkiej.

Podsumowując: innowacja w nauczaniu i uczeniu się jest coraz bardziej niezbędna dla edukacji w XXI wieku i musi dotrzeć aż do pedagogiki praktykowanej w szkołach i klasach. Zrozumienie innowacji pedagogicznych stwarza ogromne wyzwania, ale stanowi podstawę do tego, aby postęp mógł nastąpić⁷¹. W celu stworzenia odpowiednich warunków do realizacji

71 D. Istance, *Approaches to pedagogical innovation...*, dz. cyt.

innowacji znaczenie ma efektywne zarządzanie systemami edukacji, gdyż szkoła, nauczyciel i uczniowie funkcjonują w określonych ramach panującego systemu edukacji. Inetta Nowosad zaznacza, że wymaga to zatem

[...] uznania wielowymiarowości procesów na drodze do zmiany systemu edukacji i pozwala założyć, że nie będą one miały prostego układu liniowego⁷².

Oznacza to, że innowacja w edukacji nie jest jednorazowym aktem, lecz dynamicznym i złożonym procesem, w którym współdziałają różne podmioty – uczniowie, nauczyciele, szkoły i system oświaty. Tylko wówczas, gdy wszystkie te elementy będą ze sobą spójnie powiązane, możliwe stanie się tworzenie środowiska edukacyjnego sprzyjającego uczeniu się na miarę wyzwań współczesności.

Przykłady innowacji

Po omówieniu kwestii teoretycznych oraz propozycji związanych z innowacjami pedagogicznymi w ostatniej części rozdziału przedstawiam przykłady realizowanych innowacji w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej. Przykłady zostały zaczerpnięte ze stron internetowych placówek edukacyjnych i pogrupowane według obszaru edukacji/ obszaru rozwoju. To jedynie przykłady szerokiego spektrum działań innowacyjnych podejmowanych przez nauczycieli przedszkoli i klas I–III, które mogą stać się inspiracją i dodać odwagi do wdrożenia własnych pomysłów.

Edukacja przedszkolna

Edukacja matematyczna

Tytuł: Matematyka smyka

Rodzaj innowacji: metodyczno-organizacyjna

Placówka: Przedszkole Publiczne w Łobżenicy, ul. Batorego 5, 89-310 Łobżenica

72 I. Nowosad, *Modele efektywnej edukacji* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.S. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021, s. 166.

Cel: stymulowanie rozwoju aktywności dzieci przez stosowanie różnorodnych ćwiczeń i zabaw prowadzących do nabycia umiejętności matematycznych

Strona internetowa: https://przedszkole.lobzenica.pl/asp/pl_start.asp?typ=14&menu=87&strona=1&sub=73&subsub=86

Edukacja zdrowotna

Tytuł: Zdrowie pielęgnujemy, zawody z nim związane poznajemy

Rodzaj innowacji: programowa

Placówka: Przedszkole Miejskie nr 5 z Oddziałami Integracyjnymi „Leśna Kraina” w Ostrołęce, ul. Piękna 12, 07-401 Ostrołęka

Cel: propagowanie zdrowego stylu życia i rozwijanie sprawności ruchowej oraz podnoszenie wydolności organizmu

Strona internetowa: <https://pm5.ostroleka.edu.pl/innowacje-i-programy-pedagogiczne>

Edukacja ekologiczna

Tytuł: Ogród – drzwiami do świata przyrody

Rodzaj innowacji: organizacyjno-metodyczna

Placówka: Przedszkole Miejskie nr 14 im. Niezapominajki, ul. Kłosa 23A, 10-818 Olsztyn

Cel: poszerzenie wiedzy przyrodniczej poprzez bezpośredni kontakt i praktyczne działanie

Strona internetowa: <https://pm14.olsztyn.eu/ogrod-drzwiami-do-swiate-przyrody>

Edukacja językowa

Tytuł: *Let's play with English: touch, taste and see.* Zabawa z językiem angielskim poprzez zmysły: „dotknij, spróbuj i zobacz”

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Przedszkole Miejskie nr 32 w Olsztynie, ul. Stanisława Murzynowskiego 24, 10-684 Olsztyn

Cel: wprowadzenie dzieci w świat nauki języka angielskiego poprzez aktywną zabawę oraz osłuchanie z językiem każdego dnia podczas codziennych czynności dzieci w przedszkolu

Strona internetowa: <https://pm32.olsztyn.eu/category/innowacje>

Integracja sensoryczna

Tytuł: SensoSprawki – zabawy stymulujące zmysły

Rodzaj innowacji: organizacyjno-metodyczna

Placówka: Przedszkole nr 189, Osiedle Bolesława Śmiałego 105, 60-101 Poznań

Cel: wykorzystanie kącików sensoryczno-manipulacyjnych dla rozbudzenia aktywności własnej dzieci oraz dostarczenia dziecku różnorodnych bodźców wspomagających integrację sensoryczną

Strona internetowa: https://ple189.poznan.pl/wp-content/uploads/2020/05/Innowacja-pedagogiczna_SensoSprawki.pdf

Wykorzystanie mediów

Tytuł: Kodowanie nie na ekranie

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Przedszkole nr 29, ul. Kurpiów 28, 52-214 Wrocław

Cel: stymulowanie rozwoju poprzez zabawy w kodowanie ułatwia opracowanie planu działania, tworzenie sekwencji, rozpoznawanie wzorów, układanie słownych i obrazkowych algorytmów

Strona internetowa: <https://p29.edupage.org/a/innowacje-projekty-w-przedszkolu-nowosc?eqa=dGV4dD1oZXhoL2Fib3VoJnN1YnBhZ2U9NyZza2dkeWVhcjoyMDI0>

Edukacja patriotyczna

Tytuł: Z legendą poznaję mój kraj

Rodzaj innowacji: programowo-metodyczna

Placówka: Publiczne Przedszkole w Borkowie, ul. Akacyjowa 2, 80-180 Borkowo

Cel: poznanie legend wybranych miast Polski, rozwijanie umiejętności słuchania, posługiwania się mapą, sprawności manualnej, śpiewu, uatrakcyjnienie sposobu przekazywania informacji zawartych w legendach oraz wzbogacenie słownictwa dziecięcego

Strona internetowa: <https://spborkowo.pomorskie.pl/przedszkole/p,170,2024-2025>

Rozwój emocjonalny

Tytuł: Bąble Emocji

Rodzaj innowacji: programowa

Placówka: Przedszkole w Trzcianie, Trzciana 193b, 36-071 Trzciana

Cel: rozpoznawanie emocji, nauka wyrażania emocji, budowanie empatii

Strona internetowa: <https://przedszkole-trzciana.pl/index.php/pl/aktualnosci/galerie-biezace/1515-innowacja-pedagogiczna-bable-emocji-dla-dzieci-trzy-czteroletnich-w-przedszkolu>

Rozwój fizyczny

Tytuł: „Sport i zabawa to dobra sprawa” – promocja zdrowego stylu życia

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Miejskie Przedszkole nr 65 w Katowicach, ul. Ciesielska 1, 40-379 Katowice

Cel: propagowanie zdrowego stylu życia i rozwijanie sprawności ruchowej oraz podnoszenie wydolności organizmu

Strona internetowa: <https://images.dlaprzedszkoli.eu/przedszkole65/sport-i-zabawa-to-dobra-sprawa-innowacja.pdf>

Edukacja wczesnoszkolna

Edukacja językowa

Tytuł: Baw się i ucz z wykorzystaniem mnemotechnik

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Prywatna Szkoła Podstawowa ICO w Tomaszowie Lubelskim, ul. Króla Zygmunta 63, 22-600 Tomaszów Lubelski

Cel: rozwijanie sprawności językowych i komunikacyjnych dzieci, a także kształtowanie motywacji do nauki poprzez zabawę oraz stosowanie nowoczesnych technik szybkiego zapamiętywania i uczenia się, czyli mnemotechnik

Strona internetowa: <https://pspicotomaszow.szkolnastrona.pl/art,356,innowacja-pedagogiczna-baw-sie-i-ucz-z-wykorzystaniem-mnemotechnik>

Edukacja czytelnicza

Tytuł: „Zaczytani”

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Zespół Szkolno-Przedszkolny nr 3 w Kętach, ul. Szkolna 3, 32-650 Kęty

Cel: kształtowanie zainteresowań czytelniczych oraz wyrabianie szacunku do literatury

Strona internetowa: https://zsp3.edukacja.kety.pl/pliki/innowacje/INNOWACJA_do_szkoAy.pdf

Edukacja społeczna

Tytuł: Przyłapani na dobrym zachowaniu

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Szkoła Podstawowa im. Królowej Jadwigi, Siercza 428, 32-020 Wieliczka

Cel: poprawa relacji rówieśniczych oraz zintegrowanie zespołu dzieci w klasie

Strona internetowa: <https://sp-siercza.pl/innowacja-pedagogiczna-przy-lapani-na-dobrym-zachowaniu>

Edukacja matematyczna

Tytuł: Matematyczne łamigłówki mądrej główki

Rodzaj innowacji: programowo-metodyczna

Placówka: Szkoła Podstawowa im. Marszałka Józefa Piłsudskiego w Piątku, ul. Szkolna 1, 99-120 Piątek

Cel: stymulowanie rozwoju uczniów poprzez rozwiązywanie ciekawych problemów z różnych dziedzin matematyki

Strona internetowa: <https://szkola-podstawowa.edu.pl/matematyczne-lamiglowki-innowacja-pedagogiczna-w-edukacji-wczesnoszkolnej/>

Edukacja polonistyczna/ nauka przez działanie

Tytuł: Metoda Ruchu i Liter – Uczenie się przez Działanie

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Szkoła Podstawowa nr 7 im. Karola Wojtyły w Rumi, ul. Stefana Batorego 29, 84-230 Rumia

Cel: połączenie aktywności fizycznej z nauką czytania i pisanie

Strona internetowa: <https://samorząd.gov.pl/attachment/bf4380b5-89e4-41d6-986d-8c7ee5312973>

Edukacja społeczno-przyrodnicza/kulturowa

Tytuł: Mali odkrywcy

Rodzaj innowacji: programowo-metodyczna

Placówka: Szkoła Podstawowa nr 2 im. gen. Władysława Sikorskiego w Jastrzębi, Jastrzębia 138, 33-191 Jastrzębia

Cel: popularyzacja wiedzy społeczno-przyrodniczej, historycznej na temat małej ojczyzny w klasach II–III

Strona internetowa: <http://sp2jastrzebia.szkolna.net/wykaz-zajec-pozalekcyjnych-20162017/innowacja-pedagogiczna-mali-odkrywcy>

Edukacja informatyczna

Tytuł: Podróż w świat programowania

Rodzaj innowacji: metodyczna

Placówka: Szkoła Podstawowa w Wolicy, ul. Szkolna 35, 26-060 Chęciny

Cel: zachęcanie i motywowanie uczniów do korzystania z nowych technologii komputerowych w sposób świadomy, odpowiedzialny i kreatywny

Strona internetowa: <https://spwolica.checiny.pl/index.php/17-aktualnosci/309-innowacja-pedagogiczna-w-klasach-i-iii-podroz-w-swiat-programowania>

Edukacja artystyczna

Tytuł: Mały artysta

Rodzaj innowacji: metodyczno-organizacyjna

Placówka: Szkoła Podstawowa im. m. jra Henryka Sucharskiego w Żbikowicach, Żbikowice 55, 33-314 Łososina Dolna

Cel: kształtowanie wrażliwości artystycznej i rozwijanie twórczej aktywności uczniów klasy I w dziedzinie muzyki, plastyki i teatru

Strona internetowa: <http://spzbikowice.szkolnastrona.pl/art,433,innowacja-pedagogiczna-maly-artysta-dla-uczniow-klasy-i>

Uczenie się przez odkrywanie

Tytuł: Bądź kreatywny – szukaj własnych pomysłów

Rodzaj innowacji: programowo-metodyczna

Placówka: Szkoła Podstawowa nr 4 im. Ignacego Jana Paderewskiego w Pruszczu Gdańskim, ul. Kasprowicza 16, 83-000 Pruszcz Gdański

Cel: rozwijanie kreatywności uczniów poprzez zachęcanie ich do poszukiwania i realizowania własnych pomysłów

Strona internetowa: <https://sp4gda.edupage.org/a/innowacje-pedagogiczne?eqa=YmlkPWJsb2c2JndpZD1ibG9nNl9CbG9nXzEmYWlkX2Jsb2c2XoJsb2dfMT0xOQ%3D%3D>

Bibliografia

- Alexander R.J., *Towards dialogic teaching: Rethinking classroom talk*, Dialogos, New York 2008.
- Arends R.I., *Uczymy się nauczać*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1994.
- Bednarczuk B., *Integracja w edukacji wczesnoszkolnej – potrzeba naszych czasów czy wymuszona alternatywa* [w:] B. Śliwerski (red.), *Pedagogika alternatywna. Postulaty, projekty i kontynuacje*, t. 2: *Innowacje edukacyjne i reformy pedagogiczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2007.
- Bukit S., Ariastika D., Novianti Y., Lubis Y., *Snowball throwing learning model in growing questioning skills of elementary school students: A review*, „Journal Corner of Education Linguistics and Literature” 2023, vol. 2, no. 4, s. 343–351, <https://doi.org/10.54012/jcell.v2i4.145>, <https://journal.jcopublishing.com/index.php/jcell/article/view/145> (dostęp: 4.07.2025).
- Buzan T., *Mistrzowskie mapowanie myśli. Podręcznik użytkownika najpotężniejszego narzędzia rozumowania*, tłum. L. Sielicki, Grupa Wydawnicza Helion, Gliwice 2019.
- Dalin P., Rust V.D., *Towards schooling for the twenty-first century*, Cassell, London 1966.
- Didactix, *Ściana i podłoga interaktywna*, <https://didactix.pl/pl/roomie> (dostęp: 4.07.2025).
- Fundacja Szkoła z Klasą, *Debatowanie jako metoda pracy z uczniami*, 25.11.2016, <https://www.szkolazklasa.org.pl/materialy/debatowanie-jako-metoda-pracy-uczniami> (dostęp: 4.07.2025).
- FunFloor EDU, <https://www.funfloor.pl/oferta/edu> (dostęp: 4.07.2025).
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Kozieł J., *Zastosowanie darów Froebela w dziecięcej matematyce. Treści kształcenia, komentarze metodyczne oraz opisy zajęć wspomagających rozwój umysłowy i edukację matematyczną przedszkolaków*, Froebel.pl, Lublin 2017.
- Gruszczyk-Kolczyńska E., Zielińska E., *Dziecięca matematyka – dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*, Centrum Edukacyjne Bliżej Przedszkola, Kraków 2015.

- Hurley T.J., Brown J., *Conversational leadership: Thinking together for a change*, „The Systems Thinker” 2009, vol. 20, no. 9, <https://thesystemsthinker.com/conversational-leadership-thinking-together-for-a-change> (dostęp: 7.07.2025).
- Istance D., *Approaches to pedagogical innovation and why they matter*, 23.01.2019, <https://www.brookings.edu/articles/approaches-to-pedagogical-innovation-and-why-they-matter> (dostęp: 4.02.2025).
- Jamsa K., Jędrzejczak N., *Outdoor education PO POLSKU*, „Meritum. Mazowiecki Kwartalnik Edukacyjny” 2023, nr 2(69), s. 28–34, <https://online.flippingbook.com/view/356744402> (dostęp: 4.07.2025).
- Jaskulska S., *Kreowanie doświadczeń liminalnych w szkole z wykorzystaniem metody dramy edukacyjnej*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 42, s. 155–176.
- Klus-Stańska D., *Wiedza w szkole* [w:] D. Klus-Stańska (red.), *Dydaktyka i jej paradygmaty. Różnorodne światy szkoły*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2024.
- Knowla, *Planeta Fruu – instrukcja*, 1.08.2023, <https://knowla.eu/pl> (dostęp: 4.07.2025).
- Kordziński J., *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
- Krzychała S., *Nauczyciel-tutor. Prakseologiczna rekonstrukcja tutoringu szkolnego*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2018.
- Krzyżewska J., *Aktywizujące metody i techniki w edukacji wczesnoszkolnej*, cz. 1, AU Omega, Suwałki 1998.
- Kupisiewicz C., *Szkoła w XX wieku. Kierunki i próby przebudowy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2006.
- Kupisiewicz C., Kupisiewicz M., *Słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2009.
- Kwaśnica R., *Wprowadzenie do myślenia o wspomaganiu nauczyciela w rozwoju*, „Studia Pedagogiczne” 1995, t. 61, s. 9–43.
- Kwiatkowski S.T., *Uwarunkowania skuteczności zawodowej kandydatów na nauczycieli wczesnej edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Wydawnictwo Naukowe Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej, Warszawa 2018.
- Kwieciński Z., *Wizje przyszłości a zmiany edukacji (nad książką P. Dallina i V.D. Rusta)* [w:] Z. Kwieciński, *Tropy – ślady – próby. Studia i szkice z pedagogii pogranicza*, Wydawnictwo Edytor, Poznań – Olsztyn 2000.
- Leżańska W., Płociennik E., *Pedagogika przedszkolna z metodyką*, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021.
- Looney J., *Assessment and innovation in education*, OECD Education Working Papers, No. 24, OECD Publishing, Paris 2009, <https://doi.org/10.1787/222814543073>.
- Madalińska-Michalak J., *Nauczyciel jako kluczowy czynnik dobrej edukacji* [w:] K. Wrońska (red.), *Dobra edukacji i ich pedagogiczna eksploracja*, Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, Kraków 2019.
- MistrzNauki, *Inkubatory innowacji społecznych w edukacji – przykłady działań*, 14.05.2025, <https://sp18torun.edu.pl/inkubatory-innowacji-spoecznych-w-edukacji-przyklady-dzialan> (dostęp: 4.07.2025).

- National Council for the Social Studies, *The college, career, and civic life (C3) framework for social studies state standards: Guidance for enhancing the rigor of K-12 civics, economics, geography, and history*, Silver Spring 2013, <https://www.socialstudies.org/sites/default/files/c3/c3-framework-for-social-studies-revo617.pdf> (dostęp: 4.02.2025).
- Northern Arizona University, *Harnessing innovative teaching methods for elementary education*, 18.06.2024, <https://nau.edu/college-education/blog/harnessing-innovative-teaching-methods-for-elementary-education> (dostęp: 7.07.2025).
- Nowakowska-Siuta R., *Innowacje w kształceniu nauczycieli z perspektywy porównawczej*, „Studia z Teorii Wychowania” 2016, t. 7, nr 4(17), s. 53–64.
- Nowosad I., *Innowacje i przedsiębiorczość w szkole jako odpowiedź na wyzwania zmieniającego się świata*, „Annales Universitatis Mariae Curie-Skłodowska. Sectio J. Paedagogia-Psychologia” 2019, t. 32, nr 4, s. 29–44.
- Nowosad I., *Modele efektywnej edukacji* [w:] J.M. Łukasik, I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkola i nauczyciel w obliczu zmian społecznych i edukacyjnych*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2021.
- Nowosad I., Błaszczyk M., *Innovations in education: High demand, low efficiency?*, „Przegląd Pedagogiczny” 2019, nr 2, s. 323–334.
- OECD/Eurostat, *Oslo manual 2018: Guidelines for collecting, reporting and using data on innovation, 4th edition*, The Measurement of Scientific, Technological and Innovation Activities, OECD Publishing, Paris 2018, <https://doi.org/10.1787/9789264304604-en>.
- Okoń W., *Nowy słownik pedagogiczny*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2007.
- Parzęcki R., Parzęcka-Denis A., *Przesłanki i kierunki przeobrażeń funkcji edukacyjnych nauczyciela*, „Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych” 2014, nr 1, s. 131–141.
- Perlaki I., *Innowacje w organizacji*, tłum. S. Czerwiński, Państwowe Wydawnictwo Ekonomiczne, Warszawa 1983.
- Photon Portal, *Dołącz do setek nowoczesnych edukatorów*, <https://portal.photon.education/pl> (dostęp: 4.07.2025).
- Pietrasiański Z., *Ogólne i psychologiczne zagadnienia innowacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1970.
- Podgórska-Jachnik D., *Innowacyjna edukacja a kompetencje przyszłych pedagogów* [w:] D. Podgórska-Jachnik (red.), *Dobre praktyki pedagogiczne szansą innowacyjnej edukacji*, Wydawnictwo Naukowe Wyższej Szkoły Pedagogicznej, Łódź 2012.
- Procedura wprowadzania innowacji pedagogicznych w Przedszkolu nr 1 z oddz. integracyjnym w Strzegomiu*, <https://pp1.strzegom.pl/wp-content/uploads/2023/08/Procedura-wprowadzania-innowacji-pedagogicznej.docx> (dostęp: 20.12.2025).
- Procedura wprowadzania innowacji pedagogicznej w Szkole Podstawowej im. Polskich Noblistów w Nowych Skalmierzycach*, <https://sppn.noweskalmierzyce.pl/pl/news/procedura-wprowadzania-innowacji-pedagogicznej> (dostęp: 4.02.2025).

- Procedura wprowadzania innowacji pedagogicznych w Szkole Podstawowej z Oddziałami Integracyjnymi nr 36 im. Czesława Miłosza w Rybniku*, https://sp36.bip.edukacja.rybnik.eu/_files_/procedura_wprowadzania_innowacji_pedagogicznych.pdf (dostęp: 4.02.2025).
- Przyborowska B., *Pedagogika innowacyjności – między teorią a praktyką*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2013.
- Przyborowska B., *Struktury innowacyjne w edukacji. Teoria – praktyka – rozwój*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 2003.
- Redding S., Twyman J.S., Murphy M., *What is an innovation in learning?* [w:] M. Murphy, S. Redding, J. Twyman (eds.), *Handbook on innovations in learning*, Center on Innovations in Learning, Temple University, Information Age Publishing, Philadelphia 2013, <https://eric.ed.gov/?id=ED558056> (dostęp: 8.12.2025).
- Robinson K., Aronica L., *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, tłum. A. Baj, Wydawnictwo Element, Kraków 2015.
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 9 kwietnia 2002 r. w sprawie warunków prowadzenia działalności innowacyjnej i eksperymentalnej przez publiczne szkoły i placówki (Dz.U. z 2002 r., nr 56, poz. 506 z późn. zm).
- Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 21 czerwca 2012 r. w sprawie dopuszczania do użytku w szkole programów wychowania przedszkolnego i programów nauczania oraz dopuszczania do użytku szkolnego podręczników (Dz.U. z 2009 r., nr 89, poz. 730).
- Schulz R., *Procesy zmian i odnowy w oświacie. Wstęp do teorii innowacji*, Państwowe Wydawnictwo Naukowe, Warszawa 1980.
- Schulz R., *Studia z innowatyki pedagogicznej*, Wydawnictwo Uniwersytetu Mikołaja Kopernika, Toruń 1996.
- Schulz R., *Twórczość pedagogiczna. Elementy teorii i badań*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 1994.
- Serdyukov P., *Innovation in education: What works, what doesn't, and what to do about it?*, „Journal of Research in Innovative Teaching & Learning” 2017, vol. 10, iss. 1, s. 4–33, <https://doi.org/10.1108/JRIT-10-2016-0007>.
- Shams L., Seitz A.R., *Benefits of multisensory learning*, „Trends in Cognitive Sciences” 2008, vol. 12, iss. 11, s. 411–417, <https://doi.org/10.1016/j.tics.2008.07.006>.
- Steam Polska, *STEAM is coming – przyszłość edukacji już tu jest!*, <https://www.steam-polska.org/o-steamie> (dostęp: 4.02.2025).
- Sterna D., *Uczę się uczyć. Ocenianie kształtujące w praktyce*, Centrum Edukacji Obywatelskiej, Warszawa 2016.
- Sukerni P., *Upaya Meningkatkan Keterampilan Bertanya melalui Penerapan Pembelajaran berbasis snowball throwing*, „Journal of Education Action Research” 2018, vol. 2, no. 2, s. 134–141, <https://ejournal.undiksha.ac.id/index.php/JEAR/article/view/14439/8844> (dostęp: 8.12.2025).

- Szempruch J., *Nauczyciel nowator w zmieniającej się szkole* [w:] I. Nowosad, M.J. Szymański (red.), *Szkoła i nauczyciel. Rozwój nauczyciela i rozwój szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2023.
- Szempruch J., *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2012.
- Szempruch J., *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2013.
- Szymański M.S., *O metodzie projektów. Z historii, teorii i praktyki pewnej metody kształcenia*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2010.
- Śliwerski B., *Oświatowy remanent, czyli o ideologicznym majsterkowaniu polityków oświatowych w latach 1989–2006* [w:] M. Dudzikowa, M. Czerepaniak-Walczak (red.), *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 4, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.
- Tłuściak-Deliowska A., *Kultura szkoły* [w:] M. Czerepaniak-Walczak, S. Iwasiów (red.), *Kalejdoskop. Współczesne pojęcia pedagogiczne*, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli – Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2021.
- Trilling B., Fadel C., *21st century skills: Learning for life in our times*, Jossey-Bass, San Francisco 2009.
- Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty (Dz.U. z 1991 r., nr 95, poz. 425).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).
- Vincent-Lancrin S. (ed.), *Measuring innovation in education 2023: Tools and methods for data-driven action and improvement, educational research and innovation*, OECD Publishing, Paris 2023, https://www.oecd.org/en/publications/measuring-innovation-in-education-2023_a7167546-en.html (dostęp: 4.07.2025).
- Wegerif R., *Mind expanding: Teaching for thinking and creativity in primary education*, Open University Press, Maidenhead 2010.
- Wiliam D., Thompson M., *Integrating assessment with instruction: What will it take to make it work?* [w:] C.A. Dwyer (ed.), *The future of assessment: Shaping teaching and learning*, Lawrence Erlbaum Associates, Mahwah 2007.
- World Economic Forum, *Future of jobs report 2023*, <https://www.weforum.org/publications/the-future-of-jobs-report-2023> (dostęp: 4.02.2025).

Część III

AGNIESZKA KLIMSKA

Innowacje w kształceniu młodzieży

Pokolenie Z a innowacje edukacyjne

W niniejszym opracowaniu wybór pokolenia Z jako grupy docelowej innowacji edukacyjnych dla młodzieży licealnej wynika z aktualnego wieku uczniów szkół ponadpodstawowych i społecznego kontekstu, w jakim funkcjonują. Zgodnie z postulatem australijskiego socjologa Marka McCrindle'a określanie ram czasowych dla poszczególnych generacji we współczesnym społeczeństwie wymaga odejścia od tradycyjnego, biologicznego rozumienia pokolenia jako interwału między urodzeniem rodziców a narodzinami ich dzieci, zwykle mieszczącego się w przedziale 20–25 lat. W dobie gwałtownego rozwoju technologii oraz intensywnych transformacji społecznych, kulturowych i gospodarczych okres międzypokoleniowy uległ widocznemu skróceniu i może obecnie obejmować około 15 lat. W związku z tym McCrindle proponuje, aby termin „pokolenie” odnosić do grupy osoby, które łączy nie tylko podobny wiek, lecz także dorastanie pod wpływem analogicznych czynników cywilizacyjnych i społecznych, w tym globalnych przełomów technologicznych oraz przemian kulturowych, determinujących ich doświadczenia, postawy i nawyki funkcjonowania w świecie¹.

Pokolenie Z, definiowane jako osoby urodzone w drugiej połowie lat 90. i na początku XXI wieku (zazwyczaj od 1995 do 2012 roku), stanowi obecnie zasadniczą część środowiska szkolnego licealistów. Skupienie uwagi na tym pokoleniu umożliwia precyzyjne dostosowanie metod i narzędzi edukacyjnych do realnych potrzeb jego członków, do ich wartości i oczekiwań, co jest kluczowe dla skuteczności proponowanych innowacji. Edukacja powinna uwzględniać także perspektywę długofalową i wychodzić naprzeciw zmianom, jakie będą determinowane potrzebami kolejnej generacji uczniów z pokolenia Alfa. Wobec tego obecnie wypracowane

¹ M. McCrindle, E. Wolfinger, *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*, McCrindle Research Pty, Bella Vista, 2014, s. 16–18.

strategie i metody edukacyjne będą wymagać rewizji, której dokonać będzie można trafniej dopiero po zdiagnozowaniu profilu uczniów urodzonych po 2012 roku.

W ocenie autorki tej części książki wybór pokolenia Z jako punktu odniesienia dla analiz i proponowanych rozwiązań stanowi uzasadniony kompromis między aktualnym a przyszłościowym wymiarem innowacji edukacyjnych.

Kulturowo-technologiczne uwarunkowania i wartości pokolenia Z

Zmiany pokoleniowe, które w wielu kontekstach są przedmiotem licznych badań naukowych, stanowią ważny aspekt dla rozważań z zakresu innowacji edukacyjnych. Charakterystyczna dla nich dynamika przemian implikuje nowe wyzwania dla systemu edukacji. Każda kolejna generacja wkracza w dorosłość z odmiennymi oczekiwaniami i doświadczeniami, kreując swoje wartości, kształtując kompetencje oraz światopogląd pod wpływem odmiennej kultury i kontekstu społecznego.

Jean Twenge, amerykańska psycholog zajmująca się badaniem pokoleń, ukazała, jak zmiany kulturowe i społeczne wpływają na postawy, zachowania i zdrowie psychiczne młodych ludzi. Duże znaczenie dla kształtowania tożsamości, postaw i zachowań poszczególnych generacji autorka przypisuje technologii. Na tle przeobrażeń technologicznych Twenge wyjaśniła przemiany w zakresie sposobów myślenia, wartości, budowania relacji czy komunikacji. Jej zdaniem wraz z rozwojem Internetu, mediów cyfrowych etc. pokolenia stawały się nie tylko coraz bardziej na nie otwarte, ale także elastyczne, zindywidualizowane i spontaniczne, a zarazem zorientowane na własne potrzeby i wybory². Współczesne pokolenie młodzieży, należące do generacji Z (urodzeni w latach 1997–2012), dorastało w środowisku, w którym technologie cyfrowe były nieodzownym elementem codziennego życia i przez to obecnym niemal na każdym etapie ich rozwoju. To pokolenie zostało określone mianem cyfrowych tubylców (*digital natives*)³, bowiem

2 J.M. Twenge, *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*, tłum. A. Nowak-Młynikowska, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2024.

3 M. Prensky, *Digital natives, digital immigrants*, „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5, s. 1.

jego członkowie nie doświadczyli przebywania w świecie bez powszechnego dostępu do Internetu czy smartfonów. Współczesna młodzież przeżywała swoje dzieciństwo w dobie rozkwitu mediów społecznościowych oraz różnych innowacyjnych rozwiązań cyfrowych. Determinowany przemianami technologicznymi sposób spędzania czasu i przeżywania codzienności przełożył się na relacje interpersonalne, naukę i postrzeganie rzeczywistości. Zarówno edukacja, rozrywka, jak i relacje rówieśnicze są obecnie silnie związane z użytkowaniem Internetu, interaktywnych multimediów, aplikacji – i coraz częściej, w tych formach, ograniczają się do dynamicznych i krótkich przekazów. Technologia nie jest dla współczesnej młodzieży wyłącznie narzędziem, lecz stanowi kluczowy środek do funkcjonowania w świecie i wyrażania siebie.

Ten znaczący wpływ technologii na funkcjonowanie pokolenia Z trafnie zdiagnozowała Twenge, ukazując nie tylko fenomen tego zjawiska, ale także konsekwencje i zagrożenia. Zaobserwowana przez autorkę tzw. strategia *slow life*, charakterystyczna dla tej generacji, pociąga za sobą zmiany istotne z punktu widzenia struktur społecznych, rynku pracy i dynamiki oraz jakości międzyludzkich relacji⁴. Jest ona z jednej strony efektem życia w świecie cyfrowym, a z drugiej odpowiedzią na nieprzewidywalność rzeczywistości, presję, rywalizację i brak równowagi dostrzegalne w wielu sferach codzienności. Przyjęta strategia *slow life* odzwierciedla się w praktyce opóźniania wejścia w tradycyjne role i zachowania wynikające z dorosłości, takie jak opuszczanie rodzinnego domu, osiągnięcie niezależności finansowej etc. Jedną z ważnych konkluzji Twenge jest, po pierwsze, potrzeba zrozumienia różnic pokoleniowych, w tym roli technologii jako nośnika zmiany, a po drugie – stworzenia strategii m.in. edukacyjnych, które wpisywałyby się w potrzeby pokolenia Z i zarazem je zaspokajały.

4 J.M. Twenge, *Pokolenia...*, dz. cyt., s. 29.

Specyfika potrzeb edukacyjnych pokolenia Z

Pokolenie Z, „świadome lokalizacji”, posługujące się „językiem technologii”⁵, dodatkowo ze swoją niejednoznaczną dynamiką, cyfrową tożsamością i zróżnicowanymi oczekiwaniami, stanowi ogromne wyzwanie dla współczesnej edukacji. Co więcej, jak zauważa Hülya Düzenli, edukacja musi się mierzyć z rosnącym wśród młodych ludzi zainteresowaniem tworzeniem różnych treści w Internecie i atrakcyjnymi formami wyrażania siebie i swoich opinii. Stąd rola „Youtubera”, „influencera” czy zachwyt mediami społecznościowymi – to aktywności, które zdaniem autorki warto włączać do edukacji⁶. Przeprowadzone przez Sarah Chardonnsens analizy młodzieży należącej do pokolenia Z w kontekście preferencji i oczekiwań edukacyjnych pokazują, że jest to grupa, która ma potrzebę stałego dostępu do platform internetowych, co potęguje skłonność do uczenia się. Możliwość bieżącego korzystania z Internetu przyspiesza, zdaniem członków tej generacji, uczenie się, jest multimodalne⁷ i atrakcyjne wizualnie. Badania Chardonnsens dają obraz pokolenia Z, uzmysławiając jego preferencje edukacyjne (schemat 1)⁸. Pokazują, że należy do niego młodzież, która świadomie podchodzi do wyboru metod nauczania i nie akceptuje automatycznie każdej z nich. Pokolenie to dobrze zna swoje potrzeby i oczekuje nowoczesnych, angażujących form nauki, dostosowanych do swojego stylu życia i sposobu przyswajania wiedzy. Jego przedstawiciele wybierają rozwiązania, które odpowiadają ich wymaganiom, co podkreśla konieczność elastycznego, indywidualnego podejścia w projektowaniu procesów edukacyjnych.

5 W oryginale: „[...] new generation that is »location-aware« and speaks a »technological-language«” [E.J. Cilliers, *The challenge of teaching Generation Z*, „PEOPLE: International Journal of Social Sciences” 2017, vol. 3, no. 1, s. 188, <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>, <https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/352> (dostęp: 1.07.2025)].

6 H. Düzenli, *A systematic review of educational suggestions on generation Z in the context of distance education*, „Journal of Educational Technology & Online Learning” 2021, vol. 4, iss. 4, s. 907, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2053503> (dostęp: 29.07.2025).

7 Multimodalne uczenie się polega na tworzeniu środowisk edukacyjnych, w których treści dydaktyczne są przekazywane za pomocą różnych kanałów sensorycznych, takich jak wzrok, słuch czy tekst. Jest to typ uczenia głębokiego, który łączy i analizuje różne rodzaje danych (np. tekst, dźwięk, obrazy czy wideo) i umożliwia kompleksowe zrozumienie i interpretację złożonych informacji. B. Bouche, J. Castek, J. Thygeson, *Multimodal learning* [w:] J. Ryoo, K. Winkelmann (eds.), *Innovative learning environments in STEM higher education: Opportunities, challenges, and looking forward*, Springer Nature, Cham 2021, s. 36.

8 S. Chardonnsens, *Adapting educational practices for Generation Z: integrating metacognitive strategies and artificial intelligence*, „Frontiers in Education” 2025, vol. 10, 1504726, s. 7, <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1504726>.

Schemat 1. Profil edukacyjny pokolenia Z

Technologia i łączność	• Urodzeni i wychowani w środowisku cyfrowym, swobodnie i naturalnie korzystający z Internetu. • Stała łączność – spędzają średnio znacznie więcej czasu w mediach społecznościowych i sieciach online niż inne pokolenia. • Natychmiastowy dostęp do informacji: przyzwyczajeni do szybkiego uzyskiwania odpowiedzi przez wyszukiwarki internetowe, łatwo się frustrują, gdy informacje nie są łatwo dostępne.
Preferencje pedagogiczne	• Preferują naukę praktyczną i opartą na doświadczeniu. • Spersonalizowane nauczanie: cenią sobie dostosowywanie nauki do ich konkretnych potrzeb. • Uczenie się kontekstowe: są zwolennikami metody nauczania skupionej na nich, na analizie tematów na podstawie realistycznych scenariuszy. Edukacja ma dla nich sens i jest przydatna, kiedy może być wykorzystana w praktyce.
Style przetwarzania informacji	• Niesekwencyjne ścieżki uczenia się: uczniowie wybierają własną kolejność nauki dzięki hiperłączom, co pozwala na indywidualizację, aktywne zaangażowanie i szybki dostęp do wybranych treści; wymaga samodzielności i umiejętności selekcji informacji. • Modułowość: preferują krótkie, fragmentaryczne formy nauczania, takie jak mikrolearning, które ułatwiają szybkie przyswajanie wiedzy i elastyczne dopasowanie do własnego tempa nauki. • Prezentacje multimedialne i wizualne: preferują treści łączące różne typy mediów i kanałów przekazu, takie jak tekst, obrazy, dźwięki, animacje, filmy czy elementy interaktywne przy wykorzystaniu platform internetowych.

Źródło: opracowanie własne na podstawie wyników badań: S. Chardonnnens, *Adapting educational practices...*, dz. cyt.

Z badań Düzenli wynika ponadto, że uczniowie należący do tej generacji mają bardzo niski poziom tolerancji wobec tych, którzy nie nadążają za zmianami technologicznymi, dlatego nauczyciele powinni jak najszybciej aktualizować swoje kompetencje oraz metody i techniki nauczania⁹.

Wyszczególnione powyżej oczekiwania edukacyjne pokolenia Z implikują konkretne zalecenia dla pedagogów w zakresie projektowania i realizacji procesu dydaktycznego. Konieczne jest zastąpienie tradycyjnego nauczania formatem bardziej interaktywnym, włączającym technologie cyfrowe. Preferowane przez osoby należące do tej generacji krótkie, wizualne

9 H. Düzenli, *A systematic review...*, dz. cyt., s. 907.

i stymulujące moduły edukacyjne są w ich odbiorze bardziej atrakcyjne i efektywne. Warto mieć na uwadze otwartość tego pokolenia na różnorodność i inkluzyjność, a zarazem potrzebę zdobywania wiedzy, którą można zastosować w życiu codziennym. Pokolenie to, formowane przez nieustanną obecność technologii cyfrowych, wymaga od edukacji nie tylko adaptacji narzędzi, lecz także – przede wszystkim – głębokiej transformacji metod i strategii dydaktycznych. Kluczowym zadaniem nauczyciela staje się projektowanie środowiska uczenia się opartego na multimodalności, personalizacji oraz aktywnej partycypacji młodych ludzi. Wykorzystanie nowoczesnych technologii, na przykład interaktywnych platform, multimediów czy quizów online – wzbogacających lekcje i będących nowatorskim podejściem jeszcze na początku XXI wieku – obecnie przestaje być opcją dodatkową. Należy je natomiast uznać za pewnego rodzaju fundament edukacji szkolnej, odpowiadający naturalnym kompetencjom cyfrowym generacji Z.

Skuteczność działań dydaktycznych wzmacnia wprowadzenie krótkich, precyzyjnych form przekazu w postaci mikrolearningu¹⁰ oraz modułowych jednostek tematycznych, które z jednej strony mogą usprawnić proces przyswajania wiedzy, a z drugiej odpowiadają potrzebie natychmiastowego dostępu do materiałów dydaktycznych, umożliwiając powracanie do treści w dowolnym momencie.

Współczesne tendencje edukacyjne wskazują na konieczność stopniowego odchodzenia od tradycyjnych modeli nauczania, charakteryzujących się realizacją pojedynczych czynności w wyznaczonym czasie (np. czytania tekstu) na rzecz dydaktyki sprzyjającej wielozadaniowości oraz równoczesnemu angażowaniu uczniów w różnorodne aktywności edukacyjne.

Szkoła powinna projektować modele kształcenia kompatybilne z rzeczywistością i wrażliwością pokolenia Z. Skoro pokolenie to dostrzega sens w przyswajaniu wiedzy praktycznej i odpowiadającej współczesnym problemom, które można uznać zarazem za jego własne (np. zmiany klimatu¹¹,

10 A.D. Samala, L. Bojic, D. Bekiroğlu, R. Watrionthos, Y. Hendriyani, *Microlearning: Transforming education with bite-sized learning on the go—insights and applications*, „International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)” 2023, vol. 17, no. 21, s. 4–24, <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i21.42951>.

11 A. Tyson, B. Kennedy, C. Funk, *Gen Z, Millennials stand out for climate change activism*, Pew Research Center, 26.05.2021, <https://www.pewresearch.org/science/2021/05/26/gen-z-millennials-stand-out-for-climate-change-activism-social-media-engagement-with-issue> (dostęp: 3.08.2025); R.B. Salguero, D. Bogueva, D. Marinova, *Australia's university Generation Z and its concerns about climate change*, „Sustain Earth Reviews” 2024, vol. 7, article number 8, <https://doi.org/10.1186/s42055-024-00075-w>.

kondycja psychiczna¹², nierówności społeczne¹³), to warto je włączać do edukacji i za jej pośrednictwem przygotowywać młodych ludzi do aktywnego uczestnictwa w stawianiu czoła tym wyzwaniom, do rozwijania kompetencji społecznych i krytycznego myślenia oraz kształtowania postaw odpowiedzialności społecznej i ekologicznej. Związane jest z tym autentyczne włączanie młodzieży w proces edukacji, bowiem sprzyja to rozwijaniu w niej poczucia sprawczości i sprawdzalności własnych decyzji, co z kolei kształtuje motywację i wzmacnia zaangażowanie w naukę.

Wszystkie przywołane badania prowadzą do wniosku, że zrozumienie specyfiki pokolenia Z wymaga nie tylko opisu jego cech i preferencji, lecz także pogłębionej analizy sposobów, w jakie należałoby projektować edukację, która będzie nadążać za dynamiką i potrzebami tej generacji.

Uwzględnienie wskazanych perspektyw jest nieodzowne dla – adekwatnego do realnych wyzwań współczesności – tworzenia innowacji edukacyjnych. Specyfika pokolenia Z powoduje bowiem, że tradycyjne metody kształcenia coraz częściej nie będą spełniać oczekiwań współczesnych uczniów. Wobec tego implementacja innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych przestaje być wyborem i dobrą praktyką, a staje się raczej wymogiem. Opracowanie efektywnych, angażujących i adekwatnych do aktualnych potrzeb treści oraz metod dydaktycznych stanowi fundamentalny warunek umożliwiający skuteczne wspieranie rozwoju tej generacji.

Innowacje edukacyjne w kontekście pokolenia Z

Termin „innowacja” wywodzi się z łacińskiego słowa *innovatio*, oznaczającego odnowienie. W ujęciu naukowym odnosi się do procesu ciągłych działań mających na celu tworzenie nowych lub doskonalenie istniejących produktów, procesów technologicznych bądź systemów organizacyjnych. Najprościej innowację określa się jako wprowadzenie nowości, reformy lub elementu, który wnosi istotne zmiany. W potocznym rozumieniu termin

12 K. Grelle, N. Shrestha, M. Ximenes, J. Perrotte, M. Cordaro, R.G. Deason, K. Howard, *The generation gap revisited: Generational differences in mental health, maladaptive coping behaviors, and pandemic-related concerns during the initial COVID-19 pandemic*, „Journal of Adult Development” 2023, vol. 30, no. 4, s. 381–392, <https://doi.org/10.1007/s10804-023-09442-x>.

13 L. Yashaswini, *Gen Z social issues and its impact on their perception towards work in IT sector*, „International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)” 2023, vol. 11, iss. 9, s. e944–e951, <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2309598.pdf> (dostęp: 10.12.2025).

ten oznacza implementację nowatorskich rozwiązań lub zmian, których celem jest usprawnienie i poprawa funkcjonowania określonych procesów¹⁴.

Robert Farrow i Paz Díez-Arcón są zdania, że termin „innovacja” używany jest nieprecyzyjnie, a język stosowany do opisu i oceny innowacji jest niespójny¹⁵. W pedagogice innowacje oznaczają wprowadzanie nowych rozwiązań i modyfikacji na przykład w obszarze dydaktyki, skierowanych na usprawnienie procesu uczenia się oraz wsparcie rozwoju kompetencji uczniów¹⁶. W odniesieniu do obszaru edukacyjnego „innovacja” może być rozumiana na wiele sposobów. Stanowi zbiór nowatorskich rozwiązań o charakterze programowym, organizacyjnym lub metodycznym, których celem jest usprawnienie funkcjonowania placówki edukacyjnej oraz zwiększenie efektywności procesu kształcenia. Innowacje charakteryzują się odmiennością wobec powszechnie stosowanych praktyk edukacyjnych, pozostając jednak w zgodzie z obowiązującymi regulacjami prawnymi w obszarze oświaty. Zasadniczo innowacje te odnoszą się do rozwiązań, których wprowadzenie nie było uwzględnione w obowiązującym systemie edukacyjnym. Należy podkreślić, że system oświaty zobowiązany jest do kształtowania u uczniów postaw przedsiębiorczości i kreatywności, które sprzyjają ich aktywnemu uczestnictwu w życiu gospodarczym. Realizacja tego celu wymaga wdrażania innowacyjnych rozwiązań programowych, organizacyjnych oraz metodycznych w procesie edukacyjnym, co stanowi ważny element nowoczesnej dydaktyki¹⁷.

Podjmując zagadnienie innowacji w szkole, Indira Lachowicz zwraca uwagę, że dotyczą one zarówno umiejętności technicznych, jak i kompetencji interpersonalnych, które umożliwiają uczniom adaptację do postępującej globalizacji, dynamicznego rozwoju technologicznego oraz zmieniających się wymagań i oczekiwań rynku pracy¹⁸. Z kolei Krystyna Najder-Stefaniak innowację uznaje za aktywność

14 Z. Orbik, *Próba analizy pojęcia innowacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie” 2017, z. 105, s. 307–319.

15 R. Farrow, P. Díez-Arcón, *Understanding innovation vectors in the use of open educational resources*, „Open Praxis” 2024, vol. 16, no. 4, s. 527, <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.702>.

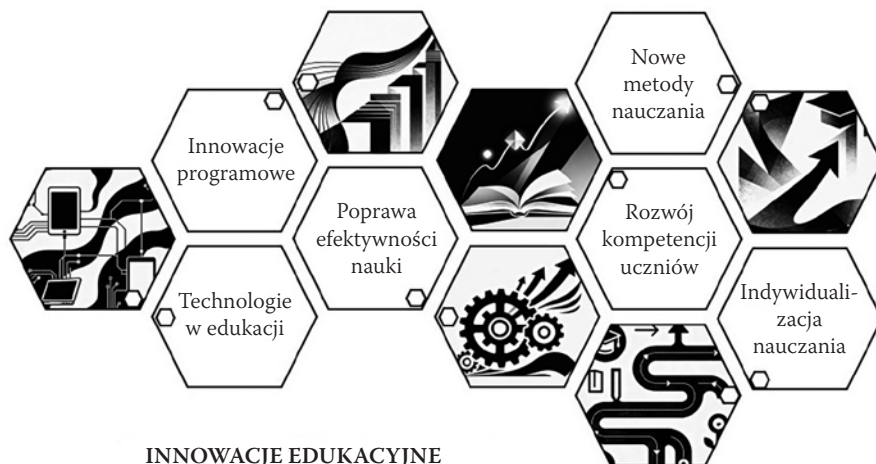
16 I. Lachowicz, *Innowacje pedagogiczne. Poradnik dla nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023, s. 6.

17 Art. 1 pkt 18 Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).

18 I. Lachowicz, *Innowacje pedagogiczne...*, dz. cyt., s. 4.

[...] celową – ukierunkowaną na określone efekty, jakie można dzięki niej uzyskać; planową – porządkowaną przez przemyślany harmonogram działań i czynności; organizowaną – przewiduje potrzebne zasoby, ludzi i środki; kontrolowaną – możemy śledzić przebieg aktywności innowacyjnej odnosząc ją do określonego sposobu ewaluacji¹⁹.

Schemat 2. Model innowacyjnych obszarów edukacyjnych



Źródło: opracowanie własne (układ i kompozycja), grafiki wygenerowane przez AI (model Perplexity).

Innowacje w edukacji można rozumieć jako wszelkie nowatorskie działania. Nie ograniczają się one jednak wyłącznie do zmiany metod dydaktycznych, uatrakcyjniania form nauczania czy wprowadzania nowych technologii. Kluczowe może się okazać samo podejście do programu nauczania, obejmujące wprowadzanie zupełnie nowych tematów, takich jak kompetencje cyfrowe, w tym higiena cyfrowa, ochrona środowiska i klimatu czy zdrowie psychiczne. Nie można też pomijać innowacyjnych podejść w budowaniu relacji nauczyciel – uczeń uwzględniającej współpracę, a także indywidualizacji ścieżek czy nacisku na rozwijanie kompetencji miękkich i praktycznych. Diagnoza potrzeb pokolenia Z potwierdziła, że oczekuje ono od szkoły przede wszystkim przygotowania do funkcjonowania w złożonym i niestabilnym świecie. Myśląc o innowacjach edukacyjnych szkoły XXI wieku, warto pochylić się nad odświeżeniem programów i nadać im

19 K. Najder-Stefaniak, *Wstęp do innowatyki*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2010, s. 12.

innowacyjny wymiar, który pomoże rozwijać umiejętności krytycznego myślenia, współpracy, samodzielności czy skutecznej konfrontacji z różnymi problemami etc. Taki kierunek wprowadzania innowacji staje się obecnie jednym ze strategicznych wyzwań polityk oświatowych na całym świecie.

Innowacje programowe stanowią fundament merytoryczny i wyznaczają ramy transformacji dydaktyki w edukacji ponadpodstawowej. Z tego względu, w pierwszej kolejności – w oparciu o rekomendacje formułowane przez organizacje takie jak UNESCO i OECD oraz na podstawie raportów i analiz dotyczących potrzeb edukacyjnych pokolenia Z – zostaną przedstawione propozycje treści, które mogą znaleźć odzwierciedlenie w programach nauczania na tym etapie kształcenia. Natomiast w dalszej części ukazane zostaną metody pracy z uczniami, które wpisują się w innowacyjne strategie edukacyjne, obejmujące personalizację nauki, aktywne uczestnictwo uczniów oraz wykorzystywanie technologii.

Innowacje programowe w odpowiedzi na potrzeby współczesnej młodzieży – wybrane propozycje

Innowacje edukacyjne w obszarze wsparcia emocjonalnego i psychicznego

Innowacje w edukacji, jak już wcześniej zasygnalizowano, wiążą się z potrzebą wprowadzania wielowymiarowych zmian programowych, organizacyjnych i metodycznych, które odpowiadają na dynamicznie zmieniające się potrzeby młodych ludzi oraz przemiany współczesnego świata. W obszarze wsparcia emocjonalnego i psychicznego innowacyjność nie polega wyłącznie na wdrażaniu rozwiązań korzystających z nowoczesnych narzędzi czy technologii, lecz przede wszystkim na integrowaniu programów i strategii, które realnie odpowiadają na problemy emocjonalne i psychiczne młodzieży. Innowacje te muszą być zaplanowane tak, by mogły funkcjonować w realnych warunkach państwowych szkół, gdzie ograniczenia kadrowe, czasowe i organizacyjne często stanowią poważną barierę dla tworzenia i ulepszania programów wsparcia. Nie chodzi więc o proponowanie utopijnych wizji, lecz o konkretne zmiany, które pozwalają przesunąć dotychczasowy model wsparcia psychicznego w postaci m.in. wyłącznie obecności psychologa w szkole – ku bardziej proaktywnemu, zintegrowanemu i inkluzywnemu.

Innowacje programowe w edukacji, ukierunkowane na poprawę kondycji psychicznej i emocjonalnej młodzieży, opierają się na założeniu integracji wiedzy psychologicznej z praktycznymi strategiami dydaktycznymi. Kluczowym celem takich interwencji jest rozwijanie u uczniów kompetencji społeczno-emocjonalnych, w tym świadomości rozpoznawania symptomów trudności psychicznych zarówno u siebie, jak i u rówieśników. Ważne jest także rozwijanie zdolności do empatycznego rozumienia i reagowania na emocjonalne potrzeby innych, co sprzyja tworzeniu wspierających relacji rówieśniczych w środowisku szkolnym.

Istotnym elementem jest ponadto wyposażenie uczniów w wiedzę na temat dostępnych źródeł pomocy psychologicznej oraz w umiejętności poszukiwania wsparcia, co ma na celu zwiększenie ich autonomii w dbaniu o dobrostan psychofizyczny.

W okresie nastoletnim, charakteryzującym się intensywnymi przemianami rozwojowymi, emocjonalnymi i społecznymi, młodzież często doświadcza zwiększonej wrażliwości na odrzucenie i lęku przed oceną oraz jest bardziej samokrytyczna. Fizjologiczne przemiany w zakresie wyglądu, struktury oraz funkcji organizmu, a w szczególności dynamiczne zmiany hormonalne, wywierają istotny wpływ na pozostałe sfery rozwoju, w tym na aspekty psychospołeczne. Jednocześnie w tym czasie kształtuje się potrzeba budowania niezależności, co może skutkować zamknięciem się przed bliskimi, w tym rodziną i nauczycielami, oraz trudnościami w otwartym wyrażaniu swoich problemów²⁰. Nastolatki mogą czuć się osamotnieni, a ich emocjonalna izolacja często utrudnia poszukiwanie pomocy w ramach tradycyjnych źródeł wsparcia, co w przypadku braku odpowiedniej interwencji zwiększa ryzyko pogłębiania się problemów psychicznych i emocjonalnych. W obliczu coraz częstszej izolacji społecznej i trudności w budowaniu relacji interpersonalnych młodzież może sięgać po alternatywne formy kontaktu, takie jak rozmowy z botami czy sztuczną inteligencją. Chociaż technologie te są ogólnodostępne i łatwe w użyciu, nierzadko niosą ze sobą niebezpieczeństwo nieadekwatnych reakcji, powierzchownych interakcji lub braku profesjonalnego wsparcia, co może skutkować pogłębieniem problemów emocjonalnych, a nawet poważnie zaszkodzić zdrowiu psychicznemu. Rozwijanie autonomii w zakresie troski o własny dobrostan psychofizyczny jest

20 P. Peret-Drażewska, *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13(49), nr 4, s. 75–79, <https://doi.org/10.18290/rped21134.7>.

kluczowe dla kształtowania świadomości potrzeby korzystania z pomocy oraz jednocześnie wspiera poczucie sprawczości i kontroli nad własnym życiem. W ten sposób szkoła ma szansę być nie tylko miejscem przekazywania wiedzy, lecz także przestrzenią wzmacniającą kompetencje psychospołeczne niezbędne do radzenia sobie z problemami. Innowacyjne propozycje edukowania w obszarze dobrostanu psychofizycznego stanowią istotny element wspierania młodzieży w procesie samorozwoju i budowania wspomnianych kompetencji psychospołecznych. Można skorzystać na przykład z narzędzia My Well-Being Kit, czyli praktycznego zestawu kart, które inspirują do refleksji oraz podejmowania małych działań mających na celu osiągnięcie równowagi w ośmiu kluczowych wymiarach dobrostanu: fizycznym, psychicznym, emocjonalnym, społecznym, zawodowym, finansowym, środowiskowym i duchowym. Zaproponowane rozwiązanie jest szczególnie wartościowe, gdyż umożliwia świadome podejmowanie kroków w kierunku poprawy samopoczucia, jakości życia, wzmacniając jednocześnie poczucie sprawczości i samokontroli, na przykład w obszarze emocji.

Warto podkreślić, że szkoła może efektywnie wykorzystywać to narzędzie zwłaszcza wtedy, gdy wychowawcy czy nauczyciele mają pozytywne relacje z uczniami. Warunki takie stwarzają im bowiem możliwość prowadzenia zajęć z wykorzystaniem wybranych kart, a także promowania My Well-Being Kit i zachęcania młodzieży do samodzielnego zapoznawania się z tym zestawem²¹.

Kształtowanie kompetencji klimatycznych z wykorzystaniem innowacyjnych praktyk edukacyjnych

Szybkość przemian kulturowych, dynamika życia społecznego oraz globalne wyzwania sprawiają, że tradycyjne modele edukacji stają się niewystarczające i coraz częściej nie korespondują z aktualnymi potrzebami i oczekiwaniami młodych ludzi, również w odniesieniu do kwestii środowiskowych. Jak już wcześniej podkreślono, współczesność jawi się jako epoka nieustannej transformacji, ustawicznego postępu technologicznego, ciągłych zmian społecznych oraz konieczności mierzenia się z wielorakimi zagrożeniami, co silnie oddziałuje na młodzież. Jak wynika z raportu *The global risks report 2025*, lęk społeczny wzbudzają przede wszystkim

21 Zestaw kart wraz z instrukcją można pobrać na stronie: <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/my-well-being-kit.4685> (dostęp: 12.10.2025).

konflikty zbrojne, wskazywane jako najważniejsze zagrożenie dla świata w perspektywie krótkoterminowej. Wśród kluczowych ryzyk wymienia się ponadto dezinformację, ekstremalne zjawiska pogodowe, polaryzację społeczną oraz cyberszpiegostwo. W perspektywie najbliższej dekady za najpoważniejsze uznaje się zagrożenia środowiskowe, takie jak nieprzewidywalność oraz gwałtowność zmian klimatycznych, utrata różnorodności biologicznej, a także potencjalne załamanie kluczowych ekosystemów, które wymieniane są jako czynniki krytyczne dla globalnego bezpieczeństwa i stabilności społecznej²². Z raportu *Youth perspectives on climate: Preparing for a sustainable future* przygotowanego w 2025 roku przez UNICEF i Capgemini Research Institute wynika, że 57% młodych ludzi doświadczyło ekoloku, a 67% martwi się o własną przyszłość z powodu zmiany klimatu²³. Z tego powodu od systemu edukacji wymaga się dziś nie tylko rzetelnego przekazu wiedzy, lecz także rozwijania takich umiejętności i kompetencji, które umożliwią sprawne funkcjonowanie w świecie charakteryzującym się ryzykiem, napięciami geopolitycznymi, wyzwaniem społecznymi, środowiskowymi i technologicznymi. Kompetencje wyrażają się w konkretnych działaniach, sposobach reagowania na określone sytuacje oraz realizowanych zadaniach. Młodzi ludzie mają wysokie oczekiwania wobec polityki klimatycznej i ekologicznej, domagając się od decydentów skutecznych oraz adekwatnych do aktualnych wyzwań rozwiązań. Jednocześnie wykazują otwartość na rozwijanie kompetencji klimatycznych, zdając sobie sprawę z kluczowej roli wiedzy i praktycznych umiejętności w aktywnym uczestniczeniu w procesie przeciwdziałania zmianom środowiskowym. Przykładem takiego zaangażowania jest działalność Młodzieżowej Rady Klimatycznej działającej przy Ministrze Klimatu i Środowiska²⁴, która współtworzy politykę klimatyczną oraz propaguje postawy proekologiczne wśród rówieśników. Ponadto członkowie młodego pokolenia wykazują silną motywację do poszerzania wiedzy o klimacie i zrównoważonym rozwoju, co stawia przed systemem edukacji konieczność dostarczania im adekwatnych narzędzi i treści w tej dziedzinie. Dostrzegając deficyt działań na rzecz klimatu

22 World Economic Forum, *The global risks report 2025*, World Economic Forum, Cologny/Geneva 2025, s. 12.

23 Capgemini Research Institute, UNICEF, *Youth perspectives on climate: Preparing for a sustainable future*, 5.06.2025, s. 13, <https://knowledge.unicef.org/change-management/resource/youth-perspectives-climate-preparing-sustainable-future> (dostęp: 7.10.2025).

24 Ministerstwo Klimatu i Środowiska, *Młodzieżowa Rada Klimatyczna*, <https://www.gov.pl/web/klimat/MRK> (dostęp: 7.10.2025).

w środowiskach szkolnych, młodzież coraz częściej bierze sprawy w swoje ręce, projektując, a następnie wdrażając przedsięwzięcia w tym zakresie. Przykładem takiej inicjatywy jest projekt edukacyjny „Zaklimatyzowani”, realizowany w 2023 roku przez młodzież warszawskich liceów w ramach inicjatywy „Zwolnieni z teorii”. Autorka tego rozdziału została zaproszona przez młodzież do współpracy i miała przyjemność koordynować projekt od strony merytorycznej. Licealiści, korzystając z jej naukowego wsparcia, przygotowali cykl trzech warsztatów, który stanowi przykład wartościowej, oddolnej inicjatywy edukacyjnej młodych na rzecz ochrony klimatu. Każdy z nich koncentrował się na innym, kluczowym dla przeciwdziałania zmianie klimatu zagadnieniu, a zarazem wykazywał elementy nowoczesnej edukacji rówieśniczej. Potrzebę podjęcia tego działania edukacyjnego twórcy projektu uzasadnili następująco:

Uważamy, że temat zmian klimatu jest bardzo istotny – postępująca degradacja środowiska z roku na rok niepokoi nas coraz bardziej. Zauważamy jednak, że edukacja o globalnym ociepleniu i kryzysie ekologicznym jest niewystarczająca. Wielu ludzi nie zdaje sobie sprawy ze skali problemu. Brakuje także powszechnej wiedzy o dostępnych rozwiązaniach i możliwościach działania²⁵.

Zarówno podczas warsztatów, jak i w stworzonych materiałach edukacyjnych ich autorki podkreślają, że powszechnie mamy do czynienia ze zjawiskiem ekopropagandy, brakuje natomiast merytorycznej dyskusji na temat przyszłości planety²⁶. Tę dyskusję miały okazję poprowadzić w ramach warsztatów, z powodzeniem zrealizowanych w warszawskim IX Liceum Ogólnokształcącym im. Klementyny Hoffmanowej. Wydarzenie spotkało się z pozytywnym odbiorem rówieśników. W pierwszej części uczestnicy pogłęбили swoją wiedzę na temat mechanizmów działania ziemskiego systemu klimatycznego oraz skutków wzrostu temperatury, takich jak susze czy ekstremalne zjawiska pogodowe. Młodzi edukatorzy tłumaczyli podstawowe pojęcia klimatyczne, objaśniając trudne tematy, takie jak efekt cieplarniany czy granice planetarne. Kolejna sesja warsztatowa była okazją do refleksji

25 waw4free, *Zaklimatyzowani – projekt społeczny na temat ekologii*, 1.03.2023, <https://waw4free.pl/informacja-1413-zaklimatyzowani-projekt-spoeczny-na-temat-ekologii> (dostęp: 2.10.2025).

26 K. Walczuk, I. Kaczmarczyk, *Młodzi atakują. Jak ochronić świat dla przyszłych pokoleń?*, młodzieżowa tv, 21.03.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=InuQToRWPOc> (dostęp: 2.10.2025).

nad realnymi sposobami przeciwdziałania kryzysowi klimatycznemu. Młodzież analizowała polityczne i gospodarcze inicjatywy na całym świecie, rozważała wyzwania systemu kapitalistycznego i wspólnie kreowała wizję klimatycznie neutralnej przyszłości, znanej jako „Net-Zero”. Ostatnia część skupiła się na indywidualnej odpowiedzialności i praktycznych działaniach, które każdy może podjąć na rzecz środowiska. Uczestnicy poznali zasady zrównoważonego stylu życia, w tym regułę „5R”, sposoby oszczędzania energii i wody oraz mechanizmy unikania greenwashingu. Warsztat zakończył się zachętą do samodzielnego zgłębiania wiedzy i aktywnego angażowania się w działania proekologiczne. Warto zaznaczyć, że tego typu inicjatywy mają znaczący wpływ na rozwój świadomości ekologicznej młodych osób, wzmacniając ich poczucie sprawczości i odpowiedzialności za przyszłość. Poprzez działanie i współpracę młodzież ma szansę aktywnie uczestniczyć w procesach związanych z ochroną środowiska naturalnego i klimatu.

Projekt Earth & Mind²⁷ stanowi kolejny przykład oddolnej inicjatywy podjętej przez Konstancję Cegłowską – licealistkę z Lublina, która obserwując brak zainteresowania szkół, środowisk akademickich i opinii publicznej tematyką zmiany klimatu, zdecydowała się zgłębić relację między kryzysem klimatycznym a zdrowiem psychicznym. Jej projekt skupiał się na analizie porównawczej modeli mentalnych oraz postaw społeczeństw Polski i Wielkiej Brytanii w kontekście konieczności działań na rzecz ochrony środowiska naturalnego, w tym przeciwdziałania zmianie klimatu. Celem jej badania było również zrozumienie zależności między kondycją biosfery a zdrowiem psychicznym ludzi. Uczennica przeprowadziła badania ankietowe skierowane do szerokiego grona respondentów z obu krajów oraz serię pogłębionych wywiadów z ekspertami: dr Caroline Hickman, Anouchką Grose, Benem Hartem, Giovannim Telescą, Agnieszką Klimską. Uzyskane dane – zarówno z pogłębionych wywiadów eksperckich, jak i badania ilościowego – pozwoliły na szczegółowe porównanie poziomu świadomości, doświadczanych emocji i podejmowanych działań wśród mieszkańców Polski i Wielkiej Brytanii w kontekście wpływu zmiany klimatu na zdrowie psychiczne. Rezultaty projektu zostały zaprezentowane w publikacji naukowej

27 Earth & Mind. Projekt badawczy, *Łączymy umysły. Uzdrawiamy Ziemię*, <https://earthand-mindproject.com/pl> (dostęp: 3.10.2025).

w czasopiśmie „Curieux Academic Journal”²⁸ oraz podczas sympozjum naukowego CCIR na University of Cambridge.

Tego typu działania pokazują, jak istotna jest potrzeba uwzględnienia kwestii klimatycznych w programie nauczania, szczególnie z perspektywy młodzieży, dla której konsekwencje tych procesów, także emocjonalne i psychiczne, stają się coraz bardziej dotkliwe. Inicjatywy młodych ludzi, którzy nie tylko rozumieją wagę tych wyzwań, lecz także poszukują odpowiedzi, prowadząc własne badania i projekty, wyraźnie sygnalizują konieczność, aby refleksja nad stanem środowiska naturalnego stała się integralną częścią edukacji szkolnej.

W tym kontekście innowacyjność edukacyjna to nie tylko nowe metody i formy pracy z uczniami, ale też umiejętność włączenia do edukacji tematów ważnych dla młodzieży, jak na przykład zmiana klimatu. Samodzielne inicjowanie i prowadzenie przez młodych ludzi działań związanych z tym obszarem świadczy o potrzebie rozszerzenia tradycyjnych ram tematycznych o dodatkowe, współczesne zagadnienia. Nauczyciele, trzymając się przeważnie sztywno podstawy programowej, powinni przynajmniej tworzyć przestrzenie pozalekcyjne, w których mogą towarzyszyć uczniom i wspierać ich działania. Współpracując z nauczycielem, uczniowie mogliby przykładowo włączać się w coroczny projekt Climathon, czyli innowacyjne wydarzenie, trwające przeważnie 24 godziny, podczas którego młodzi ludzie we współpracy z mentorami czy ekspertami tworzą kreatywne rozwiązania problemów związanych ze zmianami klimatu i ochroną środowiska, przede wszystkim na rzecz dekarbonizacji miast. Climathon jest globalnym ruchem, mającym na celu aktywizację obywateli do podejmowania działań przeciwko zmianom klimatycznym na poziomie lokalnym²⁹. Został stworzony przewodnik, który umożliwi uczniom samodzielne przygotowanie i zorganizowanie udziału w Climathonie. Nauczyciel mógłby – jako koordynator tego działania – z pomocą przewodnika nadzorować lub wspólnie z młodzieżą tworzyć innowacyjne rozwiązania prośrodowiskowe i w ten sposób wspierać ochronę środowiska najbliższego otoczenia³⁰.

28 K. Cegłowska, *Earth and mind: A comparative analysis of the Polish and the British societies in the context of climate change and mental health*, „Curieux Academic Journal” 2025, iss. 47, part 3, s. 234–259, <https://www.curieuxacademicjournal.com/fall-winter2024> (dostęp: 9.02.2026).

29 Climathon, *Who we are*, <https://climathon.climate-kic.org/who-we-are> (dostęp: 13.10.2025).

30 Link do przewodnika: <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/active-eco-systems-citizen-engagement-digital-handbook.4916> (dostęp: 13.10.2025).

Nauczyciel, który angażuje się w inicjatywy uczniów i współuczestniczy w nich, niezależnie od tego, jakiego tematu dotyczą, nie jest postrzegany jako osoba niewrażliwa czy obojętna na problemy ważne dla młodzieży. Wręcz przeciwnie – jego obecność i wsparcie, a nawet samo zainteresowanie przedsięwzięciem, w tym przypadku dotyczącym zmiany klimatu, stanowią sygnał otwartości na dialog oraz gotowości do zrozumienia i podjęcia wyzwań, które wywołują w młodych ludziach realny lęk, obawy przed przyszłością, a nawet tzw. stres klimatyczny. Takie podejście pomaga budować atmosferę zaufania, a także minimalizować izolację emocjonalną młodzieży wobec kwestii, które mają fundamentalne znaczenie dla jej poczucia bezpieczeństwa. Ponadto przesuwają rolę nauczyciela z osoby jedynie przekazującej wiedzę na partnera edukacji, a zarazem mentora, który daje uczniom przestrzeń do działania według własnych idei. Tworzenie warunków do podejmowania przez młodzież samodzielnej aktywności jest kluczowe dla rozwijania różnych kompetencji, w tym przypadku klimatycznych, odpowiedzialności i poczucia sprawczości w obliczu namacalnych zagrożeń.

W Polsce obserwuje się wysoki poziom świadomości i zaangażowania ekologicznego wśród młodych ludzi. Jak podaje przywołany powyżej raport *Youth perspectives on climate: Preparing for a sustainable future* aż 93% młodych Polaków deklaruje chęć dialogu z lokalnymi liderami na temat działań klimatycznych, a 76% wyraża gotowość pracy w zawodach związanych z ochroną środowiska. Dane te świadczą o wyraźnym zaangażowaniu członków młodego pokolenia w kwestie ekologiczne oraz ich aspiracji do aktywnego uczestnictwa w zielonej transformacji społeczeństwa. Ponadto 84% respondentów wierzy, że wciąż jest czas na powstrzymanie negatywnych skutków zmiany klimatu. Co więcej, 93% młodych ludzi chce aktywnie uczestniczyć w debacie publicznej dotyczącej ochrony środowiska, a 66% odczuwa, że ich głos jest słyszany i brany pod uwagę, co świadczy o rozwiniętej świadomości obywatelskiej i poczuciu sprawczości³¹.

Rosnące zaangażowanie oraz poczucie sprawczości młodych ludzi wymagają świadomego i systemowego wsparcia ze strony instytucji edukacyjnych. Szkoła powinna bowiem umożliwiać rozwijanie kompetencji klimatycznych w ich czterech odsłonach (tabela 1).

31 Capgemini Research Institute, UNICEF, *Youth perspectives on climate...*, dz. cyt.

Tabela 1. Struktura kompetencji klimatycznych

Struktura kompetencji klimatycznych			
Uczyć się, aby wiedzieć (<i>learning to know</i>)	Uczyć się, aby działać (<i>learning to do</i>)	Uczyć się, aby być (<i>learning to be</i>)	Uczyć się, aby żyć razem (<i>learning to live together</i>)
Wiedza ma zasadnicze znaczenie dla rozumienia natury zmiany klimatu, jej skutków oraz złożoności wyzwania, jakie stanowi.	Kształtowanie umiejętności adaptacji i łagodzenia skutków zmiany klimatu, które obejmują krytyczne myślenie, aby właściwie reagować na szybko zmieniające się warunki.	Budowanie świadomości oraz rozwijanie wszystkich niezbędnych umiejętności, aby móc działać autonomicznie i odpowiedzialnie.	Podejmowanie wspólnego wysiłku na rzecz ratowania planety. Jedynie świadome i globalne działania mogą wpłynąć na tworzenie rozwiązań dla tego pilnego problemu.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M.Á. Fuertes, S. Andrés, D. Corrochano, L. Delgado, P. Herrero-Teijón, A.M. Ballegeer, E. Ferrari-Lagos, R. Fernández, C. Ruiz, *Climate change education: A proposal of a category-based tool for curriculum analysis to achieve the climate competence*, „Education in the Knowledge Society (EKS)” 2020, vol. 21, article number 8, s. 5, <https://doi.org/10.14201/eks.21516>.

Powinna też być tym miejscem, które „programowo” reaguje na realne potrzeby młodych ludzi, wyrażających niepokój i troskę o przyszłość planety, a niekiedy doświadczających lęku, stresu, a nawet depresji klimatycznej. Wychodząc naprzeciw tym wyzwaniom, kluczowe jest systematyczne rozwijanie wskazanych kompetencji, obejmujących cztery zasadnicze obszary: (1) „uczyć się, aby wiedzieć”, a zatem zdobywać rzetelną, merytoryczną wiedzę o przyczynach i skutkach zmiany klimatu; (2) „uczyć się, aby działać”, czyli nabywać praktyczne umiejętności i rozwijać prośrodowiskowe postawy; (3) „uczyć się, aby być” – poprzez kształtowanie zdolności do świadomego, autonomicznego i odpowiedzialnego działania; (4) „uczyć się, aby żyć razem” – i dzięki temu wyrażać postawę gotowości do współpracy i wspólnego (nawet w wymiarze globalnym) rozwiązywania problemów środowiskowych.

W raporcie Generation Unlimited UNICEF i Capgemini Research Institute mocno wybrzmiewa, że młodzież jest i dalej chce być kreatorem rozwiązań na rzecz klimatu. Członkowie młodego pokolenia projektują i wdrażają nowe, innowacyjne rozwiązania, które odpowiadają na wyzwania klimatyczne, z którymi borykają się ich społeczności. Dlatego

[...] młodzi ludzie nie są tylko liderami jutra – są twórcami zmian już dziś. Inwestowanie w ich zielone kompetencje nie jest opcją, lecz koniecznością dla budowania zrównoważonej i inkluzywnej przyszłości³².

Strategie edukacyjne wobec problemu samotności i wykluczenia rówieśniczego

Poczucie samotności jest złożonym, wielowymiarowym doświadczeniem psychospołecznym, któremu towarzyszą często negatywne stany emocjonalne. Samotność w odniesieniu do młodzieży można rozumieć jako subiektywne odczucie braku bliskości emocjonalnej oraz poczucie izolacji w relacjach z rówieśnikami lub innymi osobami. Jest to stan, w którym młoda osoba może czuć się niezrozumiana i wyobcowana, nawet jeśli przebywa w towarzystwie innych. Samotność w okresie adolescencji często pojawia się nagle, bez wyraźnej przyczyny, i związana jest przede wszystkim z odczuwanym brakiem więzi społecznych. Pomimo że samotność może być wywołana przez czynniki zewnętrzne, nie jest zjawiskiem stałym i może ulegać zmianom. Może wiązać się z doświadczaniem cierpienia z powodu braku kontaktu psychicznego zarówno z samym sobą, jak i z innymi³³.

Badania dotyczące samotności, prowadzone przez Twenge wraz z zespołem innych naukowców, pokazały, że od roku 2010 obserwuje się gwałtowny wzrost poziomu samotności oraz depresji wśród młodzieży. Chcąc ukazać skalę tego zjawiska, badacze przywołali dane z programu OECD-PISA obrazujące poziom odczucia samotności szkolnej wśród ponadmilionowej grupy uczniów w wieku 15 i 16 lat z 37 krajów. Wykazali, że w latach 2000–2018 wzrosło poczucie samotności w szkole, przy czym prawie cały wzrost nastąpił w latach 2012–2018. Co więcej, poczucie samotności wśród nastolatków wzrosło po 2012 roku w 36 z 37 krajów³⁴. Jeżeli chodzi o Polskę,

32 W oryginale: „Young people are not just the leaders of tomorrow – they are the changemakers of today. Investing in their green skills is not optional. It's essential for building a sustainable and inclusive future” (Capgemini Research Institute, UNICEF, *Youth perspectives on climate...*, dz. cyt., s. 26).

33 J. Papież, *Samotność młodzieży jako syndrom wykluczenia społecznego* [w:] T. Sołtysiak (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005, s. 89; S.V. Schnepf, M. Boldrini, Z. Blaskó, *Adolescents' loneliness in European schools: A multilevel exploration of school environment and individual factors*, „BMC Public Health” 2023, vol. 23, article number 1917, s. 2, <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16797-z>.

34 J.M. Twenge, J. Haidt, A.B. Blake, C. McAllister, H. Lemon, A. Le Roy, *Worldwide increases in adolescent loneliness*, „Journal of Adolescence” 2021, vol. 93, no. 1, s. 264, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>.

to dane z 2018 roku pokazują, że 19% uczniów (wobec średniej OECD wynoszącej 16%) zgadza się lub zdecydowanie zgadza z twierdzeniem, że czują się samotni w szkole³⁵. Problem samotności młodzieży, skalę tego zjawiska oraz możliwe przyczyny ukazuje raport Światowej Organizacji Zdrowia (WHO) z 2025 roku pt. *From loneliness to social connection: Charting a path to healthier societies*³⁶. Dyrektor Generalny WHO, Tedros Adhanom Ghebreyesus, w kontekście tego dokumentu podkreśla, że „W dzisiejszych czasach, kiedy możliwości nawiązywania kontaktów są nieograniczone, coraz więcej osób doświadcza izolacji i samotności”³⁷.

Obecnie mamy do czynienia z pewnym paradoksem, który polega na tym, że z jednej strony media społecznościowe umożliwiają szybkie interakcje, pozwalające na poszerzenie grona znajomych, a z drugiej spotykamy się z pogłębiającym się zjawiskiem samotności młodych, którzy korzystają z tych platform znacznie częściej niż inne grupy wiekowe. Można zatem źródła wzrostu samotności i pogorszenia dobrostanu psychicznego młodzieży upatrywać w rosnącym wpływie i dominacji relacji napędzanych przez platformy cyfrowe, które coraz częściej zastępują tradycyjne formy kontaktów interpersonalnych. Kształtują nową jakość społecznych interakcji, ale – jak się okazuje – często powierzchownych i nietrwałych. Naukowcy już wcześniej alarmowali, że zmiana wzorców społecznych, w tym szczególnie wzrost korzystania z mediów cyfrowych kosztem bezpośrednich kontaktów międzyludzkich, może znacząco przyczyniać się do wzrostu poczucia samotności w grupie³⁸. Dlatego obecnie coraz częściej mamy do czynienia z pozornym poczuciem wspólnoty, które właściwie bywa pewną fikcją. Zjawisko to jest spowodowane m.in. przyspieszonym tempem życia,

35 Programme for International Student Assessment (PISA), Poland – Country Note – PISA 2018 Results, s. 8, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_POL.pdf (dostęp: 20.10.2025).

36 World Health Organization, *From loneliness to social connection: Charting a path to healthier societies*, Report of the WHO Commission on Social Connection, World Health Organization, Geneva 2025.

37 W oryginale: „In this age when the possibilities to connect are endless, more and more people are finding themselves isolated and lonely” [World Health Organization, *Social connection linked to improved health and reduced risk of early death*, 30.06.2025, <https://www.who.int/news/item/30-06-2025-social-connection-linked-to-improved-health-and-reduced-risk-of-early-death> (dostęp: 13.10.2025)].

38 J.M. Twenge, G.N. Martin, B.H. Spitzberg, *Trends in U.S. adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print*, „Psychology of Popular Media Culture” 2019, vol. 8, no. 4, s. 329–345, <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>.

co skutkuje płytszymi więziami społecznymi. W efekcie wzrasta poczucie samotności, zwłaszcza wśród młodzieży, która skłania się do sięgania po alternatywne formy budowania relacji z innymi, takie jak kontakty wirtualne, w tym z botami czy agentami AI.

Przywołany powyżej raport WHO podaje dane, według których prawie 21% młodych osób w przedziale wiekowym 13–17 lat oraz ponad 17% w wieku od 18 do 29 lat deklaruje odczuwanie samotności³⁹. W dokumencie tym podkreślono, że poczucie samotności wynika z rozbieżności między społecznymi oczekiwaniami a rzeczywistymi więziami, a także z niedostatku satysfakcjonujących relacji interpersonalnych. Skalę zjawiska samotności wśród osób z pokolenia Z obrazuje także raport zrealizowany w 2023 roku w ramach projektu MindGenic AI pt. *Nigdy więcej samotności*. Wynika z niego, że aż 65% młodych doświadczyło samotności, z czego 32% często odczuwa ten stan, a 33% czasami⁴⁰. CBOS w komunikacie z badania pt. *Kto jest najbardziej narażony na samotność?* z końca 2024 roku również podaje, że młode osoby (od 18 do 34 lat) najczęściej czują się samotne. Badanie ujawnia ponadto, że dwukrotnie zwiększył się odsetek osób, które „bardzo często” lub „zawsze” doświadczenia samotności, nawet jeśli przebywają w towarzystwie innych ludzi⁴¹.

Samotność młodzieży to problem, który dodatkowo jest wzmagany przez wykluczenie rówieśnicze. Izolacja i odrzucenie w grupie potęgują emocjonalne poczucie osamotnienia, co negatywnie odbija się na jakości życia młodych osób. Relacje między rówieśnikami stanowią istotny element wspierający prawidłowy rozwój oraz są fundamentem prawidłowego funkcjonowania w sferze społecznej⁴². Jeśli uczniowie napotykają trudności w nawiązywaniu i utrzymywaniu tych relacji, może to negatywnie wpływać na inne aspekty ich życia i zachowania. W konsekwencji mogą pojawić się u nich zniechęcenie wobec nauki, wycofanie z interakcji społecznych oraz negatywny stosunek do środowiska szkolnego. Problem ten jest szczególnie

39 World Health Organization, *From loneliness...*, dz. cyt., s. 29.

40 Z. Wojtasiński, *Badania: samotność regularnie odczuwa 65 proc. osób z tzw. pokolenia Z, w wieku od 13 do 28 lat*, 28.11.2023, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%C9953-7%2Cbadania-samotnosc-regularnie-odczuwa-65-proc-osob-z-tzw-pokolenia-z-w-wieku> (dostęp: 14.10.2025).

41 M. Omyła-Rudzka (oprac.), *Kto jest najbardziej narażony na samotność?*, Komunikat z badań nr 115/2024, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2024.

42 B. Dyrda, *Edukacyjne wspieranie uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.

ważny, gdyż w okresie dojrzewania relacje z rodzicami czy opiekunami ulegają pewnym przemianom. Przeważnie więc z nimi słabnie na rzecz intensyfikacji kontaktów i budowania zaufania w relacjach z rówieśnikami. Naturalne jest, że w tym wieku pojawia się wzmożona potrzeba interakcji społecznych, dlatego wykluczenie ze strony grupy rówieśniczej może być dla osób dotkniętych tym zjawiskiem wyjątkowo trudne i obciążające psychicznie. Naukowcy wskazują, że wykluczenie w relacjach rówieśniczych skutkuje silnymi negatywnymi emocjami, takimi jak smutek, poczucie winy i odrzucenia oraz lęk, a także obniżeniem jakości życia oraz samooceny⁴³. Aby chronić uczniów przed tym negatywnym zjawiskiem, konieczne jest przede wszystkim jego rozpoznanie i aktywne przeciwdziałanie. Brak reakcji i wsparcia może wzmacniać osamotnienie, przyczyniać się do osłabienia samooceny i poczucia wartości. Wszelkie przejawy wykluczenia w grupach rówieśniczych powinny być szybko zauważone i spotkać się z odpowiednią interwencją. W wielu szkołach wdrażane są programy zapobiegania wykluczeniu, które warto poszerzać o działania integrujące środowisko rówieśnicze, takie jak warsztaty. Skuteczne jest podejście systemowe i przyczynowo-skutkowe, ponieważ wykluczenie wpływa negatywnie na wiele aspektów społecznego i psychicznego funkcjonowania ucznia.

W szkołach brakuje celowanych strategii ukierunkowanych na przeciwdziałanie samotności uczniów czy rozwiązywanie problemów wykluczenia rówieśniczego. Zazwyczaj przyjmuje się doraźne rozwiązania w postaci cyklu warsztatów, które z różnych powodów nie przynoszą zakładanych rezultatów. Rzadko szuka się rozwiązań wymagających przemyślanego, systemowego i kompleksowego podejścia, które pozwoliłoby skutecznie radzić sobie z różnorodnością i skalą tego zjawiska oraz uwzględnić indywidualne potrzeby uczniów.

Choć programy mentoringu rówieśniczego (*peer mentoring*) nie są w Polsce jeszcze powszechnie rozwiniętą praktyką, to warto rozważyć ich wdrożenie do liceów, zwłaszcza z uwagi na rosnące problemy samotności i wykluczenia wśród młodzieży. *Peer mentoring* to trwała, oparta na wsparciu relacja między bardziej doświadczonym i mniej doświadczonym uczniem. W ramach takich programów starsi uczniowie, pełniąc rolę mentorów, wspierają młodszych kolegów na polu społecznym i emocjonalnym,

43 S. Jaskulska, W. Poleszak, *Wykluczenie rówieśnicze* [w:] J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, theQ studio, Łódź 2015, s. 157–158.

pomagając im lepiej radzić sobie z różnymi wyzwaniami. Takie wsparcie odbywa się często w formie regularnych spotkań, podczas których możliwa jest rozmowa, dzielenie się doświadczeniami etc. Badania wskazują, że mentoring rówieśniczy stanowi skuteczną formę wsparcia psychospołecznego, pomagając młodzieży rozwijać kompetencje społeczne, wzmacniać poczucie przynależności i radzić sobie z trudnościami emocjonalnymi. Jego efektywność zależy nie tylko od zaangażowania mentora, ale także od wsparcia ze strony personelu szkolnego.

Jessica E. Powell, badając skuteczność mentoringu rówieśniczego, zaproponowała model BONDS, który wyjaśniał pięć ważnych założeń tej praktyki: granice (*boundaries*) w relacjach mentoringowych, otwartość mentee (*openness*), budujące doświadczenie (*nurturing*), podwójne doświadczenie szkoły (*dual experience*) oraz kontakt z personelem (*staff contact*). Te mechanizmy przyczyniają się do efektywności zakładanych korzyści ze współpracy mentora z mentee (tabela 2)⁴⁴.

Tabela 2. *Peer mentoring* – model BONDS

Mechanizm	Objaśnienie
Granice	Jasno określone ramy i zasady współpracy mentoringowej, które zapewniają bezpieczeństwo i przejrzyste warunki relacji między mentorem a mentee.
Otwartość mentee	Gotowość mentee do zaangażowania się w relację, budowania zaufania oraz aktywnego korzystania ze wsparcia mentora.
Budujące doświadczenie	Wspierająca i opiekuńcza relacja, w której mentor tworzy bezpieczne środowisko sprzyjające rozwojowi emocjonalnemu i społecznemu mentee.
Podwójne doświadczenie szkoły	Mentor zna i rozumie szkolne środowisko, co pozwala na lepsze wsparcie mentee w adaptacji i radzeniu sobie z wyzwaniami szkolnymi oraz społecznymi.
Kontakt z personelem	Stałe wsparcie i nadzór ze strony kadry szkolnej, które wzmacniają skuteczność programu mentoringowego i motywują mentorów oraz mentee.

Źródło: J.E. Powell, *What works?...*, dz. cyt.

Zbliżoną do *peer mentoring* formą wsparcia jest *peer support*. Jest to również metoda, która w swych założeniach sprowadza się do udzielania

44 J.E. Powell, *What works? A grounded theory of effective peer mentoring in secondary schools*, Doctorate thesis, University of Essex, 2016, <https://repository.essex.ac.uk/15776> (dostęp: 14.10.2025).

pomocy emocjonalnej – ale też informacyjnej i praktycznej – uczniowi w sposób nieprofesjonalny, jednak świadomy, oparty na rówieśniczym doświadczeniu i wzajemnym szacunku. W warunkach szkolnych polega na systematycznym zaangażowaniu uczniów w rolę osób wspierających swoich rówieśników, młodzież borykającą się z trudnościami emocjonalnymi, społecznymi lub edukacyjnymi. *Peer support* szkolny określany jest jako proces, w którym specjalnie wybrani i przeszkoleni uczniowie pełnią rolę mentorów rówieśniczych. Za wdrażaniem programów tak rozumianego wsparcia przemawiają przynajmniej trzy argumenty. Po pierwsze jest to łatwa do wprowadzenia i zarazem elastyczna strategia pomocy, która może być udzielana w wielu nieformalnych sytuacjach, na przykład w drodze do szkoły, w szatni, w klasie. Warto podkreślić, że rówieśnicy są w stanie szybciej niż dorośli zidentyfikować kolegę czy koleżankę w jakimś kryzysie. Po drugie wsparcie może być oferowane i okazywane osobom doświadczającym różnych trudności, na przykład ofiarom przemocy rówieśniczej czy wykluczenia. Trzeci argument odnosi się do wspomnianej już wcześniej roli rówieśników w okresie adolescencji i silnych więzi emocjonalnych łączących młodych ludzi⁴⁵. W ostatnim czasie grupa naukowców z Polski opracowała *Przewodnik po Metodzie Peer Support do realizacji w szkołach ponadpodstawowych*, dążąc w swoich działaniach do systemowego wprowadzenia tej metody do szkół⁴⁶. Jak podają autorki i autorzy projektu, metoda ta

[...] wychodzi naprzeciw tym potrzebom, proponując rozwiązanie oparte na naturalnym zasobie środowiska uczniowskiego – tj. relacjach rówieśniczych. Jej główne założenie opiera się na idei, że uczniowie i uczennice mogą pełnić istotną rolę w procesie wzajemnego wsparcia, szczególnie gdy łączy ich podobne doświadczenie rozwojowe oraz zbliżony kontekst⁴⁷.

Implementacja metody *peer support* do szkół ponadpodstawowych pełni funkcję nie tylko profilaktyczną, lecz także edukacyjną. Program ten wspiera bowiem uczniów w rozwijaniu miękkich kompetencji, takich jak

45 A. Klimska, M. Klimski, M. Ciechomski, Ż. Tempczyk-Nagórka, E.M. Jurzysta, *Wizje możliwych obszarów wsparcia (szkoła socjoterapeutyczna, komunikacja inkluzyjna, wsparcie rówieśnicze, outdoor education)* [w:] K. Kuracki, Ż. Tempczyk-Nagórka (red.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022, s. 152.

46 S. Bobula, B. Czapla, I. Juskiewicz, E. Kruk, A. Parfenovich, R. Wiśniewska, A. Wzorek, A. Araszkiwicz, *Przewodnik po Metodzie Peer Support do realizacji w szkołach ponadpodstawowych*, Instytut Edukacji Pozytywnej, Warszawa 2025, s. 5.

47 Tamże, s. 4.

empatia, efektywna komunikacja, umiejętność współpracy oraz odpowiedzialność za innych. Równocześnie umożliwia wcześniejsze wykrywanie trudności emocjonalnych wśród młodzieży oraz skuteczne kierowanie jej po odpowiednie formy pomocy, co przekłada się na wzmocnienie wsparcia psychicznego w środowisku szkolnym. Metoda ta cechuje się elastycznością i może być dostosowana do różnorodnych kontekstów edukacyjnych, dlatego warto za jej pośrednictwem przeciwdziałać wykluczeniu i samotności młodzieży.

Wybierając metodę wsparcia, warto znać różnice między *peer support* a *peer mentoring*, gdyż obie pełnią odmienne funkcje i wymagają odrębnego podejścia (tabela 3).

Tabela 3. Porównanie *peer support* i *peer mentoring*

Aspekt	<i>Peer support</i>	<i>Peer mentoring</i>
Cel	wzajemne wsparcie emocjonalne i społeczne w trudnej sytuacji	długoterminowy rozwój i adaptacja ucznia; wspieranie go w nauce i rozwoju
Relacje	nieformalne, często grupowe	formalne indywidualne relacje mentor – mentee
Czas trwania	krótkoterminowo, w ramach bieżących potrzeb	długoterminowe wsparcie; regularne spotkania
Struktura i organizacja	mniej zorganizowane	mentorzy są szkoleni
Główne funkcje	słuchanie, dzielenie się doświadczeniem, wsparcie emocjonalne	doradztwo, nauka, rozwijanie kompetencji

Źródło: opracowanie własne.

Peer support i *peer mentoring* różnią się przede wszystkim czasem trwania oraz charakterem relacji między uczestnikami wsparcia. *Peer support* to formuła o charakterze krótkoterminowym, stosowana często jako reakcja na bieżące potrzeby uczniów. Natomiast *peer mentoring* to długofalowa relacja, w której bardziej doświadczony rówieśnik pełni rolę mentora, oferując wsparcie mające na celu nie tylko pomoc, ale też rozwój osobisty czy edukacyjny.

Metody wsparcia rówieśniczego stanowią jedne z najskuteczniejszych strategii edukacyjnych w przeciwdziałaniu samotności, wykluczeniu społecznemu oraz innym kryzysom emocjonalnym młodzieży. Ich wyjątkowość wynika z faktu, że młodzi ludzie są jednocześnie inicjatorami i odbiorcami

wsparcia, co tworzy zamknięty cykl wzajemnej pomocy. Dzięki dobrze znanym mechanizmom budowania relacji i rozpoznawania kryzysów emocjonalnych rówieśnicy są w stanie skutecznie identyfikować sygnały problemów i reagować na nie w sposób adekwatny. Niemniej jednak, aby wsparcie to było efektywne i bezpieczne, konieczne jest równoległe wdrażanie strategii warsztatowych, które dostarczają uczestnikom wiedzy na temat psychologicznych i biologicznych podstaw działania emocji oraz stresu. Taka integracja metodyki wsparcia rówieśniczego z edukacją warsztatową nie tylko sprzyja lepszemu rozumieniu własnych i cudzych doświadczeń, ale także buduje trwałe mechanizmy przeciwdziałania kryzysom w środowisku szkolnym.

Rozwój kluczowych kompetencji w innowacyjnej edukacji

W zamyśle autorki ta część monografii ma kierować uwagę czytelnika na koncepcję edukacji opartej na kompetencjach (*competency-based education*). Za Edytą Sadowską proponowane ujęcie będzie dotyczyło kształtowania „kompetencji do przyszłości”, które jej zdaniem w niepewnej i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości

[...] stanowią kluczowy zasób strategiczny, który umożliwia nie tylko przetrwanie, lecz przede wszystkim aktywne współkształtowanie przyszłości. W dobie dominacji narracji technologicznych, zarówno dystopijnych, jak i utopijnych, odzyskanie sprawczości przez jednostki staje się jednym z najważniejszych wyzwań współczesności. Zarówno koncepcje przyszłości przesyczone wizją destrukcyjnego wpływu technologii, jak i te idealizujące jej wszechmoc, często pozbawiają człowieka poczucia kontroli i możliwości działania. „Kompetencje do przyszłości” przywracają tę sprawczość, dając narzędzia do aktywnego współkształtowania przyszłości i przeciwdziałania pasywnemu akceptowaniu technologicznych determinacji⁴⁸.

Edukacja oparta na kompetencjach stanowi podejście dydaktyczne koncentrujące się na rozwijaniu mierzalnych i praktycznych umiejętności, które uczniowie mogą wykorzystywać w realnych kontekstach społecznych,

48 E. Sadowska, *Kompetencje do przyszłości – dlaczego sprawczość staje się dla nas kluczowa* [w:] N. Gluza (red.), *W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości. Prognozy dla edukacji i rynku pracy*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne. Oddział w Poznaniu, Poznań 2025, s. 12.

a w przyszłości także zawodowych. Włączenie pojęcia kompetencji do obszaru edukacyjnego nastąpiło w 2006 roku w wyniku zaleceń Rady Unii Europejskiej dotyczących kompetencji kluczowych. Odchodzi się zatem od modeli kształcenia opartych na przekazie teoretycznym, a koncentruje na efektach uczenia się, ujawniających się w zdolności ucznia do praktycznego zastosowania wiedzy. Jak zauważają Natalia Gluza i Marek Zieliński, ewolucja pojęcia kompetencji, od wąskiego rozumienia związanego z przygotowaniem zawodowym po holistyczne ujęcie uwzględniające refleksję, adaptację i rozwój społeczny, doprowadziła do reinterpretacji celów edukacji. Obecnie dąży się, aby system kształcenia bazował na jasno określonych celach edukacyjnych, a ocena postępów uczniów była dokonywana na podstawie ich zdolności praktycznego zastosowania zdobytych umiejętności⁴⁹. Kompetencje nie są zatem obecnie utożsamiane jedynie ze sprawnością techniczną, lecz również z umiejętnością krytycznego myślenia, kreatywnością czy zdroworozsądkowym podejściem do rzeczywistości cyfrowej.

Myślenie krytyczne jako kluczowa kompetencja XXI wieku

Krytyczne myślenie jest obecnie uznawane za jedną z fundamentalnych kompetencji, której rozwijanie nabiera szczególnego znaczenia w kontekście współczesnych wyzwań edukacyjnych i społecznych oraz potrzeb rynku pracy. Funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym powoduje, że codziennie musimy konfrontować się z ogromem danych, których prawdziwość w wielu przypadkach jest wątpliwa. Coraz trudniej przychodzi nam mierzyć się zarówno z ilością, jak i jakością tych danych, bowiem ich przetwarzanie wykracza poza nasze możliwości poznawcze. Młodzież, przyzwyczajona do szybkich, skrótowych komunikatów, nierzadko pozbawionych spójności oraz logicznego uzasadnienia, staje się szczególnie podatna na manipulację informacyjną. Zjawisko to jest intensyfikowane przez działalność dezinformatorów, którzy wykorzystując m.in. mechanizmy mediów społecznościowych, skutecznie rozpowszechniają fałszywe treści. Pozbawione świadomych, krytycznych analiz informacje są z powodzeniem przekazywane coraz młodszemu osobom, generując kolejne zagrożenia.

Krytyczne myślenie należy wobec tego uznać już nie tylko za narzędzie poznawcze, ale także – a może przede wszystkim – za proces adaptacyjnej

49 N. Gluza, M. Zieliński, *Edukacja oparta na kompetencjach* [w:] N. Gluza (red.), *W poszukiwaniu kompetencji...*, dz. cyt., s. 16–17.

elastyczności poznawczej, który umożliwia jednostce skuteczne funkcjonowanie w niepewnych i dynamicznie zmieniających się warunkach. Potrzebę rozwijania krytycznego myślenia w tym drugim znaczeniu postulowano już w latach 80. XX wieku. Przykładowo Stephen Norris i Robert Ennis ukazywali zasadność dostosowywania myślenia do różnych, nieprzewidywalnych sytuacji poznawczych i podejmowania krytycznej refleksji nad informacjami⁵⁰. Podkreślali konieczność rozwijania krytycznego myślenia jako zdolności elastycznego reagowania na różnorodne, wielowymiarowe konteksty poznawcze. Krytyczne myślenie nie jest tu ograniczone do mechanicznego stosowania uniwersalnych reguł logiki czy jakiegoś algorytmu, lecz ujmowane jako złożony proces. Proces ten opiera się na autorefleksji i samoregulacji i obejmuje świadomą ocenę własnych założeń oraz adaptację do dynamicznie zmieniających się warunków społeczno-poznawczych. Istotnym aspektem tej koncepcji jest znaczenie umiejętności podejmowania refleksji nad własnym myśleniem, która umożliwia efektywne funkcjonowanie w sytuacjach charakteryzujących się na przykład sprzecznością czy fragmentarycznością informacji.

W obliczu „kryzysu stabilizacji”⁵¹, który objawia się brakiem stałych, pewnych punktów odniesienia w rzeczywistości społecznej (co jest mniej dostrzegalne czy odczuwalne dla młodzieży z pokolenia Z)⁵², krytyczne myślenie staje się kluczową kompetencją umożliwiającą jednostce zachowanie orientacji poznawczej, a ponadto etycznej. Kryzys ten wynika z rozmycia tradycyjnych wartości i struktur w dobie „kultury przyspieszenia”⁵³, gdzie tempo przemian przekracza możliwości pełnej refleksji nad nimi i właści-

50 S.P. Norris, R.H. Ennis, *Evaluating critical thinking*, Midwest Publications, Pacific Grove 1989.

51 H. Rosa, K. Dörre, S. Lessenich, *Appropriation, activation and acceleration: The escalatory logics of capitalist modernity and the crisis of dynamic stabilization*, „Theory, Culture & Society” 2017, vol. 34, no. 1, s. 53–73, <https://doi.org/10.1177/0263276416657600>.

52 Młodzież z pokolenia Z – choć ponosi konsekwencje „kryzysu stabilizacji” – to nie mając punktu odniesienia w postaci doświadczeń wcześniejszych pokoleń, mniej je dostrzega. Dorastała i kształtowała swoją tożsamość w dynamicznym, niestabilnym świecie pełnym złożoności, niejednoznaczności, zmienności i niepewności, co sprawia, że adaptacja do warunków takiej rzeczywistości była dla niej czymś naturalnym. Pokolenie to kształtuje swoją rzeczywistość przede wszystkim w przestrzeni cyfrowej, gdzie szybki przepływ informacji, ciągłe zmiany oraz różnorodne, alternatywne światy stanowią jego codzienność. W efekcie jego przedstawiciele przeważnie nie formułują już oczekiwań odnośnie do stabilnych i niezmiennych wzorców społecznych, które są przywoływane przez wcześniejsze generacje.

53 Chodzi przede wszystkim o trzy główne wymiary przyspieszenia: technologiczne, społeczne (przyspieszenie zmian społecznych) oraz życiowe (szybsze tempo życia), które negatywnie

wego zareagowania na niektóre wydarzenia, a wiedza i informacje ulegają ciągłej dezintegracji i rekonstrukcji.

Krytyczne myślenie to pojęcie wielowymiarowe i interdyscyplinarne, które w literaturze naukowej definiowane jest na różne sposoby, podkreślające odmienne, ale w istocie komplementarne aspekty tego procesu. Krytyczne myślenie, według jednej z kluczowych definicji, wypracowanej w raporcie Delphi (1990) przez American Philosophical Association, jest celowym i samoregulującym procesem, który obejmuje interpretację, analizę, ocenę i wnioskowanie, a także uzasadnianie na podstawie dowodów, koncepcji, metodologii, kryteriów lub kontekstu. Ta definicja wskazuje na potrzebę integrowania rozumowania z refleksją nad źródłami i podstawami formułowanych sądów. W badaniach nad krytycznym myśleniem podkreśla się też istotę spełniania określonych standardów intelektualnych, takich jak jasność, adekwatność czy spójność, które są niezbędne do rzetelnej interpretacji i oceny informacji⁵⁴. Krytyczne myślenie to przede wszystkim umiejętność podejmowania przemyślanych decyzji dotyczących wiarygodności danych i działań, co ma szczególne znaczenie w edukacji młodzieży, bowiem pomaga przygotować ją do świadomego funkcjonowania w świecie rzeczywistym i cyfrowym. Na potrzebę rozwijania krytycznego myślenia zwróciło uwagę UNESCO, uznając je za umiejętność niezbędną do życia i pracy w dzisiejszych czasach, zwłaszcza w kontekście ogromnej niepewności i przytłaczającego natłoku informacji⁵⁵. Celem myślenia krytycznego, promowanego w kontekście umiejętności XXI wieku, jest umożliwienie uczniom wywierania konstruktywnego i pozytywnego wpływu na rozwiązywanie zmieniających się problemów oraz wprowadzanie niezbędnych zmian w odpowiedzi na nowe i ewoluujące wyzwania, przed którymi stoją społeczności na całym świecie⁵⁶.

wpływają na poczucie stabilizacji i postrzeganie jakości życia. Zob. H. Rosa, *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*, Aarhus University Press, Copenhagen 2010.

54 B. Golden, *Enabling critical thinking development in higher education through the use of a structured planning tool*, „Irish Educational Studies” 2023, vol. 42, no. 4, s. 950, <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>.

55 „[...] critical thinking is an skill traditionally considered essential for life and work in the modern world, especially in the context of great uncertainty and an overwhelming abundance of information” (UNESCO, *The futures we build: Abilities and competencies for the future of education*, UNESCO Publishing, Paris 2023, s. 29).

56 C.L. Scott, *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?*, UNESCO Education Research and Foresight, Paris 2015, s. 2–3, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996> (dostęp: 10.12.2025).

Autorzy analizujący proces krytycznego myślenia zwracają też uwagę na kwestię metapoznania rozumianego jako świadomość i kontrola własnych procesów poznawczych. Ta samoświadomość, zdaniem D. Alana Bensleya i Rachel Spero, jest kluczowa dla krytycznego myślenia, bowiem umożliwia ocenę własnej wiedzy i poziomu umiejętności⁵⁷.

Amerykański psycholog poznawczy Daniel T. Willingham, znany m.in. z badań dotyczących skutecznych metod uczenia się, krytyczne myślenie uznaje za praktyczną umiejętność dostrzegania różnych perspektyw danego zagadnienia, pozostawania otwartym na nowe dowody, racjonalnego rozumowania, wyciągania trafnych wniosków oraz rozwiązywania problemów⁵⁸. Wskazuje na kluczową rolę rozróżnienia między „strukturą powierzchniową” a „strukturą głęboką” problemu w procesie krytycznego myślenia. Efektywne myślenie wymaga bowiem nie tylko opanowania umiejętności rozwiązywania zadań o identycznych cechach zewnętrznych, ale także zdolności do przenoszenia tej wiedzy na sytuacje różniące się jakimiś szczegółami, lecz o wspólnej istocie (strukturze głębokiej). Z tego względu proces edukacyjny, zdaniem Willinghama, powinien uwrażliwiać uczących się na konieczność rozpoznawania tej głębokiej struktury, często ukrytej pod warstwą zmiennych i zróżnicowanych atrybutów. Znajomość struktury głębokiej oraz świadomość potrzeby jej poszukiwania stanowią fundament rozwoju krytycznego myślenia. Tym samym myślenie krytyczne przekracza mechaniczne stosowanie schematów, angażując refleksyjną analizę zasad funkcjonowania danego problemu i wyciąganie wniosków na ich podstawie, niezależnie od zmienności cech powierzchniowych⁵⁹. Podkreślona przez Willinghama istota dogłębnej wiedzy i zdolności do myślenia abstrakcyjnego warunkuje zdolność do przenoszenia kompetencji poznawczych w różnorodne konteksty. Z perspektywy dydaktycznej kluczowe staje się więc rozwijanie w uczniach nie tylko wiedzy faktycznej, ale także – przede wszystkim – umiejętności rozpoznawania i wykorzystywania struktury głębokiej. Jest to warunek efektywnego uczenia się oraz praktycznego

57 D.A. Bensley, R.A. Spero, *Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion*, „Thinking Skills and Creativity” 2014, vol. 12, s. 55–68, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.001>.

58 R.L. Williams, *Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society*, „The Teacher Educator” 2004, vol. 40, no. 3, s. 165–167, <https://doi.org/10.1080/08878730509555359>.

59 D.T. Willingham, *Critical thinking: Why is it so hard to teach?*, „Arts Education Policy Review” 2008, vol. 109, no. 4, s. 23–24, <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>.

zastosowania zdobytej wiedzy. Willingham zaznacza, że nie istnieje jednak żaden uniwersalny zestaw umiejętności krytycznego myślenia⁶⁰, nie da się wskazać zatem jakichś mechanicznych narzędzi działających niezależnie od sytuacji. Nauczenie się stosowania pewnych zasad krytycznego myślenia w jednej dziedzinie nie oznacza automatycznego przeniesienia tych umiejętności do innej dziedziny czy sytuacji. Stąd też edukacja powinna być ukierunkowana z jednej strony na rozwijanie krytycznego myślenia, a z drugiej na przekazywanie wiedzy. Może mieć to wówczas przełożenie na praktykę w postaci umiejętności rozwiązywania złożonych problemów w różnorodnych kontekstach.

Można dostrzec, że współczesny dyskurs poświęcony krytycznemu myśleniu ukierunkowuje jego rozumienie jako zjawiska wykraczającego poza proste narzędzie, które wymaga zastosowania jakiegoś konkretnego zestawu umiejętności. Krytyczne myślenie stanowi istotną kompetencję, jak podkreśla Tadeusz Gadacz – kompetencję przyszłości. Filozof postrzega to myślenie jako samodzielne i zwrócone ku takim wartościom jak wolność, odpowiedzialność czy dobro. Podkreśla on wymiar empatyczny i rozumny tego myślenia, czyniący jednostki zdolnymi do dialogu oraz autorefleksji nad własnymi przekonaniemami. W jego ujęciu krytyczne myślenie to nie tylko teoretyczna kategoria, ale także – przede wszystkim – sposób myślenia i podejścia do świata. Nie jest to zatem zestaw gotowych instrukcji do zastosowania, lecz dynamiczny proces refleksji i działania, który kształtuje umiejętność rozumienia złożonej natury rzeczywistości i podejmowania przemyślanych decyzji w różnorodnych kontekstach społecznych. Myślący krytycznie człowiek, według Gadacza, jest świadomy swojego miejsca w świecie i podejmuje decyzje uwzględniające dobro własne oraz innych, co zyskuje szczególne znaczenie wobec współczesnych wyzwań społecznych i politycznych⁶¹.

Warto w tym miejscu, dla porządku terminologicznego, dokonać różniczenia pomiędzy rozumem a intelektem. Jak podkreśla Gadacz, intelekt (inteligencja) ma charakter narzędziowy i jest umiejętnością manipulowania pojęciami w celach praktycznych⁶². Powołując się na Ericha Fromma, filozof wyjaśnia, że

60 „There is not a set of critical thinking skills that can be acquired and deployed regardless of context” (tamże, s. 26).

61 T. Gadacz, *Myślenie krytyczne*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2024, s. 10, 219.

62 Tamże, s. 112.

[...] rozum to zdolność człowieka do ogarnięcia świata myślą, w przeciwieństwie do inteligencji, która oznacza zdolność człowieka do oddziaływania na świat; ten pierwszy jest cechą w swej istocie ludzką, podczas gdy ostatni jest elementem zwierzęcej części człowieka⁶³.

Dlatego, kontynuując myśl Fromma, filozof dodaje, że inteligencja umożliwia biologiczne przetrwanie i może służyć zarówno dobru, jak i złu. Rozum natomiast pozwala na docieranie do głębi, do istoty rzeczy oraz na przewidywanie, a ponadto ma wymiar etyczny⁶⁴. Zgodnie z koncepcją Gadacza, myślenie krytyczne obejmuje trzy elementy: gotowość do rozważnego przemyślenia kwestii wpisanych w doświadczenie jednostki, znajomość metod logicznego dociekania i rozumowania oraz umiejętność praktycznego ich stosowania. Współczesność wymaga od ludzi umiejętności analizy i oceny informacji, które często są złożone, niejednoznaczne lub zafałszowane. W tym kontekście krytyczne myślenie umożliwia selekcję rzetelnych źródeł oraz odrzucanie informacji niepewnych lub błędnych. Jest to proces myślowy pozbawiony emocjonalnych wpływów i nacisków, oparty na zdroworozsądkowym poznaniu oraz intelektualnej niezależności. Tym samym krytyczne myślenie jawi się jako kluczowa kompetencja, niezbędna w czasach kryzysu wartości, postprawdy, dezinformacji oraz złożoności komunikacyjnej współczesnego świata. To „wycinanie szlaku myśli w gęstym przesądów, niezbadanych opinii i wierzeń”⁶⁵. Myślenie krytyczne pełni ponadto funkcję ochronną, zabezpieczającą jednostkę przed manipulacją i bezrefleksyjnym przyjmowaniem narzuconych przekonań⁶⁶.

Rozumienie krytycznego myślenia jako procesu wykraczającego poza prosty zestaw umiejętności rodzi ważne pytania i wyzwania dla edukacji. Po pierwsze, zgodnie z opinią Matthew Lipmana, jeśli chcemy wspierać i wzmacniać krytyczne myślenie w szkołach, potrzebujemy jasnej koncepcji tego, czym ono jest i czym może być. Musimy znać jego cechy, charakterystyczne rezultaty oraz podstawowe warunki, które je umożliwiają⁶⁷. Po

63 E. Fromm, *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, tłum. S. Baranowski, Wydawnictwo Vis-à-Vis Etiuda, Warszawa 2015, s. 18, cyt. za: T. Gadacz, *Myślenie krytyczne*, dz. cyt., s. 112.

64 T. Gadacz, *Myślenie krytyczne*, dz. cyt., s. 113–114.

65 H. Arendt, *Wykłady o filozofii politycznej Kanta*, tłum. R. Kuczyński, M. Moskalewicz, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2012, s. 65.

66 M. Lipman, *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, s. 37, <https://doi.org/10.18778/8220-595-4>.

67 M. Lipman, *Critical thinking – what can it be* [w:] A.C. Ornstein, L.S. Behar-Horenstein (eds.), *Contemporary issues in curriculum*, Allyn & Bacon, Boston 1995, s. 145.

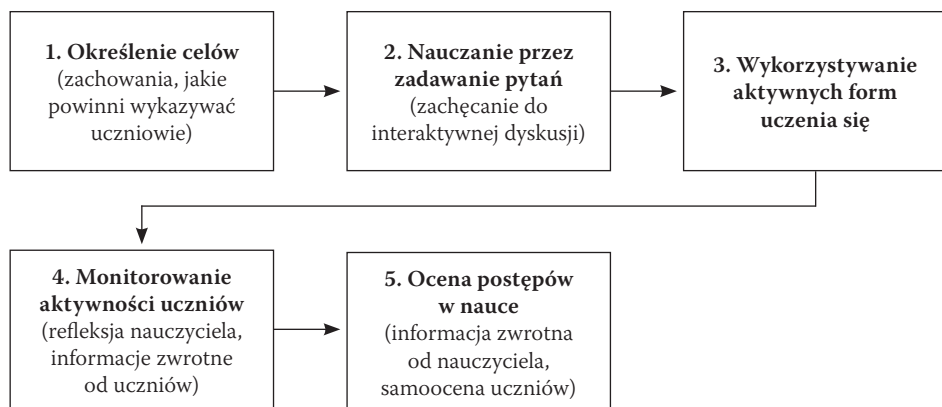
drugie, należy mieć na uwadze szereg przeszkód, które mogą uniemożliwiać lub ograniczać rozwijanie tej umiejętności. Już same sztywne ramy podstawy programowej oraz presja na realizację ściśle określonych treści uszczuplają czas i przestrzeń niezbędne do kształtowania choćby umiejętności refleksyjnych. W szkołach brakuje wsparcia metodycznego pozwalającego na rozwijanie u uczniów zdolności argumentacji i samodzielnej analizy. System oceniania czy format egzaminów zewnętrznych wspiera podejście ukierunkowane na szybkie wyniki, marginalizując proces krytycznego myślenia, który wymaga dialogu czy dłuższego namysłu. Pewnym utrudnieniem jest dostrzegana wśród młodzieży rozpiętość poziomu motywacji i nastawienia do nauki, co może utrudniać jednolite wdrażanie strategii uwzględniających uczenie myślenia krytycznego. W konsekwencji, mimo rosnącej świadomości i podkreślanej w wielu kontekstach potrzeby rozwijania tej umiejętności, zadanie to wciąż pozostaje wyzwaniem edukacyjnym, wymagającym być może nawet systemowego wsparcia, a na pewno zmiany podejścia do nauczania.

Nieprzypadkowo bliżej została przedstawiona koncepcja krytycznego myślenia w ujęciu interdyscyplinarnym. Znaczenie rozróżnienia pomiędzy intelektem a rozumem, które formułuje Gadacz, ma kluczowe implikacje dla rozwijania krytycznego myślenia wśród młodzieży. O ile intelekt, rozumiany jako narzędzie nastawione na skuteczność i manipulację pojęciami, służy przede wszystkim praktycznym celom, o tyle rozum wykracza poza te funkcje, wprowadzając wymiar etyczny i zdolność do głębokiego zrozumienia istoty rzeczy.

W kontekście edukacji młodzieży oznacza to, że rozwijanie krytycznego myślenia nie może ograniczać się jedynie do nauczania umiejętności logicznego rozumowania, analizowania czy dedukcji, lecz musi również kształtować postawę refleksji, a także autorefleksji i odpowiedzialności wobec świata i innych ludzi. Ważne, by młodzi ludzie uczyli się rozpoznawać, kiedy ich myślenie jest jedynie intelektualną manipulacją, a kiedy angażuje rozum, dzięki któremu ma się zdolność do etycznej oceny i przewidywania konsekwencji własnych działań. Taka perspektywa sprzyja rozwijaniu postawy otwartości i empatii oraz dostrzeganiu różnych punktów widzenia, różnych potrzeb i preferencji, a tym samym przeciwdziałaniu uproszczonym, schematycznym czy instrumentalnym podejściom do rzeczywistości, a zwłaszcza do drugiego człowieka. Dlatego jeśli dążymy do wprowadzania innowacyjnych rozwiązań w edukacji, warto podejmować działania

wyposażające młodzież w techniki myślenia krytycznego, inspirować ją do głębszej refleksji nad wartością i celowością myślenia jako takiego.

Schemat 3. Pięciostopniowy model uczenia krytycznego myślenia w szkole



Źródło: opracowanie własne na podstawie: R. Duron, B. Limbach, W. Waugh, *Critical thinking framework for any discipline*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education” 2006, vol. 17, no. 2, s. 161.

Robert Duron, Barbara Limbach i Wendy Waugh opracowali interdyscyplinarny model rozwijania u uczniów umiejętności krytycznego myślenia. Składa się on z pięciu etapów i może być wdrażany w każdym środowisku nauczania. Pierwszy etap polega na określeniu celów uczenia się, czyli obejmuje wyznaczenie rezultatów, które mają być osiągnięte przez uczniów. Z założenia powinny one uwzględniać wyższe poziomy taksonomii Blooma i wskazywać na działanie odpowiednie dla danego poziomu, na przykład analizę informacji, jej syntezę czy ocenę, porównywanie treści etc. Wtedy możliwe jest dostosowanie do tego przez nauczyciela pytań czy dalszych działań wspierających rozwijanie krytycznego myślenia. Objasniając ten etap, autorzy posłużyli się przykładem, podając, że jeżeli celem jest klasyfikacja przez uczniów zagrożeń bezpieczeństwa informatycznego według kategorii, to nauczyciel tworzy pytania ułatwiające im zrozumienie tych kategorii (np. „Czy błędy pracowników są celowe?” oraz „O jakich przestępstwach komputerowych lub oszustwach czytałeś/czytałaś w ciągu ostatnich dwóch miesięcy?”). Formułowanie pytań to drugi etap tego modelu, służący rozwijaniu dyskusji, pobudzaniu do myślenia, analizowaniu założeń, argumentowaniu własnych stanowisk oraz samodzielnemu szukaniu odpowiedzi. Realizacja etapu trzeciego wiąże się z wdrażaniem przez

nauczyciela aktywnych form uczenia się. Są to wszelkie formy, które angażują uczniów do działań wymagających od nich myślenia i refleksji nad tym, co robią. To również formy, które polegają na uczeniu się przez doświadczanie i skłaniające do refleksyjnego dialogu. Chodzi zatem o zdobywanie informacji, pomysłów, ale nie na zasadzie jedynie reprodukcji faktów, lecz z uwzględnieniem na przykład pogłębionych przemyśleń i krytycznej analizy. Można w tym celu wykorzystać takie formy jak studium przypadku, prace projektowe, uczenie się oparte na problemach (PBL), debata klasowa. Przyczyniają się one do stopniowego rozwijania zakładanych umiejętności, samodzielnego identyfikowania i poprawiania błędów. Ważnym etapem (czwartym) jest uważne monitorowanie przez nauczyciela aktywności uczniów, dokonywanie weryfikacji ich postępów, wdrażanie wymaganych zmian wraz z jasnym przekazem informacji zwrotnej, co pozwala na dokonywanie przez uczniów korekt. Prowadząc obserwację, nauczyciel powinien notować osiągnięcia uczniów, zarówno ich progres, jak i dostrzegane trudności, aby ulepszać metody i jednocześnie aktualizować je w odniesieniu do rzeczywistych efektów. Identyfikacja problemów może odbywać się też poprzez komentarze uczniów, analizowanie przez nauczyciela udzielanych przez nich pisemnie odpowiedzi na zaproponowane pytania sprawdzające poziom zrozumienia danego tematu. Duron, Limbach i Waugh proponują, aby na etapie tym korzystać z macierzy pamięci (*memory matrix*). Jest to także rodzaj aktywnej nauki, w którym nauczyciel, za pomocą stworzonej ustrukturyzowanej tabeli zawierającej wiersze i kolumny z pustymi polami do uzupełniania, zbiera informacje zwrotne od uczniów. Narzędzie to służy zatem zarówno nauczycielowi do diagnozowania przyczyn niepoprawnych odpowiedzi i modyfikowania całego procesu rozwijania krytycznego myślenia, jak i uczniom jako wsparcie w nauce oraz do monitorowania efektów własnej nauki. Ostatnim etapem jest ewaluacja w postaci konstruktywnych i merytorycznych informacji zwrotnych oraz oceny postępów uczniów. Nauczyciel porównuje wykonanie zadań z określonymi kryteriami i standardami, w celu nie tyle ocenienia, ile przede wszystkim poprawy jakości uczenia się i wspierania rozwoju umiejętności krytycznego myślenia⁶⁸.

68 R. Duron, B. Limbach, W. Waugh, *Critical thinking...*, dz. cyt., s. 161–163.

Kompetencje cyfrowe i technologiczne

Zagadnienie kompetencji cyfrowych i technologicznych obejmuje wiele umiejętności związanych z efektywnym funkcjonowaniem w środowisku informacyjnym, wykorzystaniem narzędzi cyfrowych oraz rozwiązań technologicznych w różnych kontekstach zawodowych i społecznych. Można jednak odnieść wrażenie, że w ostatnim czasie dyskusja zarówno w mediach, jak i w debacie naukowej koncentruje się niemal wyłącznie na kwestiach związanych ze sztuczną inteligencją. Popularność AI, jej dynamiczny rozwój oraz coraz to nowsze, imponujące przykłady zastosowań sprawiają, że jest ona postrzegana jako kluczowy wyznacznik innowacyjności technologicznej. Jednak takie zawężenie perspektywy niesie ryzyko pomijania innych ważnych elementów cyfrowych kompetencji, w tym umiejętności programowania, zarządzania danymi, cyberbezpieczeństwa czy krytycznej analizy informacji. Krzysztof Patkowski, który badał poziom samooceny kompetencji technicznych i cyfrowych, dostrzegł, że pomimo rosnącej roli programowania i zarządzania danymi, które stanowią filary rozwoju technologicznego, poziom samooceny kompetencji w ich zakresie pozostaje wśród uczniów dość niski. Autor uzasadnia to m.in. systemowym deficytem w przygotowaniu młodych ludzi do pracy w środowisku wymagającym zaawansowanych kompetencji cyfrowych. Szczególnie niepokojący jest według niego niedostateczny poziom umiejętności związanych z przetwarzaniem i analizą danych. Kształcenie w tym obszarze nadal ma charakter marginalny poza specjalistycznymi kierunkami technicznymi, co ogranicza możliwości rozwijania umiejętności analitycznych i praktycznego wykorzystania danych w procesach decyzyjnych⁶⁹. Dynamika rozwoju technologicznego, w tym automatyzacja i upowszechnienie platform *no-code* oraz *low-code*⁷⁰, prowadzą do nowego rozumienia kompetencji programistycznych.

69 K. Patkowski, *Kompetencje techniczne i cyfrowe: przepustka do świata nowoczesnych technologii* [w:] N. Gluza, *W poszukiwaniu kompetencji...*, dz. cyt., s. 108–109.

70 Platformy *no-code* oraz *low-code* to nowoczesne narzędzia umożliwiające tworzenie aplikacji i automatyzację procesów bez konieczności pisania tradycyjnego kodu lub z jego minimalnym użyciem. Platformy *no-code* są skierowane przede wszystkim do użytkowników nietechnicznych, którzy mogą budować aplikacje, korzystając z intuicyjnych interfejsów graficznych typu „przeciągnij i upuść” oraz gotowych szablonów, bez konieczności posiadania umiejętności programowania. SAP, *Co to jest programowanie aplikacji low-code/no-code?*, <https://www.sap.com/poland/products/technology-platform/build/what-is-low-code-no-code.html> (dostęp: 10.10.2025).

Choć zapotrzebowanie na podstawowe umiejętności kodowania może stopniowo maleć, zaawansowane kompetencje w zakresie programowania, analizy danych, sztucznej inteligencji pozostają kluczowe dla tworzenia innowacyjnych rozwiązań technologicznych. Równocześnie coraz większe znaczenie zyskuje umiejętność zarządzania danymi, obejmująca gromadzenie, analizę i interpretację informacji przy użyciu narzędzi cyfrowych, przy jednoczesnym rozwijaniu myślenia krytycznego i kreatywnego⁷¹.

Patkowski przeanalizował także kwestię cyberbezpieczeństwa i korzystania ze sztucznej inteligencji. Młodzież wykazuje się wysoką biegłością w codziennym korzystaniu z technologii oraz mediów społecznościowych, co przekłada się na jej wysoką samoocenę w zakresie kompetencji cyfrowych, w tym bezpieczeństwa w sieci oraz obsługi narzędzi AI. Nie potwierdzają tego jednak badania przeprowadzone na grupie nauczycieli. Analiza oceny tych umiejętności przez nauczycieli ukazała, że uczniowie często nie mają praktycznych zdolności służących identyfikowaniu i neutralizowaniu zagrożeń w Internecie, a także brakuje im nawyków krytycznego myślenia i oceny wiarygodności informacji pochodzących z sieci. W obszarze cyberbezpieczeństwa uczniowie deklarują wysoką pewność siebie (średnia samoocena 7,92), jednak nauczyciele oceniają ich kompetencje niżej (średnio 5,97), zwracając uwagę na powierzchowność umiejętności w zakresie ochrony danych i przeciwdziałania zagrożeniom. Również w kontekście promptowania, czyli obecnie ważnej kompetencji związanej z obsługą narzędzi AI, młodzież wykazuje wysoką samoocenę (7,71), która nie potwierdza się w praktyce. Ta nowa kompetencja zdaniem nauczycieli będzie nabierała coraz większego znaczenia, także w obszarze edukacji⁷².

Umiejętności w zakresie korzystania z systemów AI powinny być rozwijane równolegle z kompetencjami krytycznej analizy. Rozwój tych kompetencji staje się zatem dużym wyzwaniem edukacyjnym.

71 K. Patkowski, *Kompetencje techniczne...*, dz. cyt., s. 109.

72 Tamże, s. 110–113.

Higiena cyfrowa

Internet dla młodych osób to realny świat społeczny, w którym socjalizują normy, wartości, budują tożsamości i w którym koncentrują swoje kanały komunikacji. Ten „realny świat cyfrowy” jest praktycznie zsynchronizowany z ich dobrostanem społecznym, psychicznym, somatycznym i nie jest to oddziaływanie marginalne, niszowe, ale nabrało cech zjawiska pokoleniowego. Nie sposób zrozumieć kondycji współczesnego nastolatka bez eksploracji jego cyberaktywności i cyberprzestrzeni, w której się porusza⁷³.

Dla młodzieży Internet nie jest zatem tylko dodatkiem do życia, lecz pełnoprawnym, funkcjonalnym środowiskiem społecznym, w którym nastolatki kształtują swoją tożsamość, normy i wartości, a ich szeroko rozumiany dobrostan jest ściśle powiązany z aktywnością cyfrową. Z pedagogicznego punktu widzenia oznacza to konieczność tworzenia innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych, które interpretują higienę cyfrową i dobrostan cyfrowy nie jako odizolowane, marginalne kwestie, lecz jako kluczową i zarazem integralną część rozwoju młodego człowieka w jego naturalnym kontekście życiowym, często niezrozumiałym dla starszych osób. Dlatego też cyfrowe praktyki dzieci, stanowiące w opinii dorosłych w średnim wieku oraz seniorów nieakceptowalne zachowania (np. związane z czasem ekranowym), są niekiedy istotnym źródłem konfliktów między rodzicami a dziećmi.

Literatura przedmiotu potwierdza, że cyfrowe technologie w sposób znaczący kształtują środowisko dorastania dzieci i młodzieży. Podkreśla się wielowymiarowość zjawiska i – co ważne – ukazuje się zasadność prowadzenia dyskusji nie tyle na temat zagrożeń i możliwości wprowadzania ograniczeń w zakresie korzystania z mediów cyfrowych, ile holistycznego podejścia do korzystania z tych technologii w sposób odpowiedzialny i świadomy. Ujęcie takie zaproponowano w raporcie OECD *How's life for children in the digital age?*, w którym zwrócono uwagę, że technologie cyfrowe stanowią zarówno przestrzeń poszerzania wiedzy i rozwijania umiejętności, jak i źródło zagrożeń dla zdrowia i dobrostanu psychicznego. OECD wskazuje m.in. na ich rolę w procesie uczenia się, wspieraniu autonomii poznawczej oraz podtrzymywaniu więzi społecznych. Powołując się na badania Sonii Livingstone, w raporcie zaakcentowano, że skupianie się na „czasie spędzonym przed ekranem” w sposób całościowy nie jest miarodajne, a może być wręcz

73 R. Lange (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2023, s. 5.

mylące. Pomija się bowiem różnorodne sposoby korzystania z ekranów przez młodych użytkowników. Takie podejście jest częstą praktyką polegającą na grupowaniu wszystkich aktywności i przypisywaniu ich do jednej kategorii, co utrudnia podejmowanie działań ukierunkowanych na identyfikację oraz eliminację problematycznych lub ryzykownych zachowań w przestrzeni cyfrowej. Zdaniem Livingstone kluczowe dla zrozumienia wpływu technologii cyfrowych na dzieci czy młodzież jest uwzględnienie nie tylko samego faktu korzystania z urządzeń, lecz także charakteru prowadzonych aktywności, z dokonaniem rozróżnienia między aktywnością pasywną a aktywną⁷⁴. Równie istotnym czynnikiem jest wiek użytkownika, który determinuje zarówno sposób, jak i zakres korzystania z mediów cyfrowych. Ponadto autorka podkreśla potrzebę brania pod uwagę środowiska społecznego dziecka, w tym stopnia, w jakim korzystanie z urządzeń cyfrowych jest rozpowszechnione i akceptowane wśród rówieśników, rodziców oraz szerszej społeczności. Różnorodne czynniki kontekstowe, takie jak wsparcie rodziny, normy społeczne czy dostępność zasobów edukacyjnych, mają istotny wpływ na poziom zaangażowania dzieci oraz kształtowanie ich praktyk związanych z użytkowaniem zasobów cyfrowych⁷⁵. Kompleksowa analiza tych elementów jest niezbędna do efektywnego projektowania interwencji i strategii edukacyjnych, które uwzględniają zarówno możliwości, jak i potencjalne ryzyka związane z przestrzenią cyfrową.

Edukacja w zakresie higieny cyfrowej młodzieży licealnej stanowi nawatowską i niezbędną odpowiedź na wyzwania związane z korzystaniem z technologii cyfrowych, integrując przekazy dotyczące zarządzania czasem ekranowym, ochrony prywatności oraz troski o dobrostan psychiczny

74 Aktywność pasywna w korzystaniu z technologii cyfrowych odnosi się do biernego odbioru treści bez znaczącej interakcji czy twórczego udziału, natomiast aktywność aktywna obejmuje świadome, kreatywne i interaktywne zaangażowanie, takie jak tworzenie treści, udział w dyskusjach oraz współpraca z innymi. I. Beyens, J.L. Pouwels, I.I. van Driel, L. Keijsers, P.M. Valkenburg, *Social media use and adolescents' well-being: Developing a typology of person-specific effect patterns*, „Communication Research” 2021, vol. 51, no. 6, s. 694, <https://doi.org/10.1177/00936502211038196>; J. Oberoi, R. Singh, *Differences between active and passive social media usage on well-being in reference to adolescents*, „International Journal of Social Science and Human Research” 2024, vol. 7, no. 5, s. 3243–3244, <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i05-95>.

75 S. Livingstone, M. Stoilova, L.I. Stănicke, R.S. Jessen, R. Graham, E. Staksrud, T.K. Jensen, *Young people experiencing internet-related mental health difficulties: The benefits and risks of digital skills: An empirical study*, ySKILLS, KU Leuven, 2022, s. 81, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7372552>.

i fizyczny uczniów. Zasadniczą motywacją tego podejścia jest przeciwdziałanie szkodliwym skutkom wynikającym z nadmiernej ekspozycji na technologie, takim jak zmęczenie cyfrowe, stres, obniżona koncentracja, a także ryzyko cyberprzemocy i zagrożenia dezinformacją. Higienę cyfrową rozumie się jako „chroniące zdrowie zachowania związane z używaniem technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK), zwłaszcza urządzeń ekranowych i internetu”⁷⁶. Higiena cyfrowa opiera się na pozytywnym podejściu, koncentrując się na kształtowaniu korzystnych nawyków, które przywracają użytkownikom nowych technologii poczucie sprawczości. W efekcie wzmacnia to ich odporność psychiczną, niezwykle istotną w kontekście dynamicznych zmian współczesnego świata. Tym samym higiena cyfrowa staje się nieodzownym składnikiem prozdrowotnego stylu życia, niezależnie od wieku użytkowników⁷⁷.

W kontekście rozwoju kompetencji cyfrowych uczniów liceów higiena cyfrowa stanowi integralną część edukacji holistycznej, łącząc kształcenie informatyczne z dbałością o zdrowie psychiczne. Innowacyjność tego podejścia opiera się na wykorzystaniu narzędzi cyfrowych oraz metod interaktywnych, które odpowiadają na specyficzne potrzeby nastolatków, sprzyjając ich aktywnemu zaangażowaniu oraz rozwijaniu samodzielności w kształtowaniu zdrowych nawyków cyfrowych.

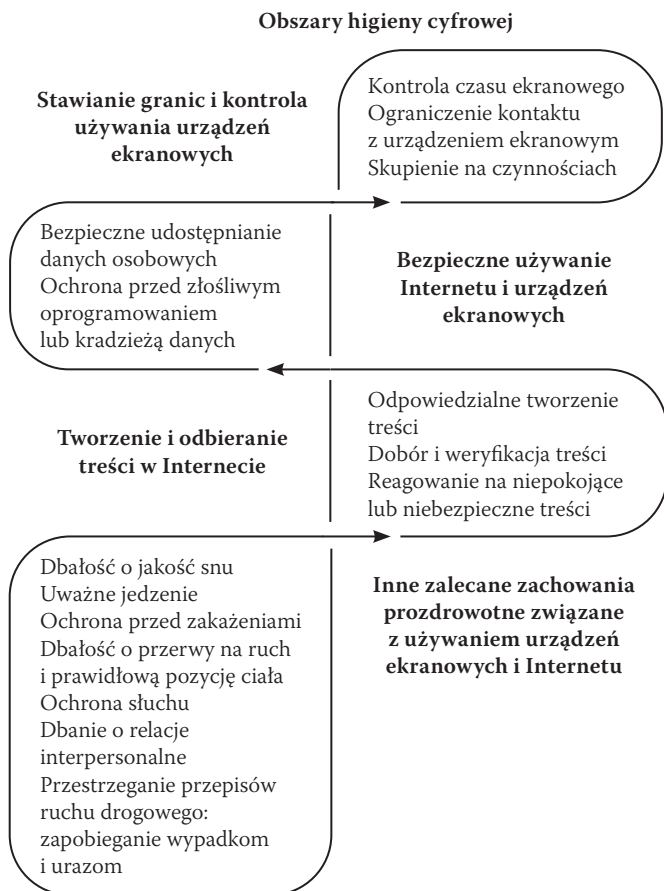
Analizy naukowe wskazują, że skuteczne programy higieny cyfrowej powinny obejmować takie elementy jak nauka bezpiecznego posługiwania się mediami społecznościowymi, umiejętność rozpoznawania i przeciwdziałania dezinformacji, wiedza o istotności regularnych przerw od ekranów oraz wsparcie zdrowia psychicznego za pomocą cyfrowych narzędzi edukacyjnych. Szczególny nacisk kładzie się na podnoszenie świadomości uczniów oraz na bliską współpracę nauczycieli i rodziców/opiekunów w celu efektywnego wspierania procesów edukacyjnych i prewencyjnych.

Wiedza w zakresie zachowań cyfrowych jest niezbędna dla wszystkich wskazanych grup: uczniów, ich rodziców/opiekunów oraz nauczycieli.

76 M. Bigaj (red.), M. Woynarowska (red.), M. Panczyk, S. Wójcik, *Higiena cyfrowa dorosłych. Raport z drugiego Ogólnopolskiego Badania Higieny Cyfrowej Dorosłych*, Wydawnictwo Newslime, Rzeszów 2025, s. 8.

77 Tamże, s. 5.

Schemat 4. Obszary i podobszary higieny cyfrowej



Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Bigaj (red.), M. Woynarowska (red.), M. Panczyk, S. Wójcik, *Higiena cyfrowa dorosłych...*, dz. cyt., s. 9.

Przeważnie uwaga zostaje skupiona na zagrożeniach, potrzebie wprowadzania limitów czasowych etc. Brakuje natomiast edukacji na przykład w zakresie skutków związanych z rodzajem czy jakością podejmowanych interakcji online z rówieśnikami. Instynktownie większość dorosłych sprawujących opiekę nad dzieckiem będzie aprobowała jego pasywną aktywność w mediach społecznościowych. Wyniki badań dowodzą, że aktywne użytkowanie mediów społecznościowych przez adolescentów sprzyja wyższemu poziomowi dobrostanu psychicznego, przejawiającego się większą autonomią, lepszym opanowaniem środowiska, intensywnym rozwojem osobistym, budowaniem pozytywnych relacji, silniejszym poczuciem sensu

zycia oraz wyższym poziomem samoakceptacji. Natomiast pasywne korzystanie z mediów społecznościowych prowadzi do nasilenia objawów depresyjnych, wzmożonych porównań społecznych oraz doświadczania zazdrości, co skutkuje obniżeniem subiektywnego dobrostanu⁷⁸. Okazuje się zatem, że charakter interakcji w sieci, zwłaszcza w mediach społecznościowych, ma zasadnicze znaczenie w procesie kształtowania dobrostanu osób dorastających. Pasywna aktywność w mediach społecznościowych, wbrew powszechnym przekonaniom, nie wpływa pozytywnie na adolescentów. Potrzeba zatem poszerzenia grona odbiorców edukacji w zakresie higieny cyfrowej poprzez włączenie w ten proces także dorosłych opiekunów i rodziców. Niezbędne jest podnoszenie świadomości dorosłych na temat mechanizmów funkcjonowania mediów społecznościowych i odmiennych skutków aktywności pasywnej oraz aktywnej. W przekazie społecznym często dominuje narracja, wedle której ograniczenie aktywności w mediach czy bierne przeglądanie treści jest strategią bezpieczną, co kwestionują badania naukowe. Edukacja dorosłych powinna obejmować zagadnienia związane z rozpoznawaniem objawów nadmiernej pasywności cyfrowej, wpływem porównań społecznych na psychikę młodych użytkowników oraz promowaniem świadomego, aktywnego i konstruktywnego wykorzystywania mediów cyfrowych. Dzięki temu rodzice i opiekunowie będą mogli kompetentnie wspierać dzieci i młodzież w kształtowaniu zdrowych nawyków cyfrowych.

Krytyczne myślenie wobec zaufania do sztucznej inteligencji

Sztuczna inteligencja zyskuje na znaczeniu jako innowacyjne narzędzie zdolne do wprowadzenia istotnej zmiany w dziedzinie edukacji. Coraz częściej dostrzegany jest potencjał AI w sprostaniu wyzwaniom edukacyjnym wynikającym m.in. z realizacji 4. Celu Zrównoważonego Rozwoju. Badania potwierdzają, że systemy oparte na sztucznej inteligencji przyczyniają się do poprawy wyników edukacyjnych i mogą być ogromnym wsparciem w tworzeniu zróżnicowanych, adaptacyjnych i aktualizowanych materiałów dydaktycznych, dostosowanych do indywidualnych potrzeb uczniów. Ponadto mogą służyć odciążeniu poznawczemu (ang. *cognitive offloading*)⁷⁹. Warto

⁷⁸ J. Oberoi, R. Singh, *Differences...*, dz. cyt., s. 3245–3247.

⁷⁹ *Cognitive offloading*, czyli odciążanie poznawcze, to proces polegający na wykorzystywaniu narzędzi zewnętrznych, takich jak notatki, przypomnienia czy aplikacje cyfrowe, do zmniejszenia obciążenia pamięci roboczej i ułatwienia przetwarzania informacji. Wykorzystanie AI

mieć jednak na uwadze, że szybki rozwój oraz upowszechnienie, zwłaszcza chatbotów, wiąże się z ryzykiem przekraczającym istniejące regulacje i polityki, a ponadto mogą ograniczać zdolność krytycznego myślenia, prowadząc do nadmiernego zaufania wobec generowanych przez AI treści, osłabienia samodzielności poznawczej oraz zwiększenia podatności na dezinformację. Dodatkowo wyzwania dotyczą także ochrony prywatności, transparentności algorytmów oraz ryzyka reprodukcji uprzedzeń, błędnych przekonań zawartych w materiałach, na których AI była trenowana i z których korzystała (tzw. bias)⁸⁰.

Lucile Favero, Juan Antonio Pérez-Ortiz, Tanja Käser i Nuria Oliver zwrócili uwagę, że powszechne wdrażanie w edukacji narzędzi AI, zwłaszcza chatbotów, budzi uzasadnione obawy dotyczące sposobu, w jaki uczniowie angażują się w przetwarzanie informacji. Zamiast podejmować krytyczną analizę treści, wielu z nich szybko i bezrefleksyjnie akceptuje odpowiedzi generowane przez AI, wybierając uproszczone rozwiązania, rezygnując z samodzielnego myślenia. Taka postawa powoduje stopniowe hamowanie rozwoju samodzielności poznawczej oraz umiejętności krytycznej oceny i interpretacji informacji, co w konsekwencji może osłabiać zdolność do głębokiego rozumowania, refleksji oraz pełnego wykorzystania potencjału intelektualnego.

Redukcja obciążenia poznawczego poprzez zastosowanie narzędzi AI jest akceptowanym elementem wspierania procesu dydaktycznego. AI powinna jednak wówczas służyć eliminowaniu zadań drugorzędnych, co pozwala na przesunięcie zasobów poznawczych w celu dokonania głębszej analizy treści edukacyjnych. Dlatego istotne jest to, aby odciążenie nie prowadziło do spadku jakości poznania. Zatem, jak podkreślają autorzy,

w tym procesie usprawnia odciążenie poznawcze. Dzięki temu możliwe jest skupienie zasobów poznawczych na bardziej złożonych i wymagających zadaniach. M. Gerlich, *AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking*, „Societies” 2025, vol. 15, iss. 1, s. 2, <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.

- 80 Bias w AI to systematyczna skłonność lub uprzedzenie, które powodują, że modele uczące się na danych treningowych generują wyniki nieobiektywne lub dyskryminujące wobec określonych grup społecznych. Bias może wynikać zarówno z niepełnych lub niereprezentatywnych danych, jak i z błędów konstrukcyjnych algorytmów. Wywołuje to ryzyko powielania i wzmacniania istniejących nierówności społecznych oraz niesprawiedliwego traktowania użytkowników. L. Belenguer, *AI bias: Exploring discriminatory algorithmic decision-making models and the application of possible machine-centric solutions adapted from the pharmaceutical industry*, „AI and Ethics” 2022, vol. 2, no. 4, s. 772–773, <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00138-8>.

uwolnione zasoby powinny być nakierowane na zadania wymagające wyższego poziomu aktywności intelektualnej. Niewłaściwe wykorzystanie AI w dydaktyce może przyczyniać się do ograniczania krytycznej aktywności poznawczej uczniów. Nadmierne poleganie na technologii niesie bowiem ryzyko osłabienia autonomii poznawczej, zdolności krytycznego myślenia, pamięci operacyjnej, kreatywności oraz motywacji do samodzielnego rozwoju i podejmowania wysiłku intelektualnego. Sprzyja zatem redukcji samodzielnego rozumowania i efektywnego rozwiązywania problemów, a także ograniczeniu i aktywnej partycypacji w procesie edukacyjnym.

Aby w pełni wykorzystać potencjał sztucznej inteligencji, nie osłabiając procesu uczenia się, jej stosowanie musi być zgodne z zasadami pożądanej trudności (*desirable difficulty*). Narzędzia powinny zachować wymóg wysiłku poznawczego, stymulować aktywne zaangażowanie oraz pomagać uczącym się zrozumieć, że występujące trudności nie są oznaką porażki, lecz niezbędnym elementem samego procesu uczenia się⁸¹.

AI oferuje realne wsparcie w wymiarze analizy, oceny i wnioskowania, jednak jej wpływ na krytyczne myślenie pozostaje złożony i wieloaspektowy. W obszarze analizy sztuczna inteligencja umożliwia rozkładanie złożonych danych na bardziej przystępne fragmenty, co wspiera dostrzeganie pewnych wzorców i korelacji. Badania Michaela Gerlicha ponownie dowodzą, że nadmierne poleganie na AI w tym zakresie może hamować rozwój umiejętności samodzielnej, głębokiej analizy, skutkując płytkim pojmowaniem przekazywanych treści. Podobnie, w zakresie oceny informacji systemy oparte na AI, na przykład automatyczne weryfikatory faktów czy systemy rekomendacji, pomagają filtrować źródła niskiej jakości i eksponują rzetelne treści, personalizując informacje w oparciu o stopień wiarygodności. Równocześnie jednak istnieje ryzyko wzmacniania już istniejących przesądów, wynikające z tworzenia zamkniętych „banków informacyjnych”, co utrudnia krytyczną ocenę i sprzyja potwierdzaniu własnych przekonań. W zakresie wnioskowania AI dostarcza narzędzi umożliwiających

81 W oryginale: „To leverage AI without undermining learning, its use must be aligned with the principles of desirable difficulty. Tools should preserve cognitive effort, prompt active engagement, and help learners understand that struggle is not a sign of failure and it is necessary for the learning itself” [L. Favero, J.A. Pérez-Ortiz, T. Käser, N. Oliver, *Do AI tutors empower or enslave learners? Toward a critical use of AI in education*, „arXiv:2507.06878” 2025, s. 2, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.06878>, <https://arxiv.org/html/2507.06878v1> (dostęp: 16.12.2025)].

wyciąganie logicznych konkluzji na podstawie dostępnych danych, generowanie prognoz czy sugerowanie decyzji opartych na dowodach. Może to jednak skutkować bezkrytycznym przyjmowaniem tych opracowań i wskazań, ograniczając zaangażowanie osoby korzystającej z pomocy AI i osłabiając jej zdolność do niezależnej interpretacji⁸².

Rosnące wykorzystanie narzędzi sztucznej inteligencji w edukacji zwiększa ryzyko nadmiernej zależności uczniów od tych technologii. Co więcej, jak już wspomniano, ta zależność osłabia rozwój kluczowych umiejętności poznawczych. Dowodzi tego spadek wyników w nauce po wycofaniu wsparcia AI oraz trudności w odzyskaniu pełnej autonomii, nawet przy stosowaniu dodatkowych metapoznawczych narzędzi wspierających samodzielność. Ciągłe korzystanie z AI może hamować rozwój metapoznania, niezależnego myślenia i intelektualnej sprawczości, prowadząc do pasywności wobec procesu uczenia się. Skutkiem tego jest zmniejszenie kreatywności, wzrost „lenistwa umysłowego” i osłabienie krytycznego myślenia. Ponadto bezkrytyczne akceptowanie informacji generowanych przez AI, wynikające z postrzegania jej jako wygodnej i niezawodnej, pogłębia tzw. zależność poznawczą, obniżając zdolność do samodzielnej oceny i weryfikacji treści. Dodatkowo, nadmierne poleganie na AI może obniżać inteligencję emocjonalną oraz prowadzić do izolacji społecznej i lęków, co jest szczególnie niebezpieczne wśród uczniów o niższym poziomie kompetencji cyfrowych. Ta grupa jest bardziej podatna na dezinformację i pogłębianie nierówności edukacyjnych. Aby przeciwdziałać tym negatywnym skutkom, kluczowe jest rozwijanie u uczniów świadomego i zdroworozsądkowego podejścia do korzystania z AI⁸³.

Wobec tego edukacja powinna nie tylko kształtować umiejętność obsługi narzędzi AI, ale także rozwijać u uczniów zdolność krytycznej analizy i oceny generowanych przez nie treści. Niezbędne jest włączanie do programów nauczania treści obejmujących kwestie etyki sztucznej inteligencji⁸⁴, wyjaśniających ograniczenia algorytmów oraz uczących rozpoznawania uprzedzeń i manipulacji, co podkreślają badania nad etycznym wykorzystaniem AI w edukacji. Nauczyciele powinni aktywnie wspierać rozwój

82 M. Gerlich, *AI Tools...*, dz. cyt., s. 5.

83 L. Favero, J.A. Pérez-Ortiz, T. Käser, N. Oliver, *Do AI tutors empower...*, dz. cyt., s. 3.

84 B. Han, S. Nawaz, G. Buchanan, D. McKay, *Ethical and pedagogical impacts of AI in education* [w:] N. Wang, G. Rebolledo-Mendez, N. Matsuda, O.C. Santos, V. Dimitrova (eds.), *Artificial intelligence in education: 24th International Conference, AIED 2023, Tokyo, Japan, July 3-7, 2023, Proceedings*, Springer, Cham 2023.

umiejętności weryfikacji informacji oraz motywować do samodzielnego myślenia i zadawania pytań. AI ma wspierać proces uczenia się, umożliwiać szybszy i łatwiejszy dostęp do danych etc., ale nie wyręczać ucznia z krytycznej refleksji nad treściami. Nauczyciel, wykorzystując sztuczną inteligencję, może łączyć metody aktywnego uczenia się, podczas których uczniowie przygotowują na przykład rozwiązanie jakiegoś problemu za pomocą własnych analiz, a następnie porównują z odpowiedziami, jakie w tym zakresie proponuje AI, i dyskutują nad wypracowaniem wspólnego stanowiska wobec wybranego problemu. Nauczyciel, koordynując zadanie, przekazuje informację zwrotną w odniesieniu m.in. do argumentów uczniów, źródeł, z których korzystali, a także dokonuje analizy prezentowanych rozwiązań pod kątem jasno określonych kryteriów oceny, takich jak obiektywność wyводу, rzetelność wykorzystanych materiałów oraz stopień kreatywności w podejściu do problemu.

Kreatywność i samodzielność w procesie uczenia się

W praktyce edukacyjnej rzadko prowadzi się systematyczną pracę z uczniami nad doбором właściwych, często zindywidualizowanych metod uczenia się. Analizując przyczyny nieefektywnego procesu nauki wśród młodzieży, można wyróżnić kilka istotnych powodów: brak znajomości efektywnych strategii uczenia się, niedostateczne zarządzanie samodzielnym procesem nauki, stosowanie niezindywidualizowanych metod uznawanych powszechnie za skuteczne oraz konstrukcję podstaw programowych. Badania potwierdzają, że przeważająca większość uczniów posługuje się technikami charakteryzującymi się znacznym nakładem pracy, który nie przekłada się na realne osiągnięcia, czyli tzw. technikami próżnego trudu⁸⁵. Takie doświadczenia rodzą rozczarowanie, niezadowolenie z własnych postępów i zniechęcają do pogłębiania wiedzy. W pewnym stopniu wynika to z podstaw programowych, w których silnie akcentowane są wymagania dotyczące zakresu wiadomości, podczas gdy kwestie związane z metodami ich przyswajania wciąż są marginalizowane. Uczniowie rzadko kiedy otrzymują w szkole wskazówki dotyczące wartościowych technik uczenia się czy możliwości ich indywidualnego testowania. W rezultacie, pozbawieni alternatyw, kierują się najczęściej w stronę metod pamięciowych. Z badań

85 U. Sajewicz-Radtke, *Skuteczne techniki uczenia się* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Diagnostowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Grupa Tomami, Kraków 2017, s. 127.

Ryszarda Roberta Gajewskiego wynika, że nauczyciele nieczęsto przekazują treści w sposób dostosowany do stylu uczenia się odbiorcy, co bywa jedną z kluczowych przyczyn niepowodzeń edukacyjnych. Z różnych przyczyn, nieraz wynikających z liczebności uczniów na lekcji, nie stosują metod, które mogłyby ułatwić im naukę⁸⁶.

Coraz wyraźniej formułowana jest potrzeba właściwego kształtowania organizacji procesu nauczania, zarówno w szkole, jak i w środowisku domowym. Taka organizacja powinna sprzyjać podejmowaniu przez uczniów aktywności zorientowanych na rozwiązywanie istotnych dla nich zadań rozwojowych i umożliwiać im doskonalenie narzędzi poznawania świata i siebie⁸⁷. W tej perspektywie nauka postrzegana jest nie jako bezrefleksyjne powtarzanie materiału czy odtwarzanie gotowych odpowiedzi, lecz jako proces zorientowany na eksplorację i samodzielne konstruowanie wiedzy⁸⁸. Kluczowe wydaje się również wsparcie mentorów, którzy inspirują uczniów do działania, rozbudzają ciekawość poznawczą i zachęcają do podejmowania wyzwań.

Uczenie się definiowane jest jako umiejętność, rozumiana jako

[...] zdolność konsekwentnego i wytrwałego uczenia się, organizowania własnego procesu uczenia się, w tym poprzez efektywne zarządzanie czasem i informacjami, zarówno indywidualnie, jak i w grupach⁸⁹,

jak również jako kompetencja

[...] obejmująca świadomość własnego procesu uczenia się i potrzeb w tym zakresie, identyfikowanie dostępnych możliwości oraz zdolność pokonywania przeszkód w celu osiągnięcia powodzenia w uczeniu się. Kompetencja ta oznacza nabywanie, przetwarzanie i przyswajanie nowej wiedzy i umiejętności, a także poszukiwanie i korzystanie ze wskazówek⁹⁰.

86 R.R. Gajewski, *O stylach uczenia się*, „E-mentor” 2005, nr 4(11), s. 28–35.

87 D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.

88 E. Filipiak, E. Lemańska-Lewandowska, *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych* [w:] E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2015, s. 131.

89 Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r.), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (dostęp: 15.01.2026).

90 Tamże.

Proces uczenia się może przebiegać w sposób świadomy lub nieświadomy. Świadomy cechuje się dużą złożonością oraz jest uwarunkowany przez liczne czynniki zewnętrzne i osobiste, tj. motywację, przekonania, postawy, zainteresowania, styl poznawczy, zdolności specjalne, inteligencję, lęk, stres czy poziom aspiracji⁹¹. Zgodnie z koncepcją Magdaleny Kolber wyróżnia się cztery kluczowe podejścia do uczenia się: sytuacyjno-techniczne, strategiczno-techniczne, konstruktywistyczne i psychologiczno-rozwojowe (tabela 4), które nie są ujęte hierarchicznie. Ich zastosowanie powinno być elastyczne i zależne od potrzeb uczniów na poszczególnych etapach edukacyjnych.

Tabela 4. Koncepcje zdolności uczenia się

Koncepcja sytuacyjno-techniczna	Koncepcja strategiczno-techniczna	Koncepcja konstruktywistyczna	Koncepcja psychologiczno-rozwojowa
Uczenie się jest samosterowane, co oznacza, że uczeń pracuje samodzielnie lub bez bezpośredniej pomocy nauczyciela. Nie ma też możliwości współpracowania z innymi uczniami.	Uczenie się następuje samodzielnie z wykorzystaniem strategii przypisanej do konkretnego zadania. Rola nauczyciela sprowadza się do przekazania instrukcji dotyczących poszczególnych strategii oraz ich efektywnego wykorzystania w procesie uczenia się.	Uczenie się jest procesem autonomicznym, polegającym na indywidualnym konstruowaniu wiedzy na podstawie doświadczenia i umiejętności ucznia. Zadaniem nauczyciela jest stworzenie zróżnicowanego środowiska uczenia się. W koncepcji tej możliwa jest współpraca z innymi uczniami.	Uczenie się jest mocno wspierane przez nauczyciela, który rozwija w uczniu tę umiejętność. Zakłada się, że to, co jest aktualnie wykonywane przez ucznia przy wsparciu nauczyciela, będzie on samodzielnie wykonywać w najbliższej przyszłości.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: M. Kolber, *Uczymy się, jak się uczyć...*, dz. cyt., s. 138–144.

W praktyce szkolnej kwestia edukowania w zakresie efektywnego uczenia się jest traktowana marginalnie. Nauczyciele powinni dokładać starań, aby pomagać uczniom w doborze właściwych strategii uczenia się, wspierać ich rozumienie oraz nadzorować refleksję nad wybranymi metodami. Współczesne podejście edukacyjne opiera się coraz częściej na odchodzeniu

91 M. Kolber, *Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się*, „Forum Dydaktyczne. Przeszłość, teraźniejszość, przyszłość” 2009, nr 5/6, s. 138–144.

od nauczania pamięciowego na rzecz rozwijania kreatywności i umiejętności rozwiązywania problemów. Wiedza teoretyczna nie jest eliminowana, lecz stanowi komplementarny element wobec doświadczenia i metod aktywizujących. Nauczanie oparte na doświadczeniu jest szansą na przejście od technik pamięciowych do edukacji refleksyjnej, nakierowanej na analizę i wnioskowanie, w której zarządzanie procesem edukacyjnym obejmuje zarówno nauczyciela, jak i aktywną rolę ucznia. Taki model sprzyja przeciwdziałaniu nawykowemu wykorzystywaniu technik pamięciowych i wspiera samodzielność poznawczą dzięki personalizacji procesu kształcenia.

Należy podkreślić, że organizacja edukacji, bazująca na klasycznych metodach podawczych, ogranicza możliwość rozwijania krytycznego myślenia, logiki i strategii poznawczych⁹². Edukacja refleksyjna, łącząca praktyczne doświadczenia z teorią, prowadzi do rzeczywistego zrozumienia materiału oraz rozwoju takich kompetencji jak formułowanie wniosków, dyskusja czy argumentacja. Współpraca i aktywny udział uczniów pozwalają także stosować zróżnicowane strategie uczenia się, odpowiadające różnym typom percepcji: wizualnej, słuchowej czy kinestetycznej. Praktyka ta wzmacnia podmiotowe podejście do edukacji, w której uczniowie wpływają na planowanie i realizację zadań, samodzielnie zdobywając wiedzę i rozwijając poczucie własnej wartości, a tym samym wzmacniając samoocenę oraz samodzielność poznawczą.

Tradycyjne postrzeganie systemu edukacji nie zawsze sprzyja innowacyjnym metodom nauczania. Przeważająca dominacja metod odtwórczych nie pozwala na pełny rozwój kompetencji krytycznego, logicznego i strategicznego myślenia. Dopiero edukacja refleksyjna, jak wskazuje Anna Perkowska-Klejman, umożliwi uczniom uchwycenie relacji praktyka – teoria i zdobywanie wiedzy zarówno potocznej, jak i naukowej⁹³. Refleksja, jako element procesu dydaktycznego, buduje samodzielność poznawczą ucznia i skutkuje pogłębionym zrozumieniem treści.

Koncepcję i praktykę efektywnego uczenia się oparto na rozwijaniu umiejętności samodzielnego i skutecznego uczenia się, wykorzystując sprawdzone strategie dydaktyczne, takie jak te przedstawione pod koniec lat 90. XX wieku przez Roberta Fishera. Jak pisał: „Sukcesy odnoszą uczniowie, którzy nie tylko mają rozległą wiedzę, lecz którzy także wiedzą, jak na-

92 A. Perkowska-Klejman, *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61), s. 77.

93 Tamże.

leży się uczyć”⁹⁴. Autor wyróżnił 10 sprawdzonych strategii dydaktycznych, które uznał za najściślej powiązane z efektywnym uczeniem się: myślenie w służbie uczenia się, planowanie, stawianie pytań, dyskutowanie, kreślenie map poznawczych, myślenie dywergencyjne, uczenie się we współpracy, korepetycje, lustracja, formowanie środowiska dydaktycznego.

Strategia „myślenie w służbie uczenia się” polega na rozwijaniu zdolności myślenia nie tylko o tym, co należy opanować, lecz także o metodach nauki, co jest szczególnie istotne w sytuacjach poznawczego zamętu. W takich momentach pedagogiczne wsparcie nauczyciela jest kluczowe dla rozpoznania i eliminacji czynników blokujących proces uczenia się. Źródła trudności mogą bowiem tkwić w osobie uczącej się, być związane z otoczeniem lub też wynikać z treści przedmiotu nauki.

Strategią, która korzystnie wpływa na myślenie i uczenie się, jest stawianie pytań. Fisher zwrócił uwagę, że niekiedy pytania hamują aktywność intelektualną i tym samym uwalniają uczniów od obowiązku myślenia⁹⁵. Do takiej grupy należą pytania zamknięte, zbyt oczywiste lub sprawdzające wiedzę. Z badań wynika, że nauczyciele częściej, a nawet w nadmiarze, stawiają pytania weryfikujące stan wiedzy ucznia. W praktyce bywa, że nauczyciele formułują pytania zamknięte, a w przypadku braku odpowiedzi ze strony uczniów sami podają prawidłową odpowiedź⁹⁶. Warto natomiast przyjmować strategię zadawania pytań, które mogą być sposobem na werbalizowanie tego, czego uczeń już się nauczył oraz czego jeszcze chciałby się dowiedzieć na dany temat⁹⁷. Stawianie uczniom pytań może pomóc im osiągnąć wyższy stopień przetwarzania informacji, co wymaga realizowania przez nauczyciela metody „myślenia pytaniami” (zob. kolejny rozdział).

Ważnym elementem wspierającym efektywne uczenie się jest planowanie, obejmujące organizację czasu i zadań. Korzystanie z planerów, organizatorów i aplikacji mobilnych pozwala wdrażać strategię planowania już na wczesnym etapie nauki, z możliwością późniejszego wsparcia ze strony

94 R. Fisher, *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999, s. 10.

95 Tamże, s. 29.

96 R.J. Alexander, *Dialogic pedagogy in a post-truth world* [w:] N. Mercer, R. Wegerif, L. Major (eds.), *Routledge international handbook of research in dialogic education*, Routledge, Abingdon 2019, s. 682.

97 B.D. Gołębiak, *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwowski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014, s. 164.

nauczycieli. Tworzenie harmonogramów oraz etapów pracy nad zadaniem sprzyja efektywnej nauce⁹⁸.

Dyskutowanie i inicjowanie dialogu stanowią kolejną strategię rozwijającą kompetencje komunikacyjne, umożliwiając wyrażanie własnych poglądów. Dyskusje wymagają głębokiego namysłu, pozwalają na odkrywanie nowych perspektyw i doskonalenie umiejętności wnioskowania.

Zastosowanie map poznawczych (map myśli) umożliwia graficzne porządkowanie treści nauczania, układanie ich w logiczny sposób, co może ułatwić zapamiętywanie oraz analizę.

Myślenie dywergencyjne polega na rozwijaniu myślenia twórczego poprzez ćwiczenia takie jak budowanie metafor czy wymyślanie zakończeń do historii. Ta strategia uczenia się polega na generowaniu wielu różnorodnych, często niekonwencjonalnych rozwiązań dla danego problemu lub zagadnienia. W odróżnieniu od myślenia konwergencyjnego, nastawionego na znalezienie jednego najlepszego rozwiązania, myślenie dywergencyjne pobudza kreatywność i umożliwia eksplorację wielu alternatywnych sposobów podejścia do problemu.

Uczenie się we współpracy, realizowane w grupach lub parach, rozwija natomiast umiejętności społeczne i poznawcze, motywuje do działania oraz uczy odpowiedzialności. Możliwość korzystania z technologii informacyjno-komunikacyjnych może dodatkowo wzmacniać efektywność tej strategii.

Wspieranie rozwoju poznawczego uczniów poprzez korepetycje opiera się na indywidualizacji procesu nauki i elastycznym dopasowaniu stopnia trudności do potrzeb uczącego się. Jest to szczególnie ważne w kontekście uczniów ze specjalnymi potrzebami edukacyjnym, którym praktyka szkolna nie zawsze zapewnia odpowiednie warunki dostosowane do ich możliwości.

Lustracja, czyli samoocena i krytyczna informacja zwrotna, pozwala uczniowi analizować własny proces nauki. Udział nauczyciela w tym procesie pomaga precyzyjniej rozpoznawać efekty nauki i reagować na trudności.

Równie istotne jest formowanie środowiska dydaktycznego, dbanie o pozytywną atmosferę pracy oraz ustanawianie jasno określonych zasad, które wspierają szacunek, wsparcie i otwartą komunikację w grupie. Za-

98 B.J. Zimmerman, S. Bonner, R. Kovach, *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*, tłum. M. Polaszewska-Nicke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008, s. 32.

daniem nauczyciela jest nie tylko realizacja wytyczonych celów, ale także angażowanie uczniów do współuczestniczenia w procesie nauczania.

Coraz większą uwagę poświęca się problematyce efektywnego uczenia się, podkreślając jednocześnie, że technik i strategii sprzyjających skutecznej nauce jest wystarczająco dużo, aby poprawić rezultaty zarówno w szkole, jak i poza nią. Kluczowymi elementami są indywidualizacja doboru strategii i ich testowanie, również przy zaangażowaniu nauczycieli.

Przygotowywanie fiszek, map myśli, opowiadanie treści innym osobom, planowanie nauki oraz samotestowanie to przykłady metod, które znacząco podnoszą efektywność uczenia się. Ćwiczenia wspierające koncentrację, takie jak techniki relaksacyjne czy mnemotechniki, stanowią istotne wsparcie w procesie edukacyjnym.

Nastawienie do procesu uczenia się pozostaje czynnikiem warunkującym skuteczność każdej, nawet najbardziej zaawansowanej metody. Stosowanie efektywnych metod uczenia się jest koniecznością w dynamicznie zmieniającym się otoczeniu ucznia, przyczynia się do rozwoju kompetencji oraz kreatywności, a także wzmacnia poczucie własnej skuteczności. Kreatywność oraz samodzielność można uznać za kluczowe kompetencje w procesie uczenia się, które w znaczący sposób wpływają na efektywność przyswajania wiedzy i na rozwój uczniów. Brak systematycznej pracy nad rozwijaniem tych kompetencji ogranicza możliwości uczniów w aspekcie efektywnego zarządzania własnym procesem nauki oraz aktywnego poszukiwania innowacyjnych rozwiązań.

Kreatywność, rozumiana jako zdolność do generowania nowych, oryginalnych pomysłów i rozwiązań, pomaga uczniom wychodzić poza utarte schematy myślowe i eksperymentować z różnymi strategiami uczenia się. Równocześnie samodzielność w nauce definiowana jest jako umiejętność świadomego i konsekwentnego zarządzania własnym procesem uczenia się, w tym planowania, monitorowania i oceny własnych postępów. Rozwój tych kompetencji wspiera angażowanie uczniów w działania, które wymagają aktywnego myślenia, podejmowania decyzji i refleksji nad wybieranymi metodami. Warto podkreślić, że wzmacnianie kreatywności i samodzielności sprzyja budowaniu motywacji wewnętrznej oraz poczucia sprawczości, co z kolei przeciwdziała występowaniu technik „próżnego trudu”. W procesie identyfikowania przez uczniów skutecznych metod uczenia się nauczyciel pełni rolę przewodnika, który powinien pomagać uczniom dobrać takie metody nauki, które będą najefektywniejsze dla danej osoby, uwzględniając

jej indywidualne potrzeby, styl uczenia się oraz predyspozycje. Wspierając samodzielność uczniów, nauczyciel umożliwia im świadome zarządzanie własnym procesem uczenia się, co także sprzyja rozwijaniu kreatywności oraz samodzielności.

Jak zauważył Jarosław Kordziński:

Systemy edukacji, dążąc do standaryzacji kompetencji uczniowskich, narzuciły szkole i nauczycielom myślenie postrzegające edukację jako dostawę, przeładowanie, a następnie egzekwowanie dostarczonej wiedzy (w mniejszym stopniu umiejętności) w relacji nauczyciel – dostawca i uczeń – w znacznym stopniu bierny odbiorca⁹⁹.

Autor podkreśla zatem, że szkoły, w których nauczyciele koncentrują się na przekazywaniu uczniom wiedzy, a następnie jej weryfikowaniu, ograniczają im możliwość samodzielnego odkrywania i eksperymentowania z różnymi metodami uczenia się. Takie podejście, oparte na biernym odbiorze treści, nie sprzyja rozwijaniu kreatywności ani samodzielności w procesie nauki. W przeciwieństwie do tego metody oparte na doświadczeniach, takie jak metody projektowe, dają uczniom przestrzeń do aktywnego poszukiwania i testowania własnych strategii uczenia się. Dzięki praktycznemu zaangażowaniu w realizację zadań projektowych uczniowie mają szansę nie tylko zastosować teoretyczną wiedzę, ale także rozwijać kluczowe kompetencje, takie jak kreatywność, krytyczne myślenie oraz umiejętność samodzielnego rozwiązywania problemów. W związku z tym, aby naprawdę wspierać rozwój efektywnych metod uczenia się, konieczne jest odejście od schematu „dostawy” wiedzy ku modelowi, w którym uczniowie stają się aktywnymi uczestnikami nauki, eksplorując różne ścieżki poznawcze i dostosowując proces uczenia do własnych możliwości i preferencji, potrzeb i stylów poznawczych. Takie podejście sprzyja rozwijaniu zarówno kreatywności, jak i samodzielności w procesie uczenia się, a zatem kompetencji, które powinny być uwzględniane w edukacji gotowej na zmianę, w odpowiedzi na potrzeby współczesnych uczniów.

99 J. Kordziński, *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022, s. 292–293.

Innowacje metodyczne jako odpowiedź na wymagania pokolenia Z

Personalizacja nauczania przy wsparciu sztucznej inteligencji i multimediów

Sztuczna inteligencja (AI) jawi się obecnie jako kluczowy czynnik przeobrażający współczesną edukację na wielu poziomach. Przedstawiciele pokolenia Z nie tylko wykazują optymizm odnośnie do korzyści związanych z AI, ale także deklarują zamiar wykorzystywania jej do różnych celów edukacyjnych (np. zdobywanie i utrwalanie informacji, nauka języków, pomoc w pisaniu). AI dobrze wpasowuje się w preferowany przez nich model zaspokajania potrzeb poznawczych, który charakteryzuje natychmiastowość i niezależność. Jak zauważają Cecilia Ka Yuk Chan i Katherine K.W. Lee, sztuczna inteligencja

[...] może być szczególnie korzystna dla uczniów z pokolenia Z, którzy są przyzwyczajeni do dostępu do spersonalizowanych usług na żądanie dzięki technologii z zerową tolerancją na opóźnienia¹⁰⁰.

Wprowadzenie zaawansowanych narzędzi AI ma wiele zalet w postaci adaptacyjnych platform edukacyjnych, personalizacji toku nauki czy systemów analitycznych, za sprawą których możliwe jest dostosowanie procesu kształcenia do indywidualnych predyspozycji ucznia. Zastosowanie rozwiązań proponowanych przez AI skutkuje wyraźną poprawą dostępności oraz elastyczności środowiska edukacyjnego, sprzyjając inkluzji i zróżnicowanym potrzebom odbiorców procesu dydaktycznego. Powszechny i naturalny kontakt młodych osób z technologią w postaci wielofunkcyjnych urządzeń mobilnych to jednocześnie stały dostęp do AI. Część z nich świadoma jest ograniczeń i zagrożeń wynikających z bezkrytycznego ufania informacjom, które są generowane za jej pośrednictwem. Pozostają jednak osoby, które niemal automatycznie sięgają po AI jako podstawowe źródło danych i są przekonane o ich wiarygodności. Dlatego proces integracji AI

100 W oryginale: „This can be particularly beneficial for Gen Z students, who are used to having access to personalized and on-demand services through technology with zero tolerance for delays” (C.K.Y. Chan, K.K.W. Lee, *The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers?*, „Smart Learning Environments” 2023, vol. 10, article number 60, s. 17, <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3>).

z programami nauczania powinien być postrzegany i planowany jako strategiczne działanie przygotowujące uczniów do aktywnego funkcjonowania w realiach społeczeństwa cyfrowego, gdzie kompetencje technologiczne oraz umiejętność rozumienia i wykorzystania tego narzędzia stają się jedną z wymaganych kompetencji w zakresie sprawności technicznych. Zainteresowanie stosowaniem AI w edukacji zostało potwierdzone badaniami, z których wynika, że 63% badanej młodzieży w Polsce aktywnie korzysta z tych narzędzi, z czego 67% wykorzystuje sztuczną inteligencję jako wsparcie w nauce, 56% do pomocy w nauce, a 50% do nauki języków obcych¹⁰¹. Nauczyciele także korzystają z AI (51%). Ponadto część z nich (40%) deklaruje sięganie po sztuczną inteligencję co najmniej raz w tygodniu, a 53% zamierza zwiększyć częstotliwość jej wykorzystywania w przyszłości. Zarówno nauczyciele, jak i uczniowie postrzegają to narzędzie jako wyraz koniecznej ewolucji tradycyjnych modeli edukacyjnych (72% nauczycieli oraz 63% uczniów). Dodatkowo uczniowie są przekonani o pozytywnym wpływie AI na ich wyniki w nauce, a nauczyciele o zasadności używania jej jako narzędzia dydaktycznego¹⁰².

AI dynamicznie wkracza w obszar edukacji i oprócz korzyści niesie ze sobą także zagrożenia. Choć pewne jej ograniczenia (np. generowanie nieścisłych i wyjętych z kontekstu treści) niekiedy dostrzegane są przez uczniów z pokolenia Z, to z coraz większym naciskiem podkreśla się konieczność odpowiedzialnego i etycznego korzystania z AI. Kwestie te nie obejmują tylko uczciwości w zakresie stosowania wspomnianych narzędzi, ale uwzględniają też minimalizowanie nierówności między użytkownikami tych technologii i osobami z nich niekorzystającymi. Oznacza to, że włączanie AI do edukacji powinno uwzględniać tworzenie środowiska sprzyjającego innowacyjnemu oraz sprawiedliwemu procesowi uczenia się, dostosowanemu do potrzeb każdego ucznia.

AI może wspierać nauczycieli w identyfikacji trudności uczniów związanych na przykład z przyswajaniem wiedzy oraz umożliwiać adaptację treści dydaktycznych do indywidualnych potrzeb edukacyjnych każdego ucznia. Ponadto narzędzia oparte na sztucznej inteligencji mogą być wyko-

101 Fundacja IT Girls, *Pokolenie AI. Jak młodzież korzysta ze sztucznej inteligencji*, 2.12.2024, <https://itgirls.org.pl/raport-pokolenie-ai> (dostęp: 6.08.2025).

102 Walton Family Foundation, *Teachers and students embrace ChatGPT for education*, 1.03.2023, <https://www.waltonfamilyfoundation.org/learning/teachers-and-students-embrace-chatgpt-for-education> (dostęp: 6.09.2025).

rzystywane do automatyzacji procesów oceniania, a także służyć do zarządzania procesem dydaktycznym i funkcjonowaniem systemu edukacyjnego, umożliwiając prognozowanie wybranych trendów, zachowań uczniów oraz zjawisk pojawiających się w środowisku szkolnym. Co więcej, AI pozwala na analizę postępów uczniów w czasie rzeczywistym oraz generowanie rekomendacji dotyczących odpowiednich działań pedagogicznych podejmowanych wobec konkretnych osób¹⁰³.

Jan Fazlagić dokonał przeglądu możliwości zastosowania sztucznej inteligencji w obszarze edukacji. Jedną z nich stanowi wykorzystanie AI do wspomagania procesu nauki w szkole (tabela 5).

Tabela 5. Funkcjonalność AI w kontekście wspierania procesów uczenia się

AI w roli pomocnika nauczyciela	Może pełnić rolę korepetytora, skutecznie wspierając naukę podstaw różnych dziedzin. AI nie jest podatna na subiektywne sądy, które mogą stanowić wyzwanie dla ludzi. Ludzie często nieświadomie preferują informacje zgodne z ich przekonaniami (efekt konfirmacji). AI z założenia jest wolna od takich błędów poznawczych, co potencjalnie, w kontekście edukacyjnym, daje jej przewagę nad nauczycielem.
AI w zastępstwie nauczyciela	Istnieją systemy inteligentnego nauczania (<i>intelligent tutoring systems</i>), takie jak Carnegie Learning, a także asystenci głosowi, np. Amazon Alexa, Apple Siri czy Microsoft Cortana. Umożliwiają one uczniom interakcję z materiałem edukacyjnym bez bezpośredniego udziału nauczyciela oraz są wykorzystywane w instytucjach edukacyjnych do przekazywania informacji organizacyjnych.
AI jako bezpieczna emocjonalnie przestrzeń podczas edukacyjnych porażek	Nauka nierozzerwalnie wiąże się z koniecznością wielokrotnego podejmowania prób i znoszeniem niepowodzeń, które w środowisku tradycyjnej szkoły bywają dodatkowo obciążone stresem, strachem przed oceną czy ośmieszeniem przez rówieśników lub nauczyciela. Bariery te negatywnie wpływają na skuteczność edukacji, ograniczając gotowość ucznia do eksperymentowania i podejmowania ryzyka poznawczego.
AI jako narzędzie personalizacji nauczania	Tradycyjny system edukacji opiera się na uśrednianiu i standaryzacji procesu nauczania. Sztuczna inteligencja umożliwia personalizację nauki, przede wszystkim poprzez identyfikację i korektę deficytów wiedzy, które w klasie są często pomijane na rzecz zaspokojenia potrzeb większości uczniów. AI może zwiększać liczbę zadań w obszarach wymagających poprawy oraz redukować je tam, gdzie uczeń osiągnął już biegłość. Ponadto narzędzia AI mogą wspierać rozwój ponadprzeciętnych uzdolnień.

103 J. Fazlagić, *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji* [w:] J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022, s. 32.

AI jako narzędzie skutecznej informacji zwrotnej	Nauczyciele często nie dysponują wystarczającym czasem na udzielenie każdemu uczniowi szczegółowej, rzetelnej informacji zwrotnej na temat postępów i deficytów wiedzy. AI może szybko wygenerować obiektywną, spersonalizowaną i natychmiastową informację zwrotną o postępach ucznia, dzięki analizie danych o jego brakach w zestawieniu z rozbudowaną bazą odpowiedzi. Wykorzystując dane historyczne, AI może ponadto wspierać ucznia w podejmowaniu decyzji dotyczących dalszej ścieżki edukacyjnej.
---	--

Źródło: opracowanie własne na podstawie: J. Fazlagić, *Rozwój sztucznej inteligencji...*, dz. cyt., s. 33.

Z punktu widzenia szkoły i nauczyciela personalizacja nauki z wykorzystaniem narzędzi cyfrowych i AI oznacza odejście od powszechnego, ustandaryzowanego modelu nauczania, który nie uwzględnia różnic w tempie wykonywania zadań, materiałów dostosowanych do możliwości uczniów – na rzecz dostosowania toku kształcenia do ich indywidualnych potrzeb. W praktyce może to oznaczać szybsze identyfikowanie u uczniów obszarów wymagających wsparcia, dobieranie im ilości i stopnia trudności zadań, aby efektywniej wykorzystywać czas. Podobnie w przypadku uczniów zdolnych możliwe jest dostarczanie im zadań na bardziej zaawansowanym poziomie, wykraczających poza treści programowe. Spersonalizowane podejście do ucznia w procesie nauczania w szkole istotnie oddziałuje na jego samodzielną naukę w domu. Daje bowiem szansę na rozpoznanie skutecznych metod i stylów uczenia się poszczególnych osób i tym samym maksymalizuje ich indywidualny potencjał. Wykorzystanie narzędzi AI do takich celów jest nie tylko skuteczne czy atrakcyjne z punktu widzenia uczniów, ale także wydajne i efektywne czasowo.

Tabela 6. Rola AI w kształtowaniu indywidualnych trajektorii kształcenia

Personalizowane platformy edukacyjne
Systemy te, wykorzystując AI, personalizują materiały i ścieżki edukacyjne zgodnie z potrzebami i zainteresowaniami uczniów. Jako przykłady można wskazać LearnUp, EduAI, Sztuczną Inteligencję w Edukacji – polskojęzyczne platformy edukacyjne oparte na AI, które umożliwiają personalizację materiałów i ścieżek nauki licealistów, dostosowując je do poziomu, potrzeb i postępów ucznia.
Inteligentni asystenci
Umożliwiają udzielanie szybkich i precyzyjnych odpowiedzi na pytania uczniów, wspierając ich w rozwiązywaniu problemów, wyjaśnianiu złożonych zagadnień etc., na przykład Ocelot, Botpress.

Tabela 6. Rola AI w kształtowaniu indywidualnych trajektorii kształcenia cd.

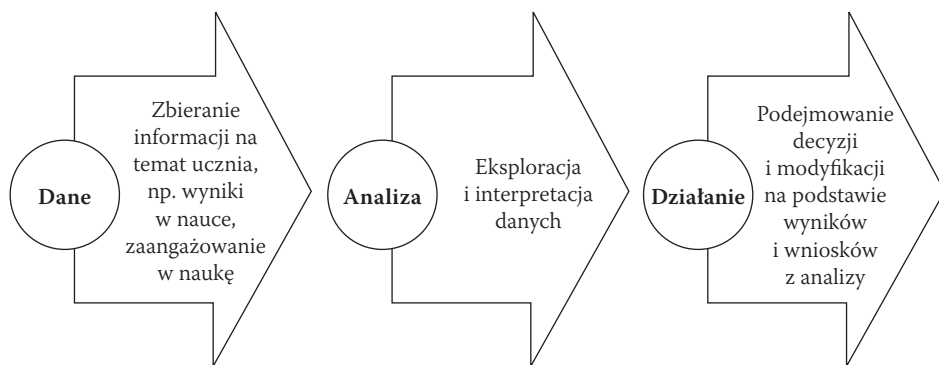
Systemy AI do oceny i analizy
Dają możliwość automatycznego sprawdzania odpowiedzi uczniów oraz analizowania uzyskanych wyników, na przykład w celu wskazania obszarów wymagających dodatkowego wsparcia. Są przystosowane do obsługi zarówno testów zamkniętych, jak i pytań otwartych, na przykład Gradescope.
Gry edukacyjne i symulacje
To narzędzia, które w interaktywny sposób wspierają naukę przez praktyczne doświadczenia oraz eksperymentowanie, takie jak platforma Dzieciaki w Sieci, wykorzystująca AI m.in. do gamifikacji, dzięki czemu użytkownicy uczą się na przykład języków obcych w formie dostosowanych do nich gier i ćwiczeń.
Narzędzia oparte na przetwarzaniu języka naturalnego (NLP)
Wykorzystują algorytmy AI do analizy i przetwarzania tekstu, wspierając rozwój kompetencji językowych i literackich uczniów. Mogą służyć do korekty gramatycznej, parafrazowania, podsumowywania treści oraz udzielania natychmiastowego feedbacku (np. Grammarly do poprawy gramatyki, stylu tekstu; QuillBot do parafrazowania, skracania i podsumowywania tekstów).
Systemy rekomendacji zasobów edukacyjnych
Wykorzystują algorytmy analizy danych i AI, automatycznie dobierają materiały dydaktyczne, na przykład książki, filmy – zgodnie z zainteresowaniami, dotychczasową aktywnością i postępami ucznia (np. Edmodo, Schoology).
Systemy AI do analizy emocji i zaangażowania
Monitorują mimikę, ton głosu i zachowania uczniów, by dostosować sposób nauczania i zwiększyć jego efektywność (np. Affectiva analizuje ekspresję twarzy w celu oceny motywacji, GoReact umożliwia ewaluację prezentacji i wystąpień m.in. pod kątem emocji).
Rozpoznawanie mowy i asystenci głosowi
Umożliwiają interaktywną naukę, wykorzystując komendy głosowe, wspierając m.in. naukę języków obcych oraz edukację osób z niepełnosprawnościami (np. Google Assistant i Amazon Alexa – asystenci głosowi obsługujący dialog w wielu językach, Dragon NaturallySpeaking, oferujący konwersję mowy na tekst).
Wirtualna i rozszerzona rzeczywistość (VR/AR)
Narzędzia AI umożliwiają symulacje i wizualizacje wspierające naukę w wielu dyscyplinach, na przykład Google Expeditions (wirtualne wycieczki), zSpace (interaktywna edukacja STEM) i Oculus Rift (środowiska VR dla edukacji).

Źródło: opracowanie własne na podstawie: A. Zalewska-Bochenko, *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Optimum. Economic Studies” 2024, nr 2(116), s. 201–202, <https://doi.org/10.15290/oes.2024.02.116.10>.

AI pomaga także w automatyzowaniu i przez to usprawnianiu procesów personalizowania edukacji. Przykładowo *learning analytics* (LA), który stanowi istotny kierunek rozwoju współczesnej dydaktyki, wykorzystuje zaawansowane algorytmy sztucznej inteligencji.

LA rozumie się jako gromadzenie, analizę i raportowanie danych o uczniach w celu zrozumienia i optymalizacji uczenia się. Wykorzystuje specjalistyczne narzędzia analityczne, technologie kognitywne i modelowanie danych do diagnozowania i wspierania procesu uczenia się, identyfikowania obszarów wymagających wsparcia, a także przewidywania dalszego rozwoju. Obejmuje trzy kluczowe elementy: dane, analizę i działanie (schemat 4)¹⁰⁴.

Schemat 4. Elementy *learning analytics*



Źródło: opracowanie własne na podstawie: Y.A.M. Abouelenein, S.A.S. Selim, T.I. Aldosemani, *Impact of an adaptive environment based on learning analytics on pre-service science teacher behavior and self-regulation*, „Smart Learning Environments” 2025, vol. 12, no. 8, s. 4, <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00340-7>.

Systemy *learning analytics* nie tylko wspierają nauczycieli w personalizowaniu nauczania, ale także umożliwiają bezpieczną indywidualną pracę z uczniem bez presji grupy i ryzyka krytyki ze strony rówieśników. W efekcie personalizacja, która bez wątpienia wspierana jest przez *learning analytics*, może ograniczać zagrożenie stygmatyzacją w przypadku uczniów mających trudności i tym samym zapobiegać wykluczeniu rówieśniczemu¹⁰⁵.

Technologia multimedialna z jednej strony stanowi dynamiczną formę innowacji w edukacji młodzieży, z drugiej – kluczowy czynnik ich powstania i wdrażania. W związku z tym wyznacza dziś zupełnie nowe kierunki

104 C. Romero, S. Ventura, *Educational data mining and learning analytics: An updated survey*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery” 2020, vol. 10, iss. 3, e1355, <https://doi.org/10.1002/widm.1355>; B. Karpińska-Musiał, *Od tablicy do sztucznej inteligencji i robotyki roju: różnorodność narracji o personalizowaniu dydaktyki po 2000 roku*, „Horyzonty Edukacji Akademickiej” 2023, nr 1, s. 36, <https://doi.org/10.26881/head.2023.1.03>.

105 B. Karpińska-Musiał, *Od tablicy do sztucznej inteligencji...*, dz. cyt., s. 38.

organizowania procesu dydaktycznego, który jest zarazem preferowanym przez młodzież modelem edukacji. Zintegrowane wykorzystanie multimedialnych, obejmujących interaktywne wizualizacje, materiały wideo, symulacje komputerowe czy animacje, staje się nie tylko nośnikiem treści, ale też przestrzenią rozwijania aktywności i ciekawości poznawczej, podnoszenia motywacji oraz kreowania środowiska uczenia się odpowiadającego na zróżnicowane potrzeby rozwojowe uczniów. Badania potwierdzają, iż multimedialność edukacyjna nie tylko sprzyja przyswajaniu wiedzy, lecz także aktywizuje procesy myślenia krytycznego, kreatywności, wnioskowania i transferu informacji¹⁰⁶.

Multimedia integrują wiele modalności uczenia się: tekstową, wizualną, audialną i kinestetyczną. Wieloaspektowy charakter tego podejścia umożliwia uczniom rozwijanie zróżnicowanych kompetencji oraz diagnozowanie własnych predyspozycji i obszarów szczególnej efektywności.

Multimodalność stanowi wartość szczególnie wysoko cenioną przez przedstawicieli pokolenia Z, co wynika z jej potencjału do równoczesnego angażowania różnych modalności percepcyjnych oraz stylów uczenia się. Generacja ta wykazuje wyraźną preferencję zróżnicowanych form przekazu, które w jej ocenie umożliwiają skuteczniejsze przyswajanie, przetwarzanie i utrwalanie informacji w sposób zgodny z indywidualnymi predyspozycjami oraz tempem pracy. Kreowanie interaktywnego środowiska uczenia się, opartego na nowoczesnych technologiach, można uznać za działanie innowacyjne choćby z uwagi na fakt, że uczniowie są stymulowani do twórczej aktywności, współpracy i odkrywania swoich mocnych stron w zróżnicowanych kontekstach dydaktycznych. Przyjęcie takiego sposobu rozumienia procesu edukacyjnego implikuje konieczność uwzględnienia przez nauczyciela szeregu istotnych zmiennych warunkujących jakość pozyskiwanej wiedzy. Do najważniejszych należą: dostęp do rzetelnych i zweryfikowanych źródeł informacji, motywacja do systematycznego po-

106 H. Hermawan, F. Mahardika, I. Darmayanti, R.B.B. Sumantri, D.I.S. Saputra, A. Aminuddin, *New media as a tools to improve creative thinking: A systematic literature review*, IEEE 7th International Conference on Information Technology, Information Systems and Electrical Engineering (ICITISEE), Purwokerto 2023, s. 64–69, <https://doi.org/10.1109/ICITISEE58992.2023.10404556>; I.K. Suja, I.G.A.S. Putra, N.L.A.K.Y. Sarja, *The effect of the usage of interactive multimedia on the students' concept mastery and critical thinking skill* [w:] *Proceedings of the International Conference on Applied Science and Technology on Social Science 2021 (iCAST-SS 2021)*, Atlantis Press, Samarinda 2022, s. 226, <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220301.037>, <https://www.atlantis-press.com/article/125971144.pdf> (dostęp: 13.08.2025).

szerzania zasobów wiedzy oraz gotowość do wykorzystywania narzędzi o charakterze innowacyjnym. Wskazane zmienne korespondują z dwoma zasadniczymi celami edukacji medialnej. Pierwszy z nich dotyczy kształtowania kompetencji technologicznych, przejawiających się w swobodnym i świadomym wykorzystywaniu mediów jako narzędzi służących pracy intelektualnej, komunikowaniu się oraz uczeniu się. Obejmuje umiejętność efektywnego wykorzystywania zaawansowanych technologii w procesach poznawczych i dydaktycznych. Natomiast drugi cel edukacji medialnej odnosi się do rozwijania wrażliwości i kompetencji krytycznego odbioru przekazów medialnych w taki sposób, aby nie były one przyjmowane i reprodukowane w sposób bezrefleksyjny¹⁰⁷. Każda informacja docierająca za pośrednictwem różnych form przekazu powinna zostać poddana weryfikacji pod kątem jej rzetelności oraz potencjalnych konsekwencji dalszego rozpowszechniania. Chodzi o minimalizowanie zagrożenia powielania treści wprowadzających w błąd czy propagowania dezinformacji. Informacje pozyskane w toku procesu edukacyjnego stanowią często punkt wyjścia do pogłębiania posiadanych już zasobów wiedzy. Mogą one również inicjować nowe impulsy poznawcze, których rozwój można wspierać przy wykorzystaniu różnorodnych narzędzi dydaktycznych, w tym także multimediów.

Atrakcyjność multimediów wynika z możliwości szybkiego dostępu do różnorodnych, bogatych zasobów informacji oraz korzystania z coraz doskonalszych technologii ich odtwarzania i prezentacji, a także z potencjału ich gromadzenia, wymiany, przetwarzania oraz upowszechniania własnych treści informacyjnych. Współczesne rozwiązania multimedialne w znacznym stopniu niwelują bariery wynikające z fizycznych ograniczeń człowieka, otwierając nowe perspektywy rozwoju oraz uczestnictwa w życiu społecznym, kulturalnym i edukacyjnym w skali globalnej. Wśród zalet narzędzi multimedialnych stosowanych w nauczaniu i uczeniu się wskazuje się m.in.¹⁰⁸:

107 T. Huk, *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011, s. 46.

108 S. Gwiazdowska-Stańczak, A. Klimska, M. Klimski, T. Knopik, M. Płudowska, A. Sękowski, A. Żmuda, *Od zdolności do mądrości. Model wspierania rozwoju uczniów zdolnych w systemie edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2023, s. 122–123; M.D. Abdulrahman, N. Faruk, A.A. Oloyede, N.T. Surajudeen-Bakinde, L.A. Olawoyin, O.V. Mejabi, Y.O. Imam-Fulani, A.O. Fahm, A.L. Azeez, *Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review*, „Heliyon” 2020, vol. 6, iss. 11, e05312, s. 2, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05312>.

- zdolność przekształcania abstrakcyjnych koncepcji w konkretne treści,
- możliwość przedstawienia dużych ilości informacji w ograniczonym czasie i przy mniejszym wysiłku,
- umiejętność pobudzania zainteresowania uczniów procesem uczenia się,
- zapewnienie nauczycielowi możliwości monitorowania poziomu zaangażowania uczniów w procesie nauki.

Korzystanie z narzędzi multimedialnych w procesie nauczania wpływa na podnoszenie jakości kształcenia – nie tylko z powodu ich zdolności do pobudzania aktywności uczniów i przyciągania ich uwagi, ale także dzięki zarządzaniu materiałami dydaktycznymi. Multimedia umożliwiają bowiem przekształcenie często trudnych w odbiorze dla młodych ludzi treści w formy bardziej konkretne i przystępne, co sprzyja lepszemu przyswajaniu wiedzy, dostosowywaniu do indywidualnych potrzeb zróżnicowanego zespołu klasowego. Technologie multimedialne umożliwiają też prezentację większych partii materiału w krótkim czasie, przy jednoczesnym zmniejszeniu wysiłku poznawczego, co zwiększa tempo i skuteczność uczenia się¹⁰⁹. W tym przypadku innowacyjność narzędzi multimedialnych objawia się przede wszystkim zdolnością do transformacji abstrakcyjnych treści w formy konkretne i wielozmysłowe, co nie tylko ułatwia przyswajanie trudnych zagadnień, ale także pozwala na różnicowanie ścieżek uczenia się. Warto też podkreślić ich potencjał do efektywnego zarządzania dużymi zasobami informacji przez szybkie i interaktywne przekazy, które angażują ucznia i zarazem umożliwiają dynamiczne tempo nauki dostosowane do współczesnych wyzwań edukacyjnych¹¹⁰. Innowacyjność multimedialnych w tym zakresie polega zatem na integrowaniu technologii, dydaktyki i indywidualnych możliwości oraz potrzeb uczniów, przy równoczesnym rozwijaniu określonych kompetencji (np. kreatywności i krytycznego myślenia). Przykłady kompetencji medialnych przedstawia schemat 5.

109 S. Gwiazdowska-Stańczak, A. Klimska, M. Klimski, T. Knopik, M. Płudowska, A. Sękowski, A. Żmuda, *Od zdolności do mądrości...*, dz. cyt.

110 I. Kotiash, I. Shevchuk, M. Borysonok, I. Matvienko, M. Popov, V. Terekhov, O. Kuchai, *Possibilities of using multimedia technologies in education*, „IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security” 2022, vol. 22, no. 6, s. 729, <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.91>.

Schemat 5. Struktura kompetencji medialnych w edukacji

Korzystanie z informacji

- Umiejętność wyszukiwania, krytycznej analizy i wykorzystywania źródeł np. w celu rozwijania własnych zainteresowań, jak i pogłębiania wiedzy w zakresie treści realizowanych w szkole.

Funkcjonowanie społeczne w środowisku medialnym

- Świadome uczestnictwo w przestrzeni wirtualnej z uwzględnieniem obecności i aktywności innych użytkowników.

Kultura komunikacji medialnej (język mediów)

- Zdolność interpretowania i tworzenia przekazów medialnych przy równoczesnym zachowaniu kultury medialnej.

Kreatywne korzystanie z mediów

- Praktyczne zastosowanie wiedzy, tworzenie i modyfikowanie własnych projektów oraz prezentowanie ich w przestrzeni cyfrowej.

Etyka oraz wartości w komunikacji i mediach

- Umiejętność korzystania z nowych technologii z poszanowaniem praw i dóbr innych osób.

Bezpieczeństwo w mediach

- Odpowiedzialne korzystanie z technologii z uwzględnieniem ochrony danych, wizerunku i higieny cyfrowej.

Prawo w mediach

- Znajomość zasad ochrony danych i praw autorskich oraz odpowiedzialne korzystanie z materiałów dostępnych w sieci.

Kompetencje cyfrowe

- Sprawne i logiczne wykorzystywanie narzędzi cyfrowych, oprogramowania i technologii.

Mobilne bezpieczeństwo

- Umiejętność zachowania anonimowości, racjonalnego korzystania z technologii mobilnych oraz rozpoznawania zagrożeń w sieci.

Źródło: opracowanie własne na podstawie: S. Gwiazdowska-Stańczak, A. Klimska, M. Klimski, T. Knopik, M. Płudowska, A. Sękowski, A. Żmuda, *Od zdolności do mądrości...*, dz. cyt., s. 119–120.

Janusz Morbitzer podkreślał, że:

Edukacja ma obowiązek kształtować swoich wychowanków, przygotowywać ich do roztropnego i odpowiedzialnego korzystania z nowych mediów i technologii¹¹¹.

Nowe media i technologie, będące integralnym elementem współczesnego środowiska informacyjnego, mają ogromny potencjał edukacyjny, ale równocześnie niosą ze sobą ryzyko dezinformacji, nadmiernej ekspozycji na bodźce czy uzależnienia od treści cyfrowych. Z kolei Zbyszek Melosik już na początku XXI wieku postulował, aby szukać „edukacji adekwatnej”, zarówno w kontekście teorii, jak i praktyki, „takiej, która wywiera realny wpływ na młode pokolenie i która może stanowić źródło zmiany społecznej”¹¹². Dostrzegając zagrożenia wynikające z oddziaływania Internetu na system wartości, zwłaszcza młodego człowieka, a także konsekwencje kształtowania się „kultury upozorowania”, w której rozwija się „globalny nastolatek” (osobowość pragmatyczna, ukształtowana przez ideologię konsumpcji i popularną kulturę), autor proponuje tworzenie pedagogiki „otwartej”, „pedagogiki pogranicza”, a nawet „pedagogiki bez granic”¹¹³. Obecność nowych mediów, technologii i wpływ kultury cyfrowej na młodych ludzi wymagają reakcji edukacyjnej, a zatem, zgodnie z postulatami Melosika, poszukiwania „edukacji adekwatnej”, czyli takiej, która będzie realnie oddziaływać na kształtowanie wartości oraz postaw pokolenia Z w obliczu cyfrowych przemian społecznych i kulturowych. Dlatego innowacyjny charakter edukacji cyfrowej to nie tylko wykorzystywanie zasobów multimedialnych, ale też kształtowanie kompetencji z zakresu higieny cyfrowej. Chodzi o rozwijanie umiejętności odpowiedzialnego, świadomego, bezpiecznego i zrównoważonego korzystania z zasobów cyfrowych, a także krytycznej weryfikacji treści, ochrony własnych granic i własnej prywatności oraz dbałość o dobrostan psychofizyczny.

111 J. Morbitzer, *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007, s. 8.

112 Z. Melosik, *Edukacja, młodzież i kultura współczesna: kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 19.

113 Tamże, s. 26, 32.

Strategie aktywnego uczenia (*problem-based learning*)

Uczenie się oparte na problemach (*problem-based learning* – PBL) jest metodą, którą można stosować w różnych dziedzinach i kontekstach edukacyjnych. Polega na rozwiązywaniu rzeczywistych problemów, które stanowią punkt wyjścia do nauki. PBL jest zatem podejściem pedagogicznym umożliwiającym uczniom naukę przez realizację określonych etapów służących do rozwiązania danego problemu. PBL tworzy warunki do uczenia się przez praktykę i refleksję. Uczniowie podejmują się analizy i precyzyjnego zdefiniowania problemu, określają zakres wiedzy i umiejętności niezbędnych do jego rozwiązania, a następnie samodzielnie zdobywają wymagane kompetencje. Kolejnym etapem jest powrót do problemu, aby zastosować nowo nabyte wiadomości w praktyce, co prowadzi do opracowania adekwatnego rozwiązania. Całość procesu kończy się oceną rezultatów pracy oraz refleksją nad przebiegiem i efektywnością uczenia się¹¹⁴.

Praca z wykorzystaniem tej metody powinna być realizowana w niewielkich grupach, co sprzyja inicjowaniu i rozwijaniu współpracy uczniów, efektywnej komunikacji oraz kształtowaniu kompetencji społecznych. W metodzie PBL nauczyciel pełni rolę mentora, facylitatora, animatora procesu uczenia się i przewodnika po zasobach, a ponadto czuwa nad przebiegiem rozwiązywania problemu, wspierając uczniów, motywując ich oraz ułatwiając refleksję nad przebiegiem i efektami nauki. Kluczowe cechy tej metody (tabela 7) obrazują jej interdyscyplinarny charakter przejawiający się w łączeniu wiedzy i umiejętności pochodzących z różnych dziedzin, co sprzyja kompleksowemu i zarazem wieloaspektowemu spojrzeniu na określony problem. Takie podejście przygotowuje uczniów do funkcjonowania w szybko zmieniającym się i nieprzewidywalnym środowisku, a jednocześnie rozwija zdolność do otwartego i kreatywnego myślenia.

114 C.E. Hmelo-Silver, *Problem-based learning: What and how do students learn?*, „Educational Psychology Review” 2004, vol. 16, no. 3, s. 236, <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>.

Tabela 7. Cechy metody *problem-based learning*

Zadania problemowe jako punkt wyjścia	Nauka zorientowana na rozwiązywanie autentycznych problemów i wyzwań.
Aktywne zaangażowanie ucznia	Uczniowie samodzielnie poszukują, analizują i łączą informacje.
Interdyscyplinarność	Integracja wiedzy i umiejętności z różnych dziedzin.
Praca zespołowa jako stymulator interakcji	Kształtowanie współpracy i kompetencji społecznych w grupie.
Nauczyciel jako mentor	Nauczyciel wspiera proces uczenia, motywuje i facylituje dyskusję.
Samodzielność i autorefleksja	Uczniowie uczą się planowania, organizacji oraz oceny własnej pracy.
Refleksja i ewaluacja	Systematyczne analizowanie i ocenianie procesu oraz efektów nauki.

Źródło: opracowanie własne.

Uczenie się jest w tym podejściu dydaktycznym postrzegane jako aktywność samodzielna, konstruktywna, kontekstowa i oparta na współpracy¹¹⁵ (schemat 6).

Schemat 6. Zasady nauki w metodzie PBL



Źródło: opracowanie własne (układ i kompozycja), grafiki wygenerowane przez AI (model Perplexity).

115 D.H.J.M. Dolmans, W. De Grave, I.H.A.P. Wolfhagen, C.P.M. van der Vleuten, *Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research*, „Medical Education” 2005, vol. 39, no. 7, s. 732, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>.

Proces uczenia się powinien być traktowany jako konstruktywna aktywność, w trakcie której uczniowie świadomie budują lub modyfikują swoje struktury wiedzy. W takim rozumieniu uczenie się wykracza poza bierne przyswajanie danych i oznacza tworzenie znaczeń oraz formowanie indywidualnych interpretacji otaczającego świata, opartych na osobistych doświadczeniach oraz interakcjach społecznych. Każdy uczeń jest zatem aktywnym podmiotem, który poprzez refleksję i wymianę myśli z innymi osobami rozwija i kształtuje swoje schematy poznawcze i rozumienie rzeczywistości. Kluczowym elementem procesu uczenia się jest jego samodzielny charakter, realizowany przez aktywne planowanie, monitorowanie i ocenianie własnej pracy przez ucznia. Planowanie obejmuje analizę różnych dróg służących wykonaniu zadania, określenie celów oraz rozpoznanie możliwych barier. Monitorowanie to świadome obserwowanie własnych działań i przewidywanie następnych kroków na podstawie przemyśleń odnoszących się zarówno do przeszłości, jak i perspektywicznych. Na zakończenie procesu uczenia się następuje ocena zarówno przebiegu, jak i wyników. Uczenie się powinno również opierać się na współdziałaniu, które nie polega jedynie na podziale pracy pomiędzy poszczególnych uczniów, lecz na wzajemnych interakcjach. Podstawowym celem grupy jest wspólne rozwiązanie problemu, gdzie wszyscy członkowie są wzajemnie powiązani i od siebie zależni. Skuteczność tego procesu zależy od poziomu porozumienia, wsparcia i konstruktywnej krytyki, jak również dostosowania poznawczego oraz społecznego w grupie. Ponadto uczenie się jest zawsze osadzone w konkretnym kontekście, który warunkuje sposób zastosowania przyswojonej wiedzy. W praktyce oznacza to, że uczenie się odbywa się przez rozwiązanie danego problemu, osadzonego w realnych, znaczących dla uczniów sytuacjach. Ułatwia to transfer zdobytej wiedzy do nowych, różnorodnych warunków, a także powracanie do tych treści w zmienionych kontekstach czy interpretowanie ich z różnych perspektyw¹¹⁶.

Uczenie się przez dociekanie (*inquiry-based learning*)

Uczenie się przez dociekanie (*inquiry-based learning*, IBL) można uznać za innowacyjne podejście pedagogiczne, które koncentruje się na aktywizacji uczniów przez aktywne odkrywanie, dociekanie, zadawanie pytań i rozwiązywanie problemów. Wywodzi się z teorii konstruktywizmu

116 Tamże, s. 732–734.

i, jak zauważa Agnieszka Koterwas, obok uczenia opartego na rozwiązywaniu problemów oraz metody projektowej, stanowi jedną z głównych form współczesnego rozwinięcia teorii dociekań Johna Deweya¹¹⁷, która zainspirowała ideę uczenia się przez działanie (*learning by doing*). Należy jednak mieć świadomość, że

[...] w praktyce nierzadko bywa jedynie pozorowaniem „innovacji” pedagogicznej, czy uatrakcyjnieniem procesu dydaktycznego, a nie głównym jego rdzeniem¹¹⁸.

IBL sprzyja głębokiemu przyswajaniu wiedzy, rozwijaniu myślenia krytycznego oraz wzmacnianiu trwałej motywacji do nauki. Metoda ta wyróżnia się na tle innych m.in. tym, że uczniowie mają możliwość w pewnym sensie przejąć kontrolę nad procesem nauki. To oni bowiem tworzą i porządkują informacje, właśnie dzięki aktywnemu poszukiwaniu, analizowaniu, nie zaś przyjmowaniu gotowych treści, przekazywanych przez nauczyciela. Wiedza nie jest zatem dla uczniów czymś statycznym, lecz stanowi wynik ich pracy umysłowej.

To przejście od modelu nauczyciela jako zaworu kontrolującego przepływ wiedzy naukowej do modelu, w którym uczeń konstruuje wiedzę przez eksplorację, zadawanie pytań i eksperymentowanie [...] ¹¹⁹.

W ten sposób tradycyjne lekcje przekształca się w centra aktywnej i innowacyjnej edukacji.

IBL, jak pokazują badania naukowe, jest efektywną metodą wzmacniającą krytyczne myślenie i rozwijającą umiejętność rozwiązywania problemów przez uczniów, a ponadto ich zdolność do łączenia nowo zdobytej wiedzy z wcześniejszymi doświadczeniami¹²⁰. W przeciwieństwie do tradycyjnego

117 J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1972.

118 A. Koterwas, *Uczenie oparte na dociekaniu na przykładzie Programu Badawczego Szkoły Międzynarodowej IB*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, t. 613, nr 8, s. 67, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0745>.

119 W oryginale: „This shift is away from the model of the teacher as the valve controlling the flow of scientific knowledge and towards one where the student constructs knowledge through exploration, questioning, and experimentation [...]” (M.N. Rivera, *The role of inquiry-based learning in science education: A shift from traditional methods*, s. 1, 5.06.2025, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5282847>).

120 R.P. Antonio, M.S. Prudente, *Effects of inquiry-based approaches on students' higher-order thinking skills in science: A meta-analysis*, „International Journal of Education in Math-

modelu przekazywania wiedzy uczniom w metodzie tej nauczyciel przygotowuje tzw. wyzwania poznawcze (*scaffold*), problemy oraz prowokacje edukacyjne. Dewey, w ramach swojej teorii dociekania, określał takie sytuacje jako zaskakujące (*perplexing situations*) lub niedookreślone (*indetermined situations*), czyli takie, które motywują uczniów do refleksji, badania zagadnień i poszukiwań. Tego rodzaju działania, zdaniem Klus-Stańskiej, aktywizują osobistą wiedzę uczniów, która stanowi bazę wyjściową do konstruowania nowej struktury wiedzy¹²¹. Ciekawą praktyką jest stosowanie w tej metodzie prowokacji edukacyjnych, czyli celowo zaprojektowanych przez nauczyciela sytuacji lub zadań, których celem jest zainicjowanie pewnego rodzaju wyzwania poznawczego. Takiego, które będzie stymulować uczniów do podejmowania refleksji, aktywizować ich do badania danego problemu. Z założenia prowokacje mają m.in. rozbudzać ciekawość poznawczą lub też stanowić punkt wyjścia do dociekania i odkrywania nowych treści. Prowokacje mogą być konstruowane w różnej postaci, na przykład niesztampowego pytania czy prezentacji jakiegoś zagadkowego przedmiotu. Sedno prowokacji edukacyjnej to wywołanie stanów zaskoczenia, niepewności, które zainspirują uczniów do poszukiwania rozwiązania przez głęboką refleksję, formułowanie pytań etc.

Prowokacje [...] są rozumiane jako działania, które pobudzają kreatywność, wyobraźnię i eksplorację [...]. Pozwalają na doświadczanie, wzbudzanie zainteresowania i ciekawości oraz stymulowanie pomysłów i więzi z samym sobą i z innymi¹²².

Wartość metody uczenia się przez dociekanie w edukacji młodzieży licealnej, podobnie jak w innych metodach *learning by doing*, wynika już

ematics, Science and Technology” 2023, vol. 12, no. 1, s. 251–281, <https://doi.org/10.46328/ijemst.3216>; S. Friesen, D. Scott, *Inquiry-based learning: A review of the research literature*, Alberta Ministry of Education, 2013; R. Meulenbroeks, R. van Rijn, M. Reijkerkerk, *Fostering secondary school science students' intrinsic motivation by inquiry-based learning*, „Research in Science Education” 2024, vol. 54, no. 3, s. 339–358, <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10139-0>.

121 D. Klus-Stańska, *Konstruowanie wiedzy...*, dz. cyt., s. 109.

122 W oryginale: „Provocations [...] are understood as activities that invite creativity, imagination, and exploration [...]. Provocations allow for experiencing, provoking interest and curiosity, and stimulating ideas and connections with oneself and with others” (G. Tur Porres, *Designing provocative education environments for teacher training emancipatory practices* [w:] J. Madalińska-Michalak (ed.), *Studies on quality teachers and quality initial teacher education*, Foundation for the Development of the Education System, Warsaw 2020, s. 223, <https://doi.org/10.47050/66515314>).

choćby z odejścia od tradycyjnego modelu dydaktyki, czyli biernego odbioru wiedzy na rzecz aktywności poznawczej uczniów. W przypadku IBE także rozwija się kompetencje metapoznawcze młodzieży, dając jej szanse na samodzielne dociekanie, zgłębianie problemu i proponowanie rozwiązania. Zdecydowanym atutem tej metody jest możliwość integrowania wiedzy w kontekstach interdyscyplinarnych i – co ważne – rzeczywistych. Korzystanie z IBE to kolejny krok w stronę przygotowania młodych ludzi do wyzwań współczesności, z jej niepewnością i szeroko rozumianą dynamiką. Stymulowanie uczniów do krytycznej refleksji przez prowokacje edukacyjne, zaskoczenie, pewną niedookreśloność czy tajemniczość aktywizuje nie tylko ich procesy poznawcze, lecz także umiejętność podejmowania decyzji i rozwiązywania problemów właśnie w warunkach niejednoznaczności. Metodę tę można uznać za innowacyjną, bowiem oprócz rozwijania wspomnianych kompetencji metapoznawczych wzmacnia zdolność adaptacji do nowych sytuacji oraz sprzyja rozwojowi odpowiedzialności intelektualnej.

Mikronauka (*microlearning*)

Microlearning jest metodą edukacyjną opartą na prezentacji materiału w formie krótkich, skoncentrowanych modułów, które umożliwiają przyswojenie wybranych treści w czasie nieprzekraczającym kilku minut. Jest to zatem metoda, która zdecydowanie odpowiada współczesnym ograniczeniom uwagi uczących się, dla których tradycyjne, długie formy nauczania bywają zbyt obciążające, a przez to nieatrakcyjne i nieefektywne. Założeniem metody *microlearning* jest realizacja jednego, jasno określonego celu dydaktycznego w każdym module, co pozwala na systematyczne budowanie wiedzy krok po kroku. Z kolei segmentacja materiału obniża ryzyko odczuwania przeciążenia poznawczego i sprzyja praktykom indywidualizowania procesu nauki. Umożliwia bowiem samodzielne zarządzanie tempem nauki oraz dostęp do materiałów na różnych urządzeniach i o różnej porze. Różnorodność wykorzystywanych narzędzi w metodzie *microlearning*, takich jak krótkie filmiki, podcasty, quizy, infografiki czy gry edukacyjne, zwiększa jej atrakcyjność i aktywizuje uczniów. Warto podkreślić, że zastosowanie tej metody zakłada angażowanie uczniów do tworzenia treści. Zatem nie tylko nauczyciel może realizować treści przy użyciu wymienionych narzędzi – mogą to robić także uczniowie, zarówno indywidualnie, jak i zespołowo. Dzięki włączeniu uczniów w tak realizowaną edukację w szkole pogłębia się ich zaangażowanie w naukę i rozbudza kreatywność. Trzeba mieć jednak

świadomość, że w przypadku przekazywania uczniom treści wymagających pogłębionej analizy i refleksji stosowanie metody *microlearning* się nie sprawdzi. Jest to zatem nowoczesne podejście do nauczania, ale posiadające pewne ograniczenia. Bardziej sprawdzi się jako wsparcie, uatrakcyjnienie procesu edukacyjnego czy narzędzie do indywidualnych powtórek niż główna metoda nauczania. Może istotnie wspierać utrwalanie wiedzy, podnosić poziom zaangażowania uczniów w naukę oraz zwiększać efektywność uczenia się, zwłaszcza w przypadku przedmiotów wymagających częstych powtórek lub szybkiego dostępu do najważniejszych treści¹²³.

Martin Linder, na podstawie analizy literatury naukowej z zakresu *microlearning*, podkreśla, że mikronauczanie zostało opracowane z myślą o koncentrowaniu się nie tyle na nowych technologiach, ile na indywidualnych potrzebach uczniów. Umożliwia ono przekazywanie krótszych i bardziej ukierunkowanych treści, zgodnych z potrzebami uczących się, oraz sprzyja łatwiejszemu przyswajaniu i zapamiętywaniu informacji. Dostarcza treści, które mieszczą się w zakresie pojemności pamięci roboczej uczącego się, umożliwiając efektywne przetwarzanie i zapamiętywanie informacji niezbędnych do realizacji konkretnego, wykonalnego i osiągalnego celu edukacyjnego¹²⁴. Wobec tego *microlearning* także stanowi innowacyjne narzędzie edukacyjne, które odpowiada na współczesne wyzwania, w tym wypadku związane z ograniczoną zdolnością koncentracji uwagi młodzieży. Jego skuteczność opiera się na zastosowaniu mikroformatów oraz aktywizacji uczniów m.in. dzięki różnorodnym formom przekazu, możliwości tworzenia własnych materiałów dydaktycznych.

Myślenie pytaniami (*question thinking*)

Metoda *question thinking* (myślenia pytaniami) jest warta uwagi i stosowania w pracy z młodzieżą licealną, bowiem rozwija umiejętności oraz kształtuje postawy przez zaplanowany, świadomy trening zadawania pytań. Jej stosowanie wprowadza nową jakość w procesie edukacji młodych osób, wyraźnie przebudźcowanych technologiami cyfrowymi. Metoda ta

123 W.K. Monib, A. Qazi, R.A. Apong, *Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes*, „Heliyon” 2024, vol. 11, no. 2, e41413, s. 2, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>.

124 M. Lindner, *What is microlearning? (introductory note)* [w:] M. Lindner, P.A. Bruck (eds.), *Micromedia and corporate learning: Proceedings of the 3rd International Microlearning 2007 Conference*, Innsbruck University Press, Innsbruck 2007, s. 53–54.

wymaga kształcenia zdolności skupienia i rozwijania uważności oraz wspiera te działania, stanowiąc przeciwagę dla rozproszenia uwagi w kulturze dominacji szybkich treści i nieustannej stymulacji informacyjnej.

Marilee Adams podkreśla kluczową rolę pytań w teorii i praktyce uczenia się. Odwołując się do prekursora tej metody, Rega Revansa, wyjaśnia, że „świeże pytania” (*fresh questions*) oraz wnikliwe kwestionowanie (*questioning insight*) stanowią punkt wyjścia do skutecznego uczenia się w działaniu (*learning while doing*), podczas którego pytania przyspieszają i pogłębiają refleksję oraz cały proces uczenia się. W tym ujęciu mocno akcentuje się, że prawdziwa nauka następuje nie wtedy, gdy skupiamy się na gotowych odpowiedziach lub „programowanej wiedzy”, ale w momencie, kiedy stawiamy nowe pytania, które skłaniają do myślenia, prowokują do głębszego wnikania w problem, a nawet ujawniają luki w wiedzy¹²⁵. Adams, dostrzegając skutki kultury przyspieszenia, w której preferuje się szybkie odpowiedzi ograniczające rozwój krytycznego i strategicznego myślenia, zwraca uwagę na potrzebę wykorzystywania pytań w pracy z dziećmi. Za Revansem proponuje trzy wzajemnie powiązane systemy myślenia i działania: system alpha, w którym pyta się o to, co się dzieje, co powinno się dzieć i jak to osiągnąć, system beta, obejmujący pytania o fakty i przyjęte założenia czy poszukujący nowych rozwiązań, a także system gamma z pytaniami refleksyjnymi skierowanymi do samego siebie i zwiększającymi samoświadomość. Autorka przeanalizowała formułę uczenia się według koncepcji Revansa przedstawianą jako: $L = P + Q$, gdzie L to proces uczenia się, P to wiedza już wcześniej zdobyta, natomiast Q to umiejętność zadawania pytań, na które nie zna się odpowiedzi, a więc refleksja nad własną niewiedzą. Stosowanie tej formuły może oznaczać wyjście poza strefę komfortu i konieczność zmierzania się z problemami, które wymagają głębokiego namysłu, poszukiwania innowacyjnych rozwiązań i kwestionowania utartych przekonań. Adams opracowała z kolei model QDARr obejmujący: pytania (*questions*), decyzje (*decisions*), działania (*actions*), wyniki (*results*), refleksję (*reflection*), który obrazuje cykl od pytania, poprzez podjęcie decyzji i działanie, aż do osiągnięcia rezultatów oraz refleksji nad nimi. Chodziło jej o ukazanie, że zmiana jakości pytań prowadzi do lepszych wyników i bardziej efektywnego rozwiązywania problemów. Model ten jest warty uwagi i zastosowania

125 M.G. Adams, *The practical primacy of questions in action learning* [w:] R.L. Dilworth, Y. Boshyk (eds.), *Action learning and its applications*, Palgrave Macmillan, London 2010, s. 119–120.

w praktyce szkolnej, po pierwsze dlatego, że stosując go, uczy się zadawania konstruktywnych pytań, które rozwijają ciekawość, pobudzają do refleksji, a po drugie – jest pewnego rodzaju narzędziem wspierającym rozwój krytycznego myślenia i samodzielnego poszukiwania rozwiązań.

Strategia zadawania pytań może być realizowana dwutorowo: za pomocą formułowania przez nauczyciela pytań adresowanych do uczniów oraz w wyniku inicjowania sytuacji, w których uczniowie są zachęcani do zadawania pytań. W zależności od celów i potrzeb edukacyjnych stosuje się różne rodzaje pytań (tabela 8).

Tabela 8. Typologia pytań według Toma Pohlmana i Neethi Mary Thomas

	Potwierdzenie dotychczasowej wiedzy	Odkrycie czegoś nowego
Rozszerzenie	pytanie o kwestie pokrewne	pytanie otwierające
Zawężenie	pytanie wyjaśniające	pytanie skupiające

Źródło: T. Pohlmann, N.M. Thomas, *Relearning the art of asking questions*, 27.03.2015, <https://hbr.org/2015/03/relearning-the-art-of-asking-questions>, za: B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2, s. 119, <https://doi.org/10.18276/psw.2016.2-09>.

Pytania wyjaśniające są szczególnie przydatne w sytuacjach wymagających upewnienia się co do prawidłowości zrozumienia wypowiedzi, co pozwala efektywnie ograniczać potencjalne nieporozumienia wynikające na przykład z użycia skrótów myślowych. Zachęcanie uczniów do zgłaszania tego typu pytań jest istotne zarówno z perspektywy monitorowania poziomu rozumienia przekazywanych treści, jak i budowania kultury otwartości w komunikacji klasowej. Odpowiedź nauczyciela/nauczycielki na pytanie typu „dlaczego tak Pan/Pani sądzi?” może rozwijać umiejętność argumentowania czy technik przekonywania. Pytania dotyczące kwestii pokrewnych służą z kolei zgłębianiu zagadnień powiązanych tematycznie, choć nieobjętych bezpośrednio omawianym zakresem. W ten sposób pozwalają lepiej uchwycić kontekst lub sens analizowanego problemu. Pytania skupiające mają na celu angażowanie odbiorcy w pogłębioną analizę kluczowych aspektów zagadnienia, sprzyjając rozpatrywaniu założeń i struktury wypowiedzi. Natomiast pytania otwierające umożliwiają spojrzenie na problem w sposób szeroki i kontekstualny, z pewnego dystansu – i tym samym dają możliwość powiązania danego zagadnienia z innymi¹²⁶. Kluczowe jest przy

126 B. Sajduk, *Kilka uwag o zadawaniu pytań...*, dz. cyt., s. 119.

tym dążenie do konstruowania pytań, które będą stymulować aktywność poznawczą uczniów, czyli wymagających rozumienia, analizy, wyjaśniania i oceniania.

Według Jarosława Kordzińskiego ważniejsze od pytań stawianych przez nauczyciela są te, które formułują uczniowie. Autor zauważa, że:

Refleksja uczniowska to potężny motor w procesie uczenia się. To przejście z poziomu nieuświadomionej niekompetencji, kiedy uczeń nie wie, czego nie wie, a co za tym idzie – nie jest nawet w stanie sformułować pytania, które pozwoliłoby mu uruchomić proces poszukiwań, docierania do treści – uczenia się. Formułowanie pytań to definiowanie wyzwań, obszarów do rozwoju. To sposób na uruchomienie głębszego myślenia. To prosty krok do wzmocnienia odpowiedzialności ucznia za własny rozwój. Wie, czego nie wie. Wie, co jest dla niego istotne. Podejmuje próbę wyjścia z impasu niewiedzy i niemożności. Rozwija się¹²⁷.

Proces przechodzenia ucznia od nieuświadomionej niekompetencji do świadomości własnych ograniczeń właśnie za pomocą metody *question thinking* jest jednym z ważniejszych kroków w samodzielnym uczeniu się i rozwoju ucznia. Dzięki niej może on aktywnie angażować się w identyfikowanie własnych luk poznawczych i definiowanie wyzwań, które chce podjąć. Metoda ta zatem nie tylko rozwija zdolności poznawcze uczniów, ale także wzmacnia w nich poczucie odpowiedzialności za własną ścieżkę edukacyjną, co jest szczególnie istotne w kontekście podejmowania przemyślanych wyborów dotyczących dalszej edukacji, w tym decyzji o wyborze studiów wyższych.

Przykładowe scenariusze edukacyjne z zastosowaniem innowacyjnych metod aktywizujących

Scenariusz zajęć dla licealistów: *Między lajkami a rozmową – samotność i poszukiwanie autentycznych relacji rówieśniczych*

Scenariusz przeznaczony jest dla uczniów szkół ponadpodstawowych (liceum), którzy funkcjonują w dynamicznym świecie mediów społecznościowych, nowych technologii i zmieniających się form komunikacji róż-

127 J. Kordziński, *Nowoczesne nauczanie*, dz. cyt., s. 167.

wieśniczej. Zajęcia stanowią odpowiedź na obserwowane problemy, takie jak wzrastające poczucie osamotnienia, izolacja oraz powierzchowność kontaktów wśród młodzieży, które wynikają z dominacji cyfrowych form interakcji kosztem autentycznej rozmowy i budowania głębokich relacji.

Cel główny

Celem zajęć realizowanych na podstawie scenariusza jest wzrost świadomości uczniów na temat wpływu mediów społecznościowych na relacje, komunikację i poczucie osamotnienia, a także wykształcenie postawy refleksyjnej i empatycznej wobec własnych i cudzych potrzeb emocjonalnych. Praca w grupach dwuosobowych umożliwi uczniom wymianę doświadczeń oraz rozwijanie refleksyjnego i krytycznego myślenia dotyczącego jakości relacji rówieśniczych oraz roli rozmowy w budowaniu trwałych więzi, a także pozwoli na zrozumienie różnorodności perspektyw i potrzeb w grupie rówieśniczej.

Scenariusz realizowany będzie metodą *question thinking*, która polega na zadawaniu oraz wspólnej analizie pytań dotyczących zjawiska samotności wśród młodzieży, a także na refleksji nad sposobami budowania szczerzych, opartych na zaufaniu i wzajemnym wsparciu relacji interpersonalnych.

Zajęcia mają na celu uświadomienie uczniom, że prawdziwe więzi wymagają czegoś więcej niż otrzymywania „lajków” i krótkich wiadomości, oraz wskazanie, jak rozpoznawać własne potrzeby społeczne i emocjonalne oraz jak świadomie budować wartościowe relacje z innymi.

Grupa docelowa

Liceum (klasy II–III)

Czas realizacji

45 minut (1 jednostka lekcyjna)

Cele szczegółowe:

1. Rozwijanie umiejętności formułowania pytań otwartych i refleksyjnych dotyczących problemu samotności wśród młodzieży.
2. Kształtowanie zdolności krytycznego myślenia poprzez wspólne badanie różnorodnych perspektyw problemu samotności i jej konsekwencji.
3. Doskonalenie kompetencji komunikacyjnych, w tym aktywnego słuchania i konstruktywnego formułowania wypowiedzi w grupie.

4. Rozwijanie zdolności do autorefleksji, czyli oceniania własnych postaw i doświadczeń w kontekście omawianego problemu.
5. Doskonalenie umiejętności współpracy w grupie umożliwiającej konstruktywne dzielenie się pomysłami oraz organizację wspólnej pracy nad pytaniami i problemami.

Metoda pracy

Question thinking (myślenie pytaniami) – to metoda aktywizująca polegająca na tworzeniu przez uczniów pytań dotyczących tematu, który pozwala zgłębić złożoność problemu samotności młodych w świecie cyfrowym, z uwzględnieniem różnic między powierzchownością kontaktów online a prawdziwymi potrzebami emocjonalnymi i społecznymi w budowaniu bliskich relacji.

Podczas zajęć uczniowie formułują pytania, które prowadzą ich do wieloaspektowego poznania problemu, wymiany własnych doświadczeń i analizowania różnych perspektyw. Nauczyciel pełni rolę moderatora, który wspiera rozwój dialogu, pomaga pogłębiać dyskusję oraz kieruje uwagę na kluczowe elementy tematu.

Uczniowie będą zadawać pytania i analizować zjawisko samotności wśród młodych ludzi w kontekście ich aktywności w wirtualnej rzeczywistości. Skupią się na zrozumieniu, dlaczego mimo licznych kontaktów online i relacji tworzonych w mediach społecznościowych wielu z nich doświadcza izolacji i poczucia osamotnienia. Przez dociekanie i dyskusję uczniowie poznają mechanizmy, które sprawiają, że cyfrowa komunikacja bywa czasem niewystarczająca do zaspokojenia potrzeby prawdziwej bliskości i wsparcia emocjonalnego.

Materiały:

- krótkie teksty i wypowiedzi ekspertów oraz młodych ludzi na temat samotności,
- karty pracy do zapisywania pytań,
- tablica do zapisywania pytań,
- krótki film dotyczący samotności młodych (opcjonalnie),
- *case studies* z życia młodzieży (opcjonalnie).

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie (5 min)

Na początku lekcji nauczyciel krótko wyjaśnia, czym jest samotność, zwracając uwagę, że to subiektywne uczucie, które może być powodowane wieloma czynnikami i dotyczyć każdego, także młodych ludzi. Podkreśla, że samotność nie odnosi się wyłącznie do wymiaru fizycznego, czyli braku obecności innych osób, ale obecnie bardzo często dotyczy wymiaru psychicznego, związanego z jakością i głębokością relacji, które budujemy.

Nauczyciel wskazuje, że samotność jest ważnym i coraz powszechniejszym problemem wśród młodzieży, zwłaszcza w czasach, gdy większość kontaktów odbywa się w przestrzeni cyfrowej. Podkreśla, że choć media społecznościowe i komunikatory umożliwiają kontakt, to często nie zastępują prawdziwej bliskości i wsparcia emocjonalnego.

Następnie zaprasza uczniów do aktywnego udziału i zachęca, aby zamiast szukać szybkich odpowiedzi, skupili się na zadawaniu pytań, które pomogą im lepiej zrozumieć złożoność samotności, jej przyczyny i konsekwencje oraz możliwe sposoby zapobiegania jej i radzenia sobie z nią. Takie podejście ma pobudzać do refleksji i otwierać pole do dialogu oraz wspólnego odkrywania nowych perspektyw.

Nauczyciel może wydłużyć czas wstępu i zaprezentować uczniom krótki film/ rolę/ *case studies*, aby przybliżyć zagadnienie problemowe.

2. Formułowanie pytań (10–15 min)

Uczniowie pracują w parach. Najpierw każdy indywidualnie zapisuje 3–5 pytań, które uważa za istotne w kontekście omawianego tematu samotności młodych ludzi. Przygotowuje je ze szczególnym uwzględnieniem wpływu cyfrowej komunikacji i relacji online. Następnie uczniowie w parach porównują swoje pytania, dyskutują nad nimi, uzupełniają i wspólnie wybierają te, które uznają za kluczowe i inspirujące do dalszej refleksji.

3. Grupowa selekcja i pogłębianie pytań (15 min)

Po zakończeniu pracy w parach wybrane pytania zapisywane są na tablicy, aby stworzyć zbiorczą listę propozycji wyodrębnioną z każdej pary uczniów. Następnie uczniowie wspólnie z nauczycielem porządkują i klasyfikują pytania, dzieląc je na kategorie tematyczne, takie jak przyczyny samotności, skutki emocjonalne i społeczne, sposoby radzenia sobie, a także wpływ technologii na relacje.

W trakcie tej grupowej selekcji dokonują ponadto pogłębiania pytań, co należy rozumieć jako proces ich uszczegóławiania. W związku z tym uczniowie są zachęceni do zadawania pytań dodatkowych, które wykraczają poza pierwotne propozycje.

Etap ten obejmuje aktywne dyskutowanie, w którym uczniowie mogą przedstawić swoje argumenty, wskazać, które pytania są warte głębszego zbadania.

4. Refleksja i poszukiwanie odpowiedzi (7 min)

Ten etap moderowany jest przez nauczyciela, który inicjuje dyskusję wokół wybranych, uznanych przez uczniów za najistotniejsze, pytań. Jest to moment do dzielenia się przemyśleniami. Mogą one opierać na własnych doświadczeniach lub na wypowiedziach ekspertów czy danych z raportów.

Celem dyskusji jest nie tyle znalezienie ostatecznych odpowiedzi, ile rozwijanie umiejętności refleksji i krytycznego myślenia w kontekście problemu samotności. W metodzie *question thinking* można podejmować namysł nad sposobami rozwiązania problemu i formułować odpowiedzi, jednak z założenia dąży się do samodzielnego dochodzenia do wniosków, właśnie przez tworzenie pytań. W trakcie dyskusji uczniowie uczą się, że pytania prowadzą do kolejnych pytań, a dodatkowo namysł nad rozwiązaniami pomaga odnaleźć te, dzięki którym można poprawić swoje relacje i samopoczucie.

5. Podsumowanie (3 min)

Nauczyciel zwraca uwagę, że chociaż media społecznościowe ułatwiają kontakt i współcześnie są preferowaną formą komunikacji, to często relacje wirtualne bywają powierzchowne i nie zapewniają bezpieczeństwa emocjonalnego ani nie dają poczucia więzi z drugą osobą. Nie zawsze „obecność” w sieci przekłada się na realne wsparcie, przez co samotność może być niedostrzegalna i pozostać nierozpoznana. Uczniowie są zachęceni do refleksji nad tym, jak tworzą relacje z innymi i jak się w nich odnajdują. Czy na pewno liczba otrzymanych „lajków” przekłada się na jakość relacji z drugim? Czy więzi rozwijane w sieci chronią przed poczuciem osamotnienia? Podsumowując, nauczyciel zachęca, aby budować głębokie i autentyczne relacje, które dają wsparcie, przeciwdziałają samotności, a także aby zwracać uwagę na symptomy samotności u innych i nie pozostawać obojętnym na ich potrzeby emocjonalne.

Przykładowe pytania, które mogą się pojawić:

- Dlaczego coraz więcej młodych ludzi odczuwa samotność?
- W jakim stopniu media społecznościowe chronią przed poczuciem osamotnienia, a w jakim je pogłębiają?
- Jak samotność wpływa na zdrowie psychiczne i codzienne funkcjonowanie?
- Jakie są sposoby przeciwdziałania samotności wśród rówieśników?

Ewaluacja (ocena przebiegu i efektywności zajęć):

1. Ocena zaangażowania uczniów w proces tworzenia i rozwijania pytań (nauczyciel obserwuje, na ile aktywnie i samodzielnie uczniowie formułują pytania, czy podejmują próbę pogłębienia ich znaczenia oraz czy współpracują z innymi podczas tego procesu).
2. Ocena umiejętności podejmowania refleksji oraz aktywnego udziału w dyskusji (nauczyciel ocenia, czy uczniowie potrafili nie tylko wyrażać swoje zdanie, ale też słuchać innych, włączać się w dialog, zadawać pytania uzupełniające i argumentować prezentowane stanowisko).
3. Ocena jakości sformułowanych pytań (nauczyciel analizuje, na ile pytania były precyzyjne, kreatywne, wielowymiarowe, skłaniały do myślenia i umożliwiały rozwijanie tematu z różnych perspektyw).
4. Ocena atmosfery (nauczyciel obserwuje zachowania i postawy uczniów, co pozwoli lepiej zaplanować czy zmodyfikować metody pracy z nimi).

Ewaluacja może ponadto uwzględniać krótkie samooceny uczniów, podczas których mają oni możliwość wyrażenia swoich refleksji dotyczących pracy w grupie, trudności związanych na przykład z tworzeniem pytań oraz satysfakcji z udziału w zajęciach czy ważności tematu.

Scenariusz zajęć dla licealistów: Zaufanie do AI a problem bezkrytycznego przyjmowania treści

Scenariusz przeznaczony jest dla uczniów szkół ponadpodstawowych (liceum) i odpowiada na wyzwania związane z rosnącym znaczeniem AI w edukacji, podkreślając potrzebę rozwijania krytycznego myślenia wobec informacji oraz decyzji podejmowanych na podstawie treści generowanych przez algorytmy. Scenariusz został stworzony z myślą o uwrażliwieniu uczniów na realne ryzyko wynikające z bezrefleksyjnego stosowania AI i bezkrytycznego zaufania do niej, a także o rozwijaniu umiejętności

świadomego i odpowiedzialnego wykorzystania nowoczesnych narzędzi technologicznych. Zajęcia wspierają rozwój refleksji nad mechanizmami działania AI, potencjalnymi błędami i konsekwencjami – dzięki temu przyczyniają się do kształtowania kompetencji cyfrowych.

Cel główny

Zasadniczym celem jest rozwijanie u uczniów umiejętności krytycznego myślenia, które jest niezwykle ważne w warunkach powszechnej dostępności narzędzi sztucznej inteligencji. Umiejętność ta ogranicza ryzyko bezrefleksyjnego korzystania z AI i zbytniego zaufania do informacji przez nią wygenerowanych. Dlatego scenariusz zakłada identyfikowanie przez uczniów różnic między wiarygodnymi informacjami a tworzonymi przez AI treściami obciążonymi błędami. Zajęcia mają za zadanie wyposażyć młodzież w umiejętność świadomego i odpowiedzialnego posługiwania się nowoczesnymi technologiami i rozwijać refleksję nad ich zastosowaniem do celów edukacyjnych.

Scenariusz będzie realizowany z wykorzystaniem metody *problem-based learning*, która polega na uczeniu się przez rozwiązywanie rzeczywistych, otwartych problemów. Uczniowie będą pracować w grupach, aktywnie poszukując informacji niezbędnych do zrozumienia i rozwiązania postawionego problemu.

Grupa docelowa

Liceum (klasy I–IV)

Czas realizacji

90 minut (2 jednostki lekcyjne)

Cele szczegółowe:

1. Rozwijanie umiejętności samodzielnego identyfikowania i formułowania pytań badawczych w kontekście realnego problemu związanego z zaufaniem do AI.
2. Kształtowanie umiejętności analizowania błędów popełnianych przez AI i ich konsekwencji.
3. Doskonalenie kompetencji współpracy zespołowej przez wspólne rozwiązywanie problemu.

4. Rozwijanie zdolności argumentacji i prezentacji wypracowanych rozwiązań.
5. Podejmowanie refleksji nad własnym stosunkiem do technologii i kształtowanie świadomej, odpowiedzialnej postawy wobec korzystania z narzędzi AI w celach edukacyjnych.

Metoda pracy

Problem-based learning (PBL) to metoda dydaktyczna, która zakłada, że uczniowie uczą się przez bezpośrednie podejmowanie i rozwiązywanie rzeczywistych problemów. Przed uczniami postawiony zostaje problem, który staje się punktem wyjścia do formułowania pytań badawczych, analizowania informacji z dostępnych źródeł oraz wspólnego opracowywania możliwych rozwiązań. W tym procesie nauczyciel pełni funkcję mentora, który nie przekazuje gotowych odpowiedzi, lecz wspiera i kieruje całym zadaniem, a na koniec moderuje dyskusję i dokonuje podsumowania.

Materiały:

- wydruk artykułu, nagranie lub screen z mediów obrazujący sytuację, w której AI popełniła błędy;
- karty pracy do zapisywania pytań i rozwiązań;
- tablica.

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie (3 min)

Nauczyciel wprowadza uczniów w zagadnienie sztucznej inteligencji, podkreślając jej rosnącą rolę i dynamiczny rozwój, zwłaszcza w obszarze edukacji. Wyjaśnia, że AI to potężne narzędzie, które może znacząco wspierać procesy uczenia się, ale jednocześnie niesie ze sobą ryzyko błędów i manipulacji. Nauczyciel zachęca do refleksji nad tym, jak często spotykamy się z treściami generowanymi przez AI i jakie wyzwania wiążą się z odpowiedzialnym korzystaniem z tych technologii. Nauczyciel wskazuje ponadto na cel zajęć i przedstawia metodę pracy *problem-based learning*, ukazując wartość w samodzielnym zdobywaniu wiedzy i szukaniu rozwiązań problemu.

2. Część zasadnicza (do 85 min)

• Etap 1 (20 min)

Nauczyciel prezentuje wydruk artykułu, nagranie lub screen z mediów ukazujący rzeczywistą sytuację, w której AI popełniła błędy, na przykład przez wygenerowanie fałszywych informacji, udzielenie niepoprawnej porady medycznej czy stworzenie zmanipulowanego zdjęcia. Zadaniem uczniów jest:

- zidentyfikowanie kluczowych zagrożeń wynikających z nadmiernego zaufania do AI;
- oszacowanie skutków błędnych decyzji opartych na treściach generowanych przez AI;
- namysł nad kwestią odpowiedzialności za konsekwencje wynikające z błędów AI – kto ponosi odpowiedzialność: człowiek czy technologia?;
- przeanalizowanie zachowań użytkowników (np. dlaczego bezkrytycznie przyjmujemy informacje wygenerowane przez AI?; z czego wynika zaufanie do AI?; jakie mechanizmy psychologiczne lub społeczne stoją za tym zjawiskiem?).

• Etap 2 (45 min)

Uczniowie pracują w cztero-, pięcioosobowych grupach. Każda grupa otrzymuje ten sam problem do rozwiązania:

W Waszej szkole coraz częściej korzysta się z narzędzi sztucznej inteligencji do wspierania nauki, oceniania prac i dostosowywania materiałów edukacyjnych. Pojawiły się jednak wątpliwości dotyczące tego, na ile można polegać na rekomendacjach AI, jak wpływa to na proces nauczania i uczenia się oraz jakie są ryzyka i wyzwania związane z bezkrytycznym zaufaniem do tych technologii.

Zadaniem uczniów jest przeanalizowanie potencjalnych zagrożeń, które mogą wynikać z bezkrytycznego zaufania do sztucznej inteligencji w kontekście decyzji podejmowanych na podstawie jej rekomendacji w edukacji. Następnie zaproponowanie zasad, które pomogą użytkownikom (np. uczniom, nauczycielom) zachować krytyczną postawę wobec AI.

Uczniowie mają pracować z wykorzystaniem metody *problem based-learning* według następujących punktów:

♦ Analiza problemu i formułowanie pytań badawczych:

- a) uczniowie analizują, co wiadomo na temat zaistniałego problemu, a co jest niejasne;

- b) tworzą pytania, które będą wymagały dalszego zbadania, na przykład:
- Jakie są źródła błędów AI?
 - Jakie mogą się pojawić konsekwencje bezkrytycznego zaufania tej technologii?
 - Jakie mechanizmy psychologiczne, procesy poznawcze i emocjonalne wpływają na to, że niektórzy ludzie są bardziej skłonni ufać sztucznej inteligencji i polegać na niej w różnych sytuacjach?
 - Jakie konsekwencje dla uczniów, nauczycieli i jakości nauczania może mieć zbytne poleganie na sztucznej inteligencji, zwłaszcza gdy brak jest krytycznej oceny jej rekomendacji i wyników?
- ◇ Poszukiwanie i analiza informacji:
- a) zgromadzenie przykładów błędów AI i ich konsekwencji w edukacji (np. błędne oceny prac, niewłaściwe rekomendacje, osłabianie samodzielnego myślenia uczniów, zagrożenia etyczne);
 - b) formułowanie rozwiązań i zasad korzystania z AI w edukacji, które przeciwdziałają tym zagrożeniom;
 - c) omówienie roli promptów (czyli precyzyjnych zapytań do AI) w uzyskiwaniu wiarygodnych i przydatnych odpowiedzi; analiza, jak niewłaściwie sformułowane pytania mogą prowadzić do błędnych lub niepełnych wyników oraz jakie strategie warto stosować, by zwiększyć jakość interakcji z narzędziami AI;
 - d) refleksja nad zagadnieniem: jak edukować społeczność szkolną, by rozwijać krytyczne myślenie wobec AI i uczyć świadomego korzystania z technologii?
- ◇ Prezentacja wyników i dyskusja.
- Część ta stanowi podsumowanie i refleksję nad wypracowanymi rozwiązaniami. Sformułowanie wniosków może przebiegać następująco:
- a) przygotowanie krótkiej prezentacji przez każdą grupę (ok. 5 minut);
 - b) przedstawienie najważniejszych zagrożeń związanych z bezkrytycznym zaufaniem do AI w edukacji;
 - c) omówienie przykładów błędów AI i ich skutków zidentyfikowanych podczas analizy;
 - d) wskazanie roli właściwego formułowania promptów w uzyskiwaniu wiarygodnych informacji.

- Etap 3. Dyskusja moderowana przez nauczyciela (do 20 min):
 - ◊ Omówienie zasad lub wytycznych, które pomagają zachować krytyczną postawę wobec AI.
 - ◊ Rozważenie różnych metod i strategii edukowania społeczności szkolnej, aby wspierać rozwijanie krytycznego myślenia i świadomego korzystania ze sztucznej inteligencji.
 - ◊ Wspólne opracowanie dobrych praktyk w zakresie korzystania z AI, na przykład „Kodeksu świadomego korzystania ze sztucznej inteligencji w celach edukacyjnych”.

3. Podsumowanie (2 min)

Nauczyciel dziękuje uczniom za ich zaangażowanie w aktywną pracę nad problemem zaufania do sztucznej inteligencji. Podkreśla wartość wspólnego wysiłku, który zaowocował wypracowaniem „Kodeksu świadomego korzystania z AI” oraz omówieniem dobrych praktyk. Dzięki temu uczniowie nie tylko poznali możliwe zagrożenia wynikające z bezkrytycznego przyjmowania treści generowanych przez sztuczną inteligencję, ale także – przede wszystkim – uczyli się odpowiedzialnego podejścia do nowych technologii. Nauczyciel zachęca, aby zdobyte doświadczenia i wypracowane wspólnie zasady wykorzystywać w codziennym życiu, pamiętając, że AI jest narzędziem wspierającym, a nie zastępującym umysł człowieka. Podsumowuje, że umiejętność krytycznego oceniania informacji oraz odpowiedzialnego korzystania z technologii to kluczowe kompetencje XXI wieku, które pozwolą bezpiecznie i etycznie funkcjonować uczniom w cyfrowym świecie.

Ewaluacja (ocena przebiegu i efektywności zajęć):

1. Ocena zaangażowania uczniów w proces aktywnej pracy nad problemem: nauczyciel obserwuje, jak uczniowie współpracują w grupie, dzielą się zadaniami, komunikują się oraz podejmują samodzielne inicjatywy podczas poszukiwania informacji i opracowywania rozwiązań.
2. Ocena jakości współpracy zespołowej: nauczyciel ocenia, na ile grupa potrafiła skutecznie współdziałać, słuchać się nawzajem, rozwiązywać konflikty i wspierać się w trakcie realizacji zadań.
3. Ocena umiejętności prezentacji efektów pracy: nauczyciel analizuje, czy uczniowie potrafili jasno i przekonująco przedstawić swoje wnioski,

argumentować swoje stanowiska oraz odpowiadać na pytania i uwagi innych.

4. Ocena zdolności krytycznego myślenia oraz refleksji nad tematem: nauczyciel zwraca uwagę na to, czy uczniowie wykazali umiejętność analizy problemu z różnych perspektyw oraz czy potrafili dostrzegać zalety i ryzyka związane z zaufaniem do AI.
5. Obserwacja atmosfery pracy i zaangażowania uczniów, co pozwala nauczycielowi lepiej dostosować przyszłe metody pracy.

Ewaluacja może ponadto uwzględniać krótkie samooceny uczniów, umożliwiające im wyrażenie swoich spostrzeżeń dotyczących efektywności pracy zespołowej, własnych trudności oraz satysfakcji z uczestnictwa w zajęciach i stopnia ważności omawianego tematu.

Scenariusz zajęć dla licealistów: Pokolenie zmiany – festiwal dobrych pomysłów i wymiany

Scenariusz przeznaczony jest dla uczniów szkół ponadpodstawowych (liceum) i odpowiada na wyzwania związane z nadkonsumpcją oraz problemem marnowania zasobów w kontekście ochrony klimatu. Podkreśla znaczenie świadomego podejścia do korzystania z przedmiotów oraz promowania idei dzielenia się i wymiany jako sposobów na ograniczenie negatywnego wpływu na środowisko. Realizacja scenariusza odpowiada na potrzebę młodzieży, by aktywnie włączać się w działania na rzecz ochrony klimatu przez angażowanie się w różne inicjatywy lub tworzenie własnych.

Scenariusz został opracowany także z myślą o rozwijaniu świadomości ekologicznej, umiejętności planowania oraz współpracy przez etapowe dociekanie i wspólne przygotowanie wydarzenia, jakim ma być festyn szkolny.

Cel główny

Celem jest rozwijanie świadomości na temat problemów nadkonsumpcji, marnowania zasobów i pozbywania się przedmiotów, które nadal mogą być użyteczne. Uczniowie będą mieć możliwość zrozumienia wpływu niezrównoważonych praktyk na pogłębianie kryzysu ekologicznego i jego konsekwencji. Przez etapowe dociekanie, badanie i wspólne planowanie uczniowie opracują szczegółowy plan organizacji festynu edukacyjnego promującego ideę dzielenia się, wymiany, niemarnowania zasobów etc. Metoda uczenia się przez dociekanie (*inquiry-based learning*) pozwoli im aktywnie angażować się w proces poszukiwania rozwiązań i przygotowań,

rozwijając przy tym kompetencje społeczne i organizacyjne oraz umiejętności wdrażania prośrodowiskowych inicjatyw w przestrzeni szkolnej. Zaprojektowane przedsięwzięcie uczniowie będą mogli zrealizować na przykład z okazji Dnia Ziemi.

Grupa docelowa

Liceum (klasy I–IV)

Czas realizacji

90 minut (2 jednostki lekcyjne)

Cele szczegółowe:

1. Rozwijanie umiejętności samodzielnego formułowania pytań badawczych dotyczących problematyki nadkonsumpcji i marnowania zasobów oraz idei dzielenia się i wymiany.
2. Kształtowanie kompetencji poszukiwania i selekcji informacji z różnych źródeł w celu zrozumienia wpływu codziennych nawyków na klimat oraz społeczeństwo.
3. Doskonalenie umiejętności współpracy zespołowej przez wspólne planowanie, organizację i koordynację działań związanych z przygotowaniem festynu edukacyjnego.
4. Rozwijanie zdolności argumentacji, prezentacji i promowania wypracowanych rozwiązań oraz idei ekologicznych wobec rówieśników i szerszej społeczności.
5. Pobudzanie refleksji nad własnymi wyborami konsumpcyjnymi oraz kształtowanie postawy aktywnego uczestnictwa w działaniach prośrodowiskowych z perspektywy realnego wpływu na ochronę klimatu.

Metoda pracy

Uczenie się przez dociekanie (*inquiry-based learning*) to metoda dydaktyczna, która polega na aktywnym poszukiwaniu odpowiedzi. Zamiast klasycznego przekazywania wiedzy przez nauczyciela, to uczniowie przejmują inicjatywę w formułowaniu własnych pytań dotyczących zjawisk czy problemów, które są dla nich ważne. Podczas pracy tą metodą nie chodzi tylko o znalezienie gotowej odpowiedzi, lecz także o rozwijanie umiejętności krytycznego myślenia, analizowania różnych źródeł informacji, formułowania hipotez i testowania ich w praktyce. W ten sposób IBL kształtuje

postawę badawczą i zaangażowanie, a także uczy odpowiedzialności za podejmowane działania.

Materiały:

- tablica lub flipchart,
- duże kartki papieru i kolorowe markery,
- komputery lub tablety z dostępem do Internetu (do wyszukiwania informacji oraz przygotowywania materiałów promocyjnych).

Przebieg zajęć

1. Wprowadzenie (5 min)

Nauczyciel zadaje uczniom pytanie: „Jak możemy wspólnie, jako społeczność szkolna, promować świadome korzystanie z rzeczy i niemarnowanie?”. Zachęca do krótkiej burzy mózgów, w której uczniowie dzielą się swoimi pierwszymi skojarzeniami i refleksjami.

2. Formułowanie pytań badawczych (10 min)

Uczniowie pracują w małych grupach, wymieniają się swoimi przemyśleniami i formułują pytania, które chcieliby zbadać w kontekście nadkonsumpcji, niemarnowania i dzielenia się. Nauczyciel wspiera uczniów, pomagając im precyzować pytania i zachęcając ich do dyskusji.

3. Poszukiwanie informacji (25 min)

Grupy korzystają z dostępnych źródeł (np. z Internetu) do zbierania informacji potrzebnych do udzielenia odpowiedzi na postawione pytania. Zapisują na kartkach najważniejsze wnioski oraz przykłady ciekawych inicjatyw i dobrych praktyk związanych z ograniczaniem nadkonsumpcji, dzieleniem się i niemarnowaniem. Tak przeprowadzone gromadzenie wiedzy i inspiracji przygotowuje do organizacji festynu, zwłaszcza części warsztatowej i edukacyjnej.

4. Planowanie festynu – opracowanie koncepcji (30 min)

Na podstawie zebranych informacji grupy opracowują koncepcję festynu edukacyjnego: zakres działań, propozycje tematów poruszanych na warsztatach, podział obowiązków, plan promocji. Przygotowują szkice plakatów, haseł i innych materiałów promocyjnych.

5. Prezentacja planów (15 min)

Każda grupa przedstawia swój plan pozostałym uczniom. Nauczyciel moderuje dyskusję, zbiera uwagi, pomaga łączyć najlepsze pomysły.

6. Podsumowanie i refleksja (5 min)

Uczniowie indywidualnie zapisują krótką refleksję na temat własnej roli w ochronie klimatu i pomysłów na przeciwdziałanie nie zrównoważonej konsumpcji.

Nauczyciel podkreśla znaczenie wdrażania wypracowanych rozwiązań, ustala z uczniami termin organizacji festynu i wyraża uznanie dla planowanej inicjatywy oraz zaangażowania młodzieży.

Ewaluacja (ocena przebiegu i efektywności zajęć):

1. Ocena zaangażowania uczniów w proces aktywnej pracy nad problemem: nauczyciel obserwuje, jak uczniowie współpracują w grupie, dzielą się zadaniami, komunikują się oraz podejmują samodzielne inicjatywy podczas poszukiwania informacji i opracowywania planu festynu promującego dzielenie się i niemarnowanie.
2. Ocena jakości współpracy zespołowej: nauczyciel ocenia, na ile grupa potrafiła skutecznie współdziałać, słuchać się nawzajem, rozwiązywać konflikty i wspierać się podczas realizacji zadań związanych z planowaniem wydarzenia edukacyjnego.
3. Ocena umiejętności prezentacji efektów pracy: nauczyciel analizuje, czy uczniowie potrafili jasno i przekonująco przedstawić swoje pomysły na festyn, argumentować wybory i odpowiadać na pytania oraz uwagi innych uczestników.
4. Ocena zdolności refleksji nad tematem: nauczyciel zwraca uwagę, czy uczniowie wykazali się rozumieniem problemów nadkonsumpcji, niemarnowania oraz znaczenia działań proekologicznych w kontekście ochrony klimatu.
5. Obserwacja atmosfery pracy i poziomu zaangażowania uczniów, co pomaga nauczycielowi dostosować metody pracy i wsparcie podczas przyszłych zajęć.

Ewaluacja może uwzględniać także krótkie samooceny uczniów, w których wyrażają oni swoje refleksje dotyczące efektywności pracy zespołowej, napotkanych trudności oraz satysfakcji z udziału w zajęciach i znaczenia omawianego tematu.

Bibliografia

- Abdulrahman M.D., Faruk N., Oloyede A.A., Surajudeen-Bakinde N.T., Olawoyin L.A., Mejabi O.V., Imam-Fulani Y.O., Fahm A.O., Azeez A.L., *Multimedia tools in the teaching and learning processes: A systematic review*, „Heliyon” 2020, vol. 6, iss. 11, eo5312, s. 1–14, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.eo5312>.
- Abouelenein Y.A.M., Selim S.A.S., Aldosemani T.I., *Impact of an adaptive environment based on learning analytics on pre-service science teacher behavior and self-regulation*, „Smart Learning Environments” 2025, vol. 12, no. 8, s. 1–20, <https://doi.org/10.1186/s40561-024-00340-7>.
- Adams M.G., *The practical primacy of questions in action learning* [w:] R.L. Dilworth, Y. Boshyk (eds.), *Action learning and its applications*, Palgrave Macmillan, London 2010.
- Alexander R.J., *Dialogic pedagogy in a post-truth world* [w:] N. Mercer, R. Wegerif, L. Major (eds.), *Routledge international handbook of research in dialogic education*, Routledge, Abingdon 2019.
- Antonio R.P., Prudente M.S., *Effects of inquiry-based approaches on students' higher-order thinking skills in science: A meta-analysis*, „International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology” 2023, vol. 12, no. 1, s. 251–281, <https://doi.org/10.46328/ijemst.3216>.
- Arendt H., *Wykłady o filozofii politycznej Kanta*, tłum. R. Kuczyński, M. Moskalewicz, Fundacja Augusta hr. Cieszkowskiego, Warszawa 2012.
- Belenguer L., *AI bias: Exploring discriminatory algorithmic decision-making models and the application of possible machine-centric solutions adapted from the pharmaceutical industry*, „AI and Ethics” 2022, vol. 2, no. 4, s. 771–787, <https://doi.org/10.1007/s43681-022-00138-8>.
- Bensley D.A., Spero R.A., *Improving critical thinking skills and metacognitive monitoring through direct infusion*, „Thinking Skills and Creativity” 2014, vol. 12, s. 55–68, <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2014.02.001>.
- Beyens I., Pouwels J.L., van Driel I.L., Keijsers L., Valkenburg P.M., *Social media use and adolescents' well-being: Developing a typology of person-specific effect patterns*, „Communication Research” 2021, vol. 51, no. 6, s. 691–716, <https://doi.org/10.1177/00936502211038196>.
- Bigaj M. (red.), Woynarowska M. (red.), Panczyk M., Wójcik S., *Higiena cyfrowa dorosłych. Raport z drugiego Ogólnopolskiego Badania Higieny Cyfrowej Dorosłych*, Wydawnictwo Newsline, Rzeszów 2025.
- Bobula S., Czapla B., Juskiewicz I., Kruk E., Parfenovich A., Wiśniewska R., Wzorek A., Araszkiewicz A., *Przewodnik po Metodzie Peer Support do realizacji w szkołach ponadpodstawowych*, Instytut Edukacji Pozytywnej, Warszawa 2025.
- Bouchey B., Castek J., Thygeson J., *Multimodal learning* [w:] J. Ryoo, K. Winkelmann (eds.), *Innovative learning environments in STEM higher education: Opportunities, challenges, and looking forward*, Springer Nature, Cham 2021.

- Capgemini Research Institute, UNICEF, *Youth perspectives on climate: Preparing for a sustainable future*, 5.06.2025, <https://knowledge.unicef.org/change-management/resource/youth-perspectives-climate-preparing-sustainable-future> (dostęp: 7.10.2025).
- Ceglowska K., *Earth and mind: A comparative analysis of the Polish and the British societies in the context of climate change and mental health*, „Curieux Academic Journal” 2025, iss. 47, part 3, s. 234–259, <https://www.curieuxacademicjournal.com/fall-winter2024> (dostęp: 9.02.2026).
- Chan C.K.Y., Lee K.K.W., *The AI generation gap: Are Gen Z students more interested in adopting generative AI such as ChatGPT in teaching and learning than their Gen X and millennial generation teachers?*, „Smart Learning Environments” 2023, vol. 10, article number 60, s. 1–23, <https://doi.org/10.1186/s40561-023-00269-3>.
- Chardonens S., *Adapting educational practices for Generation Z: Integrating meta-cognitive strategies and artificial intelligence*, „Frontiers in Education” 2025, vol. 10, 1504726, s. 1–14, <https://doi.org/10.3389/educ.2025.1504726>.
- Cilliers E.J., *The challenge of teaching Generation Z*, „PEOPLE: International Journal of Social Sciences” 2017, vol. 3, no. 1, s. 188–198, <https://doi.org/10.20319/pijss.2017.31.188198>, <https://grdspublishing.org/index.php/people/article/view/352> (dostęp: 1.07.2025).
- Climathon, *Who we are*, <https://climathon.climate-kic.org/who-we-are> (dostęp: 13.10.2025).
- Dewey J., *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, tłum. Z. Doroszowa, Zakład Narodowy im. Ossolińskich – Wydawnictwo Polskiej Akademii Nauk, Wrocław 1972.
- Dolmans D.H.J.M., De Grave W., Wolfhagen I.H.A.P., Vleuten C.P.M. van der, *Problem-based learning: Future challenges for educational practice and research*, „Medical Education” 2005, vol. 39, no. 7, s. 732–741, <https://doi.org/10.1111/j.1365-2929.2005.02205.x>.
- Duron R., Limbach B., Waugh W., *Critical thinking framework for any discipline*, „International Journal of Teaching and Learning in Higher Education” 2006, vol. 17, no. 2, s. 160–166.
- Düzenli H., *A systematic review of educational suggestions on generation Z in the context of distance education*, „Journal of Educational Technology & Online Learning” 2021, vol. 4, iss. 4, s. 896–912, <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2053503> (dostęp: 29.07.2025).
- Dyrda B., *Edukacyjne wspieranie uczniów zdolnych. Studium społeczno-pedagogiczne*, Wydawnictwo Akademickie „Żak”, Warszawa 2012.
- Earth & Mind. Projekt badawczy, *Łączymy umysły. Uzdrawiamy Ziemię*, <https://earth-andmindproject.com/pl> (dostęp: 3.10.2025).
- Farrow R., Diez-Arcón P., *Understanding innovation vectors in the use of open educational resources*, „Open Praxis” 2024, vol. 16, no. 4, s. 526–546, <https://doi.org/10.55982/openpraxis.16.4.702>.

- Favero L., Pérez-Ortiz J.A., Käser T., Oliver N., *Do AI tutors empower or enslave learners? Toward a critical use of AI in education*, „arXiv:2507.06878” 2025, <https://doi.org/10.48550/arXiv.2507.06878>.
- Fazlagić J., *Rozwój sztucznej inteligencji jako wyzwanie dla systemu edukacji* [w:] J. Fazlagić (red.), *Sztuczna inteligencja (AI) jako megatrend kształtujący edukację. Jak przygotowywać się na szanse i wyzwania społeczno-gospodarcze związane ze sztuczną inteligencją?*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2022.
- Filipiak E., Lemańska-Lewandowska E., *Możliwości rozwijania myślenia i uczenia się dzieci poprzez stawianie zadań rozwojowych* [w:] E. Filipiak (red.), *Nauczanie rozwijające we wczesnej edukacji według Lwa S. Wygotskiego. Od teorii do zmiany w praktyce*, Agencja Reklamowo-Wydawnicza ArtStudio, Bydgoszcz 2015.
- Fisher R., *Uczymy, jak się uczyć*, tłum. K. Kruszewski, Wydawnictwa Szkolne i Pedagogiczne, Warszawa 1999.
- Friesen S., Scott D., *Inquiry-based learning: A review of the research literature*, Alberta Ministry of Education, 2013.
- Fromm E., *O nieposłuszeństwie i inne eseje*, tłum. S. Baranowski, Wydawnictwo Vis-à-Vis Etiuda, Warszawa 2015.
- Fuertes M.Á., Andrés S., Corrochano D., Delgado L., Herrero-Teijón P., Ballegeer A.M., Ferrari-Lagos E., Fernández R., Ruiz C., *Climate change education: A proposal of a category-based tool for curriculum analysis to achieve the climate competence*, „Education in the Knowledge Society (EKS)” 2020, vol. 21, article number 8, s. 1–13, <https://doi.org/10.14201/eks.21516>.
- Fundacja IT Girls, *Pokolenie AI. Jak młodzież korzysta ze sztucznej inteligencji*, 2.12.2024, <https://itgirls.org.pl/raport-pokolenie-ai> (dostęp: 6.08.2025).
- Gadacz T., *Myślenie krytyczne*, Wydawnictwo Stentor, Warszawa 2024.
- Gajewski R.R., *O stylach uczenia się*, „E-mentor” 2005, nr 4(11), s. 28–35.
- Gerlich M., *AI tools in society: Impacts on cognitive offloading and the future of critical thinking*, „Societies” 2025, vol. 15, iss. 1, <https://doi.org/10.3390/soc15010006>.
- Gluza N., Zieliński M., *Edukacja oparta na kompetencjach* [w:] N. Gluza (red.), *W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości. Prognozy dla edukacji i rynku pracy*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne. Oddział w Poznaniu, Poznań 2025.
- Golden B., *Enabling critical thinking development in higher education through the use of a structured planning tool*, „Irish Educational Studies” 2023, vol. 42, no. 4, s. 949–969, <https://doi.org/10.1080/03323315.2023.2258497>.
- Gołębniak B.D., *Nauczanie i uczenie się w klasie* [w:] Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2014.
- Grelle K., Shrestha N., Ximenes M., Perrotte J., Cordaro M., Deason R.G., Howard K., *The generation gap revisited: Generational differences in mental health, maladaptive coping behaviors, and pandemic-related concerns during the initial COVID-19 pandemic*, „Journal of Adult Development” 2023, vol. 30, no. 4, s. 381–392, <https://doi.org/10.1007/s10804-023-09442-x>.

- Gwiazdowska-Stańczak S., Klimska A., Klimski M., Knopik T., Płudowska M., Sękowski A., Żmuda A., *Od zdolności do mądrości. Model wspierania rozwoju uczniów zdolnych w systemie edukacji*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2023.
- Han B., Nawaz S., Buchanan G., McKay D., *Ethical and pedagogical impacts of AI in education* [w:] N. Wang, G. Rebolledo-Mendez, N. Matsuda, O.C. Santos, V. Dimitrova (eds.), *Artificial intelligence in education: 24th International Conference, AIED 2023, Tokyo, Japan, July 3-7, 2023, Proceedings*, Springer, Cham 2023.
- Hermawan H., Mahardika F., Darmayanti I., Sumantri R.B.B., Saputra D.I.S., Aminuddin A., *New media as a tools to improve creative thinking: A systematic literature review* [w:] 2023 *IEEE 7th International Conference on Information Technology, Information Systems and Electrical Engineering (ICITISEE)*, Purwokerto 2023, <https://doi.org/10.1109/ICITISEE58992.2023.10404556>.
- Hmelo-Silver C.E., *Problem-based learning: What and how do students learn?*, „Educational Psychology Review” 2004, vol. 16, no. 3, s. 235–266, <https://doi.org/10.1023/B:EDPR.0000034022.16470.f3>.
- Huk T., *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2011.
- Jaskulska S., Poleszak W., *Wykluczenie rówieśnicze* [w:] J. Pyżalski (red.), *Wychowawcze i społeczno-kulturowe kompetencje współczesnych nauczycieli. Wybrane konteksty*, theQ studio, Łódź 2015.
- Karpińska-Musiał B., *Od tablicy do sztucznej inteligencji i robotyki roju: różnorodność narracji o personalizowaniu dydaktyki po 2000 roku*, „Horyzonty Edukacji Akademickiej” 2023, nr 1, s. 31–48, <https://doi.org/10.26881/head.2023.1.03>.
- Klimska A., Klimski M., Ciechomski M., Tempczyk-Nagórka Ż., Jurzysta E.M., *Wizje możliwych obszarów wsparcia (szkoła socjoterapeutyczna, komunikacja inkluzyjna, wsparcie rówieśnicze, outdoor education)* [w:] K. Kuracki, Ż. Tempczyk-Nagórka (red.), *Wsparcie psychologiczno-pedagogiczne w polskiej szkole w sytuacji pandemii i postpandemii. Od wsparcia online po zmiany offline*, Wydawnictwo Adam Marszałek, Toruń 2022.
- Klus-Stańska D., *Konstruowanie wiedzy w szkole*, Wydawnictwo Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego, Olsztyn 2002.
- Kolber M., *Uczymy się, jak się uczyć – kilka uwag o umiejętności uczenia się*, „Forum Dydaktyczne. Przeszołość, teraźniejszość, przyszłość” 2009, nr 5/6, s. 138–144.
- Kordziński J., *Nowoczesne nauczanie*, Wolters Kluwer, Warszawa 2022.
- Koterwas A., *Uczenie oparte na dociekaniu na przykładzie Programu Badawczego Szkoły Międzynarodowej IB*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 2022, t. 613, nr 8, s. 66–76, <https://doi.org/10.5604/01.3001.0016.0745>.
- Kotiasz I., Shevchuk I., Borysonok M., Matvienko I., Popov M., Terekhov V., Kuchai O., *Possibilities of using multimedia technologies in education*, „IJCSNS International Journal of Computer Science and Network Security” 2022, vol. 22, no. 6, s. 727–732, <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.6.91>.

- Lachowicz I., *Innowacje pedagogiczne. Poradnik dla nauczycieli*, Instytut Badań Edukacyjnych, Warszawa 2023.
- Lange R. (red.), *Nastolatki 3.0. Raport z ogólnopolskiego badania uczniów i rodziców*, NASK – Państwowy Instytut Badawczy, Warszawa 2023.
- Lindner M., *What is microlearning? (introductory note)* [w:] M. Lindner, P.A. Bruck (eds.), *Micromedia and corporate learning: Proceedings of the 3rd International Microlearning 2007 Conference*, Innsbruck University Press, Innsbruck 2007.
- Lipman M., *Critical thinking – what can it be* [w:] A.C. Ornstein, L.S. Behar-Horenstein (eds.), *Contemporary issues in curriculum*, Allyn & Bacon, Boston 1995.
- Lipman M., *Myślenie w edukacji*, tłum. A. Łagodzka, Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego, Łódź 2021, <https://doi.org/10.18778/8220-595-4>.
- Livingstone S., Stoilova M., Stănicke L.I., Jessen R.S., Graham R., Staksrud E., Jensen T.K., *Young people experiencing internet-related mental health difficulties: The benefits and risks of digital skills: An empirical study*, ySKILLS, KU Leuven, 2022, <https://doi.org/10.5281/zenodo.7372552>.
- McCrindle M., Wolfinger E., *The ABC of XYZ: Understanding the global generations*, McCrindle Research Pty, Bella Vista, 2014.
- Mejeh M., Rehm M., *Taking adaptive learning in educational settings to the next level: Leveraging natural language processing for improved personalization*, „Educational Technology Research and Development” 2024, vol. 72, no. 3, s. 1597–1621, <https://doi.org/10.1007/s11423-024-10345-1>.
- Melosik Z., *Edukacja, młodzież i kultura współczesna. Kilka uwag o teorii i praktyce pedagogicznej*, „Chowanna” 2003, nr 1, s. 19–37.
- Meulenbroeks R., Rijn R. van, Reijkerkerk M., *Fostering secondary school science students' intrinsic motivation by inquiry-based learning*, „Research in Science Education” 2024, vol. 54, no. 3, s. 339–358, <https://doi.org/10.1007/s11165-023-10139-0>.
- Ministerstwo Klimatu i Środowiska, *Młodzieżowa Rada Klimatyczna*, <https://www.gov.pl/web/klimat/MRK> (dostęp: 7.10.2025).
- Monib W.K., Qazi A., Apong R.A., *Microlearning beyond boundaries: A systematic review and a novel framework for improving learning outcomes*, „Heliyon” 2024, vol. 11, no. 2, e41413, <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e41413>.
- Morbitz J., *Edukacja wspierana komputerowo a humanistyczne wartości pedagogiki*, Wydawnictwo Naukowe Akademii Pedagogicznej, Kraków 2007.
- Najder-Stefaniak K., *Wstęp do innowatyki*, Wydawnictwo Szkoły Głównej Gospodarstwa Wiejskiego, Warszawa 2010.
- Norris S.P., Ennis R.H., *Evaluating critical thinking*, Midwest Publications, Pacific Grove 1989.
- Oberoi J., Singh R., *Differences between active and passive social media usage on well-being in reference to adolescents*, „International Journal of Social Science and Human Research” 2024, vol. 7, no. 5, s. 3243–3244, <https://doi.org/10.47191/ijsshr/v7-i05-95>.

- OECD, *How's life for children in the digital age?*, OECD Publishing, Paris 2025, <https://doi.org/10.1787/0854b900-en>.
- OECD, *Schooling redesigned: Towards innovative learning systems, educational research and innovation*, OECD Publishing, Paris 2015, <https://doi.org/10.1787/9789264245914-en>.
- Omyła-Rudzka M. (oprac.), *Kto jest najbardziej narażony na samotność?*, Komunikat z badań nr 115/2024, Fundacja Centrum Badania Opinii Społecznej, Warszawa 2024.
- Orbik Z., *Próba analizy pojęcia innowacji*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria Organizacja i Zarządzanie” 2017, z. 105, s. 307–319.
- Papież J., *Samotność młodzieży jako syndrom wykluczenia społecznego* [w:] T. Sołtyś (red.), *Zagrożenia w wychowaniu i socjalizacji młodzieży oraz możliwości ich przezwyciężania*, Wydawnictwo Akademii Bydgoskiej im. Kazimierza Wielkiego, Bydgoszcz 2005.
- Patkowski K., *Kompetencje techniczne i cyfrowe: przepustka do świata nowoczesnych technologii* [w:] N. Gluza (red.), *W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości. Prognozy dla edukacji i rynku pracy*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne. Oddział w Poznaniu, Poznań 2025.
- Peret-Drażewska P., *Specyfika rozwojowa okresu adolescencji. Implikacje dla praktyki wychowawczej*, „Roczniki Pedagogiczne” 2021, t. 13(49), nr 4, s. 73–90, <https://doi.org/10.18290/rped21134.7>.
- Perkowska-Klejman A., *Modele refleksyjnego uczenia się*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2013, nr 1(61), s. 75–90.
- Pohlmann T., Thomas N.M., *Relearning the art of asking questions*, 27.03.2015, <https://hbr.org/2015/03/relearning-the-art-of-asking-questions> (dostęp: 10.12.2025).
- Powell J.E., *What works? A grounded theory of effective peer mentoring in secondary schools*, Doctoral thesis, University of Essex, 2016, <https://repository.essex.ac.uk/15776> (dostęp: 14.10.2025).
- Prensky M., *Digital natives, digital immigrants*, „On the Horizon” 2001, vol. 9, no. 5, s. 1–6.
- Programme for International Student Assessment (PISA), Poland – Country Note – PISA 2018 Results, https://www.oecd.org/content/dam/oecd/en/about/programmes/edu/pisa/publications/national-reports/pisa-2018/featured-country-specific-overviews/PISA2018_CN_POL.pdf (dostęp: 20.10.2025).
- Rivera M.N., *The role of inquiry-based learning in science education: A shift from traditional methods*, 5.06.2025, <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.5282847>.
- Romero C., Ventura S., *Educational data mining and learning analytics: An updated survey*, „Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery” 2020, vol. 10, iss. 3, e1355, <https://doi.org/10.1002/widm.1355>.
- Rosa H., *Alienation and acceleration: Towards a critical theory of late-modern temporality*, Aarhus University Press, Copenhagen 2010.

- Rosa H., Dörre K., Lessenich S., *Appropriation, activation and acceleration: The escalatory logics of capitalist modernity and the crisis of dynamic stabilization*, „Theory, Culture & Society” 2017, vol. 34, no. 1, s. 53–73, <https://doi.org/10.1177/0263276416657600>.
- Sadowska E., *Kompetencje do przyszłości – dlaczego sprawczość staje się dla nas kluczowa* [w:] N. Gluza (red.), *W poszukiwaniu kompetencji do przyszłości. Prognozy dla edukacji i rynku pracy*, Polskie Towarzystwo Ekonomiczne. Oddział w Poznaniu, Poznań 2025.
- Sajduk B., *Kilka uwag o zadawaniu pytań i ich roli w dydaktyce akademickiej*, „Pedagogika Szkoły Wyższej” 2016, nr 2, s. 115–124, <https://doi.org/10.18276/psw.2016.2-09>.
- Sajewicz-Radtke U., *Skuteczne techniki uczenia się* [w:] B. Niemierko, M.K. Szmigiel (red.), *Diagnozowanie umiejętności praktycznych w toku kształcenia i egzaminowania*, Grupa Tomami, Kraków 2017.
- Salguero R.B., Bogueva D., Marinova D., *Australia's university Generation Z and its concerns about climate change*, „Sustain Earth Reviews” 2024, vol. 7, article number 8, <https://doi.org/10.1186/s42055-024-00075-w>.
- Salto, *Active eco-systems citizen engagement digital handbook*, 12.05.2025, <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/active-eco-systems-citizen-engagement-digital-handbook.4916> (dostęp: 13.10.2025).
- Salto, *My Well-Being Kit*, <https://www.salto-youth.net/tools/toolbox/tool/my-well-being-kit.4685> (dostęp: 12.10.2025).
- Samala A.D., Bojic L., Bekiroğlu D., Watrianthos R., Hendriyani Y., *Microlearning: Transforming education with bite-sized learning on the go—insights and applications*, „International Journal of Interactive Mobile Technologies (ijIM)” 2023, vol. 17, no. 21, s. 4–24, <https://doi.org/10.3991/ijim.v17i21.42951>.
- SAP, *Co to jest programowanie aplikacji low-code/no-code?*, <https://www.sap.com/poland/products/technology-platform/build/what-is-low-code-no-code.html> (dostęp: 10.10.2025).
- Schnepf S.V., Boldrini M., Blaskó Z., *Adolescents' loneliness in European schools: A multilevel exploration of school environment and individual factors*, „BMC Public Health” 2023, vol. 23, article number 1917, <https://doi.org/10.1186/s12889-023-16797-z>.
- Scott C.L., *The futures of learning 2: What kind of learning for the 21st century?*, UNESCO Education Research and Foresight, Paris 2015, <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000242996> (dostęp: 10.12.2025).
- Suja I.K., Putra I.G.A.S., Sarja N.L.A.K.Y., *The effect of the usage of interactive multimedia on the students' concept mastery and critical thinking skill* [w:] *Proceedings of the International Conference on Applied Science and Technology on Social Science 2021 (iCAST-SS 2021)*, Atlantis Press, Samarinda 2022, <https://doi.org/10.2991/assehr.k.220301.037>, <https://www.atlantispress.com/article/125971144.pdf> (dostęp: 13.08.2025).
- The global risks report 2025*, World Economic Forum, Cologny/Geneva 2025.

- Tur Porres G., *Designing provocative education environments for teacher training emancipatory practices* [w:] J. Madalińska-Michalak (ed.), *Studies on quality teachers and quality initial teacher education*, Foundation for the Development of the Education System, Warsaw 2020, <https://doi.org/10.47050/66515314>.
- Twenge J.M., *Pokolenia. Prawdziwe różnice między pokoleniami X, Y, Z, baby boomersami i cichym pokoleniem oraz co one oznaczają dla przyszłości zachodniego świata*, tłum. A. Nowak-Młynikowska, Wydawnictwo Smak Słowa, Sopot 2024.
- Twenge J.M., Haidt J., Blake A.B., McAllister C., Lemon H., Le Roy A., *Worldwide increases in adolescent loneliness*, „Journal of Adolescence” 2021, vol. 93, no. 1, s. 257–269, <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2021.06.006>.
- Twenge J.M., Martin G.N., Spitzberg B.H., *Trends in U.S. adolescents' media use, 1976–2016: The rise of digital media, the decline of TV, and the (near) demise of print*, „Psychology of Popular Media Culture” 2019, vol. 8, no. 4, s. 329–345, <https://doi.org/10.1037/ppm0000203>.
- Tyson A., Kennedy B., Funk C., *Gen Z, Millennials stand out for climate change activism, social media engagement with issue*, Pew Research Center, 26.05.2021, <https://www.pewresearch.org/science/2021/05/26/gen-z-millennials-stand-out-for-climate-change-activism-social-media-engagement-with-issue> (dostęp: 3.08.2025).
- UNESCO, *The futures we build: Abilities and competencies for the future of education*, UNESCO Publishing, Paris 2023, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386933_eng (dostęp: 10.12.2025).
- Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. – Prawo oświatowe (Dz.U. z 2017 r., poz. 59).
- Walczuk K., Kaczmarczyk I., *Młodzi atakują. Jak ochronić świat dla przyszłych pokoleń?*, młodzieżowa tv, 21.03.2023, <https://www.youtube.com/watch?v=InuQT0RWPOc> (dostęp: 2.10.2025).
- Walton Family Foundation, *Teachers and students embrace ChatGPT for education*, 1.03.2023, <https://www.waltonfamilyfoundation.org/learning/teachers-and-students-embrace-chatgpt-for-education> (dostęp: 6.09.2025).
- waw4free, *Zaklimatyzowani – projekt społeczny na temat ekologii*, 1.03.2023, <https://waw4free.pl/informacja-1413-zaklimatyzowani-projekt-spoeczny-na-temat-ekologii> (dostęp: 2.10.2025).
- Williams R.L., *Targeting critical thinking within teacher education: The potential impact on society*, „The Teacher Educator” 2004, vol. 40, no. 3, s. 163–187, <https://doi.org/10.1080/08878730509555359>.
- Willingham D.T., *Critical thinking: Why is it so hard to teach?*, „Arts Education Policy Review” 2008, vol. 109, no. 4, s. 21–32, <https://doi.org/10.3200/AEPR.109.4.21-32>.
- Wojtasiński Z., *Badania: samotność regularnie odczuwa 65 proc. osób z tzw. pokolenia Z, w wieku od 13 do 28 lat*, 28.11.2023, <https://naukawpolsce.pl/aktualnosci/news%2C99537%2Cbadania-samotnosc-regularnie-odczuwa-65-proc-osob-z-tzw-pokolenia-z-w-wieku> (dostęp: 14.10.2025).

- World Health Organization, *From loneliness to social connection: Charting a path to healthier societies*, Report of the WHO Commission on Social Connection, World Health Organization, Geneva 2025.
- World Health Organization, *Social connection linked to improved health and reduced risk of early death*, 30.06.2025, <https://www.who.int/news/item/30-06-2025-social-connection-linked-to-improved-health-and-reduced-risk-of-early-death> (dostęp: 13.10.2025).
- Yashaswini L., *Gen Z social issues and its impact on their perception towards work in IT sector*, „International Journal of Creative Research Thoughts (IJCRT)” 2023, vol. 11, iss. 9, s. e944–e948, <https://ijcrt.org/papers/IJCRT2309598.pdf> (dostęp: 10.12.2025).
- Zalecenie Parlamentu Europejskiego i Rady z dnia 18 grudnia 2006 r. w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie (2006/962/WE) (Dziennik Urzędowy Unii Europejskiej z dnia 30 grudnia 2006 r.), <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/PL/TXT/PDF/?uri=CELEX:32006H0962&from=EN> (dostęp: 15.01.2026).
- Zalewska-Bochenko A., *Sztuczna inteligencja w procesie edukacji*, „Optimum. Economic Studies” 2024, nr 2(116), s. 201–202, <https://doi.org/10.15290/oes.2024.02.116.10>.
- Zimmerman B.J., Bonner S., Kovach R., *Zdolny uczeń. Metody planowania samodzielnej nauki*, tłum. M. Polaszewska-Nicke, Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, Gdańsk 2008.

Część IV

ANNA FIDELUS

Innowacje w szkole wyższej

Wprowadzenie

Uniwersytety od wieków pełnią rolę centrów wiedzy, ale w XXI stuleciu przekształcają się również w ośrodki dynamicznych innowacji. Zmiany technologiczne, gospodarcze i społeczne wymuszają na uczelniach nowe podejścia do nauczania, badań, współpracy z otoczeniem i zarządzania organizacją.

Podjmując dyskusję w zakresie uwarunkowań innowacji w szkołach wyższych, już na samym początku należy podkreślić, że jest to temat wyjątkowo obszerny, obejmujący niezwykle szeroki zakres zagadnień. Na pierwszym planie, szczególnie dla pedagogów, pojawiają się okoliczności towarzyszące procesowi kształcenia i działalności badawczej. Jest to zasadne, gdyż jak czytamy w art. 11 pkt. 1–10 Ustawy z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce, w którym określono podstawowe zadania uczelni, należą do nich właśnie kształcenie i prowadzenie działalności badawczej. W przywołanym akcie prawnym jednoznacznie wskazano, że:

Misją systemu szkolnictwa wyższego i nauki jest prowadzenie najwyższej jakości kształcenia oraz działalności naukowej, kształtowanie postaw obywatelskich, a także uczestnictwo w rozwoju społecznym oraz tworzeniu gospodarki opartej na innowacjach¹.

Mamy jednak świadomość, że aby wprowadzać rozwiązania innowacyjne w kształceniu i badaniach, należałoby rozważyć uwarunkowania wielu innych procesów im towarzyszących, bez których prowadzenie kształcenia oraz badań nie byłoby możliwe. Środowisko uczelni – z perspektywy złożoności funkcjonowania – jest organizacją wyjątkową. Ta specyfika dotyczy wielu aspektów życia akademickiego. I jest wynikiem obecności różnorodnych grup funkcjonujących w środowisku akademickim (studentów, doktorantów, pracowników akademickich, pracowników administracyjnych).

¹ Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668), art. 2.

Prezentacja rozwiązań w zakresie innowacyjności w szkole wyższej wymaga więc zarówno odniesienia się do samego procesu innowacyjności, jak i uwzględnienia specyfiki charakterystycznej dla funkcjonowania szkoły wyższej. Rozdział ma charakter studium przeglądowo-analitycznego. Wykorzystano w nim informacje z aktualnych dokumentów MNiSW, jak również rozporządzeń regulacyjnych (ESG, rekomendacje UE) i przewodników organizacji międzynarodowych (UNESCO, KE). Odwołano się również do oficjalnych dokumentów uczelni wyższej, jaką jest UKSW w Warszawie, uzupełniając je doświadczeniem własnym autorki rozdziału, pracującej w UKSW od 2000 roku, a także pełniącej na tej uczelni funkcję prodziekana Wydziału Nauk Pedagogicznych (w latach 2012–2016), a następnie – od 2016 roku – funkcję prorektora ds. studenckich i kształcenia.

Ujęcie definicyjne innowacyjności z perspektywy szkoły wyższej

Innowacyjność potocznie rozumiemy jako coś nowego, odbiegające od dotychczasowego stanu czy rozwiązania; to również odnajdywanie i wdrażanie czegoś nowego. W słowniku języka polskiego pod hasłem „innowacja” widnieje zapis „wprowadzenie czegoś nowego; też: to, co zostało nowo wprowadzone”². Z kolei Joseph A. Schumpeter – twórca klasycznego podejścia – innowacje postrzegał szeroko jako **tworzenie zmian fundamentalnych** lub **radikalnych**, obejmujących transformację nowej idei lub technologicznego wynalazku (produktu lub procesu o charakterze rynkowym). „Biblia innowacji”, czyli tzw. *Podręcznik Oslo (Oslo Manual)*³, stanowi, że innowacja to

[...] wdrożenie nowego lub znacząco udoskonalonego produktu (wyrobu lub usługi) lub procesu, nowej metody marketingowej lub nowej metody organizacyjnej w praktyce gospodarczej, organizacji miejsca pracy lub stosunkach z otoczeniem⁴.

2 L. Drabik (red.), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022.

3 Główny Urząd Statystyczny, *Podręcznik Oslo 2018. Zalecenia dotyczące pozyskiwania, prezentowania i wykorzystywania danych z zakresu innowacji. Pomiar działalności naukowo-technicznej i innowacyjnej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa – Szczecin 2020.

4 Tamże, s. 42.

Dla wielu definicji innowacyjności wspólnym mianownikiem jest po pierwsze to, że innowacja stanowi coś, co zostało **wdrożone** – wprowadzone na rynek. Po drugie zaś fakt, że innowacja jest w zakresie produktów, procesów, organizacji lub marketingu zmianą jednorazową i niepowtarzalną – jej wdrożenie w innych miejscach jest już tylko naśladownictwem.

Odnosząc te prawidłowości do środowiska szkoły wyższej, moglibyśmy zastanawiać się, na ile wprowadzane zmiany są już naśladownictwem, a na ile innowacją? I tu rzeczywiście, poza „twardymi” wynikami badań, innowacje w pozostałych obszarach funkcjonowania szkoły wyższej, w nawiązaniu do klasycznych definicji, mogą budzić wątpliwości. Najczęściej jest to wprowadzenie i wykorzystanie zastosowanych już w innych organizacjach innowacji do nowego środowiska, z uwzględnieniem specyfiki nowego miejsca. Nie zmienia to jednak faktu, że w nowym środowisku rozwiązanie to ma cechy innowacyjności.

W środowisku akademickim za innowacje uznajemy nowe lub znacząco ulepszone metody dydaktyczne, procesy i programy, które przynoszą mierzalną wartość interesariuszom (studentom, doktorantom, kadrze badawczej, dydaktycznej, pracownikom administracyjnym i zewnętrznym partnerom). W szkolnictwie wyższym możemy rozróżnić trzy podstawowe poziomy, wokół których skupiają się rozwiązania innowacyjne. Należą do nich:

- poziom dydaktyczny – metody, ocena, technologie (np. nauczanie hybrydowe, analityka uczenia się, miejsce generatywnego AI) w procesie kształcenia;
- poziom programowy – konstrukcja oferty (programy uwzględniające moduły, zastosowanie mikrokwalifikacji, wprowadzenie elastycznych i interdyscyplinarnych programów kształcenia);
- poziom organizacyjny – struktury i procesy (np. centra interdyscyplinarne, uwierzytelnianie jednokrotne, *data governance*).

Zjawisko *drop-out* jednym z przykładów konieczności wprowadzenia rozwiązań innowacyjnych w szkolnictwie wyższym

Zjawisko *drop-out*, czyli przedwczesnego opuszczania studiów przez studentów bez ukończenia programu i uzyskania dyplomu, to jeden z najważniejszych tematów w szkolnictwie wyższym w ostatnich latach. Nie dotyczy wyłącznie uczelni mniejszych, niecieszących się zainteresowaniem, niepublicznych ani pojedynczych kierunków – występuje szeroko i bywa różnie nasilone w zależności od profilu studiów, polityki rekrutacyjnej, sytuacji ekonomicznej studentów i sposobu organizacji kształcenia. Warto podkreślić, że omawiając to zjawisko, mamy na uwadze zarówno rezygnacje z własnej woli, jak i sytuacje skreślenia z listy studentów z powodu niezaliczenia przedmiotów, braku wniesienia opłat czy długiej nieobecności. W części przypadków mamy do czynienia ze *stop-out*, a więc czasową przerwą, po której student wraca, ale w statystykach te ścieżki często wyglądają podobnie: ciągłość kształcenia zostaje przerwana.

Skala zjawiska bywa różna, lecz niemal wszędzie najwyższe ryzyko występuje na pierwszym roku. To właśnie wtedy studenci przechodzą najbardziej gwałtowną zmianę środowiska: od sposobu nauki charakterystycznego dla szkoły średniej do samodzielnej organizacji pracy, od klas i stałych grup do elastycznych siatek zajęć, od nauki „pod maturę” do pracy projektowej, laboratoriów i egzaminów testujących głębsze rozumienie. Dochodzą do tego przeprowadzka, nowe relacje i często pierwsza poważna praca. Jeśli w tym czasie uczelnia nie zapewni wystarczającego wsparcia adaptacyjnego, a program nie będzie transparentnie komunikował wymagań, łatwo o kumulację drobnych porażek, które doprowadzą do decyzji o odejściu.

Przyczyny zjawiska *drop-out* są wieloczynnikowe. Po stronie indywidualnej pojawia się brak jasnych celów i motywacji – szczególnie gdy wybór kierunku był przypadkowy lub podyktowany modą. Wielu studentów mierzy się ze stresem, samotnością i obniżonym dobrostanem psychicznym; inni odkrywają luki w przygotowaniu z matematyki, języków obcych czy kompetencji cyfrowych. Na to nakładają się czynniki akademickie: zbyt duży próg trudności wprowadzających kursów, nieczytelne kryteria oceniania, ograniczona odstępność prowadzących czy niewystarczająca informacja zwrotna. Wreszcie ważną rolę odgrywają finanse oraz czas – rosnące koszty

utrzymania, konieczność pracy zawodowej i godzenie kilku ról życiowych. To wszystko wpływa na ryzyko rezygnacji.

Istnieją też czynniki organizacyjne, na które uczelnia ma bezpośredni wpływ. Niekiedy siatka zajęć jest układana tak, że studenci spędzają między zajęciami długie, nieproduktywne godziny – tzw. okna; albo tzw. przedmioty bramkowe kumulują się w jednym semestrze, co zwiększa presję i ryzyko niezaliczenia. Rozproszone procedury – wiele okienek, formularzy, systemów – powodują, że studenci gubią się w formalnościach i rezygnują nie dlatego, że nie lubią kierunku, lecz dlatego, że nie ogarniają procesu. Problemem bywa też brak poczucia przynależności: studenci nie znają ludzi ze swojego roku, nie mają z kim się uczyć, czują się anonimowi.

Skutki zjawiska *drop-out* są dotkliwe na kilku poziomach. Dla studenta oznaczają stracony czas i pieniądze oraz poczucie porażki, które może hamować dalszy rozwój. Dla uczelni to obniżone wskaźniki ukończenia, słabsza reputacja programów i mniejsze wpływy – nie tylko czesnego, ale też środków otrzymywanych w ramach subwencji z MNiSW. Na poziomie społecznym każdy przypadek młodego człowieka, który rozpocznie studia i ich nie ukończy, to mniejsza podaż kwalifikacji na rynku pracy, wolniejsza innowacyjność i gorsze wykorzystanie potencjału młodych ludzi. Warto jednak dodać ważną perspektywę: sama decyzja o odejściu nie zawsze jest „porażką”. Bywa racjonalną korektą kursu – jeśli student odkryje, że jego zainteresowania są inne, lepiej, aby zmienił ścieżkę, niż uparcie trwał na kierunku niedopasowanym do swoich predyspozycji.

Co więc realnie działa i pozwala, by ograniczać niepożądany *drop-out* i wspierać studentów w ukończeniu wybranej ścieżki? Po pierwsze, solidne wsparcie adaptacyjne w pierwszych tygodniach. Dobre praktyki to tygodnie wdrożeniowe z elementami „jak studiować” – planowanie nauki, praca z sylabusem, korzystanie z bibliotek i baz wiedzy, zasady akademickiej uczciwości. Warto zadbać o integrację grup – nie tylko zabawę, lecz także wspólne, krótkie zadania projektowe, które naturalnie tworzą sieci wsparcia. Równie istotne są kursy tzw. douczki⁵, które wyrównują braki i pozwalają bez wstydu nadrobić materiał z matematyki czy programowania. Z badań i praktyki doradców wynika, że kilka wcześniejszych sprawdzianów, obejmujących mniejszy fragment materiału do zaliczenia, z szybką informacją zwrotną

5 Douczki – termin używany w środowisku UKSW, zajęcia wyrównujące braki edukacyjne studentów I roku, dotychczas prowadzone na kierunku matematyka.

jest skuteczniejsze niż jeden duży egzamin na koniec – bo pozwala wcześniej zauważyć problem i zareagować.

Po drugie, doradztwo akademickie i psychologiczne musi być proaktywne, a nie wyłącznie „na życzenie”. To oznacza, że uczelnia nie czeka, aż student sam zgłosi się po pomoc, tylko – na podstawie neutralnych wskaźników, takich jak brak logowania do platformy, nieobecności, niskie wyniki wstępnych testów – wysyła przyjazne zaproszenia: „Zobaczyliśmy, że możesz potrzebować wsparcia. Oto trzy krótkie opcje pomocy, wybierz dogodną”. Taka komunikacja, pozbawiona stygmatyzacji, zwiększa gotowość do skorzystania z pomocy. Dobrze, gdy doradca akademicki ma realny czas na pracę ze studentami i może stać się dla nich punktem odniesienia, pomagając także w planowaniu ścieżki przedmiotów i praktyk. W środowisku UKSW, w ramach Centrum Dostępności, prowadzone jest poradnictwo psychologiczne i pedagogiczne. Studenci mają możliwość skorzystania ze specjalistycznych porad w formie zarówno stacjonarnej, jak i online⁶.

Po trzecie, elastyczność toku kształcenia. Dla części studentów największym wrogiem nie jest poziom trudności nauki, lecz kalendarz. Elastyczne siatki, możliwość łączenia trybów stacjonarnych i zdalnych, opcje zmniejszenia obciążenia w trudniejszym semestrze bez utraty statusu, a do tego możliwość urlopów zdrowotnych – to rozwiązania, które realnie zatrzymują ludzi na uczelni. Warto zastanowić się nad rozłożeniem przedmiotów dominujących na dwa semestry albo oferowaniem ich wersji wprowadzających. Uczelnia może też tworzyć ścieżki powrotu: jeśli ktoś musi przerwać studia z przyczyn życiowych, powinien mieć jasną drogę powrotu, uznanie wcześniej zaliczonych efektów uczenia się i – gdzie to możliwe – dostęp do mikropoświadczeń, które liczą się na poczet dyplomu.

Również kwestie finansowe często decydują o pozostaniu na uczelni lub odejściu z niej. W tym przypadku dobrze działa całe spektrum rozwiązań – od przejrzystego dostępu do stypendiów socjalnych i naukowych, poprzez doraźne zapomogi i fundusze interwencyjne, aż po oferty pracy studenckiej na uczelni, które ułatwiają łączenie obowiązków. Z perspektywy studentów liczy się prostota: jedno miejsce, jeden wniosek, krótki okres rozpatrzenia wniosku. Nie bez znaczenia jest też komunikacja – jasne, uprzejme przypomnienia o opłatach i terminach, a w razie opóźnień: propozycja rozłożenia na raty zamiast automatycznego skreślenia.

6 Forma online porad psychologicznych została wprowadzona na prośbę studentów.

Istotny wymiar to jakość nauczania i kultura oceniania. Transparentne sylabusy, zrozumiałe kryteria, przykładowe prace z komentarzem, rubryki ocen – to wszystko obniża niepewność i poczucie arbitralności. Prowadzący, którzy praktykują wczesny *checkpoint* – krótkie zadania diagnostyczne – potrafią szybciej wyłapać trudności i skierować studentów na konsultacje. Ważna jest też różnorodność metod: projekty, praca zespołowa, prezentacje, elementy praktyczne. Dzięki temu różne talenty mają szansę się ujawnić, a uczelnia nie traci studentów tylko dlatego, że nie odnajdują się w jednym typie egzaminu.

Skoro mówimy o działaniach systemowych, warto wspomnieć o monitoringu i etyce. Uczelnie coraz częściej korzystają z analityki uczenia się, by budować modele wczesnego ostrzegania. To narzędzia cenne, ale wymagające ostrożności. Po pierwsze, wskaźniki powinny być minimalnie inwazyjne i proporcjonalne do celu. Po drugie, algorytmy nie mogą prowadzić do etykietowania osób jako „słabych” – informacja ma służyć zaproszeniu do wsparcia, nie zaś ograniczaniu szans. Po trzecie, studenci powinni wiedzieć, jakie dane są analizowane i po co, oraz mieć prawo do rezygnacji. Dobrą praktyką jest łączenie danych ilościowych z osądem doradcy, a nie automatyczne podejmowanie decyzji.

Nie wolno zapominać o roli społeczności. Poczucie przynależności to być może najsilniejszy bufor przeciw rezygnacji. Programy mentoringowe – w których starsi studenci opiekują się młodszymi, a absolwenci wracają jako mentorzy kariery – dają realne, codzienne wsparcie. Koła naukowe, projekty międzykierunkowe, hackathony, wspólne przestrzenie do pracy i odpoczynku – to wszystko buduje kapitał społeczny. Nawet proste rozwiązania, jak kanały komunikacji rocznikowej czy grupy robocze dobierane losowo na wstępie, potrafią odczarować anonimowość dużych wydziałów.

Ważnym elementem dojrzałego podejścia do zjawiska *drop-out* jest zmiana narracji. Nie każde odejście to błąd; czasem jest to odważna decyzja o zmianie kierunku, która długofalowo służy jednostce i społeczeństwu. Dlatego tak istotne są „miękkie lądowania”: możliwość uzyskania zaświadczenia o osiągniętych efektach uczenia się, mikrocertyfikaty dokumentujące konkretne kompetencje, jasne ścieżki transferu między kierunkami i uczelniami. Uczelnia, która ułatwia mądrą zmianę, paradoksalnie ogranicza przypadki bolesnych, chaotycznych odejść.

Z perspektywy wykładowców i osób prowadzących zajęcia lista działań jest zaskakująco konkretna. Mówmy na głos o wymaganiach, pokazujemy

przykłady dobrej pracy, dawajmy terminową informację zwrotną. Organizujemy dyżury konsultacyjne w przyjaznych godzinach, reagujemy szybko na sygnały znikających studentów, włączajmy krótkie diagnozy na starcie semestru. Rozkładajmy większe projekty na etapy z kamieniami milowymi, żeby nie dochodziło do sytuacji, w której ktoś rezygnuje, bo „nie ma już czego ratować”. Wspierajmy współpracę zamiast wyścigu – bo sieci wsparcia rówieśniczego są bezcenne.

Drop-out jest realny i kosztowny, ale w dużej mierze podatny na wpływ. Kluczem jest wczesne działanie i proaktywność: lepiej zapobiegać, niż gasić pożary po sesji. Największą dźwignią są pierwsze miesiące studiów – tam inwestycja przynosi największy zwrot. Efektywne strategie łączą perspektywę studenta (dobrostan, motywacja, finanse), dydaktyki (jasne wymagania, różnorodne metody, szybkie feedbacki) i organizacji (proste procedury, elastyczne ścieżki, sensowny rozkład trudności). Jeśli dodamy do tego kulturę życzliwości i przynależności, w której prośba o pomoc jest normą, a nie powodem do wstydu, ograniczymy rezygnacje, a studia staną się doświadczeniem bardziej dostępnym i satysfakcjonującym. I nawet wtedy, gdy ktoś zdecyduje się zmienić kierunek, będzie to decyzja świadoma i wsparta – a to też jest miarą dojrzałości uczelni.

Innowacje dydaktyczne

Innowacje dydaktyczne w szkole wyższej to wszelkie nowoczesne rozwiązania w zakresie metod, narzędzi i organizacji procesu kształcenia, które mają na celu zwiększenie efektywności nauczania, lepsze dopasowanie do potrzeb studentów i rynku pracy oraz podniesienie jakości kształcenia. Zastanawiając się nad skutecznością procesu kształcenia, należy uwzględnić wiele czynników, do których należy m.in. poziom umiejętności uczenia się samych studentów, tzw. stan wyjściowy. Wykładowcom trudno ocenić poziom i zasób nawyków i strategii, które pomagają studentom uczyć się skuteczniej. Do najważniejszych pojęć w zakresie umiejętności uczenia się należą: kategorie metapoznawcze (uczenie się, jak się uczyć), umiejętności samoregulacyjne i organizacyjne, znajomość strategii poznawczych, umiejętność myślenia krytycznego, rozwiązywania problemów i współpracy, zdolności komunikacyjne, kompetencje informacyjne i cyfrowe. Dla efektywnego kształcenia ważna są motywacja i nastawienie do nauki samego

studenta. Zdając sobie sprawę z ogromnego zróżnicowania wymienionych kompetencji w grupie studentów uczestniczących w zajęciach, od 2017 roku w UKSW do programów kształcenia wszystkich kierunków prowadzonych na tej uczelni wprowadzono przedmiot *Kultura i techniki studiowania*. W ramach konwersatorium, w którym uczestniczą obowiązkowo wszyscy studenci pierwszych roczników, obok innych treści przekazywane są zagadnienia zmierzające do poznania i kształtowania umiejętności uczenia się studentów, dla których przecież system kształcenia akademickiego zdecydowanie odbiega od znanego im dotychczas – na poziomie szkoły średniej.

Należy ze smutkiem stwierdzić, że polska dydaktyka akademicka – mimo transformacji ustrojowej i globalnych przeobrażeń – zmienia się powoli. Jej głównym fundamentem jest nadal behawioryzm zakładający, że uczenie się to prosty skutek bodźców i reakcji, a wykładowca steruje procesem – stąd też w programach studiów zbyt duża liczba wykładów opierających się głównie na zaplanowanych schematach działań i kontrolowaniu, ignorujących żywy kontekst. Na świecie już od połowy XX wieku psychologia poznawcza, antropologia kulturowa i socjologia edukacji mocno zmieniły spojrzenie na proces uczenia się. Badania potwierdzają, że człowiek uczy się trwale, gdy odkrywa wiedzę samodzielnie, a współpraca rówieśnicza (*peer learning*) w trakcie uczenia się potrafi być skuteczniejsza niż wykład nauczyciela. Toteż nie można ograniczać roli studenta do biernego przyswajania wiedzy. Wiedza nie jest liniowa ani jednolita, lecz wielowarstwowa, powiązana z osobistym doświadczeniem każdego człowieka. Nauczanie powinno opierać się na odkrywczym uczeniu się i współpracy, a nie na rutynowym, schematycznym powtarzaniu definicji i biernym słuchaniu. Charakterystyczna w relacji wykładowca – student powinna być mowa eksploracyjna polegająca na wspólnym dyskutowaniu, zadawaniu pytań, stawianiu hipotez, dzięki czemu rozwija się głębsze rozumienie niż to, do czego doprowadza bierne słuchanie.

Metody aktywizujące w pracy akademickiej

Dobrymi narzędziami wspierającymi dobre zmiany w akademickiej dydaktyce są metody aktywizujące. Metody aktywizujące to takie sposoby organizacji nauki, w których **student jest podmiotem procesu**, a nie biernym odbiorcą. Zamiast przekazywać wiedzę, prowadzący **projektuje doświadczenia**: zadania, pytania, problemy i współpracę, które zmuszają studenta do myślenia, dyskutowania i tworzenia. Do najczęściej wskazywanych

metod aktywizujących należą *problem-based learning* (PBL), metoda wykorzystująca gry symulacyjne, interakcje, konsultacje z ekspertem. To również metoda tzw. odwróconej klasy (*flipped classroom*) polegająca na tym, że studenci zapoznają się z materiałami przed zajęciami, a czas na zajęciach przeznaczany jest na dyskusje, ćwiczenia, poszukiwanie sposobów rozwiązania problemów, zastosowanie tych rozwiązań i otrzymanie informacji zwrotnej. Do grupy metod aktywizujących należą również: **studium przypadku**, wykorzystujące analizę danych/źródeł, argumentację, decyzję z uzasadnieniem; **debata oksfordzka**, opierająca się głównie na sformułowaniu tezy, podziale ról, *evidence-based arguments*, dyskusji retorycznej; tzw. metoda **JIGSAW**, kładąca nacisk na indywidualną odpowiedzialność i współzależność, polegająca na opanowaniu pojedynczego fragmentu wiedzy (będącego elementem większej całości) przez danego studenta, a następnie przekazaniu go dalej innym osobom. Dzięki temu częściowa wiedza zostaje połączona w całość, a każda z osób ma możliwość zapoznania się z całą partią materiału. Kolejnym rodzajem metody aktywizującej jest **projekt zespołowy**, uwzględniający *backlog*, *sprinty*, *demo-day* i retrospektywę.

Metody aktywizujące (metody przypadków, metody sytuacyjne, inscenizacji, dyskusji panelowej, burzy mózgów, sądu nad poglądem, pedagogiki zabawy, gier decyzyjnych) **przenoszą ciężar nauki na studentów**, wzmacniając ich samodzielność, myślenie krytyczne i zdolność zastosowania wiedzy⁷. W praktyce oznacza to **określenie problemu, działanie, współpracę, feedback, refleksję i iterację**. Zajęcia prowadzone zgodnie ze specyfiką metod aktywizujących osadzone są w jasnych kryteriach i bezpiecznym klimacie. Nawet niewielka zmiana struktury zajęć (krótsze wprowadzenie, jedno zadanie problemowe z instrukcją i szybkim feedbackiem) potrafi podnieść zaangażowanie studentów i efektywność w zakresie przyswojonej wiedzy. Zmiany w metodach kształcenia i wdrażania jak największej liczby metod aktywnych wymagają odwrócenia ról studenta i nauczyciela, złożonego myślenia i mentorskiego poprowadzenia studenta podczas procesu uczenia się.

Uczelnia w ramach swojej aktywności edukacyjnej zdecydowanie powinna przesunąć punkt ciężkości z instytucji podającej wiedzę osobom uczącym się w stronę instytucji, która jest w stanie tę wiedzę i umiejętności weryfikować. Ponadto na poziomie dydaktyki, jak również badań następuje

7 Por. B. Śliwerski, *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.

digitalizacja licznych aspektów życia i przeniesienie wielu aktywności do świata wirtualnego. Uczelnia musi w sposób dynamiczny śledzić technologie i kanały komunikowania się studentów, aby jak najlepiej wspierać ich w procesie uczenia się. Należy spodziewać się, że liczba dostępnych możliwości będzie wzrastać w kolejnych latach i uczelnie będą musiały nadążyć za tymi zmianami poprzez stałe podnoszenie kwalifikacji swoich kadr. W UKSW od lat podejmowane są prace nad rozwiązaniami o charakterze partycypacyjno-modyfikującym. W tym obszarze obserwuje się m.in. następujące działania:

1. Nauczyciele akademicki aktywnie angażują się w doskonalenie kompetencji dydaktycznych, uczestniczą w szkoleniach i rozmowach dotyczących działań uczelni. W UKSW został wprowadzony proces wspierania nauczycieli akademickich, którzy nie mają doświadczenia dydaktycznego w pracy akademickiej⁸. W uczelni cyklicznie odbywa się Tydzień Jakości Kształcenia, w ramach którego prowadzone są szkolenia i warsztaty dydaktyczne⁹.
2. W uczelni mają miejsce intensywna współpraca z organizacjami uczelnianymi, dialog ze studentami, wprowadzanie innowacji i poprawy jakości kształcenia. Studenckie koła naukowe aplikują z powodzeniem w konkursie MNiSW „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje”¹⁰.
3. Bazowanie na motywacji wewnętrznej – w ocenie dydaktycznej nauczycieli akademickich uwzględniono kategorię samooceny.
4. Tworzenie kultury otwartego dialogu – władze uczelni promują kulturę otwartego dialogu, wykorzystują wyniki ankiet studenckich. Analiza opinii studentów jest traktowana jako ważne narzędzie wsparcia procesu samodoskonalenia i rozwoju zawodowego¹¹.

8 Decyzja Nr 15/2025 Prorektora ds. Studenckich i Kształcenia UKSW z dn. 23.09.2025 ws. zasad doskonalenia umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich zatrudnionych w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, <https://ksztalcenie.uksw.edu.pl/pracownicy/obowiazki-nauczycieli/> (dostęp: 18.01.2026).

9 Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Tydzień Jakości Kształcenia, 20–24.10.2025*, VI edycja, <https://jakosc.uksw.edu.pl/tydzien-jakosci-ksztalcenia-2025> (dostęp: 18.12.2025).

10 Centrum Wsparcia Studenta. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Organizacje studenckie*, <https://cws.uksw.edu.pl/organizacje-studenckie> (dostęp: 18.12.2025).

11 Monitor UKSW, Uchwała Nr 32/2023 Senatu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 27 kwietnia 2023 r. w sprawie oceny jakości kształcenia za rok akademicki 2022/2023 oraz wytycznych dotyczących poprawy jakości kształcenia dla jednostek prowadzących kształcenie w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na rok akademicki 2023/2024, <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/6990> (dostęp: 18.12.2025).

5. Promowanie partycypacji studentów – władze uczelni i nauczyciele akademicki zachęcają studentów do udziału w procesie decyzyjnym, do wyrażania swoich opinii, sugestii.

Wprowadzone rozwiązania sprzyjają aktywnemu zaangażowaniu wszystkich stron w proces dydaktyczny oraz dążeniu do ciągłego doskonalenia. Proces wymaga współpracy ze strony nauczycieli akademickich, władz oraz studentów.

Tutoring i mentoring akademicki

Kolejnym przykładem wpisującym się w obszar innowacyjnych rozwiązań w pracy dydaktycznej ze studentami jest metoda tutoring i mentoring akademickiego. Opisane wcześniej zjawisko *drop-out*, niż demograficzny, nieliczne grupy studenckie na niszowych kierunkach (w UKSW są to takie kierunki studiów jak filologia klasyczna, teologia, prawo kanoniczne), a przede wszystkim potrzeby studentów – wymuszają potrzebę indywidualizacji procesu nauczania i wspierania studentów w ich rozwoju intelektualnym i osobistym. Tutoring akademicki to zindywidualizowana metoda kształcenia, polegająca na regularnych spotkaniach studenta z tutorem, mających na celu rozwój intelektualny, kształtowanie krytycznego myślenia i samodzielności poznawczej. Wywodzący się z tradycji oksfordzkiej i cambridge'owskiej, tutoring zyskuje coraz większe znaczenie również na polskich uczelniach¹². Jako strategia edukacyjna sprzyja budowaniu relacji mistrz – uczeń, wspiera autonomię studenta i odpowiada na potrzebę personalizacji procesu nauczania¹³. Badania wskazują, że uczestnicy tutoring osiągnęli wyższy poziom zaangażowania i satysfakcji akademickiej¹⁴. Tutoring, jako metoda dydaktyczna zakładająca bliską współpracę studenta z opiekunem akademickim (tutorem), opartą na regularnych spotkaniach, refleksji i wspólnym eksplorowaniu wiedzy, wydaje się odpowiadać na

12 Por. E. Nowak-Żółty, *Tutoring jako wyzwanie dla edukacji akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2020.

13 Por. A. Olejniczak, M. Jaworska-Witkowska (red.), *Uniwersytet (według) dzieci. Od inicjacji poznawczych do integracji akademickich*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2013.

14 Por. G. Pope, M. Van Dyke, *Mentoring... value adding to the university*, „Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association” 1990, vol. 13, s. 15–27.

potrzeby studentów. W UKSW opracowano zasady dotyczące prowadzenia zajęć w oparciu o zasady tutoring¹⁵.

Kolejną formą jest mentoring akademicki, który niekiedy utożsamiany bywa z tutoringiem. Należy jednak zauważyć, że mentoring akademicki stanowi istotny element wspierania rozwoju studentów i młodych naukowców w środowisku uniwersyteckim. Odpowiednio prowadzony mentoring – szczególnie w kontekście rosnącej złożoności ścieżek kariery akademickiej oraz wyzwań związanych z adaptacją do wymagań życia naukowego – może pełnić funkcję nie tylko doradczą, ale także psychospołeczną i strategiczną. Mentoring akademicki to proces oparty na długoterminowej relacji pomiędzy bardziej doświadczonym naukowcem (mentorem) a osobą znajdującą się na wcześniejszym etapie kariery akademickiej (mentee). Kluczowymi elementami tej relacji są zaufanie, dialog oraz wspólne dążenie do rozwoju naukowego, osobistego i zawodowego. Mentoring może przyjmować różne formy – od indywidualnych konsultacji, poprzez wspólne projekty badawcze, aż po formalne programy instytucjonalne. W literaturze przedmiotu mentoring bywa utożsamiany z tutoringiem. Podstawowe różnice dotyczą obszaru wsparcia – tutoring związany jest głównie z rozwojem merytorycznym, natomiast mentoring obejmuje rozwój osobisty, zawodowy i akademicki. Należy jednak zauważyć, że obie formy się uzupełniają i obie są wskazane do prowadzenia w środowisku akademickim. Mentoring posiada odrębne cechy – przede wszystkim większy nacisk kładzie się na rozwój całościowy mentee, a nie tylko na przekazywanie wiedzy lub umiejętności. W mentoringu ważne są również aspekty emocjonalne i interpersonalne, takie jak wsparcie w radzeniu sobie ze stresem, kryzysami czy trudnościami adaptacyjnymi. Mentoring akademicki może pełnić w środowisku akademickim wiele funkcji, które można podzielić na trzy główne kategorie:

1. **Funkcja rozwojowa** – mentor wspiera rozwój kompetencji naukowych mentee, pomagając mu wyznaczać cele badawcze, planować ścieżkę kariery, doskonalić umiejętności pisania naukowego, prezentowania wyników badań czy nawiązywania współpracy z innymi naukowcami. W środowisku akademickim przykładem realizacji tej funkcji jest przygotowywanie studentów do szkoły doktorskiej.

15 Monitor UKSW, Zarządzenie Nr 93/2022 Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 15 września 2022 r. w sprawie wdrożenia tutoringu akademickiego do praktyki uczelnianej w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/6644> (dostęp: 18.12.2025).

2. **Funkcja psychospołeczna** – obejmuje wsparcie emocjonalne, budowanie poczucia przynależności do wspólnoty akademickiej, wzmacnianie motywacji oraz rozwój pewności siebie mentee.
3. **Funkcja kulturowa i organizacyjna** – mentor pomaga w zrozumieniu nieformalnych norm, wartości i procedur funkcjonujących w danej instytucji akademickiej, co może być szczególnie istotne dla studentów zagranicznych, osób spoza środowisk akademickich czy przedstawicieli mniejszości.

Z badań empirycznych przeprowadzonych w środowisku UKSW wynika, że osoby uczestniczące w programach mentoringowych osiągają lepsze wyniki akademickie, są bardziej zaangażowane w działalność naukową, rzadziej rezygnują ze studiów oraz wykazują większą satysfakcję z uczestnictwa w życiu uczelni. Dla studentów – mentee – okazało się, że szczególnie cenne są: szybsze wdrożenie w środowisko akademickie, zwiększenie szans na rozwój kariery naukowej, dostęp do sieci kontaktów mentora, możliwość otrzymywania informacji zwrotnej i podejmowanie refleksji nad własnymi działaniami. Z kolei mentorzy wskazują na korzyści takie jak: satysfakcja ze wspierania młodszych kolegów i koleżanek, możliwość refleksji nad własną praktyką naukową, rozwijanie kompetencji interpersonalnych i liderkich, wzrost prestiżu w środowisku akademickim¹⁶. Pomimo licznych korzyści mentoring akademicki nie jest pozbawiony trudności. Wśród najczęściej wymienianych wyzwań znajdują się: brak jasno określonych ról i oczekiwań wobec mentora i mentee, niedostatek czasu i zasobów po stronie mentorów, ryzyko nadmiernej zależności mentee od mentora, możliwość wystąpienia konfliktów interpersonalnych lub różnic wartości. Istotnym problemem prowadzenia programu monitoringowego są środki finansowe. Wdrożenie skutecznego systemu mentoringowego wymaga więc odpowiedniego przygotowania obu stron, klarownych procedur oraz wsparcia instytucjonalnego, obejmującego m.in. szkolenia, wspieranie relacji mentoringowych oraz narzędzi ewaluacyjnych. Należy jednak wyraźnie podkreślić, że mentoring akademicki jest jednym z kluczowych narzędzi wspierania rozwoju studentów oraz młodych naukowców, który – odpowiednio zaprojektowany i realizowany – może przynieść wymierne korzyści zarówno jednostkom, jak i całym instytucjom akademickim. Jako praktyka oparta na relacji, zaufaniu

16 Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Oceń Uczelnię – Twoja opinia ma znaczenie!*, <https://uksw.edu.pl/ocen-uczelnie-twoja-opinia-ma-znaczenie> (dostęp: 18.12.2025).

i zaangażowaniu, wymaga odpowiedniego przygotowania, systemowego podejścia oraz stałej refleksji nad jej jakością. Rozwój kultury mentoringu na uczelniach wyższych powinien być traktowany jako inwestycja w przyszłość nauki, dydaktyki i społeczności akademickiej.

Nowe podejście do oceny studentów

Jednym z kluczowych elementów procesu dydaktycznego w szkolnictwie wyższym jest ocena osiągnięć studentów. Tradycyjnie opiera się ona na egzaminach pisemnych i ustnych, sprawdzających głównie wiedzę deklaracyjną. W ostatnich latach, pod wpływem zmian w paradygmatach edukacyjnych, rozwoju technologii oraz rosnącego znaczenia kompetencji miękkich, coraz większe uznanie zyskują alternatywne, bardziej zróżnicowane metody oceniania. Z pewnością bardzo ważne jest wprowadzanie nowych sposobów oceny studentów, które będą sprzyjały głębszemu uczeniu się, refleksji, a także zwiększą motywację do aktywnego uczestnictwa w procesie dydaktycznym. Dominujące w wielu systemach akademickich egzaminowanie końcowe niejednokrotnie spotyka się z krytyką jako metoda selektywna, stresogenna i niewystarczająca do pełnego uchwycenia postępów w nauce¹⁷. Egzaminy często faworyzują studentów dobrze radzących sobie w warunkach presji czasowej, ale niekoniecznie tych, którzy rozwijają umiejętności analizy, współpracy czy kreatywnego rozwiązywania problemów. Ponadto, jednostkowy wynik końcowy nie zawsze odzwierciedla proces uczenia się, który może być dynamiczny i niestandardowy. Studenci często informują, że niska ocena wynika z ich złego samopoczucia czy wręcz z nieprzychylności prowadzącego. Dobrze więc, że analizując karty przedmiotów przygotowane przez pracowników UKSW, w zakładce „formy oceny” spotykamy zapisy informujące o wprowadzaniu nowych form oceny – takich jak m.in. oceny kształtujące, oceny autentyczne, oceny projektowe, koleżeńskie, a nawet oceny cyfrowe. Ocena kształtująca (*formative assessment*) to proces gromadzenia informacji o postępach studentów w celu ich bieżącego wspierania i udzielania im konstruktywnej informacji zwrotnej¹⁸. W tym podejściu akcent przesuwa się z „egzaminowania” na „nauczanie poprzez ocenianie”.

17 S. Brown, A. Glasner (eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*, Open University Press, Buckingham 2003.

18 Por. P. Black, D. Wiliam, *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, „Phi Delta Kappan” 1998, vol. 92, no. 1, s. 81–90, <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.

Przykłady technik to m.in.: krótkie quizy online, refleksje spisywane po zajęciach, ocena koleżeńska (*peer assessment*), samoocena (*self-assessment*). Badania wskazują, że regularne stosowanie oceny kształtującej wpływa pozytywnie na motywację wewnętrzną i poprawia jakość uczenia się¹⁹. Ocena autentyczna polega na angażowaniu studentów w rozwiązywanie rzeczywistych problemów w sposób odzwierciedlający przyszłe sytuacje zawodowe. Typowe formy to: studia przypadków (*case studies*), projekty interdyscyplinarne, prezentacje multimedialne, portfolio kompetencyjne. Niewątpliwą zaletą tej formy oceniania jest promowanie kompetencji praktycznych, pracy zespołowej i umiejętności komunikacyjnych. Ponadto, zadania tego typu mogą być oceniane nie tylko przez nauczyciela akademickiego, lecz także przez interesariuszy zewnętrznych, na przykład pracodawców czy przedstawicieli organizacji pozarządowych, co może być wykorzystywane przy ocenie praktyk zawodowych. Należy również podkreślić, że praktyka oceny autentycznej jest spójna z podejściem ESG, które akcentuje znaczenie wyników uczenia i zaangażowanie studentów w kształtowanie jakości.

Współczesne narzędzia cyfrowe umożliwiają wprowadzenie bardziej elastycznych i spersonalizowanych form oceniania. Platformy e-learningowe, takie jak Moodle czy Microsoft Teams, oferują funkcje: automatycznego sprawdzania testów, śledzenia aktywności studenta, nagrywania prezentacji i wystąpień, zbierania e-portfolio. Również aplikacje wspierające **analizę uczenia się** (*learning analytics*) umożliwiają wykrywanie wzorców zachowań studentów i dostosowanie wsparcia dydaktycznego do ich potrzeb²⁰. Dzięki temu ocena staje się procesem dynamicznym i opartym na danych. Wprowadzana, choć jeszcze jednostkowo w środowisku UKSW, ocena koleżeńska polega na wzajemnym ocenianiu się studentów według wcześniej ustalonych kryteriów. Może być stosowana w pracy grupowej, analizie esejów lub projektów. Choć bywa kontrowersyjna (z powodu obaw o subiektywność), liczne badania potwierdzają jej wartość dydaktyczną: studenci uczą się krytycznego myślenia, rozwijają odpowiedzialność za własną i cudzą

19 D.J. Nicol, D. Macfarlane-Dick, *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*, „Studies in Higher Education” 2006, vol. 31, no. 2, s. 199–218, <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.

20 P.D. Long, G. Siemens, *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*, „EDUCAUSE Review” 2011, vol. 46, no. 5, s. 31–40, <https://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm1151.pdf%20> (dostęp: 18.12.2025).

pracę oraz uczyć się udzielania informacji zwrotnej²¹. Na kierunku edukacja wczesnoszkolna i przedszkolna studenci przygotowują do oceny **portfolia edukacyjne**. Zbiory prac studenta dokumentują jego rozwój, refleksję i osiągnięcia. Najczęściej mają formę papierową, lecz spotyka się również wersje elektroniczne (e-portfolio). W połączeniu z **samooceną** portfolio pomaga studentom świadomie monitorować własne postępy i rozpoznawać obszary wymagające poprawy. Tego typu podejścia są cenione szczególnie na kierunkach artystycznych, pedagogicznych i humanistycznych, gdzie proces twórczy jest równie ważny jak efekt końcowy.

Należy zwrócić uwagę, że w literaturze coraz częściej pojawia się koncepcja **oceny jako uczenia się** (*assessment as learning*), w której to student staje się aktywnym uczestnikiem procesu oceniania. W tym ujęciu nie chodzi już tylko o mierzenie wiedzy, ale o wzmacnianie samorefleksji, metapoznania i samoregulacji. Ocena nie zamyka procesu nauczania – staje się jego integralnym elementem²².

Wdrażanie nowych metod oceniania wymaga zmiany podejścia zarówno ze strony nauczycieli akademickich, jak i studentów. Główne wyzwania wiążą się z budowaniem świadomości w tym obszarze wśród kadry akademickiej, która jest odporna na wszelkie zmiany. Istnieje konieczność przeszkolenia kadry dydaktycznej, zarówno w zakresie poznania nowych metod oceny studentów, jak i – w dalszej kolejności – wypracowania oraz zapewnienia spójnych kryteriów oceniania. Wszystkie te działania wymagają zwiększonych nakładów czasowych wśród nauczycieli akademickich, co powinno mieć przełożenie na przykład na ocenę okresową pracowników akademickich. Niezbędne jest wsparcie instytucjonalne w obszarze wprowadzania nowych sposobów oceniania pracy studenta. Polityka uczelni, odpowiednie narzędzia cyfrowe, a także zrozumienie dla różnorodności stylów uczenia się studentów – to zadania wzmacniające ideę nowego podejścia do oceny osób studiujących. Nowe sposoby oceniania studentów w szkolnictwie wyższym odpowiadają na wyzwania współczesnej edukacji i potrzebę lepszego przygotowania absolwentów do życia zawodowego i społecznego. Ocena przestaje być jedynie narzędziem selekcji, a staje

21 K. Topping, *Peer assessment between students in colleges and universities*, „Review of Educational Research” 1998, vol. 68, iss. 3, s. 249–276, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068003249>.

22 Por. L.M. Earl, *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*, Corwin Press, London 2003.

się mechanizmem wspierającym rozwój. Jej różnorodność i elastyczność umożliwiają uwzględnienie indywidualnych stylów uczenia się, promują refleksję oraz kształtują kompetencje potrzebne we współczesnym świecie. Wprowadzenie tych zmian wymaga jednak przemyślanej strategii i zaangażowania całej społeczności akademickiej.

Innowacje programowe – transdyscyplinarność i modułowość, indywidualne ścieżki rozwoju studenta

Analizując przestrzenie innowacyjne w uniwersytetach, nie można pominąć analiz dotyczących programów kształcenia. Łączą się one z wcześniej wskazanymi uwagami odnośnie do dydaktyki. Trudno bowiem dyskusować o metodach oceny bez uprzedniego namysłu nad treściami wprowadzanymi do programu. Innowacje programowe na uniwersytetach to zmiany i usprawnienia w programach nauczania, które mają na celu lepsze dostosowanie treści edukacyjnych do współczesnych realiów społecznych, gospodarczych i technologicznych. Mogą one obejmować wprowadzanie nowych kierunków studiów, aktualizację treści poszczególnych przedmiotów (już realizowanych), wykorzystanie nowoczesnych metod dydaktycznych (wcześniej opisanych), integrację kompetencji cyfrowych czy rozwój interdyscyplinarnych ścieżek kształcenia. Celem tych innowacji jest zwiększenie jakości edukacji oraz przede wszystkim lepsze przygotowanie studentów do wyzwań rynku pracy i społeczeństwa przyszłości. **Stąd też ważną rolę w tym obszarze odgrywa partnerstwo uczelnia – biznes – firmy.** Wspólne tworzenie programów nauczania, oprócz możliwości zdobywania informacji o aktualnych potrzebach rynku pracy, pozwala wzmocnić dostęp do praktyk i projektów²³. Opracowując programy studiów, należy stworzyć możliwości indywidualnych ścieżek rozwoju studenta – zagwarantować większy wybór kursów, modułów pozwalających na samodzielne budowanie programu studiów, a także uwzględnić zasady interdyscyplinarności, tj. wprowadzać zajęcia łączące różne dziedziny wiedzy (np. prawo + informatyka, medycyna + inżynieria). W UKSW przykładem takiego kierunku jest program studiów „Człowiek w cyberprzestrzeni”, który uwzględnia

23 W UKSW w ramach każdego kierunku studiów powołane zostały rady interesariuszy zewnętrznych, którzy czynnie włączają się w proces weryfikowania i tworzenia nowych programów studiów.

treści z zakresu prawa, informatyki i etyki. Ważnym elementem innowacyjnych programów kształcenia jest uwzględnienie zasady uczenia się przez doświadczenie. Toteż zdecydowanie więcej godzin powinno się poświęcić na staże, praktyki, projekty badawcze realizowane wspólnie z biznesem i instytucjami społecznymi. Nowe programy łączą kompetencje STEM, społeczne i etyczne (np. bezpieczeństwo cyfrowe, analiza danych społecznych, bioetyka). Oferta UKSW zawiera ścieżki pokrewne tym trendom (np. „Big data w analityce społecznej”, kognitywistyka, „Bezpieczeństwo w gospodarce cyfrowej”, biotechnologia), co wpisuje się w europejski zwrot ku efektom uczenia się i kompetencjom przekrojowym. W programach studiów należy również uwzględnić realizację studenckich praktyk zagranicznych. Środki z programu Erasmus+ pozwalają na organizację krótkoterminowych praktyk i działania *blended* (mobilność mieszana – fizyczna i wirtualna) – to format sprzyjający włączaniu studentów i doktorantów w projekty międzynarodowe bez długich wyjazdów. W 2025 roku UKSW otrzymało znaczące środki na działania Erasmus+, z naciskiem na formy mieszane.

Kształcenie i badania oparte na projektach realizowanych we współpracy ze środowiskiem zewnętrznym

W kontekście innowacji programowych należy wspomnieć o tworzeniu oferty programowej odpowiadającej na konkretne zapotrzebowanie środowiska zewnętrznego. Do takich działań należy zaliczyć prowadzenie kształcenia w odpowiedzi na konkretne zapotrzebowanie zamawiającego pracodawcy. Wówczas programy obejmują zadania sformułowane przez partnerów, m.in. administrację, NGO, biznes. W UKSW takie praktyki wzmacnia infrastruktura laboratoriów MCB i kultura współpracy rozwijana przez CCNT. Przykładem są studia podyplomowe w zakresie ochrony środowiska prowadzone z Urzędem Marszałkowskim oraz studia podyplomowe „Ochrona danych osobowych w Kościele”. Centra interdyscyplinarne i laboratoria otwarte na partnerów gospodarczych to dźwignia innowacji. Na UKSW kluczową rolę pełnią Centrum Cyfrowej Nauki i Technologii (CNT/CCNT) – jednostka o profilu cyfrowym i wdrożeniowym – oraz uruchomiony w 2022 roku kompleks Multidyscyplinarnego Centrum Badawczego (MCB) w Dziekanowie Leśnym, z laboratoriami dla projektów związanych m.in. z energetyką, cyberbezpieczeństwem i medycyną. To infrastruktura stworzona z myślą o żywych projektach w ścisłej współpracy z biznesem i administracją. W ramach CCNT uruchomiono także super-

komputer Cato – rzadki przykład mocy obliczeniowej na uczelni o profilu mocno humanistycznym, co sprzyja przedsięwzięciom transdyscyplinarnym (np. cyfrowa humanistyka, AI dla nauk społecznych).

Hybrydowe i elastyczne formy kształcenia

Należy podkreślić, że okres pandemii COVID-19 znacząco wpłynął na zmianę formy kształcenia studentów, a wręcz ją wymusił. Właściwie z dnia na dzień tradycyjne zajęcia stacjonarne, poza zajęciami w laboratoriach, zostały zastąpione przez nauczanie zdalne, wykorzystujące platformy e-learningowe, wideokonferencje oraz inne narzędzia cyfrowe. Uczelnie musiały szybko dostosować swoje programy nauczania oraz metody oceniania. Studenci zmagali się z wyzwaniami, takimi jak brak bezpośredniego kontaktu z wykładowcami, ograniczony dostęp do infrastruktury uczelni oraz trudności techniczne. Należy jednak także podkreślić, że to okres pandemii przyczynił się do rozwoju kompetencji cyfrowych zarówno wśród studentów, jak i przedstawicieli kadry akademickiej. Jedni i drudzy, szczególnie wykładowcy, przełamali bariery lęku przed nowoczesnymi technologiami. Przed epidemią takie formy prowadzenia zajęć w UKSW zdarzały się sporadycznie, głównie były to zajęcia prowadzone w Studium Języków Obcych UKSW. Aktualnie prowadzenie zajęć, sympozjów i konferencji z wykorzystaniem nowoczesnych technologii w UKSW nie stanowi problemu. Można nawet zauważyć, że niepokojąca jest zbyt duża liczba spotkań pracownicznych prowadzonych w trybie online – stąd zachęta władz uczelni do organizacji spotkań w formie stacjonarnej. W pracy dydaktycznej w UKSW standardem stały się modele *blended*/hybrydowe oraz nauczanie oparte na LMS (np. Moodle) – z repozytoriami treści, quizami i mechanizmami aktywizującymi. Uczelnia prowadzi centralne uwierzytelnianie (CAS) i udostępnia Moodle studentom oraz kadrze. W celu ułatwienia korzystania z narzędzi opracowano szczegółowe instrukcje korzystania, wprowadzono integrację z USOS/CAS, co redukuje bariery dostępu i ułatwia standaryzację kursów. Przyszłością kształcenia w uniwersytetach są rozwiązania skupione wokół mikropoświadczeń, ale także nieustanne poszerzanie oferty dla dorosłych w myśl idei uczenia się przez całe życie (*lifelong learning*). To również kierunek wzmacniający indywidualizację studiów – student sam układa część swojej ścieżki, wybierając kursy z różnych kierunków. Dla studentów ważna jest też elastyczność nauczania. Coraz częściej oczekują oni możliwości nauki na przykład w trybie hybrydowym lub online, by móc

dostosować harmonogram studiów do swojego życia. Studia to nie tylko wykłady – to kilka lat formowania się naszego myślenia, interakcji z ludźmi czy po prostu zdobywania nowych kontaktów. Nie zastąpi tego żadna hybrydowa formuła. Należy stawiać na elastyczność w nauczaniu, oferując studentom dostęp do międzynarodowych programów edukacyjnych oraz mikromodułów, które umożliwiają rozwój kompetencji cyfrowych oraz oferują interdyscyplinarne podejście do rozwiązywania problemów.

W środowisku akademickim istnieje konieczność kształcenia projektowego, wprowadzania mikrokursów, tutoringu oraz interdyscyplinarnego podejścia do rozwiązywania rzeczywistych problemów społecznych i technologicznych. Należy szkolić wykładowców, aby byli na bieżąco z najnowszymi trendami i metodami kształcenia, także w zakresie edukacji zdalnej i hybrydowej. Potrzebna jest inwestycja w rozwój kompetencji cyfrowych wśród wykładowców i doktorantów. Niezbędne są również inwestycje w nowe laboratoria i pracownie, które zapewnią dostęp do innowacyjnych narzędzi i metod badawczych, czyniąc studiowanie ciekawszym i bardziej praktycznym, oraz zacieśnią współpracę z biznesem, samorządem i szkołami. Dostrzegamy ogromny potencjał w krótkich formach kształcenia, takich jak kursy, szkolenia i warsztaty oparte na nowoczesnych technologiach.

Sztuczna inteligencja staje się nieodłącznym elementem uczelni, wspierając procesy edukacyjne oraz badawcze. AI już zmieniła uczelnie, pozwala zarówno studentom, jak i wykładowcom na sprawniejszą pracę, wspomaga naukę, czyniąc ją bardziej dostępną dla studentów z różnymi potrzebami. Generatywna i wspomagająca AI może personalizować treści, automatyzować feedback i wzmacniać dostępność. Warunkiem wdrożeń są standardy etyczne i standardy ochrony danych. UNESCO²⁴ oraz Komisja Europejska²⁵ publikują wytyczne dla decydentów i nauczycieli (m.in. przejrzystość działania, ograniczanie uprzedzeń algorytmicznych, odpowiedzialność człowieka). Uczelnie polityki AI powinny przygotowywać do respektowania założeń wspomnianych wyżej dokumentów. Trzeba zachować ostrożność, aby AI nie stała się jedynie narzędziem do chodzenia na skróty; pamiętajmy, że to ludzie tworzą, wdrażają i nadzorują te technologie. To doświadczenie i kreatywność nauczycieli będą napędzać innowacje i rozwój. W UKSW

24 Polski Komitet do spraw UNESCO, Zalecenie UNESCO w sprawie etyki sztucznej inteligencji przyjęte 23 listopada 2021 roku (dostęp: 19.12.2025).

25 Komisja Europejska, *Wytyczne dla nauczycieli dotyczące umiejętności cyfrowych i zwalczania dezinformacji*, 13.08.2025, <https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/digital-education/action-plan/guidelines-for-teachers-to-foster-digital-literacy-and-tackle-disinformation> (dostęp: 19.12.2025).

wprowadzono procedury uwrażliwiające korzystanie ze sztucznej inteligencji w dydaktyce i badaniach²⁶.

Mikrokwalifikacje, mikrokursy (warsztaty, szkolenia, inne formy), mikropoświadczenia

Cenną innowacją wprowadzoną do szkolnictwa wyższego jest wdrażanie rozwiązań w zakresie uzyskania mikrokwalifikacji, które umożliwiają szybkie potwierdzanie konkretnych umiejętności i łatwe dokładanie modułów do ścieżek studiów i uczenia się przez całe życie. Rekomendacja Rady UE z 16 czerwca 2022 roku definiuje europejskie podejście do mikrokwalifikacji (*micro-credentials*)²⁷, wskazując wspólne elementy opisu, m.in. efekty uczenia się, nakład pracy, walidacji i uznawalności między sektorami oraz krajami. To filar elastycznych, szytych na miarę ścieżek rozwojowych w uczelniach. Takie rozwiązanie ułatwia projektowanie i uznawanie mikrokursów w uczelniach. Aktualnie w UKSW prowadzone są warsztaty, kursy i studia podyplomowe. Powołana została jednostka Centrum Kształcenia Podyplomowego, która zajmuje się wyłącznie prowadzeniem różnorodnych form kształcenia o charakterze doskonalącym, doksztalającym i nadającym kwalifikacje – od warsztatów, kursów po studia podyplomowe. W UKSW w 2024 roku wprowadzono proces mikropoświadczeń (ang. *micro-credentials*), polegający na formalnym potwierdzeniu, dokumentowaniu zdobycia określonych umiejętności, wiedzy lub kompetencji. Mikropoświadczenia zazwyczaj są skoncentrowane na konkretnych, praktycznych zagadnieniach i mogą być zdobywane w krótszym czasie niż tradycyjne dyplomy czy certyfikaty; są oferowane nie tylko przez uczelnie wyższe, ale także przez platformy edukacyjne online lub organizacje branżowe. Podstawowy cel skupia się na elastycznym reagowaniu na potrzeby rynku pracy. Charakterystyczne dla mikropoświadczeń są ich modułowość oraz orientacja na praktyczne zastosowanie zdobytej wiedzy. Mikropoświadczenia to kierunek rozwoju w każdej uczelni. Są one częścią naturalnego procesu uczenia się przez całe życie, partnerstw z pracodawcami i przebudowy oferty podyplomowej.

26 Monitor UKSW, Zarządzenie Nr 70/2024 Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 8 listopada 2024 r. w sprawie zasad wykorzystywania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w dydaktyce i nauce, <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/8047> (dostęp: 19.12.2025).

27 Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02).

Innowacje organizacyjne

Organizacja pracy w uniwersytetach opiera się na kilku kluczowych elementach, które regulują działalność zarówno dydaktyczną (nauczanie), jak i naukową (badania), a także administracyjną. Struktura organizacyjna w większości uniwersytetów obejmuje wydziały, instytuty, katedry, rektorat, senat uczelni, dziekanaty oraz tzw. administrację centralną. Wprowadzane innowacje dotyczą głównie efektywniejszej pracy dydaktycznej, badawczej i administracyjnej. W UKSW system centralnego uwierzytelniania (CAS), USOSweb, zintegrowane repozytoria APD i systemy informacyjne budują spójny ekosystem usług akademickich (obejmuje on proces rekrutacji, zapisów na zajęcia, oceny studenckie, korespondencję). UKSW utrzymuje scentralizowaną listę usług (dla studentów i pracowników), do których należą m.in. Moodle, USOSweb, APD, LEX, forum uczelni oraz portal pracowniczy logowany za pomocą platformy CAS. Takie podejście zdecydowanie ogranicza rozproszenie i skraca ścieżki administracyjne.

Wprowadzono również innowacje na poziomie struktury. Powołano m.in. Centrum Wsparcia Studenta, w ramach którego koordynowane są wszystkie działania skupione wokół studentów, tj. studenckie odwołania, inicjatywy, organizacje, koła naukowe. Jako przykłady realizowanych innowacji studenckich można m.in. wymienić konkursy grantowe w ramach programu „Studenckie koła naukowe tworzą innowacje”, które wzmacniają kulturę projektową i transfer wiedzy do gospodarki (granty do 70 tys. zł). W przyszłości uniwersytety będą odgrywać jeszcze ważniejszą rolę w rozwoju innowacyjności oraz technologii. Uczelnie powinny stać się hubami innowacji, gdzie studenci będą mogli realizować projekty, które później znajdą zastosowanie w przemyśle czy biznesie – należy inwestować w nowoczesne centra badawcze oraz przestrzenie do realizacji projektów. Przyszłość uczelni to także ich rola w kształtowaniu wiedzy w obszarach technologicznych, takich jak inżynieria kosmiczna czy zielona transformacja.

Kluczowym wyzwaniem pozostaje umiędzynarodowienie uczelni. Jedną z szans w tym obszarze jest projekt dyplomu europejskiego (European Degree), nad którym trwają prace. Nie zastąpi on istniejących i uznanych przez państwa członkowskie UE rodzajów kwalifikacji. Ma być nową formą, która pozwoli współpracującym ze sobą uczelniom, prowadzącym wspólne programy studiów, na wydawanie wspólnego dyplomu. Ma się on również stać siłą napędową pozwalającą na wzrost konkurencyjności Europy.

Uniwersytet jako zwinna organizacja – implikacje dla innowacyjnego zarządzania szkolnictwem wyższym

Uniwersytety działają w środowisku rosnącej złożoności i niepewności, wynikającej z presji regulacyjnej, cyfryzacji procesów dydaktycznych i naukowych, zmienności rynku pracy oraz konkurencji o studentów i finansowanie. W takich warunkach tradycyjne modele planowania oparte na długich cyklach decyzyjnych i hierarchicznych strukturach mogą nie wystarczać. Koncepcja zwinności organizacyjnej (*organizational agility*) – wywodząca się z praktyk wytwórczych i rozwoju oprogramowania – oferuje alternatywę: krótkie iteracje, transparentny przepływ pracy, częste pętle informacji zwrotnej oraz autonomiczne, międzyfunkcyjne zespoły.

Zwinność rozumiana jest jako zdolność organizacji do wyczuwania zmian (*sensing*) i skutecznego reagowania (*responding*) przez szybkie decyzje, eksperymentowanie i iteracyjne dostosowania. Literatura odróżnia zwinność operacyjną (krótkoterminowe dostosowania procesów) od strategicznej (przekształcanie modeli działania). Zwinność korzysta z krótkich cykli, pracy w małych zespołach i radykalnej transparentności. Praktyki zwinnej organizacji przeniknęły głównie do obszarów takich jak marketing, HR czy administracja publiczna. Podczas analizy podstawowych prawidłowości charakteryzujących zwinność organizacyjną pojawia się nieodparte wrażenie, że również uczelnie wyższe powinny z nich skorzystać. Z pewnością jednak ich implementacja w organizacji szkoły wyższej wymaga dostosowania do uwarunkowań regulacyjnych, jawności działań i odpowiedzialności społecznej środowiska akademickiego. Uniwersytet jest organizacją wielorytmiczną, łączącą różnorodne cykle i logiki działania. W centrum jej działania pozostają dydaktyka (podział na semestry), badania (projekty, granty), administracja (ciągłe świadczenie usług). Zmiana programów kształcenia, polityki badawczej czy procesów biurowych przebiega w odmiennych rytmach i podlega innym interesariuszom. W takim środowisku zwinność wymaga wyraźnego rozdzielenia ról, stabilnych granic autonomii oraz standardów współpracy między jednostkami. Chcąc wykorzystać założenia koncepcyjne zwinnych organizacji w praktyce uniwersyteckiej, należy zwrócić uwagę na proponowane ramy koncepcyjne, obejmujące sześć wzajemnie powiązanych wymiarów. Każdy z nich, w zależności od złożoności i dojrzałości środowiska akademickiego, można rozwijać stopniowo,

od praktyk podstawowych po dojrzałość systemową. Są to następujące wy-miary:

1. **Sensing (wyczuwanie zmian)** – działania polegające na systematycznej obserwacji otoczenia (analiza regulacji, trendów edukacyjnych, potrzeb rynku pracy), takie jak analityka danych dydaktycznych i badawczych (*learning analytics*, bibliometria), wprowadzenie rozwiniętych mechanizmów zbierania feedbacku²⁸ (bieżące ankiety, fora konsultacyjne etc.).
2. **Responding (szybkie reagowanie)** – w uniwersytetach to na przykład iteracyjne planowanie i przeglądy (takie jak kwartalne sprawozdania uczelniane i wydziałowe), skracanie *lead time* w decyzjach programowych i administracyjnych, pilotaże i eksperymenty niskokosztowe (np. na pierwszym etapie prowadzenie krótkich kursów – zaś w przypadku za-interesowania nimi – organizacja studiów podyplomowych, a dopiero w następnej kolejności tworzenie nowego kierunku studiów), ale również kwestie bezpieczeństwa w poszczególnych salach, konflikty wśród studentów podczas zajęć, informacje medialne, które mogą wpływać na ryzyko utraty reputacji przez uczelnię, groźba przemocy, incydenty cyberataków, awaria infrastruktury, alarm pożarowy etc.
3. **Pętle uczenia się** – w uniwersytetach pętle uczenia się mogą dotyczyć poziomu zajęć, programu i funkcjonowania poszczególnych obszarów w całej uczelni. Najogólniej jest to powtarzalny, oparty na danych cykl doskonalenia kształcenia i usług, w którym zbiera się informacje zwrotne, wyciąga wnioski, wprowadza zmianę, mierzy jej efekt, a następnie utrwała skuteczne rozwiązania lub koryguje kierunek. Mogą to być przeglądy m.in. na poziomie zespołów wydziałowych, zespołów projektów badawczych i biur, mechanizmy: inspekcja – adaptacja, repozytoria dobrych praktyk poszczególnych jednostek, przeglądy międzyjednostkowe (*peer review* procesów) – na przykład międzywydziałowe.
4. **Struktura i role** – tworzenie małych zespołów międzyfunkcyjnych (np. dydaktyk – dziekanat – IT – promocja), tworzenie zespołów składających się z osób realizujących określone zadania zgodnie z ideą DoR (gotowość), definiującą warunki, które zadanie musi zostać spełnione,

28 Analiza SWOT na podstawie ankiet studenckich i ankiet samooceny wydziałów – Monitor UKSW, Uchwała Nr 32/2023 Senatu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 27 kwietnia 2023 r. w sprawie oceny jakości kształcenia za rok akademicki 2022/2023 oraz wytycznych dotyczących poprawy jakości kształcenia dla jednostek prowadzących kształcenie w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na rok akademicki 2023/2024, <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/6990> (dostęp: 19.12.2025).

zanim trafi do realizacji. Dzięki DoR poszczególne zespoły mają jasność, co robić i czego oczekiwać, a prace nie są zawieszane. Na tym etapie ważne są również założenia DoD, uwzględniające zestaw jednoznacznych kryteriów, które muszą być spełnione, aby uznać zadanie za rzeczywiście wykonane²⁹.

5. **Technologia i dane** – integracja LMS/SIS/DMS i tablic Kanban, ograniczenia WIP, automatyzacja przepływów (*workflow*), katalog metryk i pulpity (*dashboards*) dostępne dla interesariuszy.
6. **Kultura** – bezpieczeństwo psychologiczne, przywództwo wspierające (*servant leadership*), przejrzystość, odpowiedzialność i autonomia, normy komunikacji i zarządzania konfliktami³⁰.

W środowisku uczelnianym odczuwalny jest brak działań nawiązujących do wyżej wymienionych wymiarów. Zadania określone są w sposób mało precyzyjny, bez analizy i prognozy wyników. Stąd też innowacyjne byłoby wykorzystanie doświadczeń zwinnych organizacji. Zwinność organizacyjna nie stanowi uniwersalnego panaceum, lecz jest zestawem praktyk i postaw, które – właściwie zakotwiczone w kulturze akademickiej i wsparte danymi – mogą zwiększyć zdolność uczelni do szybkiego i odpowiedzialnego reagowania na zmiany. Proponowane ramy stanowią podstawę do systematycznej ewaluacji i świadomego skalowania praktyk *agile* w szkolnictwie wyższym.

Wnioski

Innowacje na uniwersytetach to nie tylko adaptacja do zmieniającej się rzeczywistości, ale także aktywne jej współtworzenie. Instytucje szkolnictwa wyższego stoją przed historyczną szansą, by stać się liderami zmian społecznych, technologicznych i kulturowych. Innowacje to przemyślany system spójnych praktyk – od projektowania efektów uczenia się i modułów kształcenia, poprzez kulturę jakości i analitykę, aż po struktury B + R i umiędzynarodowienie. Innowacje w szkolnictwie wyższym nie sprowadzają się do wdrożenia narzędzia IT. Przyszłość uniwersytetów to m.in. hy-

29 Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Tydzień Jakości Kształcenia...*, dz. cyt.

30 M. Kocot, D. Kocot, B. Błaszczak, D. Soboń, A. Kwasek, K. Olejko, *Zwinne organizacje w erze sztucznej inteligencji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2025.

brydowe modele edukacji, wzmacnianie centrów innowacji społecznych. Wszystkie wprowadzane rozwiązania powinny uwzględniać zasady etyczne. Oprócz wyzwań uczelnie wyższe borykają się z różnymi ograniczeniami. Do głównych blokad należy zaliczyć problemy z finansowaniem innowacji w środowisku akademickim. Nie wchodząc w szczegóły, należy zauważyć, że system grantowy nie pozwala wszystkim jednostkom na korzystanie ze środków na innowacje. Znaczący element ograniczający rozwój innowacyjności to oporność instytucjonalna na zmiany. Istnieje konieczność prowadzenia nieustannej pracy – uświadamiającej i rozwijającej potencjał pracowników uczelni. Można też wymienić nierówności w dostępie do nowoczesnych technologii, co może blokować innowacyjność. Jednak ten czynnik uzależniony jest od wcześniejszych uwarunkowań, tj. finansowania i determinacji ludzkiej. Przypadek UKSW pokazuje, że inwestycje w centra interdyscyplinarne, cyfryzację procesu kształcenia i nowe programy mogą iść w parze – pod warunkiem ugruntowania w europejskich ramach jakości i etyce stosowania AI. Wprowadzaniu innowacji służy nowoczesna infrastruktura dydaktyczna. W UKSW w ostatnich latach wybudowano nową siedzibę Wydziału Medycznego Collegium Medicum (otwarcie 17 marca 2022 roku). Została ona wyposażona w nowoczesne sale i laboratoria (m.in. pracownie biologii molekularnej i histologii, platformy do cyfrowej archiwizacji preparatów), co poszerza możliwości wprowadzania innowacji w zakresie metod kształcenia klinicznego i przedklinicznego. W perspektywie są kolejne inwestycje stanowiące zaplecze dydaktyczne i badawcze. Należy jednak pamiętać o tym, że towarzyszyć im muszą refleksja i kreatywność wszystkich podmiotów funkcjonujących w środowisku akademickim.

Bibliografia

- Black P., Wiliam D., *Inside the black box: Raising standards through classroom assessment*, „Phi Delta Kappan” 1998, vol. 92, no. 1, s. 81–90, <https://doi.org/10.1177/003172171009200119>.
- Brown S., Glasner A. (eds.), *Assessment matters in higher education: Choosing and using diverse approaches*, Open University Press, Buckingham 2003.
- Centrum Wsparcia Studenta. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Organizacje studenckie*, <https://cws.uksw.edu.pl/organizacje-studenckie> (dostęp: 18.12.2025).
- Council Recommendation of 16 June 2022 on a European approach to micro-credentials for lifelong learning and employability (2022/C 243/02).

- Decyzja Nr 15/2025 Prorektora ds. Studenckich i Kształcenia UKSW z dn. 23.09.2025 ws. zasad doskonalenia umiejętności dydaktycznych nauczycieli akademickich zatrudnionych w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, <https://ksztalcenie.uksw.edu.pl/pracownicy/obowiazki-nauczycieli/> (dostęp: 18.01.2026).
- Drabik L. (red.), *Słownik języka polskiego*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022.
- Earl L.M., *Assessment as learning: Using classroom assessment to maximize student learning*, Corwin Press, London 2003.
- Główny Urząd Statystyczny, *Podręcznik Oslo 2018. Zalecenia dotyczące pozyskiwania, prezentowania i wykorzystywania danych z zakresu innowacji. Pomiar działalności naukowo-technicznej i innowacyjnej*, Główny Urząd Statystyczny, Warszawa – Szczecin 2020.
- Kocot M., Kocot D., Błaszczak B., Soboń D., Kwasek A., Olejko K., *Zwinne organizacje w erze sztucznej inteligencji*, Wydawnictwo Difin, Warszawa 2025.
- Komisja Europejska, *Wytyczne dla nauczycieli dotyczące umiejętności cyfrowych i zwalczania dezinformacji*, 13.08.2025, <https://education.ec.europa.eu/pl/focus-topics/digital-education/action-plan/guidelines-for-teachers-to-foster-digital-literacy-and-tackle-disinformation> (dostęp: 19.12.2025).
- Long P.D., Siemens G., *Penetrating the fog: Analytics in learning and education*, „EDUCAUSE Review” 2011, vol. 46, no. 5, s. 31–40, <https://er.educause.edu/~media/files/article-downloads/erm1151.pdf%20> (dostęp: 18.12.2025).
- Monitor UKSW, Uchwała Nr 32/2023 Senatu Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 27 kwietnia 2023 r. w sprawie oceny jakości kształcenia za rok akademicki 2022/2023 oraz wytycznych dotyczących poprawy jakości kształcenia dla jednostek prowadzących kształcenie w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie na rok akademicki 2023/2024, <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/6990> (dostęp: 18.12.2025).
- Monitor UKSW, Zarządzenie Nr 93/2022 Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 15 września 2022 r. w sprawie wdrożenia tutoringu akademickiego do praktyki uczelnianej w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/6644> (dostęp: 18.12.2025).
- Monitor UKSW, Zarządzenie Nr 70/2024 Rektora Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie z dnia 8 listopada 2024 r. w sprawie zasad wykorzystywania narzędzi opartych na sztucznej inteligencji w dydaktyce i nauce, <https://monitor.uksw.edu.pl/docs/8047> (dostęp: 19.12.2025).
- Nicol D.J., Macfarlane-Dick D., *Formative assessment and self-regulated learning: A model and seven principles of good feedback practice*, „Studies in Higher Education” 2006, vol. 31, no. 2, s. 199–218, <https://doi.org/10.1080/03075070600572090>.
- Nowak-Żółty E., *Tutoring jako wyzwanie dla edukacji akademickiej*, Wydawnictwo Naukowe Akademii WSB, Dąbrowa Górnicza 2020.

- Olejniczak A., Jaworska-Witkowska M. (red.), *Uniwersytet (według) dzieci. Od inicjacji poznawczych do integracji akademickich*, Wydawnictwo Kujawsko-Pomorskiej Szkoły Wyższej, Bydgoszcz 2013.
- Polski Komitet do spraw UNESCO, Zalecenie UNESCO w sprawie etyki sztucznej inteligencji przyjęte 23 listopada 2021 roku (dostęp: 19.12.2025).
- Pope G., Van Dyke M., *Mentoring... value adding to the university*, „Journal of the Australian and New Zealand Student Services Association” 1990, vol. 13, s. 15–37.
- Śliwerski B., *Metody aktywizujące w kształceniu i doskonaleniu pedagogów*, Oficyna Wydawnicza „Impuls”, Kraków 2022.
- Topping K., *Peer assessment between students in colleges and universities*, „Review of Educational Research” 1998, vol. 68, iss. 3, s. 249–276, <http://dx.doi.org/10.3102/00346543068003249>.
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Oceń Uczelnię – Twoja opinia ma znaczenie!*, <https://uksw.edu.pl/ocen-uczelnie-twoja-opinia-ma-znaczenie> (dostęp: 18.12.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Tydzień Jakości Kształcenia, 20–24.10.2025*, VI edycja, <https://jakosc.uksw.edu.pl/tydzien-jakosci-ksztalcenia-2025> (dostęp: 18.12.2025).
- Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. – Prawo o szkolnictwie wyższym i nauce (Dz.U. z 2018 r., poz. 1668).

Część V

STANISŁAW DZIEKOŃSKI

Innowacje w uniwersytetach katolickich

Wprowadzenie

Od wielu lat temat innowacyjności powraca często, zarówno w dyskusjach naukowych, jak i potocznych rozmowach, w teoretycznych dywagacjach i w praktyce wdrożeniowej. Możliwości bardzo szerokiego rozwoju w zakresie innowacji same w sobie mają uniwersytety, poczynając od innowacyjnych kierunków studiów, poprzez prowadzenie nowatorskich badań naukowych, na wdrożeniach i patentach kończąc. W tym miejscu rodzą się pytania, które dla opracowania tej części publikacji mają zasadnicze znaczenie:

1. Na ile uczelnie o tradycjach katolickich, w których pierwotnym nurtem badań i dążeń naukowców są nauki humanistyczno-społeczne, są predisponowane do tworzenia rozwiązań innowacyjnych?
2. Czy uniwersytety o katolickich korzeniach i z katolicką tożsamością mogą wyznaczać trendy w prowadzeniu innowacyjnych badań naukowych oraz jakości kształcenia?

Próba udzielenia odpowiedzi na wyżej sformułowane pytania zostanie poprzedzona ogólną refleksją nad istotą innowacyjności. Jakkolwiek zagadnienie to powraca w opracowaniach także innych autorów niniejszej publikacji, to przynajmniej krótki przegląd stanowisk jest potrzebny ze względu na wartość prowadzonej refleksji i zrozumienie określonej specyfiki, jaka ewentualnie może uwidocznić się w innowacyjności uniwersytetów katolickich.

Innowacyjność w różnych odśłonach

Innowacyjność jest różnie określana. Według OECD, już mniej więcej dekadę temu, wyróżniano ponad 40 definicji. W najbardziej uproszczonym i ogólnym ujęciu pojęcie innowacyjności jest związane z nową ideą, metodą czy technologią. W wyniku innowacji powstają lepsze rozwiązania, wychodzące naprzeciw oczekiwaniom i niewyartykułowanym potrzebom. Innowacja wyraża się w tworzeniu nowych, istotnie lepszych produktów,

procesów, usług czy modeli biznesowych. Dotyczy to nie tylko rynku, sektora prywatnego i publicznego, ale też życia społecznego¹.

Joseph Schumpeter – wybitny austriacki ekonomista, profesor Harvard University – do innowacji zaliczał zmiany o charakterze technicznym, handlowym i organizacyjnym, polegające na wytworzeniu nowego produktu lub wprowadzeniu na rynek towarów o nowych właściwościach, posłużeniu się nową metodą produkcyjną, znalezieniu nowego rynku zbytu czy zdobyciu nowych źródeł surowcowych. W jego ujęciu innowacja to nie tylko wynalazek, lecz także – przede wszystkim – wdrożenie nowych rozwiązań, które transformują gospodarkę i społeczeństwo².

Innowacyjność jest też określana jako zdolność do przewyżczania *status quo*, wyobrażania sobie tego, co nie istnieje, i dążenia do lepszej przyszłości przez przekształcanie idei w rzeczywistość, co dodaje im wartości³. Takie ujęcie innowacyjności jest istotne w namyśle nad szkolnictwem wyższym, gdyż zakłada otwartość na wprowadzanie nowatorskich, a zarazem wartościowych rozwiązań, których celem jest ustawiczne doskonalenie doświadczeń wykładowców i studentów. Innowacje w zakresie działań edukacyjnych mogą obejmować wprowadzenie nowych lub znacząco ulepszonych produktów (np. kierunków studiów), procesów (np. e-learning, metody projektowe), rozwiązań marketingowych (np. nowe formy opłat, metody komunikacji) oraz organizacyjnych (np. nowe formy współpracy z otoczeniem, systemy wsparcia dla studentów)⁴. Ten ostatni wątek został rozwinięty przez Łukasza Sułkowskiego, który znakomicie ukazał m.in. ewolucję w zarządzaniu uczelnią i jej organizacją pod wpływem transformacji cyfrowej, jaka zdominowała współczesną cywilizację. Według tego autora

[...] wielowymiarowość wywołanych przez transformację cyfrową zmian obejmuje aspekty: organizacji i zarządzania, pedagogiki, infrastruktury, kultury akademickiej, oraz technologii. W efekcie transformacji cyfrowej powstają

- 1 JakLeci.pl, *Innowacyjność – co to znaczy? Definicja i przykłady*, 3.12.2023, <https://jakleci.pl/?s=Innowacyjno%C5%9B%C4%87> (dostęp: 19.12.2025).
- 2 Por. K. Śledzik, *Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship*, „SSRN Electronic Journal” 2013, April, s. 89–95, <https://doi.org/10.2139/ssrn.2257783>.
- 3 Por. E.M. Rojas, *The call of innovation*, https://www.stthomas.edu/_media-library/_documents/jobs/the-call-of-innovation-by-eddy-rojas.pdf (dostęp: 1.05.2025); P. Kawalec, *Pluralizm metodologiczny w badaniach dyfuzji innowacji*, „Nowe Tendencje w Zarządzaniu” 2015, nr 6, s. 147–172.
- 4 Por. J. Toczyńska, *Innowacyjność usług edukacyjnych i uczelni*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie” 2015, z. 78, s. 474–478.

w uczelniach nowe sposoby: organizacji, zarządzania, komunikacji, nauczania, prowadzenia badań naukowych i realizowania wdrożeń⁵.

Już ta krótka charakterystyka wskazuje, że innowacyjność wymaga interdyscyplinarnego podejścia i jest przedmiotem zainteresowania przedstawicieli wielu dziedzin i dyscyplin naukowych, które są obecne w przestrzeni kształcenia akademickiego i prowadzonych badań. Niewątpliwie wszelkie rozwiązania innowacyjne są poprzedzone odpowiednim stanem umysłu, co szerzej wyjaśniał już kilka lat temu prof. Witold Orłowski w debacie na temat innowacyjności, która odbyła się na Politechnice Warszawskiej. Ten wybitny ekonomista postawił nawet znak równości między stanem umysłu a innowacyjnością.

Uwzględniając powyższe opinie, można stwierdzić, że w perspektywie misji i zadań uniwersytetu innowacyjność jawi się przede wszystkim jako proces wdrażania nowych rozwiązań w zakresie kształcenia, badań naukowych oraz zarządzania uczelnią. Działania te mają na celu zwiększenie jakości edukacji, efektywności badań oraz relewantności instytucji wobec zmieniających się potrzeb społecznych i rynkowych. Innowacyjności na uczelniach wyższych nie można ograniczyć tylko do zastosowania nowych technologii, ponieważ innowacyjne mogą też być działania o charakterze organizacyjnym, pedagogicznym i społecznym, które tworzą wartość dodaną dla uczelni i jej otoczenia.

Innowacyjność w idei i praktyce pierwszych uczelni katolickich

Szersze spojrzenie na zagadnienie innowacyjności, czyli wyprowadzenie jej rozumienia poza obszar charakterystyczny dla ekonomii, gospodarki czy rozwoju technologii, pozwala dostrzec jej obecność już w samej idei tworzenia miejsc czy instytucji poświęconych rozwojowi myślenia i podejmowaniu nowych działań służących zmianom otaczającej rzeczywistości, zapewniającym nową jakość. W tym kontekście powołanie uniwersytetów do życia można odczytać jako konkretny ukłon wobec idei innowacyjności, która swój rozkwit i pełniejsze rozumienie odnalazła znacznie później. Jakkolwiek idea zorganizowanego nauczania sięga starożytności, to

5 Por. Ł. Sułkowski, *Zarządzanie uczelnią cyfrową. Między utopią wolności a dystopią władzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022, s. 349.

w średniowiecznej Europie powstały podwaliny tego, co dziś rozumiemy jako uniwersytet. Starożytne instytucje skupiały się raczej na indywidualnym mistrzostwie i patronacie. Nie posiadały zorganizowanego systemu wydziałów i nie nadawały formalnych stopni naukowych, co z kolei charakteryzuje uniwersytety. Pierwsze z nich zaczęły powstawać w XI i XII wieku, głównie we Włoszech, Francji i Anglii. Stanowiły odpowiedź na rosnące zapotrzebowanie na wykształconych prawników, teologów i lekarzy. Kluczowym elementem było pojęcie *universitas*, które pierwotnie odnosiło się nie do budynku czy instytucji, lecz do społeczności studentów i wykładowców połączonych wspólnym celem nauki. Wspólnotowość, dążąca do gromadzenia i przekazywania wiedzy, stała się kamieniem węgielnym akademickiej tradycji. Wczesne uniwersytety: Uniwersytet Boloński (ok. 1088 r.), Uniwersytet Paryski (ok. 1150 r.), Uniwersytet Oksfordzki (ok. 1096 r.) i Cambridge (ok. 1209 r.) dążyły do uzyskania autonomii od władz świeckich i kościelnych, by swobodniej prowadzić badania i nauczanie. Struktura obejmowała zazwyczaj wydziały: sztuk wyzwolonych, teologii, prawa i medycyny, z których każdy miał swojego dziekana i program nauczania. Podstawą były tzw. sztuki wyzwolone (*artes liberales*), składające się z *trivium* (gramatyka, retoryka, dialektyka) i *quadrivium* (arytmetyka, geometria, astronomia, muzyka). Po ich opanowaniu studenci mogli podjąć naukę na wyższych wydziałach. Metody nauczania opierały się na wykładach (*lectio*), czyli czytaniu i komentowaniu tekstów, oraz dyskusjach (*disputatio*), które rozwijały umiejętności argumentacji. Językiem wykładowym była łacina, co sprzyjało międzynarodowej wymianie naukowej i mobilności studentów – *nota bene* aspektom tak silnie dzisiaj punktowanym i stanowiącym jeden z najbardziej rozpoznawalnych elementów, gdy chodzi o prestiż czy rozpoznawalność uczelni. Wpływ tych wczesnych instytucji na rozwój cywilizacji jest nie do przecenienia. Ich rola wykroczyła poza same mury uczelni, kształtując społeczeństwa na wiele sposobów: zachowanie i rozwój wiedzy, kształtowanie elit oraz rozwój myśli krytycznej. Już w pierwotnej formie uniwersytety stały się nie tylko strażnikami starożytnej wiedzy, ale także miejscami jej aktywnego rozwijania i systematyzowania. To tam kopiowano manuskrypty, tłumaczone były dzieła filozofów i naukowców, co zapobiegło ich zaginięciu. Ówczesne uniwersytety promowały wykształconych urzędników, duchownych, lekarzy i prawników, którzy pełnili kluczowe role w społeczeństwie, administracji państwowej i kościelnej, przyczyniając się do rozwoju państwowości. Przez dyskusje, analizę tekstów i stawianie pytań uniwersytety

sprzyjały rozwojowi racjonalnego myślenia i naukowego podejścia, co było podstawą późniejszego rozwoju nauki. Współczesna edukacja: system stopni naukowych (licencjat, magister, doktor), koncepcja wydziałów, autonomia akademicka, wolność badań – mają swoje korzenie w średniowiecznych uniwersytetach. W tradycji zapoczątkowanej wieki temu są zanurzone współczesne uniwersytety, pełniąc rolę centrów innowacji, miejsc dialogu i przestrzeni, gdzie przyszłe pokolenia zdobywają wiedzę i umiejętności⁶.

Dane historyczne nie pozostawiają wątpliwości, że pierwsze uniwersytety były tworzone przez Kościół. Poszukując odpowiedzi na pytanie, jaka jest rola uniwersytetów katolickich we współczesnym świecie, warto sobie uświadomić, że są one zakorzenione w bogatej historii i tradycji kultury europejskiej. Kościół zakładał pierwsze uniwersytety i wyznaczał im kierunki rozwoju na przyszłość. Tradycje akademickie uczelni katolickich sięgają początków XI wieku. To właśnie 10 najstarszych uczelni na Starym Kontynencie zostało założonych przez Kościół katolicki i do dzisiaj, jakkolwiek czasem w zmienionej formule, stanowi kluczowe ośrodki rozwoju myśli naukowej. Jednym z nich jest paryska Sorbona – powstała ona ze szkół kościelnych, a pierwszymi dziedzinami wiedzy w niej nauczanej były dyscypliny kościelne: teologia i filozofia chrześcijańska. Uniwersytet w Sorbonie otrzymał w XII wieku od papieża Celestyna III pierwsze przywileje autonomiczności, a pozyskane w 1215 roku od legata papieskiego statuty uniwersytetu stały się wzorem dla tak prestiżowych uczelni jak Oxford czy Cambridge. Paryski uniwersytet przez kilka kolejnych wieków był jedną z ważniejszych uczelni chrześcijańskich w Europie. W perspektywie historycznej zatem uniwersytety założone przez Kościół od stuleci uczestniczą w rozwoju nauki i technologii, podejmując wyzwania innowacyjności i przekazu wiedzy. Ich kreatywność i otwartość na nowoczesność, na przestrzeni historii, opierają się na kilku istotnych założeniach: pionierskim podejściu do nauki połączonej z wychowaniem, rozwoju innowacji technologicznych połączonym z poszanowaniem zasad etycznych, interdyscyplinarnym podejściu do problemów badawczych, tworzeniu międzynarodowej struktury akademickiej. W praktyce oznacza to, że zaangażowanie w kreatywność i innowacyjność nie ogranicza się jedynie do tworzenia nowych technologii. Obejmuje kształcenie studentów z myślą o pełnieniu przez nich roli osób potrafiących nie tylko tworzyć nową wiedzę, ale także w odpowiedzialny

6 *Historia i znaczenie pierwszych uniwersytetów na świecie*, <https://czasopismak.pl/blog/historia-i-znaczenie-pierwszych-uniwersytetow-na-swiecie> (dostęp: 19.12.2025).

sposób ją wykorzystać⁷. Używając dzisiejszego języka, można by powiedzieć, że jest to kształcenie liderów. Jakkolwiek rekrutacja na studia i sama forma edukacji znacząco odbiegały od współczesnych rozwiązań, kończący uniwersytety wyróżniali się znacząco wśród innych osób i wielu z nich zawdzięczamy rozwój cywilizacyjny, dokonujący się przez wieki, chociaż w różnym tempie. Od samego początku jednym z elementów charakterystycznych dla uniwersytetów katolickich było holistyczne podejście do osoby, co w praktyce oznaczało troskę o wszechstronny rozwój wychowanka: intelektualny, duchowy, moralny, emocjonalny i społeczny⁸.

Na uczelniach katolickich wielowiekową tradycję stanowi również położenie nacisku na dociekania o charakterze interdyscyplinarnym. Nauka i wiara harmonijnie współistnieją. Płaszczyzna filozoficzna, etyczna i teologiczna przenika różne przestrzenie nauki. Efektem takiego podejścia ma być rozwinięcie u wykładowców i studentów zdolności krytycznego myślenia względem zjawisk społecznych oraz różnego rodzaju implikacji nauki i techniki. Jednym z zadań uniwersytetów katolickich jest przygotowanie nowych pokoleń do służby społecznej, oparte szczególnie na poszanowaniu godności osoby i trosce o dobro wspólne⁹.

Rola uniwersytetów katolickich we współczesnym świecie

Wiele zasadniczych elementów występujących w strukturze i funkcjonowaniu najstarszych uniwersytetów katolickich jest obecnych w uczelniach pozostających aktualnie pod kierownictwem Kościoła. Podobnie jak ongiś, także współcześnie na uniwersytetach katolickich prawdy objawione są traktowane jako punkt wyjścia, a zarazem podstawowa zasada weryfikacji w procesie poszukiwania prawdy, odkrywanej w poszczególnych dziedzinach nauki. Dialog pomiędzy wiarą, kulturą i nauką – co jednoznacznie podkreślił Jan Paweł II – jest kluczem do realizacji misji katolickiego szkolnictwa wyższego. Papież zaznaczył też, że jednym z głównych zadań

7 K. Yoder, *New Catholic university embraces relationship of faith and science*, 23.08.2024, <https://www.oursundayvisitor.com/new-catholic-university-embraces-relationship-of-faith-and-science> (dostęp: 5.05.2025).

8 Por. M. Rizzi, *Defining Catholic higher education in positive, not negative, terms*, „Journal of Catholic Education” 2019, vol. 22, iss. 2, s. 1–25, <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.15365/joce.220201201>.

9 Por. K.L. Hughes, *A school of friendship and wisdom: The Catholic university as the space of global resistance to globalization*, „Integritas: Advancing the Mission of Catholic Higher Education” 2014, vol. 4, no. 4, s. 1–14, <https://doi.org/10.6017/integritas.v4i4p1>.

uniwersytetów katolickich, z zachowaniem pamięci o własnej tożsamości, jest promowanie godności osoby, a także otwartości na dialog międzykulturowy, międzyreligijny, poszanowanie różnorodności¹⁰. Takie podejście bynajmniej nie ogranicza wolności akademickiej, wręcz przeciwnie, gwarantuje jej autentyczność. Do tej kwestii bezpośrednio odniósł się papież Benedykt XVI, podkreślając, że powoływanie się na wolność akademicką, aby usprawiedliwić stanowisko sprzeczne z wiarą i nauczaniem Kościoła, jest zdradą tożsamości i prawdziwej misji uniwersytetu¹¹.

Uniwersytety katolickie mają znaczący udział w kształceniu akademickim. Ich natura i misja są określane przez Kościół często głosem papieży. Te najbardziej znaczące w szkolnictwie wyższym, obecne na wszystkich kontynentach, są zrzeszone, w liczbie około 240, w *Fédération Internationale des Universités Catholiques* (FIUC)¹². W swoich działaniach nie tylko koncentrują się na nauce i dydaktyce, ale też – zgodnie z obowiązującymi statutami – skupiają się na promowaniu edukacji integralnej, dialogu międzykulturowego oraz budowania pokoju w duchu katolickim. Warto jednak wspomnieć, że Kościół katolicki kształci na poziomie wyższym również w innych szkołach i uczelniach papieskich. W sumie, na całym świecie, nauczanie prowadzone przez Kościół na poziomie wyższym odbywa się w tysiącach instytucji. Ich prawny status jest różny, ale zawsze są one poddane jurysdykcji Kościoła, podobnie jak uniwersytety katolickie, których współczesną charakterystykę doskonale oddał wspomniany już wyżej Jan Paweł II w następujących słowach: uniwersytet katolicki

[...] posiada wszystkie cechy uniwersytetów w ogóle, uczestniczy w tym samym odniesieniu do zróżnicowanej rzeczywistości, do „wszystkiego” w tej samej odpowiedzialności za prawdę w uprawianiu nauki, w badaniach i metodach badawczych oraz w jej przekazywaniu, czyli w nauczaniu, dydaktyce¹³.

10 Por. Jan Paweł II, *List do o. George V. Coyne, dyrektora obserwatorium watykańskiego*, 1988, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/letters/1988/documents/hf_jp-ii_let_19880601_padre-coyne.html (dostęp: 1.05.2025); K.D. Warner, D.S. Caudill, D.S. Science, Technology, and catholic identity in the education of professionals, „Journal of Catholic Education” 2013, vol. 16, no. 2, s. 237–263.

11 Por. Benedykt XVI, *Diakonia of truth*, 14.06.2015, <https://humanumreview.com/articles/meeting-with-catholic-educators> (dostęp: 1.05.2025).

12 Presentation, <http://fiuc-ifcu.org/en/who-we-are> (dostęp: 5.05.2025).

13 Jan Paweł II, *Homilia w czasie Liturgii Słowa skierowana do środowiska Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, 6 czerwca 1987 r. [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1999, s. 405.

Cechą wspólną jest również to, że uniwersytet katolicki zawiera w sobie podobieństwo do matki poprzez troskę macierzyńską, która jest natury duchowej i służy rodzeniu dusz do wiedzy, do mądrości, jak też kształtowaniu umysłów i serc¹⁴. Jednocześnie

[...] przymiotnik *katolicki* wskazuje na to, że cały ten poznawczy trud uniwersyteckiej wspólnoty jest równocześnie organicznie odniesiony do tego, co pochodzi ze Słowa Bożego Objawienia. Związany z wiarą – wyznawaną i nauczaną przez Kościół¹⁵.

Uniwersytet katolicki jest więc szczególnym miejscem spotkania rozumu i wiary. Jak zauważa Jan Paweł II:

Wykorzystując dorobek filozofii i teologii, uczeni winni podejmować nieustanny wysiłek określania właściwego miejsca i znaczenia każdej z dyscyplin w ramach ogólnej wizji osoby ludzkiej i świata, w świetle Ewangelii, a zatem wiary w Chrystusa – Logos jako centrum stworzenia i ludzkich dziejów¹⁶.

W świetle nauki polskiego papieża uniwersytet katolicki jest wspólnotą budowaną na wartościach, wśród których pierwszorzędną rolę odgrywa miłość, rodząca się we wnętrzu człowieka, w jego sercu – i odbierana jako jego najbardziej wewnętrzna własność. Chodzi tylko o to, by człowiek pozwolił się jej narodzić i by umiał nasycić nią swoją wrażliwość w każdej przestrzeni, gdzie pracuje naukowo i prowadzi dydaktykę: w laboratorium, w sali seminaryjnej i wykładowej. Prawda o Bożej miłości

[...] rzuca światło [...] na nasze poszukiwania prawdy, na prace nad rozwojem nauki, nad całą naszą kulturą. Nasze poszukiwania i nasza praca potrzebują idei wiodącej, fundamentalnej wartości, która by nadała sens i połączyła w jeden nurt badania uczonych, refleksje historyków, twórczość artystów i rozwijające się w zawrotnym tempie odkrycia techników¹⁷.

14 Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży akademickiej zgromadzonej przed kościołem św. Anny, Warszawa 3 czerwca 1979* [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki...*, dz. cyt., s. 27.

15 Jan Paweł II, *Homilia w czasie Liturgii Słowa...*, dz. cyt., s. 405.

16 Tamże.

17 Jan Paweł II, *Przemówienie do rektorów wyższych uczelni zgromadzonych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika, 7 czerwca 1999* [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki...*, dz. cyt., s. 1047.

Współczesną rolę uniwersytetów katolickich odsłania konstytucja apostołska *Veritatis gaudium*, ogłoszona przez papieża Franciszka¹⁸. Dokument ten, już w pierwszej swojej części, w przepisach ogólnych, przybliża charakter i cel uniwersytetów katolickich i wydziałów kościelnych. Wyraźnie odnosi się do wyzwań, jakie stawia katolickiemu środowisku akademickiemu współczesna cywilizacja. W świecie wymuszającym nieustanne doskonalenie i wdrażanie zmian stymulujących rozwój społeczno-gospodarczy, nastawionym na innowacje, determinowanym transformacją cyfrową, jednym z podstawowych zadań jest tworzenie sieci uczelni katolickich, ściśle współpracujących z instytucjami z różnych krajów, a nawet z różnymi tradycjami kulturowymi i religijnymi. Istnieje też potrzeba ustanowienia bardziej wyspecjalizowanych ośrodków akademickich poświęconych badaniu epokowych problemów dotyczących ludzkość dzisiaj, a także oferujących odpowiednie i realistyczne ścieżki dla ich rozwiązania. W świetle nauki papieża Franciszka

[...] we wszystkich krajach, uniwersytety są głównym miejscem poszukiwań naukowych dla rozwoju wiedzy i społeczeństwa, odgrywając kluczową rolę w rozwoju gospodarczym, społecznym i kulturowym, zwłaszcza w czasach takich, jak nasz, naznaczonych szybkimi, nieustannymi i rzucającymi się w oczy przemianami w dziedzinie nauki i technologii. Również w umowach międzynarodowych dostrzegana jest centralna odpowiedzialność uniwersytetu w zakresie polityk badawczych i konieczność ich koordynacji, tworząc sieci wyspecjalizowanych ośrodków, aby ułatwić między innymi mobilność naukowców. W tym sensie należy projektować w pełnym tego słowa znaczeniu ośrodki interdyscyplinarne i inicjatywy mające na celu towarzyszenie ewolucji zaawansowanych technologii, podnoszenie kwalifikacji zasobów ludzkich i programy integrujące¹⁹.

Nie trudno zauważyć, że w stanowisku papieża Franciszka bardzo silnie wybrzmiewa konieczność podążania za duchem czasu, a w konsekwencji uwzględnienia innowacyjności w katolickim środowisku akademickim. Wobec tego uniwersytety katolickie nie mogą ograniczyć się jedynie do debaty intelektualnej i edukacji opartej na badaniach podstawowych. Na

18 Tamże; Francis, *Apostolic Constitution „Veritatis gaudium” on ecclesiastical Universities and Faculties*, 29.01.2018, https://www.vatican.va/content/francesco/en/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html (dostęp: 8.12.2025).

19 Francis, *Apostolic Constitution...*, dz. cyt.

nich spoczywa również odpowiedzialność za innowacyjność widoczną w rozwoju społeczno-gospodarczym całego społeczeństwa. Tak swoją rolę widzi m.in. Katolicki Uniwersytet w Leuven (Belgia). Jest to uniwersytet z ponad 600-letnią tradycją, który już kilka lat temu zajmował piąte miejsce w światowym rankingu Reuters – obejmującym najbardziej innowacyjne uniwersytety – będąc jednocześnie liderem w tej kategorii w Europie. Katolicki Uniwersytet w Leuven jest najwyższej sklasyfikowaną uczelnią nieamerykańską na liście Reuters, zaraz za Stanford University, Massachusetts Institute of Technology, Harvard University, University of Pennsylvania. Lista znaczących uniwersytetów katolickich jest znacznie szersza. Odnajdujemy je we wspomnianej już wyżej *Fédération Internationale des Universités Catholiques*. Wśród wielu znamienitych uczelni znajduje się *Università Cattolica del Sacro Cuore* w Mediolanie. W strukturę tego uniwersytetu jest włączonych m.in. dziewięć ośrodków medycznych: szpitale, medyczne instytuty badawcze i kliniki (m.in. rzymska poliklinika Gemelli)²⁰.

Prowadzona refleksja byłaby uszczuplona, gdyby pominąć obszar Polski, na którym status uczelni katolickich posiadają dwa uniwersytety: Katolicki Uniwersytet Lubelski oraz Uniwersytet Papieski Jana Pawła II w Krakowie. Zasady katolicyzmu obecne są jednak w wielu uniwersytetach, które w swojej strukturze posiadają wydziały kościelne. Należą do nich: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, Uniwersytet Warmińsko-Mazurski w Olsztynie, Uniwersytet Adama Mickiewicza w Poznaniu, Uniwersytet Mikołaja Kopernika w Toruniu, Uniwersytet Śląski, Uniwersytet Opolski i Uniwersytet Szczeciński. Akademickość katolicka jest też obecna na wydziałach papieskich we Wrocławiu, w Warszawie – i w prowadzonych przez nie filiach.

Nie tylko za sprawą liczby istniejących uczelni, ale też dzięki jakości prowadzonych studiów i badań uniwersytety katolickie odgrywają wyjątkową rolę w globalnym systemie edukacyjnym. Dzięki swojemu oryginalnemu i integralnemu podejściu do nauki i wiary nie tylko przekazują wiedzę, umiejętności i kompetencje, ale także formują osobowość na podbudowie etyczno-duchowej. Tożsamość wyrastająca z tradycji akcentującej jedność rozumu i objawienia skupia się nie tylko na tym, co racjonalne, ale także

20 Wikipedia, *Katolicki Uniwersytet Najświętszego Serca*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Katolicki_Uniwersytet_Naj%C5%9Bwi%C4%99tszego_Serca (dostęp: 19.12.2025).

odnosi się do pytań metafizycznych o sens i cel ludzkiego życia. Takie podejście gwarantuje integralność wiedzy z całą osobą ludzką²¹.

Misja uniwersytetów katolickich od stuleci stanowi przedmiot dyskusji. Zwłaszcza po Soborze Watykańskim II, kiedy pojawiło się pytanie o granice wolności akademickiej w kontekście zachowania tożsamości katolickiej instytucji. Kluczowe staje się wyzwanie zachowania wierności prawdzie. Głównymi filarami misji uniwersytetów katolickich są zatem:

1. **Integracja nauki i wiary** – uniwersytety katolickie dążą do połączenia wiedzy, która jest owocem nauk ścisłych, humanistycznych i społecznych, z mądrością płynącą z Objawienia. W praktyce oznacza to, że programy nauczania uwzględniają najnowsze osiągnięcia naukowe, ale też odnoszą się do filozofii, teologii, refleksji etycznej i duchowości. Owocem tego może być krytyczne myślenie studentów, połączone z wrażliwością metafizyczną.
2. **Formowanie wartości** – uniwersytety katolickie zazwyczaj prowadzą wychowanie młodych ludzi w duchu wartości chrześcijańskich. Oznacza to promocję szacunku dla godności osoby, solidarność, sprawiedliwość, odpowiedzialność, poszanowanie różnorodności oraz troskę o podmiotowe traktowanie studenta.
3. **Granice wolności akademickiej** – uniwersytety katolickie szanują wolność akademicką. Musi ona jednak uwzględniać prawdy objawione. Ograniczenie to jest konieczne, aby zapobiec sekularyzacji i zachować tożsamość katolicką. W praktyce oznacza to, że większość uniwersytetów wymaga od swoich wykładowców i profesorów, aby składali przysięgę wierności magisterium Kościoła.
4. **Rozwój duchowości** – bardzo często na uniwersytetach katolickich, w ramach aktywnego duszpasterstwa, istnieje możliwość uczestniczenia w różnego rodzaju formach praktyk religijnych. Stwarza to możliwość brania udziału w różnych formach liturgicznych lub duszpasterskich. Obecność teologów w życiu akademickim może gwarantować dbałość o wysoki poziom rozwoju integralnego, emocjonalnego i duchowego²².

21 Por. T. Harmon, *Integrating knowledge at a Catholic university*, <https://blogs.stthom.edu/artssciences/2021/04/19/integrating-knowledge-at-a-catholic-university> (dostęp: 5.05.2025).

22 Por. D. Teevan, *Tradition and innovation at Catholic Universities: Ideas from Bernard Lonergan*, „Journal of Catholic Education” 2004, vol. 7, iss. 3, s. 308–319, <https://doi.org/10.15365/joce.0703032013>; R. Gribble, *Academic freedom and catholic higher education: Bridging the gap of a conundrum*, „International Journal of Education and Social Science” 2018, vol. 5, no. 3, s. 17–27.

Efektem zachowania tych filarów jest proces edukacji i wychowania o charakterze holistycznym. Celem uniwersytetów katolickich jest bowiem nie tylko kształcenie profesjonalistów, ale także formowanie kobiet i mężczyzn do prowadzenia dojrzałego życia na płaszczyźnie duchowej, moralnej, emocjonalnej, społecznej i intelektualnej. Jest to tzw. *cura personalis*, czyli dbałość o całą osobę. W kontekście uniwersytetów katolickich można zatem mówić nie tylko o innowacyjności, ale także o swoistej kulturze innowacyjności opartej na kształtowaniu krytycznego myślenia, które jest instrumentem zmian, oraz na holistycznym podejściu do człowieka. Bazując na przesłankach metafizycznych, należy dążyć do widzenia świata w kategoriach tkaniny powiązanych znaczeń, a nie sieci arbitralnych i rozproszonych twierdzeń. Takie podejście do innowacyjności kształtuje również poczucie wspólnoty i solidarności naukowej²³.

Uniwersytety katolickie, jako instytucje osadzone w życiu lokalnym – a zarazem powiązane globalną siecią – mają szansę realizować istotne zadania społeczne i kulturowe, rozciągając swoją misję poza sferę czysto dydaktyczną. Można zatem mówić o takich przestrzeniach jak:

1. **Dialog międzykulturowy** – uniwersytety katolickie stanowią przestrzeń dialogu. Bazując na wartościach religijnych, wspierają wielokulturowość i stają się często miejscem budowania mostów w czasach podziału. Dorożek naukowy i zdolności studentów oraz wykładowców często służą również celom mediacji lub promocji pokoju²⁴. Często także pod auspicjami instytucji kościelnych powstają międzynarodowe sieci badawcze oraz projekty na rzecz równości, wolności, ekumenizmu lub dialogu międzyreligijnego. Organizowane są różnego rodzaju konferencje i wymiany doświadczeń²⁵.
2. **Formacja liderów** – troska o relacje w wymiarze podmiotowym może przyczyniać się również – na uniwersytetach katolickich – do kształtowania liderów w działaniach społecznych. Podejmowane inicjatywy

23 Por. P. McQuillan, M. James, T.P. Muldoon, *A vision for Catholic higher education in the 21st century: Reflecting on the Boston College Roundtable*, „Journal of Catholic Education” 2018, vol. 21, no. 2, s. 107–132; J.V. Cariño, *Philosophy, well being and the identity of Catholic universities*, „Kritike” 2012, vol. 6, no. 1, s. 1–16.

24 Por. L. Ferrer, I. Sanchez, *Catholic universities' broader vocation: Peace and dialogue*, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2025050708441915> (dostęp: 8.07.2025).

25 Ecclesia Catholica. Congregatio de Institutione Catholica de Studiorum Institutis, *Educating to intercultural dialogue in Catholic Schools: Living in harmony for a civilization of love*, Vatican Press, Vatican City 2013.

wspólnotowe, takie jak wolontariat, publiczne debaty oraz badania naukowe o wymiarze społecznym, wzmacniają przygotowanie młodych ludzi do życia w duchu służby innym. W przyszłości mogą oni być inspiracją dla innych do działania na rzecz dobra wspólnego oraz aktywnie wspierać rozwój świata wartości.

3. **Troska o tożsamość** – przez edukację opartą na wartościach można umacniać poczucie tożsamości w wymiarze zarówno indywidualnym, jak i wspólnotowym. Silne poczucie własnej tożsamości wydaje się kluczowe, aby mieć właściwy punkt odniesienia w świecie pluralizmu i kryzysu wartości²⁶.
4. **Promocja dziedzictwa kulturowego** – bardzo często uniwersytety katolickie przyczyniają się do ochrony i promocji dziedzictwa narodowego w wymiarze mikro lub makro, prowadząc badania z zakresu filozofii, historii, sztuki, podejmując działalność popularyzatorską we współpracy z instytucjami zewnętrznymi.
5. **Przeciwdziałanie marginalizacji** – promocja personalizmu i troska o relacje podmiotowe owocują tym, że osoby studiujące na uczelniach katolickich, zachowując swoją własną tożsamość, doceniają różnorodność i są otwarte na inicjatywy wobec takich wyzwań jak ubóstwo, migracja czy zagrożenia cyfrowe. W ten sposób uniwersytety katolickie stają się areną dialogu kulturowego.

Znaczna część zaprezentowanych wyżej opinii dobrze współbrzmi ze stanowiskiem wybitnego teologa, kardynała Johna H. Newmana, który mniej więcej półtora wieku temu podkreślił, że

[...] kształcenie uniwersyteckie to wspaniały, zwyczajny środek do wielkiego, ale zwyczajnego celu. Jego celem jest podniesienie poziomu intelektualnego społeczeństwa, kształtowanie umysłu publicznego, oczyszczanie gustów narodu, dostarczanie prawdziwych zasad powszechnego entuzjazmu i stałych celów powszechnym aspiracjom, poszerzanie i trzeźwienie idei epoki, ułatwianie sprawowania władzy politycznej i udoskonalanie stosunków w życiu prywatnym²⁷.

26 Por. I.C. Gil, *The value of values. On Catholic universities today*, 30.01.2020, <https://www.ucp.pt/value-values-catholic-universities-today> (dostęp: 8.06.2025).

27 J.H. Newman, *Knowledge viewed in relation to professional skill* (from: *The idea of a university*, 1852, Discourse VII), <https://inters.org/Newman-Knowledge-Professional-Skill> (dostęp: 8.06.2025).

Działalność uniwersytetów katolickich w przestrzeni edukacyjnej, badawczej i społecznej ma budować mosty nad przepaściami ludzkiej nieufności i powszechnych podziałów. To właśnie uniwersytety katolickie, bazując na własnej tożsamości, mają wyznaczać nurty rozwoju na miarę wyzwań XXI wieku. Swoją aktywnością mają się przyczyniać do tworzenia kultury dialogu i zaufania.

Uniwersytet katolicki powinien być skrzyżowaniem, na którym spotykają się i są wnikliwie rozważane wszystkie prądy intelektualne i moralne naszych czasów... Na współczesnym uniwersytecie katolickim wszystkie szczerze i myślące osoby powinny być mile widziane, słuchane i szanowane...²⁸

Potencjał uniwersytetu katolickiego w dobie innowacji i transformacji cyfrowej

W kontekście misji uniwersytetów katolickich innowacyjność nabiera specyficznego wymiaru. Jest wpisana w integrację postępu naukowego z wartościami etycznymi i duchowymi, zgodnie z misją Kościoła katolickiego, a równocześnie otwarta na poszukiwanie równowagi między tradycją a nowoczesnością oraz wdrażanie rozwiązań harmonizujących naukę z wiarą. W dobie globalnej cyfrowej rewolucji cywilizacyjnej odpowiedzialność spoczywająca na uniwersytecie katolickim, zwłaszcza na nauczycielach akademickich kształcących przyszłe pokolenia, dotyczy m.in. wskazywania wartości, które stanowią o sile uniwersytetów, ich odpowiedzialności za człowieka, za przyszłość kraju, Europy i świata. Pośród społeczności uniwersyteckiej ma się dokonywać „pierwszy fundamentalny wybór: prawdy lub fałszu, dobra lub zła, rzeczywistości lub fikcji”²⁹. Uniwersytety katolickie, dynamizując i wspierając procesy o charakterze gospodarczym i technicznym, muszą pamiętać o przekazywaniu wartości wpisanych w życie człowieka i wspólnoty. Nie wystarczy zatem jedynie otwieranie umysłów naukowców i studentów na wiedzę i jej upowszechnianie w publikacjach i przy pomocy nośników cyfrowych – co jest właściwe wszystkim uniwersytetom,

28 Por. T. Hesburgh, *Creating a Catholic university for the 21st century world*, <https://hesburgh.nd.edu/fr-teds-life/a-leader-in-higher-education/creating-a-catholic-university-for-the-21st-century-world> (dostęp: 8.06.2025).

29 E. Sakowicz, *Uniwersytet katolicki. Teksty, bibliografia, dokumenty*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012, s. 7.

przedłużane w procesie transformacji poprzez wymianę myśli naukowych, różnego rodzaju szkolenia i współpracę z sektorem gospodarczym³⁰. Innowacyjność uniwersytetów katolickich, podobnie jak pozostałych, daje się zauważyć w różnych obszarach.

Innowacje dydaktyczne

Podstawową przestrzeń dla funkcjonowania uniwersytetów stanowi obszar dydaktyki. Jest to jeden z kluczowych elementów rozwoju szkolnictwa wyższego, stąd też nie może być on wyłączony z innowacyjności, które rozumie się jako wyjście naprzeciw potrzebom zmieniającego się rynku, jak też poprzez dynamikę rozwoju wiedzy i technologii. Innowacyjność dydaktyczna łączy w sobie rozwiązania z zakresu metodologicznego i technologicznego. Celem takich działań jest zwiększenie efektywności procesu kształcenia oraz stopnia zaangażowania studentów. Realizowana jest również potrzeba przełożenia wiedzy teoretycznej na praktyczne zastosowanie.

Mówiąc o innowacyjności w przestrzeni dydaktycznej, należy zwrócić uwagę na personalizację i indywidualizację kształcenia. Nowoczesne uniwersytety powinny kłaść nacisk na dostosowanie procesu nauczania do indywidualnych możliwości, potrzeb, tempa i stylu uczenia się studentów. Jak zauważa Maciej M. Sysło:

Współczesny uczeń, każdy inny, połączony 7/24 z całym światem, zachowuje się inaczej niż jego rówieśnik dekadę temu, inaczej niż na ogół nadal myśli o nim nauczyciel³¹.

Zgodnie ze wskazaniem Marca Prensky'ego, twórcy teorii *digital natives – digital immigrants*, nie należy podejmować sporu z takim stanem rzeczy – potrzebna jest tu bowiem szeroko zakrojona współpraca, aby osiągnąć jak najlepszy efekt kształcenia³². Personalizacja i indywidualizacja kształcenia mogą być osiągnęte dzięki narzędziom cyfrowym, a więc różnego rodzaju platformom internetowym, które umożliwiają dostęp do wiedzy i analizę

30 Por. J. Boguski, *Rola uniwersytetu w regionalnym systemie innowacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1(31), s. 55–64.

31 M.M. Sysło, *Indywidualizacja kształcenia. Idee, metody, narzędzia*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 1/2, s. 24–31.

32 M. Prensky, *From Digital Natives to Digital Wisdom*, CORWiN, Thousand Oaks 2011.

danych oraz ułatwiają monitorowanie postępu poszczególnych studentów. Służyć może temu zastosowanie zasad mentoringowych i tutoringowych³³.

Innowacyjność dydaktyczna obejmuje także nowoczesne metody nauczania, które kładą nacisk na praktyczny wymiar wiedzy oraz współpracę zespołową. Można tu mówić na przykład o *problem-based learning* (nauka oparta na rozwiązywaniu rzeczywistych problemów), studium przypadku w formie *case study* (analiza konkretnych sytuacji), *flipped classroom* (edukacja odwrócona, zajęcia na uczelni są efektem wcześniejszego przygotowania merytorycznego), pracy grupowej i projektowej, grach symulacyjnych i edukacyjnych, różnego rodzaju symulatorach cyfrowych (rozwijanie kompetencji praktycznych w bezpiecznych warunkach), *design thinking* (wspiera myślenie, gdzie nie ma jednego – oczywistego – rozwiązania), metodzie *service learning* (integracja nauki z praktyką, metoda szeroko wykorzystywana na uczelniach katolickich całego świata)³⁴.

Nowoczesne metody kształcenia akademickiego zakładają także różnorodne formy nauczania hybrydowego i zdalnego. Są to również wspierające naukę przez doświadczenie różnego rodzaju formy edukacji immersyjnej (VR/AR – szczególnie zastosowanie w medycynie i naukach przyrodniczych). Innowacyjność dydaktyczna zakłada także szeroko rozumianą interdyscyplinarność i łączenie różnych dziedzin, takich jak informatyka, etyka, prawo i medycyna³⁵.

33 Por. Polski Uniwersytet Wirtualny, *Nowoczesne metody nauczania – poznaj je!*, 16.07.2025, <https://www.puw.pl/pl/strefa-wiedzy/nowoczesne-metody-nauczania> (dostęp: 8.06.2025); T. Bierzyński, *Perspektywy indywidualizacji procesu nauczania i integracji społecznej. Sztuczna inteligencja w procesie rozwoju edukacji i społeczeństwa*, „Społeczeństwo – Kultura – Wartości. Studium społeczne” 2024, R. 15, nr 25, s. 102–117.

34 Szerzej na ten temat: Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, *Na KUL o metodzie Service Learning, czyli uczeniu się przez służbę*, https://www.kul.pl/na-kul-o-metodzie-service-learning-czyli-uczeniu-sie-przez-sluzbe,art_99943.html (dostęp: 8.06.2025); M.N. Tapia (ed.), *Institutionalization of Service-Learning in Higher Education*, CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario 2013, vol. 4.

35 Por. I.H. Grabowska-Lepczak, *The use of modern technologies in education for safety and the effectiveness of undertaken activities*, „Journal of Modern Science” 2024, vol. 55, no. 1, s. 471–490, <https://doi.org/10.13166/jms/185510>; T. Verdiyeva, *Prospects for the Application of active learning methods in modern education*, „Revista Eletronica Politica e Gestao Educacional” 2021, s. 1649–1664, <https://doi.org/10.22633/RPGE.V25IESP.3.15587>; F. Asghar, *Role of modern teaching methods for providing quality education at higher level*, „European Academic Research” 2020, vol. 7, iss. 10, s. 4804–4812; I. Kozłowska, *Nowatorskie metody nauczania: jak zmieniają edukację i uczniów*, 11.06.2025, <https://dziekanatwsr.pl/nawatorskie-metody-nauczania-jak-zmieniaja-edukacje-i-uczniow> (dostęp: 8.06.2025).

W konsekwencji stosowanie innowacyjnych metod dydaktycznych zwiększa elastyczność procesów nauczania i uczenia się. Studenci mogą uczyć się we własnym tempie, a jednocześnie są niejako zmuszani, aby brali odpowiedzialność za własną naukę. Metody te zakładają także kształtowanie umiejętności współpracy pomiędzy studentami.

Innowacje technologiczne

Kolejnym istotnym elementem innowacyjności uniwersytetów jest wdrażanie nowoczesnych rozwiązań opartych na najnowszych technologiach. Obejmuje to proces wprowadzania nowych rozwiązań cyfrowych oraz narzędzi IT wraz z radykalną przemianą procesu edukacyjnego. W innowacyjność wpisują się także nowatorskie formy prowadzenia badań i zarządzania uczelnią – co zostało już wcześniej wspomniane. Można tu mówić o wszelkiego rodzaju zaawansowanych platformach cyfrowych i e-learningowych. Umożliwiają one prowadzenie zajęć w formie zdalnej. Kreują rzeczywistość interaktywną i pomijają wszelkie ograniczenia czasowe i geograficzne³⁶. Jak podkreśla Łukasz Sułkowski,

[...] uczelnia przyszłości to prawdopodobnie uczelnia cyfrowa, która odznacza się kilkoma charakterystycznymi cechami. Przede wszystkim bazuje na organizacji sieciowej, łącząc analizę danych z awansowanymi metodami controllingu, pozwalającymi na podejmowanie decyzji opartych na dowodach i danych. Wiąże się to z rozwojem strategii, struktur i kultur organizacyjnych, umożliwiających kształtowanie elastycznych organizacji inteligentnych, szybko dostosowujących się do zmian w turbulentnym otoczeniu³⁷.

Innowacje technologiczne w wymiarze akademickim dotyczą również wykorzystania sztucznej inteligencji. Umożliwia to personalizację ścieżek kształcenia, analizę osiągnięć poszczególnych studentów, a także może służyć jako narzędzie analityczne i optymalizujące proces nauczania oraz uczenia się³⁸. Rozwój sztucznej inteligencji nie może być obojętny uni-

36 Por. eCampus News, *Technology in higher education*, <https://www.ecampusnews.com/campus-leadership/2024/04/25/technology-in-higher-education> (dostęp: 8.06.2025).

37 Ł. Sułkowski, *Zarządzanie uczelnią cyfrową...*, dz. cyt., s. 363.

38 Por. M.R. Arviansyah, Y. Azis, M.C. Sondari, B. Harsanto, *Current trend and future research agenda for technological innovation in higher education institutions*, „Humanities and Social Sciences Communications” 2024, vol. 11, no. 1, s. 1–11, <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04150-7>; E. Newton, *Top technology trends in higher education for 2025*, 9.03.2025, <https://element451.com/blog/5-higher-ed-tech-trends-to-watch> (dostęp: 8.06.2025).

wersytetom katolickim. Opinia ta znajduje swoje szczególne uzasadnienie w świetle dokumentu watykańskiego *Antiqua et nova*, wydanego przez Dykasterię ds. Kultury i Edukacji. Dokument został określony jako „nota” na temat relacji pomiędzy sztuczną inteligencją a inteligencją ludzką. W kontekście transformacji cyfrowej istotną kwestią jest m.in. stwierdzenie zaprezentowane już na samym początku dokumentu, mianowicie:

Kościół zachęca do postępu w nauce, technologii, sztuce i każdej innej dziedzinie ludzkiej działalności, postrzegając je jako część *współpracy mężczyzny i kobiety z Bogiem w doskonaleniu stworzenia widzialnego...* Umiejętności i kreatywność człowieka pochodzą od Boga i – jeśli są właściwie wykorzystywane – oddają Mu chwałę jako odzwierciedlenie Jego mądrości i dobroci. Dlatego, gdy zastanawiamy się nad tym, co to znaczy „być człowiekiem”, nie możemy pomijać naszych zdolności naukowych i technologicznych³⁹.

Wypowiedź ta jest niewątpliwie ważną zachętą dla uniwersytetów katolickich do włączenia się w rozwój najnowszych technologii i technik, ale też większego zaangażowania nauk antropologicznych i etyki w rozwiązywanie problemów generowanych transformacją cyfrową.

Pośród użytecznych, a zarazem nowatorskich rozwiązań warto wspomnieć system *smart classrooms*, czyli inteligentne sale dydaktyczne, umożliwiające interaktywną pracę zespołową i podnoszące poziom zaangażowania studentów⁴⁰. Innym narzędziem, równie potrzebnym z punktu widzenia rozwoju innowacyjności, jest tzw. *cloud computing*. Umożliwia ono przeniesienie zasobów (bazy danych, wirtualne kursy i laboratoria) do „chmury”. W znacznym stopniu ułatwia to pracę zespołową nad projektami, dzielenie się efektami pracy oraz analizę i przetwarzanie danych. To także dostęp do olbrzymich zasobów wiedzy cyfrowej z poziomu „biurka w domu”⁴¹.

Interdyscyplinarność i otwartość na współpracę, które przyczyniają się do kształtowania nowych kierunków studiów, są przejawem zastosowania innowacyjności technologicznej. Zmieniające się paradygmaty edukacyjne sprawiają, że nauka ma większe możliwości oddziaływania na wszystkie

39 s. Amata J. Nowaszewska CSFN, A. Hanula, „*Antiqua et nova*” po polsku – prezentacja watykańskiego dokumentu o AI, 4.04.2025, <https://www.vaticannews.va/pl/watykan/news/2025-04/antiqua-et-nova-po-polsku-prezentacja-watykanskiego-dokument.html> (dostęp: 22.12.2025).

40 Por. J.M. Recalde, R. Palau, N.L. Galés, R. Gallon, *Developments for smart classrooms*, „International Journal of Mobile and Blended Learning” 2020, vol. 12, no. 4, s. 34–50, <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2020100103>.

41 Por. A. Kristiyanto (ed.), *Cloud computing*, PT Penamudamedia, Ngentak 2024.

zmysły, przyciągania uwagi i odpowiadania na potrzeby kulturowe i gospodarcze. W ten sposób otwiera się przestrzeń interdyscyplinarnego podejścia do nauki, gdzie humaniści dzielą się owocami swoich przemyśleń z przedstawicielami nauk społecznych, przyrodniczych, ekonomicznych czy medycznych. Taka wymiana jest niezwykle ważna dla zakładania akademickich inkubatorów przedsiębiorczości, centrów transferów technologii lub różnego rodzaju laboratoriów o charakterze badawczym i rozwojowym. Z jednej strony jest to wsparcie dla studentów i naukowców, z drugiej zaś – przejaw otwartości i komercjalizacji osiągnięć innowacyjnych⁴². Wdrożenie wyżej wymienionych i podobnych rozwiązań może przekształcać uczelnie w dynamiczne centra badawcze lub ośrodki kreujące nowoczesne style dydaktyczne. Jest też istotne w przygotowaniu studentów do funkcjonowania w społeczeństwie cyfrowym XXI wieku. Innowacyjność technologiczna nie tylko usprawnia proces dydaktyczny, ale też sprzyja podniesieniu efektywności nauczania i dostosowaniu kształcenia do indywidualnych potrzeb, wspierających rozwój studenta. To także próba adaptacji i rozwoju w kierunku transformacji zachodzących w przestrzeni życia społecznego i gospodarczego⁴³. W świetle powyższych ustaleń wyjątkowego znaczenia nabiera także kwestia kształtowania kompetencji przyszłości, szeroko i wieloaspektowo rozwinięta w książce pt. *Kompetencje przyszłości*, pod redakcją naukową prof. Stefana M. Kwiatkowskiego⁴⁴. Kompetencje przyszłości muszą być ponadczasowe, co wymaga rozwijania krytycznego myślenia, kreatywności, zdolności współpracy, komunikacji i empatii. Cechy te pozwolą odnaleźć się w każdej sytuacji, co jest szczególnie ważne w kontekście innowacji – siłą rzeczy zakładającej zmianę, nawet dynamiczną. Równie ważne jest budzenie świadomości, że dzisiaj wiedza starzeje się szybciej niż kiedykolwiek. Priorytetem staje się przygotowanie młodego człowieka do tego, by umiał stale się rozwijać, szukać, pytać – i nie bał się zmiany. Edukacja musi też dostrzec konieczność łączenia technologii z humanizmem. Chodzi o takie

42 Por. M. Gabryśova, *Innowacje w edukacji – na przykładzie uczelni działających w regionach nadgranicznych*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2018, t. 55, nr 3, s. 317–327.

43 Por. N. Scharma, *Five emerging technologies in higher education learning!*, 28.05.2024, <https://www.hurix.com/blogs/five-emerging-technologies-in-higher-education-learning> (dostęp: 8.06.2025).

44 Por. S.M. Kwiatkowski (red.), *Kompetencje przyszłości. Obszary: porozmawiajmy o kompetencjach, wyzwania współczesnej edukacji, kompetencje cyfrowe, kompetencje społeczne nauczycieli*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023.

kształcenie i wychowanie przyszłych pokoleń, by korzystając z nowych narzędzi, zawsze miały poczucie służby człowiekowi i szanowały jego godność. W świecie zdominowanym przez technologię edukacja nie może być też neutralna moralnie. Na niej spoczywa obowiązek kształtowania postaw obywatelskich i etycznych. Jest to podstawowy warunek wychowania ludzi odpowiedzialnych – za siebie, za innych, za świat, w którym żyją⁴⁵.

Innowacje społeczne w kontekście standardów etycznych

Zabiegając o wdrożenie nowatorskich rozwiązań dydaktycznych i technologicznych, nie można zapominać o jakości życia i dobrostanie studentów, wykładowców oraz całej społeczności akademickiej. Potencjał badawczy – obecny na różnych wydziałach uniwersytetów – powinien przekładać się na tworzenie interdyscyplinarnych zespołów, wspomagających rozwiązywanie realnych problemów społecznych, m.in. w obszarze zdrowia psychicznego, aktywizacji dydaktycznej, aktywizacji zawodowej, pokonywania barier społecznych i edukacyjnych czy wypracowywania nowych modeli współpracy uczelni z otoczeniem.

Innowacyjność w odniesieniu do etyki wymaga wdrażania nowych standardów i praktyk, podnoszących integralność badań oraz zwiększających wpływ społeczności uniwersyteckiej na otoczenie. Odpowiedzialność społeczna uniwersytetów – obok badań i kształcenia – jest traktowana jako „trzecia misja uczelni”⁴⁶. W praktyce może to oznaczać, że uniwersytety – a w szczególności uniwersytety katolickie – podejmują inicjatywy skierowane na zrównoważony rozwój i działanie na rzecz lokalnej społeczności. Dokonuje się to przez różnego rodzaju wolontariaty, programy edukacyjne, ekologiczne lub prospołeczne. Również realizowane na uczelni programy badawcze mogą odnosić się do życia społecznego i etycznego w kontekście lokalnym lub regionalnym.

W trosce o rozwój innowacyjności w wymiarze społecznym i etycznym duże znaczenie mają także poziom i jakość kształcenia studentów – zwłaszcza ich kompetencji etycznych, społecznych i komunikacyjnych. Warto

45 Wykład inauguracyjny Teresy Bogackiej w Lubelskiej Akademii WSEI, połączony z uroczystością wręczenia Autorce doktoratu *honoris causa* tej uczelni, wygłoszony dnia 16 października 2025.

46 Przykładem mogą być działania podejmowane na Uniwersytecie Ekonomicznym we Wrocławiu – por. „Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu / Research Papers of Wrocław University of Economics” 2016, nr 444.

zauważyć, że w przyszłości może się to przełożyć na jakość życia absolwentów – zarówno w sferze prywatnej, jak i zawodowej – w sektorze produkcyjnym oraz usługowym, w administracji lub w instytucjach publicznych⁴⁷.

Współpraca międzynarodowa i interdyscyplinarność

Istotnym elementem funkcjonowania uczelni katolickich jest także wymiar współpracy międzynarodowej i ich interdyscyplinarny charakter. Większość uniwersytetów katolickich skupiona jest w FIUC (Międzynarodowej Federacji Uniwersytetów Katolickich) lub ICUSTA (Międzynarodowej Radzie Uniwersytetów Świętego Tomasza z Akwinu). Obecność w tych organizacjach umożliwia i ułatwia owocną współpracę między uniwersytetami posiadającymi podobną misję. Kontakty służą wielorakiej wymianie doświadczenia, wiedzy i koncepcji m.in. w zakresie metodologii pracy, realizowania wspólnych projektów badawczych. Są one również istotne, gdy chodzi o wymianę akademicką studentów i kadry dydaktycznej. Realizowane od lat różnego rodzaju programy, na przykład Erasmus+, przynoszą wymierne korzyści zarówno studentom oraz pracownikom naukowo-dydaktycznym i administracyjnym, jak też samym uczelniom, budując ich prestiż i sprzyjając promocji najlepszych praktyk⁴⁸.

Istotnym zadaniem, stojącym przed uczelniami katolickimi w obszarze innowacyjności, jest tworzenie nowych kierunków studiów o charakterze interdyscyplinarnym. Filozoficzne fundamenty antropologii chrześcijańskiej kultywowane na uniwersytetach katolickich tworzą solidne podłoże dla realizowania interdyscyplinarnych studiów, takich jak media i komunikacja społeczna, etyka biznesu, współczesne zagadnienia bioetyczne, studia nad rodziną, analityka transdyscyplinarna, zarządzanie opieką zdrowotną,

47 A. Czerwińska-Lubszczyk, *Innowacje społeczne – przyczynek do dalszych badań*, „ZN Systemy Wspomagania w Inżynierii Produkcji” 2023, t. 12, nr 1, s. 23–35.

48 M.G. Alonso de Castro, F.J. García-Peñalvo, *Successful Erasmus+ Projects: Some case studies* [w:] P. Zaphiris, A. Ioannou (eds.), *Learning and collaboration technologies: Designing the learner and teacher experience, 9th International Conference, LCT 2022, Held as Part of the 24th HCI International Conference, HCII 2022, Virtual Event, June 26–July 1, 2022, Proceedings, Part I*, Springer, Cham 2022, s. 391–405; T. Nogueiro, M. Saraiva, F. Jorge, E. Chaleta, *The Erasmus+ Programme and sustainable development goals–contribution of mobility actions in higher education*, „Sustainability” 2022, vol. 14, no. 3, s. 1–16, <https://doi.org/10.3390/su14031628>; J. Deuterman, K. Aguilar, A. Vargas, *USCCB Campus Ministry Initiative: Final report prepared by the OSV Institute for Catholic Innovation*, OSV Institute for Catholic Innovation, 2023.

człowiek w cyberprzestrzeni oraz bezpieczeństwo w gospodarce cyfrowej. Programy nauczania, opracowane przez zespoły badawcze, mogą łączyć ze sobą efekty takich dyscyplin jak filozofia, teologia, psychologia, socjologia, bioetyka z naukami biologicznymi, medycznymi, prawnymi, przyrodniczymi czy nawet technicznymi. Interdyscyplinarność może ułatwiać rozwiązywanie złożonych problemów społecznych, takich jak ubóstwo, migracja, zmiany klimatyczne etc.⁴⁹

Troska o międzynarodową współpracę i charakter interdyscyplinarny są poniekąd realizacją hasła Michaela Sandela: „We can know a good in common that we cannot know alone”⁵⁰ („Możemy poznać wspólnie dobro, którego nie możemy poznać sami”). A zatem podjęta współpraca międzyuczelniana, międzynarodowa lub interdyscyplinarna przejawia się w tym, że uniwersytety katolickie mogą skutecznie podnosić jakość kształcenia i prowadzonych badań oraz przygotowywać absolwentów zgodnie z wymaganiami globalnego rynku pracy i zmianami społecznymi. Jednocześnie uwzględnia się perspektywy etyczne i metafizyczne. Takie działania postrzegać można jako istotne elementy wzmacniania dialogu pomiędzy różnymi kulturami i religiami oraz nauką a etyką. Idea „dobra” rozumianego w ten sam sposób daje katolickim uniwersytetom możliwość odniesienia się do jednej wspólnej tradycji i zakorzenienia różnorodnych dyscyplin w tym, co łączy⁵¹.

49 Por. A. Szulczewska-Remi, *Interdyscyplinarna współpraca badawcza a badania naukowe i ich komercjalizacja na uniwersytetach oraz w instytutach badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Poznań 2025; D. Yarri, S.S. Stober, *Biology, theology, and academic freedom: The challenges of interdisciplinary teaching at a Catholic university*, „Journal of Academic Freedom” 2011, vol. 2, s. 1–23.

50 Por. A conversation about justice with Michael Sandel, 21.10.2009, <https://www.jfklibrary.org/events-and-awards/kennedy-library-forums/past-forums/transcripts/a-conversation-about-justice-with-michael-sandel> (dostęp: 8.06.2025).

51 K.E. Heyer, *The idea of the common good: Interdisciplinary contributions to Catholic higher education*, „Integritas: Advancing the Mission of Catholic Higher Education” 2016, vol. 7, no. 1, s. 1–20.

Katolickość i innowacyjność Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie (UKSW)

Przykładem uniwersytetu, który stara się we współczesnym świecie łączyć misję katolicką z nowoczesnością, jest Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Od strony prawnej jest to uczelnia o określonej i jedynej na świecie specyfice, która została podyktowana uwarunkowaniami przeszłości, w jakie wpisały się zmiany polityczno-społeczne i kulturowe. Według statutów prawnych jest to uczelnia państwowa, jednak ze względu na swoje katolickie korzenie deklaruje ona przywiązanie do nauki Kościoła oraz wartości chrześcijańskich i uniwersalnych, które znajdują się u podstaw cywilizacji europejskiej⁵². Stąd też pozostaje otwarta na świat i współpracę z ludźmi o różnych światopoglądach, a równocześnie wykazuje określoną dynamikę, gdy chodzi o postęp naukowo-technologiczny. W ten sposób realizuje przesłanie swego patrona, który mówił:

Z doświadczeń historycznych wiemy, że tylko wolność myślenia, wolność organizowania wiedzy i rozwijania jej bez narzucanych konspektów ideologicznych, szacunek dla człowieka, zaufanie do jego możliwości, autonomia akademicka i w ogóle autonomia wychowania, jak najdalsza od administracyjnych schematów – rodzi rzetelne owoce. Prawdziwa wiedza, prawdziwa mądrość, prawdziwa kultura nie znosi łańcuchów! Umysłu ludzkiego nie da się skrępować, jak ptak wzbija się ponad wszelkie mury i znajduje sobie wyjście na świat, tak jest i z mądrością Bożą, która wzięta z potężnego umysłu *Deus scientiarum Dominus* służy wszystkim tym, co prawdziwie ją miłują⁵³.

Historia powstania Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego sięga korzeniami Akademii Teologii Katolickiej i Uniwersytetu Warszawskiego, a nawet Uniwersytetu Królewskiego, w którym został powołany Wydział Teologiczny. Ten rys historyczny, aż do pierwszych lat XXI wieku, opisuje ks. prof. Roman Bartnicki, ostatni rektor Akademii Teologicznej.

52 Por. *Strategia rozwoju Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie 2022–2025*, Warszawa 2022, <https://uksw.edu.pl/uniwersytet/o-nas/misja-statut-strategia/> (dostęp: 10.12.2025).

53 Cyt. za: G. Kucharczyk, *Kardynał Stefan Wyszyński. Nauczanie i dzieło (cz. 4)*, 19.05.2025, <https://trwajciemilosci.pl/kardynal-stefan-wyszynski-nauczanie-i-dzielo-cz-4> (dostęp: 8.06.2025).

kiej i pierwszy rektor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego⁵⁴. Do tej historii odniósł się Jan Paweł II podczas uroczystości przyjęcia doktoratu *honoris causa* naszej uczelni, kiedy wyjaśniał, że UKSW jest jako uniwersytet uczelnią młodą, ale o starych korzeniach, sięgających wydziałów kościelnych współtworzących Uniwersytet Jagielloński i Uniwersytet Warszawski. W 1954 roku, decyzją ówczesnych władz państwowych, z Uniwersytetu Warszawskiego i Uniwersytetu Jagiellońskiego w Krakowie wydzielone zostały wydziały teologiczne – następnie utworzono z nich Akademię Teologii Katolickiej na warszawskich Bielanach, gdzie znajdował się klasztor księży marianów. Obecnie UKSW, chociaż działa w oparciu o status uczelni państwowej, w swojej strukturze posiada cztery wydziały kościelne, których funkcjonowanie wynika z konkordatu Rzeczypospolitej Polskiej ze Stolicą Apostolską i podlega regulacjom właściwym uniwersytetom katolickim czy wydziałom kościelnym. W swoją misję Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie wpisuje poszukiwanie prawdy, dbanie o dziedzictwo narodowe, upowszechnianie i promowanie wartości chrześcijańskich i uniwersalnych w życiu indywidualnym, społecznym, narodowym, państwowym oraz w ramach wspólnoty narodowej. Wykładowcy i studenci mają dążyć do prawdy, dobra, odkrywania piękna oraz *sacrum*⁵⁵.

Od samego początku siłą Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego są kierunki humanistyczno-społeczne, z teologią uprawianą na najstarszym w uczelni Wydziale Teologicznym. W formule uniwersytetu uczelnia jednak konsekwentnie i dynamicznie poszerzała i unowocześniała infrastrukturę dydaktyczno-naukową, co wymiennie przekładało się na powstawanie nowych kierunków studiów, wzrost liczby studiujących i kadry akademickiej, wymianę międzynarodową i rozwój nauki. Zgodnie z założeniami strategii rozwoju UKSW włączyło się w tworzenie kultury innowacji i doskonalenia dydaktyki, co uwidacznia się w szeroko rozumianej interdyscyplinarności oraz promowaniu nowoczesnych rozwiązań w dydaktyce. Celem jest także rozwijanie krytycznego myślenia i gotowości do zdobywania nowych umiejętności, a także kształtowanie postawy współpracy. Dążenie to ma być osiągnięte zarówno przez modernizację programów studiów, jak i integrowanie narzędzi cyfrowych w procesie kształcenia.

54 R. Bartnicki, *Korzenie UKSW. Z dziejów uczelni na warszawskich Bielanach*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2017.

55 Por. *Strategia rozwoju Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie 2022–2025*, dz. cyt., s. 9.

Uniwersytet prowadzi systematyczną ocenę jakości zajęć, bada losy absolwentów, regularnie organizuje szkolenia i warsztaty, otwiera nowe projekty dydaktyczne i wspiera działalność naukową, realizując takie inicjatywy jak Tydzień Jakości Kształcenia⁵⁶ czy debaty międzyuniwersyteckie⁵⁷.

Początki innowacyjnego uniwersytetu przyszłości

W kontekście innowacyjności szczególne znaczenie miała decyzja o budowaniu e-universytetu, w przekonaniu, że jednym z obszarów aktywności UKSW stanie się komunikacja naukowa, zarówno w zakresie infrastruktury cyfrowych, jak i działań na rzecz wdrażania modeli otwartej nauki, które są czołowym priorytetem programów Unii Europejskiej i inicjatyw międzynarodowych. W nową i innowacyjną wizję uniwersytetu została wpisana integracja badań naukowych oraz działalności rozwojowej w obszarze nauki, technologii i gospodarki cyfrowej. Tym samym Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego starał się rozszerzyć swoje aktywności w procesie trwającej globalnej rewolucji cyfrowej, obejmującej praktycznie wszystkie dziedziny życia: na poziomie indywidualnym, grupowym i społecznym. W tej dynamicznej zmianie szczególną misją UKSW miał być wkład na rzecz wymiaru etycznego i moralnego nowych technologii, zwłaszcza technologii cyfrowych, które są fundamentem budowania cyfrowej gospodarki⁵⁸.

Projektowanie akademickich usług administracyjnych

Najpierw działania skupiono na tworzeniu infrastruktury pozwalającej na usprawnienie pracy administracji uniwersyteckiej i obsługi studenta. Sprzęt pozyskany dzięki grantom i szkolenia kadry przynosiły wymierne korzyści i wpłynęły na jakość pracy. Jednym z innowacyjnych rozwiązań,

56 Por. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Tydzień Jakości Kształcenia*, 20–24.10.2025, <https://jakosc.uksw.edu.pl/jakosc-ksztalcenia/tydzien-jakosci-ksztalcenia-2> (dostęp: 8.06.2025).

57 Por. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Innowacje edukacyjne – rozwiązania pedagogiczne, interdyscyplinarne i międzynarodowe*, 21.05.2025, <https://uksw.edu.pl/innowacje-edukacyjne-rozwiazania-pedagogiczne-interdyscyplinarne-i-miedzynarodowe> (dostęp: 8.06.2025).

58 Por. S. Dziekoński, *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego wobec wyzwań cywilizacyjnych* [w:] K. Pawlina, M. Campagnaro, J. Stańczuk, I. Kisiel (red.), *Dobry pasterz troszczy się o swoją owczarnię. Księga jubileuszowa dedykowana metropolicie warszawskiemu kard. Kazimierzowi Nyczowi*, Akademia Katolicka w Warszawie – Wydawnictwo Stacja7, Warszawa – Kraków 2023, s. 288–289.

a zarazem udogodnień dla studentów i administracji pracującej w dziekanatach było wprowadzenie elektronicznego indeksu. Podjęto działania zmierzające do stałego podnoszenia jakości świadczonych usług elektronicznych oraz przygotowania i udostępniania nowych, poprzez ich integrację z już istniejącymi rozwiązaniami. W efekcie powstał spójny i efektywny system obsługi kandydata na studia, studenta i pracownika uniwersytetu. Informatyzacja uczelni została najpierw skoncentrowana na stałym rozwijaniu modułów systemu obsługi studenta USOS (Uniwersytecki System Obsługi Studiów), ze szczególnym uwzględnieniem mobilności. W trakcie zmian systemowych udostępniono studentom aplikację mobilną iUKSW zintegrowaną z USOS. Unowocześniona została platforma e-learningowa, tak by umożliwić prowadzenie zajęć w czasie rzeczywistym, jak również interaktywnie i bezprzewodowo przeprowadzać egzaminy. Rozwinięte zostały systemy wideokonferencyjne oraz narzędzia do pracy grupowej skierowane zarówno do pracowników naukowo-dydaktycznych, jak i administracyjnych, które opierają się na narzędziach pracy grupowej, niezależnie od miejsca przebywania osób i ich liczby, tj. wspólne kalendarze czy listy zadań. Uruchomiona została zaawansowana technologicznie biblioteka cyfrowa, by usprawnić zamawianie i wypożyczanie książek. Rozwój informatyzacji uczelni skupił się także na zapewnieniu skutecznego obiegu informacji i podniesieniu jakości obsługi administracyjnej. Do użytku zostały oddane systemy wspomagające działania administracyjne, takie jak: Helpdesk Składniki Majątku (HSM), Centralny Rejestr Umów, Portal Pracowniczy. W projektowanych narzędziach przeznaczonych do obsługi elektronicznej znalazł się System do Zarządzania Konferencjami, który miał służyć efektywnemu planowaniu wydarzeń naukowych. W rozwoju zintegrowanej informatyzacji uniwersyteckiej jednym z głównych celów było projektowanie usług elektronicznych charakteryzujących się wysoką dostępnością dla społeczności akademickiej i zapewniających oszczędność czasu przez zwolnienie z konieczności wizyty w jednostce uniwersytetu, o ile taka wizyta nie była konieczna⁵⁹.

Wprowadzenie powyższych rozwiązań byłoby trudne bez zaangażowania kompetentnych osób, wyspecjalizowanych w przygotowaniu, pozyskiwaniu i rozliczaniu grantów. Ich główna siła została skupiona w nowo powołanym Centrum Inicjatyw Rozwojowych. Było to ważne wsparcie dla

59 Por. S. Dziekoński, *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego...*, dz. cyt., s. 289–290.

pracowników naukowych i naukowo-dydaktycznych aplikujących o granty i projekty badawcze. Trafność tego rozwiązania została szybko zauważona przede wszystkim w kaskadowym wzroście liczby przygotowywanych i pozyskiwanych grantów i projektów. Godne odnotowania jest powstawanie zespołów interdyscyplinarnych i grup liderów w ramach uprawianej dyscypliny/dziedziny naukowej⁶⁰.

Centra nowych technologii

Jednym z pierwszych i wartych wspomnienia kroków w budowaniu UKSW jako nowoczesnego uniwersytetu przyszłości było utworzenie Centrum Laboratoryjnego Nauk Przyrodniczych, które stało się miejscem badań i wdrożeń dla wielu pracowników z kilku wydziałów. Dzięki wspólnemu wysiłkowi i wzajemnemu zaufaniu powstały nowoczesne i interdyscyplinarne centra laboratoryjne. Infrastruktura i specyfika określone potencjałem badawczym zachęcały do podjęcia dalszych kroków, ukierunkowanych na technologie cyfrowe. Kluczowym działaniem dla kształtowania UKSW jako nowoczesnego uniwersytetu przyszłości, kojarzonego z technologią cyfrową i szerokim profilem innowacyjnych badań, było utworzenie Centrum Technologii Informacyjnych Nauk Humanistyczno-Społecznych, sfinansowane ze środków Narodowego Centrum Badań i Rozwoju. Przygotowanie i realizacja tego projektu były prowadzone przy współudziale doświadczonych i rozpoznawalnych w świecie nauki partnerów, reprezentujących m.in. Ośrodek Przetwarzania Informacji i Wojskowy Instytut Medycyny Lotniczej. Był to pierwszy tak duży projekt naukowo-wdrożeniowy, w którym pełniliśmy rolę lidera, wyróżniony prestiżową nagrodą Lumen 2017, do której zostały nominowane również uczelnie mające międzynarodową rozpoznawalność w świecie nowych technologii: Politechnika Wrocławska i Politechnika Gdańska. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, do tej pory kojarzony głównie z teologią, naukami humanistycznymi i społecznymi, stał się ważnym partnerem dla przedsiębiorców, politechnik i uniwersytetów technicznych. W Centrum Technologii Informacyjnych Nauk Humanistyczno-Społecznych zostały rozpoczęte nowatorskie prace m.in. w zakresie digitalizacji i modelowania 3D. Ważnym obszarem działalności centrum były też badania obejmujące analizę polityki społecznej, inteligentne zarządzanie, analizę i monitoring danych. Te aktywności zostały znaczą-

60 Por. tamże, s. 295.

co rozszerzone w ramach projektu realizowanego na podstawie kontraktu terytorialnego, który zakończył się budową Transdyscyplinarnego Badawczo-Rozwojowego Centrum Cyfrowej Nauki i Technologii, zlokalizowanego w Dziekanowie Leśnym. Tak powstał trzeci kampus UKSW wspierający naukę opartą na przetwarzaniu dużych zbiorów danych z zastosowaniem sztucznej inteligencji. Infrastruktura i wyposażenie laboratoriów zostały zaprojektowane w ścisłej współpracy z naszymi partnerami biznesowymi, wśród których znalazły się duże, średnie i małe przedsiębiorstwa z sektora wysokich technologii, decydujące o innowacyjności polskiej gospodarki⁶¹. Obecnie jest to Multidyscyplinarne Centrum Badawcze (MCB) stawiające sobie za cel tworzenie nowych technologii, które będą wykorzystywane w szeroko rozumianej gospodarce, przemyśle oraz ochronie środowiska⁶². Prace prowadzone w tej instytucji są skupione na modelowaniu obliczeniowym, analizie danych, systemach zarządzania i obróbce nowoczesnych materiałów. Jest to jednostka unikatowa w skali kraju, o charakterze badawczo-rozwojowym, wyposażona w nowoczesne laboratoria. Jej innowacyjność opiera się na kilku kluczowych filarach, takich jak: interdyscyplinarność, łączenie różnych dziedzin nauki i gospodarki za sprawą technologii cyfrowych (medycyna cyfrowa, analiza danych medycznych, informatyka, fizyka, biologia, psychologia, prawo, socjologia). Badania i projekty realizowane w Centrum, głównie z wykorzystaniem pracy zespołowej, umożliwiają studentom i naukowcom rozwijanie własnych pomysłów w przestrzeni biznesu, ale też przygotowują do pracy w świecie rewolucji cyfrowej⁶³.

W krótkim czasie Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego stał się jednym z dwóch polskich członków programu ELAN Network – European & Latin American Technology Based Business Network. Głównym celem projektu było skupienie bazy ofert biznesowych i technologicznych z Unii Europejskiej i Ameryki Łacińskiej m.in. w takich branżach jak: energia odnawialna, ICT, zdrowie, biotechnologia i biogospodarka. Udział w progra-

61 S. Dziekoński, *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego...*, dz. cyt., s. 290–291.

62 Szerzej na ten temat: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Kierunek innowacje. Konferencja w MCB*, 31.05.2023, <https://uksw.edu.pl/kierunek-innowacje-konferencja-w-mcb> (dostęp: 8.06.2025).

63 Szerzej na ten temat: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Multidyscyplinarne Centrum Badawcze*, <https://mcb.uksw.edu.pl/pl> (dostęp: 9.06.2025); Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *CNT UKSW – kierunek innowacje*, 3.12.2018, <https://uksw.edu.pl/centrum-cyfrowej-nauki-i-technologii-uksw> (dostęp: 9.06.2025).

mie umożliwił naszej uczelni współpracę z lokalnym biznesem w krajach Ameryki Łacińskiej, jak również publicznymi i prywatnymi instytucjami Starego Kontynentu. Umieędzynarodowienie Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego jeszcze bardziej uwidoczniło się we współpracy z międzynarodowymi jednostkami naukowo-badawczymi, wśród których znalazł się jeden z najbardziej prestiżowych uniwersytetów – Oxford. Podpisanie umowy o bliskich relacjach między ośrodkami akademickimi dało naszej uczelni dużą rozpoznawalność i otwarło nowe możliwości dynamicznego rozwoju, opartego na innowacyjnych rozwiązaniach. Do nich należy wypracowanie wspólnego projektu budowy w ramach UKSW akademickiego centrum kompetencji w zakresie *cyber security*. Ze względu na tę inicjatywę wielokrotnie gościliśmy w naszej uczelni przedstawicieli Oxfordu, m.in. podczas uroczystości inauguracyjnej, i sami byliśmy przyjmowani na tym renomowanym uniwersytecie. Bliskie kontakty z jedną z najlepszych uczelni świata sprawiły, że każdy tydzień przynosił coś nowego i ważnego, podnoszącego jakość kształcenia i pozwalającego wkroczyć z nauką na wyższy poziom. Od czasu związków UKSW z Oxfordem na znaczeniu zyskała funkcjonująca w różnych środowiskach nazwa Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego – UKSWORD. Odtąd UKSWORD zaczął być kojarzony z międzynarodową jakością⁶⁴.

Współpraca, transfer wiedzy i innowacyjne kierunki studiów

Budowa e-universytetu, a zwłaszcza kampusu nowych technologii, wyraźnie pokazała, że innowacyjny uniwersytet przyszłości wymaga nie tylko nowoczesnych laboratoriów, ale też aktywnej współpracy nauki z instytucjami biznesowymi oraz umieędzynarodowienia. To jeden z koniecznych warunków skutecznego realizowania projektów i ich wdrażania przez studentów i pracowników naukowo-badawczych, ze znaczną rolą administracji. W UKSW efektem takiej współpracy są programy stażowe, projekty o wymiarze społecznym i kulturowym czy inkubatory przedsiębiorczości. Naturalną konsekwencją tworzenia centrów badawczych było powołanie spółek *spin-off* z myślą o komercjalizacji innowacyjnych technologii, wiedzy i usług. Idea budowy innowacyjnego uniwersytetu przełożyła się na tworzenie nowych kierunków o charakterze interdyscyplinarnym, które wychodzą naprzeciw wyzwaniom przyszłości. Jednym z nich są studia „Człowiek

64 S. Dziekoński, *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego...*, dz. cyt., s. 292–293.

w cyberprzestrzeni”, łączące wiedzę na temat zachowań społecznych z najbardziej zaawansowanymi technologiami cyfrowymi oraz zasadami prawa, socjologii i biznesu⁶⁵.

Innowacje stały się jednym z najbardziej znaczących elementów w budowie i rozwoju Wydziału Medycznego. Collegium Medicum UKSW, z prestiżowym kierunkiem lekarskim. Program studiów na tym kierunku kształcenia był przygotowywany we współpracy z czołowymi ośrodkami naukowymi nie tylko w Polsce, ale też w Europie i USA. W kształceniu przyszłych lekarzy oraz pielęgniarek zostało uwzględnione bogactwo nauk humanistycznych, by w ten sposób jak najlepiej przygotować studentów do pracy z człowiekiem potrzebującym pomocy i chorym. UKSW stało się pierwszym ośrodkiem akademickim w Polsce o korzeniach katolickich, w którym otwarto kierunek lekarski. W prace nad uruchomieniem kierunku lekarskiego – i w ogóle rozwinięciem medycyny na UKSW – włączyły się instytucje nie tylko polskie, ale i zagraniczne. Znaczące wsparcie przyszło z Uniwersytetu Katolickiego Sacro Cuore w Mediolanie, który – jak wspomniano wyżej – w swojej strukturze posiada dziewięć ośrodków medycznych: szpitali, instytutów badawczych i klinik, m.in. słynną poliklinikę Gemelli. Wyznaczona do współpracy z nami prof. Federica Wolf z polikliniki Gemelli została dołączona do komitetu sterującego, przygotowującego dokumentację potrzebną do otwarcia kierunku lekarskiego na Wydziale Medycznym. Collegium Medicum UKSW. Rozwój Wydziału Medycznego. Collegium Medicum UKSW, zwłaszcza pod kątem badań i projektów naukowych, został ściśle powiązany z funkcjonalnością kampusu nowych technologii w Dziekanowie Leśnym. Bardzo szybko rozpoczęto prace nad szeregiem projektów badawczych wpisanych nie tylko w telemedycynę, ale też w rozwój medycyny cyfrowej. Rozwiązanie to sprawdziło się już parę lat później, w okresie pandemii COVID-19. Istniejąca infrastruktura oraz kompetentny zespół badaczy pozwoliły na zrealizowanie z sukcesem projektów ważnych w perspektywie walki z pandemią⁶⁶.

Wydział Medyczny. Collegium Medicum UKSW był zatem pomyślany jako nowoczesna jednostka, realizująca kształcenie przyszłych lekarzy i pielęgniarek w połączeniu z innowacyjnymi badaniami naukowymi. Zgodnie

65 Szerzej na ten temat: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Człowiek w cyberprzestrzeni*, <https://wpia.uksw.edu.pl/kandydaci/kierunki-studiow/czlowiek-w-cyberprzestrzeni> (dostęp: 8.06.2025).

66 Por. S. Dziekoński, *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego...*, dz. cyt., s. 302–303.

z pierwotnym założeniem w programie studiów uwzględnia się dorobek nauk humanistycznych, tak znamienne dla uniwersytetów katolickich, aby w ten sposób lepiej przygotować przyszłych lekarzy i pielęgniarzy do kontaktu z pacjentem. Wydział, kładąc silny nacisk na etyczne i biologiczne aspekty medycyny, uwzględnia również wymiar duchowy pacjenta⁶⁷. W kontekście innowacyjnego podejścia do kształcenia warto też wspomnieć o studiach podyplomowych MBA dla kadry medycznej. W realizacji tych studiów jest wykorzystywany nowoczesny system kształcenia oparty na platformie dydaktycznej. Studia te stanowią znakomite wsparcie w zdobywaniu kompetencji biznesowych, wdrażaniu start-upów oraz praktycznym wykorzystaniu *design thinking* czy *lean management*⁶⁸.

Innowacyjność determinowana dobrem człowieka

Innowacyjność Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, sięgająca po najnowsze i najlepsze rozwiązania technologiczne oraz współpracę z najbardziej doświadczonymi partnerami, jest podporządkowana dobru człowieka – studenta, doktoranta, pracownika naukowo-dydaktycznego i administracyjnego. W świecie zdominowanym technologią cyfrową jedną z najważniejszych kwestii okazała się ochrona danych osobowych i prywatności. Jeśli chodzi o skalę zjawiska, UKSW stał się jedną z pierwszych uczelni, które podjęły ścisłą współpracę z Głównym Inspektorem Ochrony Danych Osobowych (GIODO), przekształconym w Urząd Ochrony Danych Osobowych (UODO). Jako uczelnia byliśmy przekonani, że kwestia ochrony praw człowieka i gwarancje zapewnienia podstawowych wartości w świecie cyfrowym są ważnym i nowym obszarem działań – łączącym ze sobą technologie oraz zasady ich wdrożenia do nauki i gospodarki z koniecznością dbałości o człowieka. Rezultatem refleksji na ten temat i praktycznej aktywności w tej dziedzinie było wspomniane wyżej nawiązanie ścisłej współpracy z wyspecjalizowanym organem zajmującym się ochroną prywatności i danych osobowych – Generalnym Inspektorem Ochrony Danych Osobowych (GIODO). Wspólne działania i wieloletnia współpraca UKSW i GIODO

67 Szerzej na ten temat: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *O misji Wydziału Medycznego*, 15.04.2019, <https://uksw.edu.pl/o-misji-wydzialu-medycznego> (dostęp: 9.06.2025).

68 Szerzej na ten temat: Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Zaprojektuj innowację z UKSW*, 3.01.2017, <https://uksw.edu.pl/studia-podyplomowe-projektowanie-innowacji> (dostęp: 8.06.2025).

w zakresie właściwego stosowania przepisów ustawy o ochronie danych osobowych, w tym w obszarze bezpieczeństwa sieci i informacji, zaowocowały podpisaniem porozumienia o współpracy w zakresie ochrony prywatności i danych osobowych w dniu 23 lutego 2016 r. W ramach współpracy zaplanowano przedsięwzięcia w zakresie działalności naukowo-badawczej, edukacyjnej, promocyjnej, wydawniczej, a także organizacyjnej, związanej m.in. z uruchomieniem na UKSW studiów podyplomowych dotyczących zagadnień związanych z ochroną danych osobowych. Zacieśnienie współpracy między UKSW a organem nadzorczym zaowocowało powołaniem w naszej uczelni pierwszych w Polsce studiów podyplomowych „Ochrona danych osobowych w Kościele”, pod patronatem Sekretarza Generalnego Konferencji Episkopatu Polski i GIODO. Wymiernym efektem tej współpracy na rzecz ochrony danych osobowych i prywatności był szereg sympozjów organizowanych wspólnie przez UKSW oraz GIODO, m.in. konferencja „Działalność służb specjalnych państwa a ochrona danych osobowych”, zorganizowana przez GIODO, CBA oraz UKSW; konferencja poświęcona bezpieczeństwu w Internecie: „Internet rzeczy. Bezpieczeństwo smart city”, którą organizowały: UKSW, GIODO, ABW, UKE oraz Naukowe Centrum Prawno-Informatyczne. Kolejnym przedsięwzięciem organizowanym przez UKSW, a współorganizowanym przez GIODO i MSWiA, była konferencja „Strategia cyberbezpieczeństwa dla Polski”⁶⁹.

Kojarzona z innowacyjnością transformacja cyfrowa, jakkolwiek przyniosła wiele rozwiązań ważnych dla nauki, gospodarki, życia społecznego i poszczególnych osób, już odcisnęła swoje piętno na życiu psychicznym – zwłaszcza dzieci i młodzieży. W wielu przypadkach kryzysy psychiczne mają bezpośredni związek z szybkimi zmianami cywilizacyjnymi, ponieważ nie każdy człowiek nadąży za ich tempem. W skrajnym ujęciu spotkać można nawet taką opinię:

Tak skonfigurowaliśmy cywilizacyjny rozwój albo pozwoliliśmy mu, by tak ustawił się sam, że przyniósł on rozpad więzi społecznych, nasilenie depresji, samotności, zwiększenie potencjału samozniszczenia, w efekcie spychając ludzką cywilizację na drogę ku degradacji⁷⁰.

69 Por. S. Dziekoński, *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego...*, dz. cyt., s. 298–299.

70 A. Zybortowicz, K. Zybortowicz, *AI eksploracja. Andrzej Zybortowicz odpowiada Katarzynie Zybortowicz*, Wydawnictwo Zona Zero, Warszawa 2024, s. 13.

Dostrzegł to Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego. W odpowiedzi na potrzeby dzieci i ich rodzin, związane głównie ze zdrowiem psychicznym, została powołana spółka EZRA, będąca pierwszym podmiotem leczniczym w naszej uczelni. Pomysł rozpoczęcia takiej działalności narodził się w Instytucie Psychologii UKSW. W ramach badań podstawowych opracowano i empirycznie zweryfikowano model teoretyczny zdrowia psychicznego, który – na kolejnym etapie – został przetestowany w praktyce, na poziomie społeczności lokalnych, we współpracy najpierw z m.st. Warszawą, a potem z innymi podmiotami. Model uniwersyteckiego podmiotu leczniczego został tak zdefiniowany, aby tworzyć placówki medyczne w małych miejscowościach. Trafność decyzji o powołaniu ośrodka specjalizującego się w psychiatrii środowiskowej została potwierdzona zwłaszcza w pandemii COVID-19 oraz w okresie popandemicznym, kiedy poziom dobrostanu psychicznego rodzin oraz dzieci znacząco się obniżył. Działalność spółki i wdrożenie w praktyce społecznej wyników badań przyniosło wymierne korzyści dla samej uczelni. Podczas obecnej parametryzacji dyscyplin naukowych psychologia na UKSW utrzymała kategorię „A” jako jeden z ośmiu najwyżej ocenianych kierunków psychologicznych w Polsce⁷¹.

Opisane powyżej dokonania niewątpliwie przełożyły się na budowanie pozycji UKSW w świecie akademickim. Szczycimy się informacją, że Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego, debiutując w prestiżowym zestawieniu The World University Rankings, znalazł się wśród najlepszych uczelni na świecie. Warto podkreślić, że The World University Rankings ocenia pięć podstawowych obszarów działalności akademickiej: jakość nauczania, obejmującą m.in. stosunek liczby studentów do kadry, opinie akademickie i warunki nauczania; środowisko badawcze, które odzwierciedla potencjał instytucji i poziom finansowania badań; jakość samych badań mierzonych liczbą cytowań i wpływem naukowym; perspektywę międzynarodową, uwzględniającą udział studentów i kadry z zagranicy oraz współpracę międzynarodową; a także transfer wiedzy do przemysłu. Wyniki w poszczególnych kategoriach podlegają odpowiedniemu ważeniu i sumowaniu, co pozwala na precyzyjne określenie ostatecznej pozycji uczelni w rankingu⁷².

71 Por. S. Dziekoński, *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego...*, dz. cyt.

72 Por. Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *UKSW w gronie najlepszych uczelni na świecie*, 13.10.2025, <https://uksw.edu.pl/uksw-w-gronie-najlepszych-uczelni-na-swiecie> (dostęp: 19.12.2025).

Innowacyjność UKSW inspirowana głosem autorytetów Kościoła

Rozwój Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie wpisuje się znakomicie w oczekiwania i wskazania adresowane do uniwersytetów i uczelni katolickich ze strony Kościoła i papieży. Część tej wykładni, w odniesieniu do wydziałów kościelnych włączonych w uniwersytet, ma charakter obligatoryjny. Inne są ważnym wskazaniem dla nowych kierunków działania. Elementem szczególnie wyróżniającym UKSW jest wspomniana już w tej refleksji wypowiedź Jana Pawła II, bezpośrednio adresowana do naszej uczelni. Ponadczasowe wręcz jest przesłanie papieża, że siłą UKSW stanowi młodość ducha, a jedno z ważniejszych zadań to odnawianie ducha Europy i świata. W przypadku UKSW specyfika podejmowanych działań jest też determinowana osobą i dziełem Prymasa Tysiąclecia, męża stanu i syna Kościoła. Wiele wypowiedzi Wyszyńskiego zachowuje swoją aktualność. Stefan Kardynał Wyszyński, jakkolwiek nie podejmował wprost tematów, które dotyczyłyby innowacyjności w dzisiejszym rozumieniu, zwracał uwagę, że wszelki rozwój powinien być oparty na wartościach wpisanych w godność człowieka i z niej wypływających. Kwestia ta urasta dzisiaj do najwyższej rangi – w świecie, który szczyci się tak szybkim rozwojem zwłaszcza w obszarze technologii, a równocześnie ulega dehumanizacji i tak łatwo poddaje się egoizmowi i materializmowi. W tym kontekście już sama promocja nauczania Prymasa Tysiąclecia może być ważnym elementem misji UKSW we współczesnym świecie, zwłaszcza jeśli byłaby odniesiona do działań skoncentrowanych wokół szeroko rozumianej innowacyjności. Niewątpliwie bogatym źródłem dla podejmowanej refleksji byłyby wypowiedzi Prymasa Tysiąclecia prezentowane w następujących zbiorach: *Kimże jest człowiek*⁷³, *Nauczanie społeczne 1946–1981*⁷⁴, *Duch pracy ludzkiej*⁷⁵, *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*⁷⁶,

73 S. Wyszyński, *Kimże jest człowiek...*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1987.

74 S. Wyszyński, *Nauczanie społeczne 1946–1981*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1990.

75 S. Wyszyński, *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*, Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, Warszawa 1991.

76 S. Wyszyński, *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego „Pallottinum”, Poznań 1993.

*Idącym w przyszłość*⁷⁷, „*Idzie nowych ludzi plemię...*” *Wybór przemówień i rozważań*⁷⁸.

W swoim nauczaniu Stefan Wyszyński ukazuje godność człowieka jako najwyższą wartość i źródło praw przysługujących osobie ludzkiej. Odpowiedź na pytanie: „kim jestem?” domaga się zgłębienia prawdy o człowieku, jego początkach, sensie życia i przeznaczeniu. W idei godności jest zapisana wielkość człowieka – niezbywalna i nienaruszalna. Jej powinien być podporządkowany wszelki rozwój techniczny, niezależnie od poziomu innowacyjności. Taki wniosek nasuwa się w kontekście następującej wypowiedzi Wyszyńskiego:

Trzeba bardzo dużo mówić o wysokiej godności człowieka, aby zrozumiano, że człowiek przerasta wszystko, co może istnieć na świecie – prócz Boga! Cały bogaty i najbardziej wymyślny świat urządzeń technicznych, wynalazków i niewątpliwie potężnych zdobyczy naukowych, całe olbrzymie bogactwo globu jest niczym w porównaniu z jednym małym człowiekiem, istotą rozumną, wolną i miłą. [...] Człowiek w swej wysokiej godności przerasta wszystko, co jest na globie. Trzeba o tym pamiętać dziś [...]. Zwłaszcza wtedy, gdy człowiek użyty jest do budowy nowego świata, nowych ustrojów i możliwości, tak, iż sam musi niekiedy zapomnieć o tym, że jest człowiekiem, stając się tylko kółkiem w potwornej maszynie współczesnego przemysłu⁷⁹.

Stefan Wyszyński wskazał też na niebagatelną rolę uczelni katolickiej w budowaniu nowego świata, w którym technikę i gospodarkę próbuje się traktować priorytetowo. Już w 1979 roku, w czasie obchodów 25-lecia Akademii Teologii Katolickiej – poprzedniczki UKSW – mówił:

[...] nasze życie, które jest głównym elementem przemian współczesnych, należy uzależnić od wartości moralnych. Nie może być ekonomii bez etyki i moralności. Jeśli mamy niepowodzenia w dziedzinie rozwoju gospodarczego, dzieje się to na skutek braku etyki. Tutaj właśnie otwiera się pole do działania dla wszystkich nauk społecznych⁸⁰.

77 S. Wyszyński, *Idącym w przyszłość*, Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, Warszawa 1998.

78 S. Wyszyński, „*Idzie nowych ludzi plemię...*” *Wybór przemówień i rozważań*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego „Pallottinum”, Poznań 2001.

79 S. Wyszyński, *Jakiej chcecie Polski?* [w:] S. Wyszyński, *Kimże jest człowiek...*, dz. cyt., s. 135. Także: S. Wyszyński, *Stać was na wiele. Do młodzieży akademickiej*, Warszawa, 7.04.1965 [w:] S. Wyszyński, *Z Gniazda Orląt. Wybór przemówień, kazań i konferencji do młodzieży*, Papieski Instytut Studiów Kościelnych, Rzym 1972, s. 29.

80 S. Wyszyński, *Przemówienie na inaugurację roku akademickiego 1979/1980*, „Biuletyn Informacyjny ATK” 1980, nr 5, s. 39–42.

Słowa te, mimo iż wypowiedziane prawie pół wieku temu, nadal są aktualne i wyznaczają kierunek działań naszej uczelni, skoncentrowanych zarówno na dobru człowieka, jak i społeczeństwa.

W nauczaniu Stefana Kardynała Wyszyńskiego wyjątkowe miejsce znalazł społeczny wymiar życia człowieka i wychowania. Kwestie wychowania społecznego powracały na każdym etapie działalności Prymasa Tysiąclecia, który wielokrotnie przypominał, że człowiek ma potrzebę bycia nie tylko z innymi, ale też dla innych i jedynie w ten sposób może się w pełni rozwinąć i osiągnąć szczęście. Najważniejszym motorem tego zaangażowania jest miłość, która pobudza do działań ukierunkowanych na rzecz innych. Skoncentrowane na kwestiach społecznych nauczanie Stefana Wyszyńskiego stanowi bogate źródło treści dla budowania koncepcji wychowania odpowiadającej na wyzwania teraźniejszości i przyszłości⁸¹. Nie dziwi więc, że najważniejsze idee wychowania społecznego, artykułowane przez Stefana Wyszyńskiego, zostały zgłębiane i spotkały się z szerokim odzewem ze strony autorów związanych z liczącymi się ośrodkami akademickimi w Polsce, głównie katolickimi⁸².

Zarówno w wymiarze indywidualno-społecznym, jak i gospodarczym życie powinno opierać się na konkretnych wartościach. Prymas Tysiąclecia dawał temu wyraz w wielu wypowiedziach, także adresowanych do młodzieży, która w jego sercu i nauczaniu zajmowała uprzywilejowane miejsce. Wobec niej stosował pedagogię serca, wykazywał zaufanie i szacunek, a równocześnie stawiał wymagania. W przemówieniach do młodzieży mówił o sensie i wartości życia, o ludzkiej godności, o prawach i obowiązkach młodego pokolenia, ukazywał zagrożenia i niebezpieczeństwa, wytyczał zadania, uczył miłości Ojczyzny. Od młodych ludzi uzależniał przyszłość Polski, Europy i świata. Opinia ta znajduje swoje szczególne potwierdzenie w świetle wskazań, które Stefan Wyszyński adresował do ludzi młodych w publikacji *„Idzie nowych ludzi plemię...”*. Tam właśnie, w odniesieniu do młodych, mówił o ludziach o pięknych sercach, wspaniałych, kierujących się wiarą, pełnych nadziei i miłości. Ludziach, dla których uczciwość jest wartością, umiejących odróżniać prawdę od fałszu czy kłamstwa, które dla

81 Por. S. Dziekoński, *Wychowanie społeczne w nauczaniu Stefana Kardynała Wyszyńskiego* [w:] A. Karasińska (red.), *Ksiądz Kardynał Wyszyński o Kościele, Ojczyźnie i godności człowieka*, Staszów 2021, s. 24.

82 Kwestia ta została zaprezentowana m.in. w opracowaniu: S. Dziekoński, *Stefan Wyszyński's social ideas in the research and educational activity of academic Centres*, „Forum Pedagogiczne” 2024, t. 14, nr 2.1, s. 273–286, <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.20>.

Wyszyńskiego było obrzydliwe i krzykliwe. Taka ocena kłamstwa nie tylko wtedy, ale i dzisiaj jest ze wszech miar trafna, a wypowiedziane wówczas słowa mają jeszcze większą moc dzisiaj.

Czy nie jest to przesłanie dla współczesnych, którzy rozwiązań szukają w mediach społecznościowych, informacjach bez pokrycia, nie pytając o autora tekstu? Niewątpliwie dzisiaj informacja jest towarem, a wyścig o dane, pozyskiwane na różne sposoby, jest na porządku dziennym, zaś ich ochrona staje się najwyższą powinnością, co zostało już potwierdzone w wielu publikacjach.

Wnioski

W dyskusji o innowacyjności współczesnych uniwersytetów nie można zapomnieć o ich przeszłości, początkach, do których wracamy, ponieważ nimi się inspirujemy i z ich dziedzictwa czerpiemy. Niniejsza refleksja jedynie nawiązała do tamtych czasów, skupiając się przede wszystkim na wartości dzisiejszych rozwiązań. W kontekście innowacyjności istotne znaczenie mają uniwersytety katolickie, które w historii były tworzone jako pierwsze. Siła uniwersytetów katolickich wynika nie tylko z ich liczby, ale też z tradycji i specyfiki determinowanej nauką Kościoła i papieży. Innowacyjność jest wpisana w naturę i misję współczesnego uniwersytetu katolickiego. Wymaga ona ciągłego odczytywania znaków czasu, otwartości na współpracę i budowania więzi w wielu wymiarach. Specyfika uniwersytetu katolickiego, stawiającego w centrum uwagi człowieka w relacji do siebie samego, Boga i innych ludzi, może być wartością dodaną dla tworzenia rozwiązań technologicznych, gospodarczych i społecznych. Przykładem takiego rozwiązania jest Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, jeszcze kilkanaście lat temu kojarzony wyłącznie z naukami humanistycznymi i społecznymi – a dzisiaj z nowoczesną infrastrukturą i innowacyjnymi rozwiązaniami. UKSW jest uniwersytetem, który – czerpiąc z tradycji – odważnie wkroczył w nowoczesność budowaną we współpracy z ośrodkami wyróżniającymi się innowacyjnością.

Prowadzona refleksja wiedzie do wniosku, że innowacji, jakkolwiek najczęściej kojarzonej ze zmianami o charakterze technicznym, handlowym i organizacyjnym, nie można odnieść tylko do jednego sektora. Wymaga ona interdyscyplinarnego podejścia i wraz z rozwojem technologii, zwłaszcza AI, coraz bardziej otwiera się na kwestie ważne dla nauk społecznych

i humanistycznych. W każdym jednak przypadku innowacyjność domaga się odpowiedniego stanu umysłu, otwarcia się i zaangażowania osób na rzecz tworzenia nowoczesnych rozwiązań. Kluczowym elementem w idei formowania liderów życia naukowego, społecznego, kulturowego i ekonomicznego jest wymiar intelektualny i etyczny.

Bibliografia

- A conversation about justice with Michael Sandel*, 21.10.2009, <https://www.jfklibrary.org/events-and-awards/kennedy-library-forums/past-forums/transcripts/a-conversation-about-justice-with-michael-sandel> (dostęp: 8.06.2025).
- Alonso de Castro M.G., García-Peñalvo F.J., *Successful Erasmus+ projects: Some case studies* [w:] P. Zaphiris, A. Ioannou (eds.), *Learning and collaboration technologies: Designing the learner and teacher experience. 9th International Conference, LCT 2022, Held as Part of the 24th HCI International Conference, HCII 2022, Virtual Event, June 26–July 1, 2022, Proceedings, Part I*, Springer, Cham 2022.
- Arviansyah M.R., Azis Y., Sondari M.C., Harsanto B., *Current trend and future research agenda for technological innovation in higher education institutions*, „Humanities and Social Sciences Communications” 2024, vol. 11, no. 1, s. 1–11, <https://doi.org/10.1057/s41599-024-04150-7>.
- Asghar F., *Role of modern teaching methods for providing quality education at higher level*, „European Academic Research” 2020, vol. 7, iss. 10, s. 4804–4812.
- Bartnicki R., *Korzenie UKSW. Z dziejów uczelni na warszawskich Bielanach*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego, Warszawa 2017.
- Benedykt XVI, *Diakonia of truth*, 14.06.2015, <https://humanumreview.com/articles/meeting-with-catholic-educators> (dostęp: 1.05.2025).
- Bierzyński T., *Perspektywy indywidualizacji procesu nauczania i integracji społecznej. Sztuczna inteligencja w procesie rozwoju edukacji i społeczeństwa*, „Społeczeństwo – Kultura – Wartości. Studium społeczne” 2024, R. 15, nr 25, s. 102–117.
- Boguski J., *Rola uniwersytetu w regionalnym systemie innowacji*, „Nauka i Szkolnictwo Wyższe” 2008, nr 1(31), s. 55–64.
- Cariño J.V., *Philosophy, well being and the identity of Catholic universities*, „Kritike” 2012, vol. 6, no. 1, s. 1–16.
- Czerwińska-Lubaszczuk A., *Innowacje społeczne – przyczynek do dalszych badań*, „ZN Systemy Wspomagania w Inżynierii Produkcji” 2023, t. 12, nr 1, s. 23–35.
- Deuterman J., Aguilar K., Vargas A., *USCCB Campus Ministry Initiative: Final report prepared by the OSV Institute for Catholic Innovation*, OSV Institute for Catholic Innovation, 2023.

- Dziekoński S., *Stefan Wyszyński's social ideas in the research and educational activity of academic centres*, „Forum Pedagogiczne” 2024, t. 14, nr 2.1, s. 273–286, <https://doi.org/10.21697/fp.2024.2.1.20>.
- Dziekoński S., *Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego wobec wyzwań cywilizacyjnych* [w:] K. Pawlina, M. Campagnaro, J. Stańczuk, I. Kisiel (red.), *Dobry pasterz troszczy się o swoją owczarnię. Księga jubileuszowa dedykowana metropolii warszawskiemu kard. Kazimierzowi Nyczowi*, Akademia Katolicka w Warszawie – Wydawnictwo Stacja7, Warszawa – Kraków 2023.
- Dziekoński S., *Wychowanie społeczne w nauczaniu Stefana Kardynała Wyszyńskiego* [w:] A. Karasińska (red.), *Ksiądz Kardynał Wyszyński o Kościele, Ojczyźnie i godności człowieka*, Liceum Ogólnokształcące im. ks. kard. Stefana Wyszyńskiego w Staszowie, Staszów 2021.
- eCampus News, *Technology in higher education*, https://www.ecampusnews.com/campus-25.04.2024_leadership/2024/04/25/technology-in-higher-education (dostęp: 8.06.2025).
- Ecclesia Catholica. Congregatio de Institutione Catholica de Studiorum Institutis, *Educating to intercultural dialogue in Catholic Schools: Living in harmony for a civilization of love*, Vatican Press, Vatican City 2013, no. 1–12.
- Ferrer L., Sanchez I., *Catholic universities' broader vocation: Peace and dialogue*, 7.05.2025, <https://www.universityworldnews.com/post.php?story=2025050708441915> (dostęp: 8.07.2025).
- Francis, *Apostolic Constitution „Veritatis gaudium” on ecclesiastical Universities and Faculties*, 29.01.2018, https://www.vatican.va/content/francesco/en/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html (dostęp: 8.12.2025).
- Gabryśova M., *Innowacje w edukacji – na przykładzie uczelni działających w regionach nadgranicznych*, „Nierówności Społeczne a Wzrost Gospodarczy” 2018, t. 55, nr 3, s. 317–327.
- Gil I.C., *The value of values: On Catholic universities today*, 30.01.2020, <https://www.ucp.pt/value-values-catholic-universities-today> (dostęp: 8.06.2025).
- Grabowska-Lepczak I.H., *The use of modern technologies in education for safety and the effectiveness of undertaken activities*, „Journal of Modern Science” 2024, vol. 55, no. 1, s. 471–490, <https://doi.org/10.13166/jms/185510>.
- Gribble R., *Academic freedom and catholic higher education: Bridging the gap of a conundrum*, „International Journal of Education and Social Science” 2018, vol. 5, no. 3, s. 17–27.
- Harmon T., *Integrating knowledge at a Catholic university*, <https://blogs.stthom.edu/artssciences/2021/04/19/integrating-knowledge-at-a-catholic-university> (dostęp: 5.05.2025).
- Hesburgh T., *Creating a Catholic university for the 21st century world*, <https://hesburgh.nd.edu/fr-teds-life/a-leader-in-higher-education/creating-a-catholic-university-for-the-21st-century-world> (dostęp: 8.06.2025).

- Heyer K.E., *The idea of the common good: Interdisciplinary contributions to Catholic higher education*, „Integritas: Advancing the Mission of Catholic Higher Education” 2016, vol. 7, no. 1, s. 1–20.
- Historia i znaczenie pierwszych uniwersytetów na świecie, <https://czasopismak.pl/blog/historia-i-znaczenie-pierwszych-uniwersytetow-na-swiecie> (dostęp: 19.12.2025).
- Hughes K.L., *A school of friendship and wisdom: The Catholic university as the space of global resistance to globalization*, „Integritas: Advancing the Mission of Catholic Higher Education” 2014, vol. 4, no. 4, s. 1–14, <https://doi.org/10.6017/integritas.v4i4p1>.
- JakLeci.pl, *Innowacyjność – co to znaczy? Definicja i przykłady*, 3.12.2023, <https://jakleci.pl/?s=Innowacyjno%C5%9B%C4%87> (dostęp: 19.12.2025).
- Jan Paweł II, *Homilia w czasie Liturgii Słowa skierowana do środowiska Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego*, 6 czerwca 1987 r. [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *List do o. George V. Coyne, dyrektora obserwatorium watykańskiego*, 1988, https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/it/letters/1988/documents/hf_jp-ii LET_19880601_padre-coyne.html (dostęp: 1.05.2025).
- Jan Paweł II, *Przemówienie do młodzieży akademickiej zgromadzonej przed kościołem św. Anny*, Warszawa 3 czerwca 1979 [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1999.
- Jan Paweł II, *Przemówienie do rektorów wyższych uczelni zgromadzonych na Uniwersytecie Mikołaja Kopernika*, 7 czerwca 1999 [w:] Jan Paweł II, *Pielgrzymki do Ojczyzny. Przemówienia, homilie*, Społeczny Instytut Wydawniczy „Znak”, Kraków 1999.
- Katolicki Uniwersytet Lubelski Jana Pawła II, *Na KUL o metodzie Service Learning, czyli uczeniu się przez służbę*, https://www.kul.pl/na-kul-o-metodzie-service-learning-czyli-uczeniu-sie-przez-sluzbe,art_99943.html (dostęp: 8.06.2025).
- Kawalec P., *Pluralizm metodologiczny w badaniach dyfuzji innowacji*, „Nowe Tendencje w Zarządzaniu” 2015, nr 6, s. 147–172.
- Kozłowska I., *Nowatorskie metody nauczania: jak zmieniają edukację i uczniów*, 11.06.2025, <https://dziekanatwsr.pl/newatorskie-metody-nauczania-jak-zmieniaja-edukacje-i-uczniow> (dostęp: 8.06.2025).
- Kristiyanto A. (ed.), *Cloud computing*, PT Penamudamedia, Ngentak 2024.
- Kucharczyk G., *Kardynał Stefan Wyszyński. Nauczanie i dzieło (cz. 4)*, 19.05.2025, <https://trwajciemilosci.pl/kardynal-stefan-wyszynski-nauczanie-i-dzielo-cz-4> (dostęp: 8.06.2025).
- Kwiatkowski S.M. (red.), *Kompetencje przyszłości. Obszary: porozmawiajmy o kompetencjach, wyzwania współczesnej edukacji, kompetencje cyfrowe, kompetencje społeczne nauczycieli*, Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, Warszawa 2023.
- McQuillan P., James M., Muldoon T.P., *A vision for Catholic higher education in the 21st century: Reflecting on the Boston College Roundtable*, „Journal of Catholic Education” 2018, vol. 21, no. 2, s. 107–132, <https://doi.org/10.15365/joce.2102052018>.

- Newman J.H., *Knowledge viewed in relation to professional skill* (from: *The idea of a university*, 1852, Discourse VII), <https://inters.org/Newman-Knowledge-Professional-Skill> (dostęp: 8.06.2025).
- Newton E., *Top technology trends in higher education for 2025*, 9.03.2025, <https://element451.com/blog/5-higher-ed-tech-trends-to-watch> (dostęp: 8.06.2025).
- Nogueiro T., Saraiva M., Jorge F., Chaleta E., *The Erasmus+ Programme and sustainable development goals—contribution of mobility actions in higher education*, „Sustainability” 2022, vol. 14, no. 3, s. 1–16, <https://doi.org/10.3390/su14031628>.
- Nowaszewska A.J. CSFN, Hanula A., „*Antiqua et nova*” po polsku – prezentacja watykańskiego dokumentu o AI, 4.04.2025, <https://www.vaticannews.va/pl/watykan/news/2025-04/antiqua-et-nova-po-polsku-prezentacja-watykanskiego-dokument.html> (dostęp: 22.12.2025).
- Polski Uniwersytet Wirtualny, *Nowoczesne metody nauczania – poznaj je!*, 16.07.2025, <https://www.puw.pl/pl/strefa-wiedzy/nowoczesne-metody-nauczania> (dostęp: 8.06.2025).
- „Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu / Research Papers of Wrocław University of Economics” 2016, nr 444.
- Prensky M., *From digital natives to digital wisdom*, Corwin, Thousand Oaks 2011.
- Presentation*, <http://fiuc-ifcu.org/en/who-we-are> (dostęp: 5.05.2025).
- Recalde J.M., Palau R., Galés N.L., Gallon R., *Developments for smart classrooms*, „International Journal of Mobile and Blended Learning” 2020, vol. 12, no. 4, s. 34–50, <https://doi.org/10.4018/IJMBL.2020100103>.
- Rizzi M., *Defining Catholic higher education in positive, not negative, terms*, „Journal of Catholic Education” 2019, vol. 22, iss. 2, s. 1–25, <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.15365/joce.2202012019>.
- Rojas E.M., *The call of innovation*, https://www.stthomas.edu/_media-library/_documents/jobs/the-call-of-innovation-by-eddy-rojas.pdf (dostęp: 1.05.2025).
- Sakowicz E., *Uniwersytet katolicki. Teksty, bibliografia, dokumenty*, Wydawnictwo Muzyczne Polihymnia, Lublin 2012.
- Scharma N., *Five emerging technologies in higher education learning!*, 28.05.2024, <https://www.hurix.com/blogs/five-emerging-technologies-in-higher-education-learning> (dostęp: 8.06.2025).
- Strategia rozwoju Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie 2022–2025*, Warszawa 2022, <https://uksw.edu.pl/universytet/o-nas/misja-statut-strategia/> (dostęp: 10.12.2025).
- Sułkowski Ł., *Zarządzanie uczelniami cyfrową. Między utopią wolności a dystopią władzy*, Wydawnictwo Naukowe PWN, Warszawa 2022.
- Sysło M.M., *Indywidualizacja kształcenia. Idee, metody, narzędzia*, „Edukacja i Dialog” 2013, nr 1/2, s. 24–31.
- Szulczewska-Remi A., *Interdyscyplinarna współpraca badawcza a badania naukowe i ich komercjalizacja na uniwersytetach oraz w instytutach badawczych*, Wydawnictwo Uniwersytetu Ekonomicznego, Poznań 2025.

- Śledzik K., *Schumpeter's view on innovation and entrepreneurship*, „SSRN Electronic Journal” 2013, April, s. 89–95, <https://doi.org/10.2139/ssrn.2257783>.
- Tapia M.N. (ed.), *Institutionalization of service-learning in higher education*, CLAYSS, Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario, 2013, vol. 4.
- Teevan D., *Tradition and innovation at Catholic Universities: Ideas from Bernard Lonergan*, „Journal of Catholic Education” 2004, vol. 7, iss. 3, s. 308–319, <https://doi.org/10.15365/joce.0703032013>.
- Toczyńska J., *Innowacyjność usług edukacyjnych i uczelni*, „Zeszyty Naukowe Politechniki Śląskiej. Seria: Organizacja i Zarządzanie” 2015, z. 78, s. 458–474.
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *CNT UKSW – kierunek innowacje*, 3.12.2018, <https://uksw.edu.pl/centrum-cyfrowej-nauki-i-technologii-uksw> (dostęp: 9.06.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Człowiek w cyberprzestrzeni*, <https://wpia.uksw.edu.pl/kandydaci/kierunki-studiow/czlowiek-w-cyberprzestrzeni> (dostęp: 8.06.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Innowacje edukacyjne – rozwiązania pedagogiczne, interdyscyplinarne i międzynarodowe*, 21.05.2025, <https://uksw.edu.pl/innowacje-edukacyjne-rozwiazania-pedagogiczne-interdyscyplinarne-i-miedzynarodowe> (dostęp: 8.06.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Kierunek innowacje. Konferencja w MCB*, 31.05.2023, <https://uksw.edu.pl/kierunek-innowacje-konferencja-w-mcb> (dostęp: 8.06.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Multidyscyplinarne Centrum Badawcze*, <https://mcb.uksw.edu.pl/pl> (dostęp: 9.06.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *O misji Wydziału Medycznego*, 15.04.2019, <https://uksw.edu.pl/o-misji-wydzialu-medycznego> (dostęp: 9.06.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Tydzień Jakości Kształcenia, 20–24.10.2025*, <https://jakosc.uksw.edu.pl/jakosc-ksztalcenia/tydzien-jakosci-ksztalcenia-2> (dostęp: 8.06.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *UKSW w gronie najlepszych uczelni na świecie*, 13.10.2025, <https://uksw.edu.pl/uksw-w-gronie-najlepszych-uczelni-na-swiecie> (dostęp: 19.12.2025).
- Uniwersytet Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, *Zaprojektuj innowację z UKSW*, 3.01.2017, <https://uksw.edu.pl/studia-podyplomowe-projektowanie-innowacji> (dostęp: 8.06.2025).
- Verdiyeva T., *Prospects for the application of active learning methods in modern education*, „Revista Eletronica Politica e Gestao Educacional” 2021, vol. 25, no. 3, s. 1649–1664, <https://doi.org/10.22633/RPGE.V25IESP.3.15587>.
- Warner K.D., Caudill D.S., Science D.S., *Technology, and catholic identity in the education of professionals*, „Journal of Catholic Education” 2013, vol. 16, no. 2, s. 237–263.

- Wikipedia, *Katolicki Uniwersytet Najświętszego Serca*, https://pl.wikipedia.org/wiki/Katolicki_Uniwersytet_Naj%C5%9Bwi%C4%99tszego_Serca (dostęp: 19.12.2025).
- Wyszyński S., *Duch pracy ludzkiej. Myśli o wartości pracy*, Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, Warszawa 1991.
- Wyszyński S., *Idącym w przyszłość*, Wydawnictwo im. Stefana Kardynała Wyszyńskiego „Soli Deo”, Warszawa 1998.
- Wyszyński S., *„Idzie nowych ludzi plemię...” Wybór przemówień i rozważań*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego „Pallottinum”, Poznań 2001.
- Wyszyński S., *Jakiej chcecie Polski?* [w:] S. Wyszyński, *Kimże jest człowiek...*, Wydawnictwo Archidiecezji Warszawskiej, Warszawa 1987.
- Wyszyński S., *Miłość i sprawiedliwość społeczna. Rozważania społeczne*, Wydawnictwo Stowarzyszenia Apostolstwa Katolickiego „Pallottinum”, Poznań 1993.
- Wyszyński S., *Nauczanie społeczne 1946–1981*, Ośrodek Dokumentacji i Studiów Społecznych, Warszawa 1990.
- Wyszyński S., *Przemówienie na inaugurację roku akademickiego 1979/1980*, „Biuletyn Informacyjny ATK” 1980, nr 5, s. 39–42.
- Wyszyński S., *Stać was na wiele. Do młodzieży akademickiej*, Warszawa, 7.04.1965 [w:] S. Wyszyński, *Z Gniazda Orłąt... Wybór przemówień, kazań i konferencji do młodzieży*, Papieski Instytut Studiów Kościelnych, Rzym 1972.
- Yarri D., Stober S.S., *Biology, theology, and academic freedom: The challenges of interdisciplinary teaching at a Catholic university*, „Journal of Academic Freedom” 2011, vol. 2, s. 1–23.
- Yoder K., *New Catholic university embraces relationship of faith and science*, 23.08.2024, <https://www.oursundayvisitor.com/new-catholic-university-embraces-relationship-of-faith-and-science> (dostęp: 5.05.2025).
- Zybertowicz A., Zybertowicz K., *AI eksploracja. Andrzej Zybertowicz odpowiada Katarzynie Zybertowicz*, Wydawnictwo Zona Zero, Warszawa 2024.

Zakończenie

W książce *Mit i znaczenie*, będącej polskim przekładem zapisu rozmów Carole Jerome z paryskiego oddziału radia CBC (Canadian Broadcasting Company) oraz Claude'a Lévi-Straussa, wyemitowanych w grudniu 1977 roku w ramach cyklu audycji „Idee”, francuski badacz stwierdza:

Usilnie staram się być jak najlepiej poinformowany o wszystkim, co dzieje się we współczesnej nauce, i o kierunkach jej rozwoju. [...] pewne rzeczy utraciliśmy i powinniśmy spróbować je odzyskać. Ponieważ jednak nie jestem pewien, czy w świecie, w którym żyjemy i przy tego rodzaju myśleniu naukowym, zgodnie z którym przywykliśmy postępować, jesteśmy w stanie odzyskać je dokładnie tak, jakby nigdy nie zostały utracone, możemy przynajmniej starać się uświadomić ich istnienie i znaczenie¹.

Czego dotyczą powyższe słowa? Otóż od pojawienia się nowoczesnej nauki w XVII stuleciu nieustający postęp technologiczny wymusza na nauce i naukowcach nieustanną pogoń za innowacyjnością, różnie rozumianą w ciągu wieków, jednak z reguły definiowaną jako odwrócenie się od rzeczy minionych, uznawanych za archaiczne i nieprzystające do nowoczesności.

A jednak... gdy spojrzymy na historyczny rozwój idei pedagogicznych, w tym również wielość rozwiązań praktycznych towarzyszących tym ideom, odkrywamy, że nauka nie tylko nie odwraca się od tradycji, ale wręcz włącza je wielokrotnie do obszaru naukowej wykładni. Przykładowo za sprawą Bacona, Kartezjusza i Newtona nauka zwróciła się przeciwko mitycznemu myśleniu poprzednich pokoleń – uważano bowiem, że może ona istnieć jedynie wówczas, gdy odwróci się od świata zmysłów, świata złudy. Prawdziwy świat to świat własności matematycznych, który jesteśmy w stanie pojąć wyłącznie intelektem. Dziś jednak wielu naukowców ponownie poszukuje uzasadnień dla teorii tak zwanej *hard science*, posiłkując się

¹ C. Lévi-Strauss, *Mit i znaczenie. Pięć wykładów przygotowanych dla radia przez Claude'a Lévi-Straussa*, tłum. M. Eccles, R. Wiśniewski, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2023, s. 35.

aparatem pojęciowym charakterystycznym dla humanistyki: antropologii, lingwistyki, bądź też dla nauk społecznych: psychologii, socjologii czy pedagogiki. Śledząc historię myśli pedagogicznej, często ze zdumieniem stwierdzamy, że to, co wydaje nam się odkrywcze i nowe, jest po prostu kolejną odsłoną wcześniej już określonych idei, ich nową formą, czasem osadzeniem w nowym kontekście. Mamy zatem do czynienia nie tyle z innowacjami, ile raczej z przenikaniem myślenia innowacyjnego do coraz to nowszych kontekstów edukacji.

Jeśli przyjrzymy się wszystkim intelektualnym dążeniom ludzkości, poczynając od momentu, w którym mogły być rejestrowane, dostrzeżemy, że wspólnym mianownikiem zawsze pozostaje wprowadzenie jakiegoś porządku do rzeczywistości pierwotnie chaotycznej. Być może jest to przejaw podstawowej potrzeby ludzkiego umysłu – którą stanowi wprowadzanie ładu. Nauka współczesna w takim ujęciu nie jest ujmowana jako linearna – praca naprzód tym samym torem, lecz jako poszerzająca tor, włączająca nowe problemy dotychczas nieuwzględniane lub ujawniająca ich nowe odsłony.

Sumując nasze autorskie rozważania nad istotą innowacji we współczesnej edukacji, możemy stwierdzić, że wiedza naukowa nigdy nie przyniesie nam wszystkich oczekiwanych odpowiedzi. Co więcej, złudne okazuje się myślenie, że nauka składa się z zestawu gotowych, prostych narzędzi służących do rozwiązywania skomplikowanych problemów. Jedyne, co możemy uczynić, to zwiększać jakość odpowiedzi, których jako naukowcy jesteśmy w stanie udzielać. Celem naszej książki było zarysowanie przed Czytelnikiem i Czytelniczką perspektywy rozumienia kategorii innowacji na poszczególnych etapach edukacyjnych. Mamy świadomość, że istota innowacji polega na nieustannej zmianie, ale też rejestracji kontekstu społecznego i szerzej – kulturowego, w jakim ta zmiana się dokonuje. Kluczem do zrozumienia istoty innowacji jest równowaga między nowoczesnością a wartościami humanistycznymi, które od wieków stanowią fundament wychowania.

Renata Nowakowska-Siuta

Bibliografia

- Lévi-Strauss C., *Mit i znaczenie. Pięć wykładów przygotowanych dla radia przez Claude'a Lévi-Straussa*, tłum. M. Eccles, R. Wiśniewski, Narodowe Centrum Kultury, Warszawa 2023.

O autorach

prof. dr hab. Renata Nowakowska-Siuta

ORCID: 0000-0001-7227-6127

Profesor pedagogiki, specjalistka w zakresie pedagogiki porównawczej, europejskiej polityki oświatowej, dydaktyki ogólnej i kształcenia nauczycieli. Obecnie jest związana z Uniwersytetem Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, gdzie pełni funkcję kierowniczką Katedry Historii Wychowania i Pedagogiki Porównawczej oraz prodziekana ds. kształcenia Wydziału Nauk Pedagogicznych. Autorka 11 książek i redaktorka 5 publikacji, autorka ponad 100 artykułów. Kierowniczka wielu projektów naukowych i wykonawczyni w projektach Erasmus+ oraz Fundacji Kościuszkowskiej, a także w projektach współpracy młodzieży polsko-izraelskiej wspólnie z fundacjami Spark Pro i Living Bridge (lata 2012, 2014, 2015). Jest ekspertką i ewaluatorką w kilku programach poświęconych nauce i badaniom (Horyzont Europa – Program Marie Skłodowska-Curie Actions – MSCA; Narodowa Agencja Programu Erasmus+ i Europejski Korpus Solidarności; Narodowe Centrum Badań i Rozwoju – członkini Komitetu Sterującego Strategicznego Programu Badań Naukowych i Prac Rozwojowych „Społeczny i gospodarczy rozwój Polski w warunkach globalizujących się rynków” GOSPOSTRATEG 2025–2028; Fundacja na rzecz Nauki Polskiej). Nagradzana przez władze państwowe, władze uczelni, z którymi współpracowała, fundacje i studentów (m.in. Nauczyciel Akademicki Roku wybrany przez studentów Uniwersytetu Warszawskiego w 2014 roku). Wykładała na uczelniach zagranicznych, m.in. w Hamburgu, Lipsku, Madrycie, oraz w Instytucie Polskim w Wiedniu. Odebrała wiele staży naukowych i wizyt studyjnych, m.in. w Niemczech, Finlandii, Włoszech i Izraelu. Współpracowała z Fundacją Kościuszkowską i Fundacją Rozwoju Demokracji Lokalnej. Obecnie współpracuje z Warszawskim Centrum Innowacji Edukacyjno-Społecznych i Szkoleń.

dr Ewelina Rzońca**ORCID: 0000-0002-6434-9207**

Adiunktka w katedrze pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie, opiekunka Koła Naukowego Studentów Pedagogiki Wczesnej Edukacji. Ekspertka w projekcie UNICEF (ASA) „Accessible School for All – Szkoła dostępna dla wszystkich”, realizowanym przez Instytut Badań Edukacyjnych. Członkini Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego i Polskiego Towarzystwa Edukacji Medialnej, współzałożycielka Interdyscyplinarnego Zespołu Badań nad Procesami Edukacyjnymi przy Instytucie Pedagogiki UKSW. Członkini zespołów redakcyjnych czasopism naukowych „EduSer”, „International Journal of Elementary Education” oraz „Research on Pre-school and Primary Education”. Autorka monografii *Pokolenie Z – aktywność na portalach społecznościowych a więzi społeczne* (2023), współredaktorka 6 książek, autorka licznych artykułów naukowych z zakresu pedagogiki przedszkolnej i wczesnoszkolnej, pedagogiki medialnej i pedeutologii. Zainteresowania badawcze: nowoczesne technologie w edukacji, innowacje edukacyjne, uczenie się dzieci i dorosłych. Dwukrotnie otrzymała Diament UKSW – nagrodę przyznaną przez studentów Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w kategorii najlepszy wykładowca Wydziału Nauk Pedagogicznych, a także Diament Wydziału Nauk Pedagogicznych. Ekspertka merytoryczna w projekcie Erasmus+ RBTSinEDU: Bezstresowa edukacja matematyczna z wykorzystaniem robotyki. Zastosowania w nauce mieszanej.

dr Agnieszka Klimska**ORCID: 0000-0002-9115-9492**

Pracuje w Instytucie Pedagogiki i Instytucie Filozofii na stanowisku adiunkta oraz wykłada na Wydziale Nauk Pedagogicznych Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie. Specjalizuje się przede wszystkim w problematyce zrównoważonego rozwoju, edukacji klimatycznej, ekofilozofii. Jej zainteresowania naukowe koncentrują się też na nowoczesnych metodach kształcenia oraz efektywnych strategiach uczenia się. Jest autorką ekspertyz i scenariuszy lekcji z zakresu zrównoważonego rozwoju i wykluczenia rówieśniczego, a także współzałożycielką i członkinią Warszawskiego Metropolitalnego Centrum Ekspertckiego na rzecz Edukacji dla Zrównoważonego Rozwoju (RCE Warsaw Metropolitan). Posiada doświadczenie w krajowych i międzynarodowych projektach badawczych. Obecnie jest ekspertką merytoryczną w projekcie ECO-ACT: East African-European Virtual Exchange for Environmental Conservation and Climate Action.

Dwukrotnie wyróżniona przez studentów UKSW nagrodą Belfer Roku. Należy do zespołu redakcyjnego czasopisma naukowego „Forum Pedagogiczne” i serii wydawniczej „Educatio”.

dr hab. Anna Fidelus, prof. UKSW

ORCID: 0000-0001-8110-4706

Specjalistka i ekspertka w obszarze pedagogiki resocjalizacyjnej. Jej zainteresowania naukowo-badawcze koncentrują się na zagadnieniach nieprzystosowania społecznego, profilaktyki społecznej, resocjalizacji (instytucjonalnej, w środowisku otwartym), readaptacji i reintegracji. Realizuje krajowe i międzynarodowe projekty badawcze poświęcone problemom osób wykluczonych społecznie. Prowadzi badania m.in. w zakresie problemów społecznych, postaw społeczeństwa wobec osób wykluczonych społecznie, profilaktyki społecznej, roli środowiska lokalnego. Opracowała autorską koncepcję relacyjnego procesu readaptacji społecznej. Działalność publikacyjną, naukowo-badawczą oraz dydaktyczną realizuje w ścisłej współpracy z licznymi instytucjami oraz ośrodkami akademickimi w Polsce i za granicą. Prowadzi działalność społeczną i naukową. Od 2020 roku wiceprzewodnicząca Stowarzyszenia Penitencjarnego „Patronat”, członkini Rady Pomocy Społecznej VIII kadencji w latach 2017–2020 przy Ministerstwie Rodziny, Pracy i Polityki Społecznej, członkini Zespołu Pedagogiki Resocjalizacyjnej afiliowanego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych PAN w latach 2019–2023, członkini Polskiej Komisji Akredytacyjnej w kadencji 2020–2023, członkini Komisji ds. Komunikacji i Odpowiedzialności Społecznej przy KRASP w latach 2016–2020. Aktualnie ekspertka PKA oraz – od 2024 roku – wiceprzewodnicząca Uniwersyteckiej Komisji Kształcenia Konferencji Rektorów Uniwersytetów Polskich. Od 2016 roku pełni funkcję prorektora ds. studenckich i kształcenia w Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie.

prof. dr hab. Stanisław Dziekoński

ORCID: 0000-0002-5243-2628

Profesor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika, rektor Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie dwóch kadencji (2012–2016; 2016–2020), doktor *honoris causa* Wschodnioeuropejskiego Uniwersytetu Narodowego w Łucku, obecnie kierownik Katedry Pedagogiki Ogólnej i Dydaktyki Wydziału Nauk Pedagogicznych UKSW oraz dyrektor Instytutu Pedagogiki UKSW. Autor ponad 250 publikacji naukowych, kierownik i uczestnik kilkudziesięciu projektów badawczych z zakresu humanistyki, nauk społecznych, technologii cyfrowych i medycyny. Uczestnik licznych

seminariów i konferencji naukowych, w tym międzynarodowych. Członek rad naukowych w instytutach badawczych i komitetach naukowych, prezes Warsaw New Tech University Foundation. Wielokrotnie wyróżniany nagrodami państwowymi oraz nagrodami sektora niepublicznego za wybitne osiągnięcia naukowe, badawcze i organizacyjne, w tym Krzyżem Kawalerskim Orderu Odrodzenia Polski i Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

Książka ta została przez nas pomyślana jako zbiór autorskich refleksji poświęconych innowacjom w edukacji. Uważamy, że innowacje nie są zawieszane w próżni. Stanowią kontynuację pojawiających się w czasie i określonym kontekście społeczno-kulturowym zmian w rozumieniu działań wychowawczych i kształceniowych na wszystkich szczeblach edukacji. Staraliśmy się więc ukazać innowację jako kategorię pedagogiczną, osadzoną w historii myśli pedagogicznej – jako pokłosie filozoficznego namysłu, z którego wyrasta pedagogika, ale także jako społeczny konstrukt, wynikający z potrzeby tworzenia rozmaitych udogodnień dla codziennego życia człowieka, sprzężony z rozwojem technologicznym i postępem nauki. Stąd też rozpoczynamy tę książkę od przedstawienia innowacji jako kategorii pedagogicznej, by poprzez historyczny rozwój idei szkoły i kształcenia przejść do wybranych przykładów współczesnych innowacji najczęściej występujących w przedszkolu, szkole oraz edukacji wyższej.

Z „Wprowadzenia” do książki

Monografię tę, obejmującą – jak podkreślono we *Wprowadzeniu* – zbiór refleksji pięciorga Autorów na temat szeroko rozumianych innowacji w świecie edukacyjnym, z całą pewnością można traktować jako niezwykle użyteczne źródło wiedzy na temat działań, w jakie współczesne szkoły i uczelnie wyższe oraz wszystkie zatrudnione w nich osoby mogą się angażować, by możliwie najlepiej i z korzyścią dla wszystkich aktorów edukacyjnej sceny wykorzystać potencjał tkwiący w przemianach zachodzących w otaczającej nas rzeczywistości. Należy podkreślić, że rozważania są snute przez Autorki i Autora z perspektywy nie tylko pedagogicznej (odgrywającej – w sposób naturalny – rolę pierwszoplanową), lecz także psychologicznej, filozoficznej i socjologicznej, co nadaje monografii niezwykle istotny walor interdyscyplinarności, pozwalający na ukazanie omawianej problematyki w sposób wielowymiarowy, a także na kompleksową prezentację kluczowych zagadnień.

Z recenzji dr. hab. Stefana T. Kwiatkowskiego, prof. ChAT




impuls

Zamówienia prosimy kierować na adres:
Oficina Wydawnicza „Impuls” – Dział Handlowy
tel.: 12 422 41 80, 506 624 220
e-mail: impuls@impulsoficyna.com.pl
www.impulsoficyna.com.pl