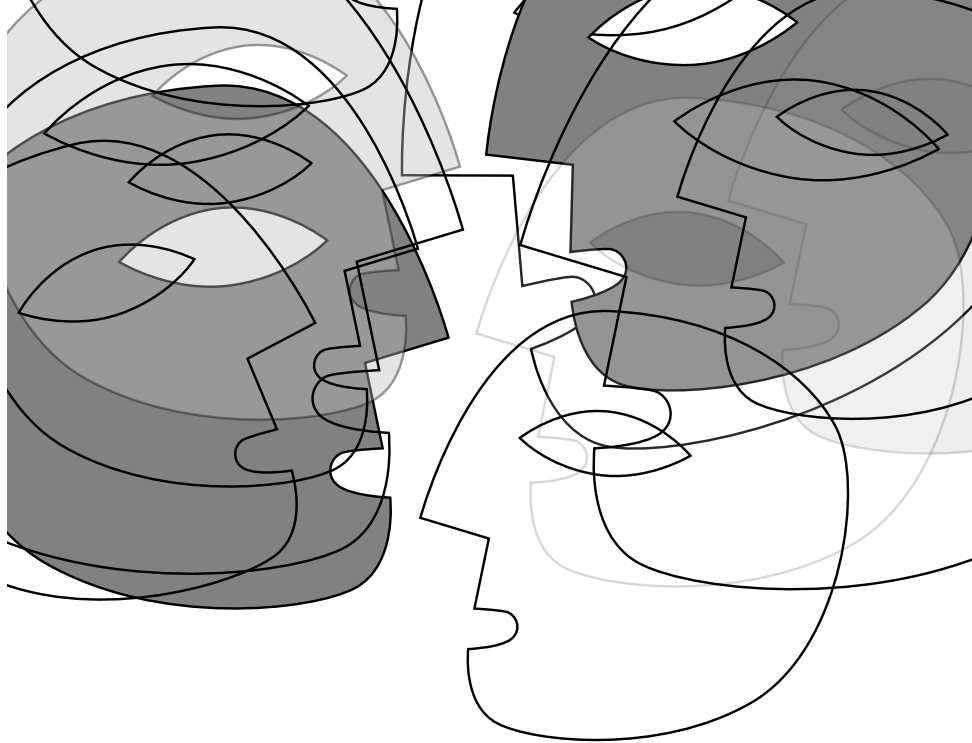


Retrospekcje

25 rozmów
na 25-lecie „Refleksji”





Retrospekcje

25 rozmów na 25-lecie „Refleksji”

Sławomir Iwasiów
redakcja

Szczecin 2016

Redakcja

Sławomir Iwasiów

Posłowie

dr Eryk Krasucki (Uniwersytet Szczeciński)

Recenzent

dr hab. Adam Poprawa (Uniwersytet Wrocławski)

Korekta

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Współpraca przy wyborze tekstów

Agnieszka Gruszczyńska

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Katarzyna Szymańska

Andrzej Dąbrowski

Piotr Lachowicz

Współpraca przy opracowaniu materiałów archiwalnych

Paulina Iwańska

Indeks nazwisk

Magdalena Konarzewska

**Opracowanie graficzne,
skład i przygotowanie do druku**

Eureka Plus Agencja Reklamy

ul. 3 Maja 11/10

35-030 Rzeszów

www.eurekaplus.pl

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

© Copyright by Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli 2016

ISBN 978-83-89882-39-4



Spis treści

Olgierd Geblewicz, Przedmowa 6

Urszula Pańska, Wstęp 7

Edukacja

Zbigniew Pieczyński, Paweł Bartnik
„Byliśmy inicjatorami” 12

Bogdan Jankowski
„Nie ma we mnie zgody na sztampe” 16

Zbigniew Pieczyński
„Człowiek końca XX wieku to jednostka twórcza”. 20

Irena Dzierzowska
„Nauczyciele wychodzą poza rutynę” 24

Cezary Urban
„To szkoła dla uczniów myślących o przyszłości” 26

Anna Radziwiłł
„Szkoła nie daje poczucia bezpieczeństwa” 28

Maciej Kopeć
„Pewne rzeczy trzeba podpowiadać”. 32

Urszula Pańska
„Poziom usług edukacyjnych zmienia się
w postępie geometrycznym”. 38

Henry Tesch
„Porozumienie polsko-niemieckie jest
delikatną rośliną” 42

Sławomir Osiński
„Zaczynaj skromnie, myśl szeroko” 46

Społeczeństwo

Eugenia Mańkowska
„Efektów wychowania nie da się zmierzyć”. 50

Agnieszka Szewczyk
„Komputer nie może zastąpić myślenia” 52

Aldona Kopik
„Polskie sześciolatki chcą się uczyć” 56

Jacek Pyżalski
„Realność i wirtualność tworzą jeden świat”. 60

Maria Czerepaniak-Walczak
„Kto powiedział, że lekcja powinna trwać
trzy kwadranse?” 64

Monika Zatorska
„Na człowieka musimy patrzeć całościowo” 70

Marzena Żylińska
„Chcesz zrobić dla ucznia więcej, zrób mniej” 76

Kultura

Przemysław Czapliński
„Czytaj bliźniego swego jak dobrą książkę” 82

Dariusz Kulma
„Pewnie nie zawsze będę nauczycielem” 88

Jacek Drozda
„Natura wpadła mi w oko” 90

Wojciech Eichelberger
„Terapeuta to pokorny badacz rzeczywistości” 94

Wojciech Rusinek
„Chciałbym wyzwać fascynację literaturą”. 98

Krzysztof Walczak
„Książka była, jest i będzie” 104

Piotr Maliński
„Dobry etnolog potrafi słuchać” 108

Paweł Migdalski
„Historia to krzywe zwierciadło, w którym
przegląda się przeszłość” 114

Eryk Krasucki, Postowie 120

Streszczenie/Abstract 125

Nota bibliograficzna 126

Indeks nazwisk. 128

PRZEDMOWA

Nauczyciel to zawód niezwykły

Olgierd Geblewicz

Marszałek Województwa Zachodniopomorskiego

Dwa lata temu świętowaliśmy 25-lecie odzyskania wolności w naszej Ojczyźnie. W minionym roku cieszyliśmy się z 25-lecia samorządności w Polsce. Dzisiaj trzymamy w rękach wydawnictwo z okazji 25-lecia „Refleksji” – pisma doskonale znanego każdemu pedagogowi na Pomorzu Zachodnim. Pisma, które – jak wskazuje chronologia – towarzyszyło środowisku nauczycieli w czasie burzliwych zmian na każdym poziomie – ustrojowym, politycznym, gospodarczym i społecznym.

Udało się w tym czasie ukształtować regionalną tożsamość i wykształcić tysiące ludzi, przygotowując ich do gwałtownie zmieniającego się otoczenia, wymagań, oczekiwań.

Zabrzmi to jak truizm, ale nauczyciel to zawód niezwykły. Umiejętności dydaktyczne są przecież tylko niewielką częścią wymagań stawianych nauczycielom. Muszą mieć także wielkie serce i cierpliwość, cechować się konsekwencją niezbędną w procesie wychowawczym, ale też podstawową orientacją w zakresie prawa, polityki i wielu innych obszarach życia społecznego. Inaczej nie byłoby w stanie przygotować młodych ludzi do samodzielnego zaistnienia w dorosłym życiu, do ukształtowania samodzielności myślenia i dokonywania dojrzałych wyborów.

Nasza niełatwa historia nieustannie dostarcza nam dowodów na to, że w czasach beznadziejnych, ale i tych niosących nadzieję na lepsze jutro, w czasach przełomów, ale i w czasach żmudnej, pozytywistycznej wręcz pracy, środowisko

nauczycieli było tym, na którym zawsze można było polegać. Tak było w czasach zaborów, wojen, w czasie reżimu komunistycznego i w czasie ostatniego 25-lecia.

Wywiady publikowane w „Refleksjach” świetnie obrazują zmiany, jakim musieliśmy sprostać jako społeczeństwo. Lektura pozwala unaocznic, jak wielki wysiłek wykonały wszystkie środowiska, by dzisiaj Polska mogła być demokratyczna i samorządna.

Jestem pewien, że bez względu na wyzwania, jakie będą stawiane nam w przyszłości, nauczyciele zawsze będą – jak dotychczas – niezawodni. Również dzięki dążeniu do doskonalenia i zaspokajania ciekawości świata – cech wpisanych niejako w ten zawód. „Refleksje” trafią odpowiedziały na te potrzeby. Gratuluję pięknej karty w historii naszego miasta i regionu. Gratuluję roli, jaką odegraliście Państwo w codziennej pracy nauczycieli.

Życzę grona zawsze wiernych czytelników i zapraszam do lektury *Retrospekcji* i „Refleksji”.

Nowe społeczeństwo – nowe wyzwania

Urszula Pańska

Dyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Tylko na stronie Biblioteki Narodowej można znaleźć aż 45 odnośników do świetnych czasopism pedagogicznych, których całe wydania dostępne są bezpłatnie i bez ograniczeń w internecie. W dużych sieciach dystrybucji prasy co rusz zachęcają do lektury pięknie wydane tytuły periodyków, nawiązujące na swoich łamach do rozmaitych zagadnień związanych z oświatą, wychowaniem i edukacją. Od niespełna dziesięciu lat współpracuję z „Refleksjami”. Regularnie, przygotowując kolejne wydania, stajemy przed tym problemem, którego osią jest doprecyzowanie i dookreślenie statusu, miejsca i funkcji prasy fachowej na rodzimym rynku czasopism tematycznych.

Pytamy wciąż zatem o to, jaki jest sens – w dobie powszechnej dostępności informacji – przygotowywania i wydawania zbioru tekstów przeznaczonych dla pedagogów. Ciągłe i wielokrotne rozstrzyganie tego niełatwego dla wydawcy problemu jest nie tyle walką o przetrwanie, ile drogą prowadzącą ku lepszemu, ku innowacjom, ku rozwojowi. Wiele się przecież wydarzyło w tej niesamowitej 25-letniej historii „Refleksji”.

Szczególnie łatwo można było to zaobserwować, przygotowując zbiór rozmów, będących niezwykle, bo bardzo personalnym, bardzo emocjonalnym i niezwykle wiarygodnym podsumowaniem swego życia tytułu w rzeczywistości edukacyjnej. To przede wszystkim jej przemiany – i te instytucjonalne, i te wynikające z modelowania społeczeństwa – stawały się inspiracją do poszukiwania nowych tematów, środków wyrazu, form wydawniczych i kanałów dystrybucji. Najważniejszym jednak pytaniem, które stawiam sobie od kilku lat, jest pytanie o sens i status dyskursu profesjonalnego – związanego z przemianami, jakie zachodzą we współczesnym społeczeństwie.

Często i chętnie przyglądam się nowym tendencjom społecznym. Kiedy pracowałam jako nauczycielka, mogłam na bieżąco weryfikować zdiagnozowane procesy z ich konsekwencjami dla życia rodziny i funkcjonowania społecznego dzieci. Zawsze będę twierdzić, że szkoła jest najlepszym barometrem transformacji zachodzących w zbiorowościach. Wyzwania, jakie się jej stawia, z reguły są związane z tym, co nowe – co jeszcze nieoswojone. To tu właśnie przyzwyczajamy, pokazujemy, próbujemy znormatywizować to, co nie zawsze wydaje się oczywiste. Wymaga to od ludzi tworzących szkołę wielkiej wiedzy i otwartości, zaś od samej instytucji ogromnej dozy gotowości do bycia organizacją prawdziwie demokratyczną, znajdującą niezakłamanie i poprawne politycznie odpowiedzi na najtrudniejsze pytania, jakie stawia nam życie. Wydaje mi się, że jeszcze 25 lat temu – kiedy powstawały pierwsze „Refleksje” – pytania te były zgoła inne, a odpowiedzi na nie – choć na pewno nie łatwiejsze do udzielenia – prostsze do wyartykułowania.

Jako że znam szkołę doskonale od środka, ale też miałam trzykrotnie okazję poznać ją w pewnym sensie od zewnątrz, jako rodzic, wiem, że każda, na-

wet najmniejsza modyfikacja postrzegania ról społecznych znajduje swoje odzwierciedlenie w trybie pracy tej instytucji. Dzisiaj mamy do czynienia z wielką zmianą, radykalnie przesuwającą środek ciężkości w relacji rodzina – szkoła. Kiedyś status eksperta wyraźnie należał do reprezentującego szkołę nauczyciela, co nie jest absolutnie oczywiste dzisiaj. Te przemiany – niewynikające wcale według mnie z faktu deprecjacji samego systemu, a z podniesienia rangi rodzicielstwa, szczególnie tego świadomego i znaczącego upowszechnienia takiej postawy w społeczeństwie – stanowią największe, naprawdę niezwykle ważne wyzwanie współczesnej szkoły.

W dobie dekonfiguracji tradycyjnych form życia rodzinnego, to właśnie najbliżsi są dla nas cały czas najważniejsi. Nie zawsze wiążą nas z nimi więzy krwi, bowiem sama definicja rodziny ulega znaczącemu rozszerzeniu. W świetle różnorodnych badań widać jednak, że ognisko domowe pozostaje jednym z istotniejszych aspektów naszego życia. Aż 82% Polek i Polaków twierdzi, że szczęście rodzinne jest najważniejszą wartością w ich życiu. To, co jednak jest w tym najistotniejsze, to sam fakt definiowania rodziny oraz związane z nim procesy przemian, jednoznacznie wpływające na postawy, z jakimi na co dzień styka się nauczyciel w swojej pracy. Często są to postawy – choć niezwykle pozytywne – zaliczane do nurtów radykalnych, a z pewnością bardzo konsekwentnych.

Takimi niezbyt licznymi, ale z pewnością widocznymi osobami są dla mnie na przykład obecni w rzeczywistości szkolnej ekorodzice. Nie stronimy w „Refleksjach” od ekotematów, nie tylko ze względu na ogólnie panującą zieloną koniunkturę, napędzaną postępującą degradacją środowiska, która z całą pewnością jest poważnym problemem dla nas wszystkich. Sięgamy po zagadnienia ekologii codzienności, by zainspirować nauczycieli do rozwoju w tym zakresie, by dać im kapitał do bycia partnerem w rozmowie, a może nawet do stania się prawdziwym ekowychowawcą. Obok dbających o środowisko – a być może i w parze z nimi – przychodzą do naszych szkół cyberrodziny, których życie i relacje mocno kształtuje dostęp do nowych technologii i ich funkcjonalizacja. Z badań wynika, że aż 94% polskich rodzin świadomie korzysta

ze współczesnych dobrodziejstw techniki. I to właśnie oni będą od nas wymagali sprawnego poruszania się w ich świecie, bycia tam, co więcej nieustannego pozostawania do ich dyspozycji. Czy wiemy, jak odnaleźć w tym balans i miejsce dla siebie?

Jeśli jesteśmy już w kręgu zdigitalizowanych zagadnień rodzicielstwa, nie może pozostać dla nas niezauważonym jeden z najważniejszych trendów blogosfery, którym jest niemal nadreprezentatywne rozmnożenie ojcowskich blogów rodzicielskich. I oto kolejne wyzwanie, a mianowicie gotowość do podjęcia partnerskiej współpracy ze świadomym rodzicem – bez względu na jego płeć, przekonania i podejście do rodziny. Często zatem sięgamy po tematykę szeroko rozumianej równości, zrównoważonego rozwoju społecznego, co nam wszystkim, nauczycielom, przypomina o przemianach w tym zakresie.

Nowym zjawiskiem społecznym są też na przykład rodziny „kanapkowe” – w których dorośli ostatkiem sił brną do przodu, czasami bez wiary w powodzenie, trochę zagubieni pomiędzy pracą zawodową a domem, gdzie czekają na nich dzieci w wieku szkolnym i starsi, wymagający intensywnej opieki rodzice. Wiemy przecież, że choroba bliskiego członka rodziny, powodująca deficyty w samodzielności, jest jedną z największych traum, jakie możemy przeżyć. Ale czy zdajemy sobie sprawę, że pół miliona kobiet w Polsce – niestety tylko kobiet dotyczą te badania – opiekuje się rodzicami i swoimi dziećmi jednocześnie? Widzimy je przecież wbiegające z niemałym opóźnieniem na spotkania w szkole,

często łatwo i bezrefleksyjnie oskarżamy o zaniedbania. Jak ważne jest, by mieć świadomość, jak dużo ich jest wśród nas, jak dużo ich dzieci zasiada w naszych ławkach. Czy wiemy, jak okazać im serce i podać pomocną dłoń, pozostając jednocześnie sprawiedliwymi i nie pogłębiając stygmatyzacji?

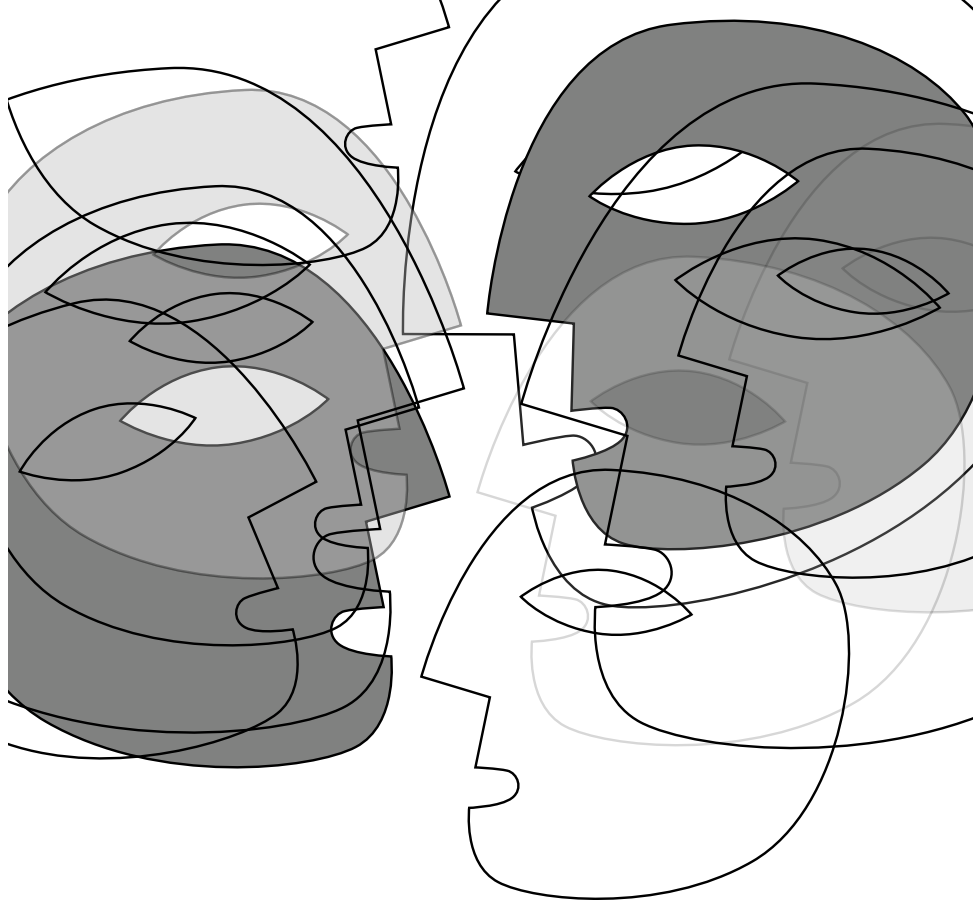
Zapewne udałoby się podać jeszcze dziesiątki przykładów przemian społecznych, mających niemały wpływ na współczesny wizerunek szkoły. To, co jednak wydaje mi się najważniejsze, to swoista profesjonalizacja rodzicielstwa. Dzisiaj często używamy określenia „projekt dziecko”, bo dziecko zaiste staje się wieloaspektowym, multizadaniowym i wieloetapowym programem, w który wchodzimy świadomie z bliską osobą dorosłą. Dzieci rodzi się przy tym coraz mniej, celebруем zatem rodzicielstwo, przygotowując się do niego coraz dłużej i coraz lepiej. Co więcej, dziecko to też inwestycja, którą można precyzyjnie oszacować. Według Centrum im. Adama Smitha koszt wychowania dziecka do 20 roku życia szacuje się nawet na ok. 200 000 zł. Trudno się zatem dziwić, że rodzice, ponosząc wydatki niemalże równe ich zadłużeniu hipotecznemu, jasno i mocno artykułują oczekiwania, jakie mają wobec szkoły. Dziecko bowiem musi być „wysokiej jakości”, jest ono wszak jednocześnie efektem i miarą jakości procesu, w którym bierze udział. Rośną aspiracje polskich rodzin, dzieci stają się coraz szybciej dorosłe i jednocześnie coraz dłużej pozostają bezpośrednio związane ze swoimi rodzicami, zamieszkując z nimi jeszcze długo po osiągnięciu dorosłości i ukończeniu edukacji.

To wszystko wpływa na współczesny wizerunek polskiej szkoły, który trzeba jak najczęściej i jak najmocniej poddawać wieloaspektowym refleksjom i rozważaniom. Dzisiaj nauczyciel nie staje się ekspertem w momencie objęcia stanowiska, powoli dąży do tego miana, pokazując, że potrafi być wrażliwym człowiekiem, którego głowa pełna jest wszelakiej – nie tylko przedmiotowej – wiedzy. Bycie nauczycielem to nieustanne stąpanie po ścieżce ciągłego rozwoju i poszukiwania, po drodze ciekawości drugiego człowieka. Na takiej drodze trzeba mieć zawsze dobrego towarzysza.

Takimi właśnie towarzyszami w podróży przemian oświaty i rozwoju nauczycieli przez ostatnie 25 lat – mam nadzieję – byli autorki i autorzy „Refleksji”. W tym zbiorze przywołujemy niewielki ułamek ich pracy, sięgamy tylko po rozmowy, które są najwyraźniejszym przejawem wrażliwości i edukacji jednocześnie. To właśnie w rozmowie odpowiadamy i pytamy, poznajemy i dajemy się poznawać, zgadzamy się i polemizujemy, dzielimy się tym, co możemy ofiarować i czerpiemy od drugiego człowieka.

Zamierzeniem zespołu wybierającego niniejsze wywiady było stworzenie zbioru tekstów w pewnym sensie uniwersalnych i zawsze inspirujących; jest to też swoista retrospekcja, pozwalająca czytelnikowi przypomnieć sobie, jaka była szkoła kiedyś, te kilkanaście lat temu, i skonfrontować to z jej współczesnym wizerunkiem. Staraliśmy się dokonać wyboru takich rozmów, które nie będą świadectwem istnienia czasopisma, a staną się namacalnym niemalże – bo bardzo ludzkim, personalnym – dowodem na to, że każdego dnia mierzymy się z niezwykle wyzwaniami, które są tymi najtrudniejszymi – dotyczącymi ludzi, ich emocji, doświadczeń i przeżyć, że umiemy to robić, bo poszukujemy, rozwijamy się i nigdy – nawet po 25 latach – nie konstatujemy zakończenia.

Bo przecież nowym wyzwaniem w edukacji jest właśnie wyrzeczenie się roszczeń do nieomylności i przyjęcie postawy otwartego rozmówcy, nieobstającego usilnie przy swoim, a uważnie słuchającego tego, co ma do powiedzenia ktoś, kogo szanujemy i cenimy.



EDUKACJA

„Byliśmy inicjatorami”

ze **Zbigniewem Pieczyńskim**, kuratorem oświaty,
i **Pawłem Bartnikiem**, wicekuratorem oświaty,
rozmawia Irena Misztal

To już prawie półtora roku innego, przynajmniej w założeniach, funkcjonowania naszego kraju i cztery miesiące pełnienia przez Pana funkcji kuratora szczecińskiej oświaty. Jakie, w stosunku do minionego okresu, dostrzega Pan zmiany w rzeczywistości oświatowej?

Zbigniew Pieczyński: Zmiany są formalne, w chęciach przede wszystkim. Wprowadzenie w życie nowej filozofii nie jest takie proste. Obowiązuje nadal ustawa o oświacie z 1961 roku, z małymi nowelizacjami. Uspołecznienie szkoły pozostaje w sferze marzeń i życzeń. „Karta nauczyciela” pochodzi z 1982 roku. Mam ustawy z PRL-u i nowe koncepcje. Nie tracę jednak nadziei, choć działania, które podejmujemy, często napotykają na ogromny opór.

Rzeczywiście, optymizm jest potrzebny. Jak ocenia Pan stan szczecińskiej oświaty?

Zbigniew Pieczyński: Jest kiepski. Zastanę nieprawdopodobnie rozbudowany front inwestycyjny. Od 1 stycznia bieżącego roku stałem się dysponentem wszystkich środków finansowych na oświatę wojewódzką i niestety będę musiał podjąć bolesne decyzje zatrzymania wielu inwestycji, aby zakończyć te najbardziej zaawansowane. W pierwszych miesiącach nowego roku musimy spłacać długi i zostanie tylko na płace.

Brakuje nie tylko pieniędzy, ale i nauczycieli, zwłaszcza polonistów i matematyków. Sporo musi się zmienić w wychowaniu i dydaktyce.

A co już udało się zrealizować?

Zbigniew Pieczyński: Zmieniliśmy organizację zarządzania. Przejęliśmy zadania po wydziałach oświaty, określiliśmy kompetencje poszczególnych stanowisk w delegaturach i w kuratorium. Udało się obsadzić zaledwie połowę etatów, bo przejęliśmy obowiązki, ale fundusz płac – samorządy.

Zatrzymajmy się jeszcze przy sprawach kadrowych. W środowisku nauczycielskim, zresztą nie tylko, krążą o Panu opinie, że dokonuje Pan zmian dla... samych zmian.

Zbigniew Pieczyński: Tak, znam je i nie dziwię się. Ktoś je rozpowszechnia z premedytacją, aby nas skompromitować, mówiąc, że ze względów politycznych wyrzucamy, zmieniamy itd. Owszem, prowadzimy politykę kadrową. Na przykład od początku powiedzieliśmy pracownikom



kuratorium, że kto chce odejść, odejdzie, kto chce zostać, zostanie. Pracę tych, którzy zdecydowali się nadal pracować, ocenimy na wiosnę.

Jeśli chodzi o zmiany na stanowiskach dyrektorów szkół, to zarzut jest z gruntu fałszywy. Na bez mała 700 placówek oświatowych w województwie odwołałem trzech dyrektorów. Zdecydowana większość moich kolegów kuratorów z innych województw wymieniła połowę kadry dyrektorskiej. Ja trzech. Część dyrektorów złożyła wnioski o odejście na emeryturę. Jest to więc naturalna zmiana pokoleniowa. Niektórzy, a jest ich niewielu, złożyli rezygnację z funkcji, gdy przedstawiłem im zarzuty.

Jeśli jest tak, jak Pan mówi, dlaczego pojawił się lęk?

Zbigniew Pieczyński: Dobry dyrektor się nie boi. Jest teraz bardzo samodzielny, ma pełny zakres kompetencji. Bezpośrednio podlega tylko kuratorium, nie ma żadnych struktur pośrednich. Ci, którzy przyzwyczaili się, że kurator podejmuje za nich decyzje, oczywiście nie mogą być zadowoleni. Dość mieli zawsze wytłumaczenie, że to nie oni decydują.

Paweł Bartnik: Jest kolejny projekt ustawy o edukacji narodowej. Analizowaliśmy go i przesłaliśmy uwagi ministerstwu. Uważamy, że dyrektor musi być społecznie oceniany. W szkole musi być taki „dzwonek alarmowy”, który ostrzegałby, że coś się niedobrego dzieje. Wtedy specjaliści, wizytatorzy kuratorium, natychmiast reagowaliby. W przypadkach merytorycznie uzasadnionych byłyby podejmowane

odpowiednie decyzje. Ale także chcemy, by dyrektor miał zapewnione poczucie bezpieczeństwa, był w jakiś sposób niezależny od pracowników. Projekt ministerstwa zakładał, że dyrektor może być odwołany na wniosek rady pedagogicznej, rodziców itp. Nie najlepsza to sytuacja dla kierującego placówką. Przecież musi on podejmować decyzje także niepopularne, niezbudne jednak dla dobra szkoły.

Uważam, że stanowisko dyrektora musi być kadencyjne (można by przedłużać kadencję). Uniknie się w ten sposób sytuacji, że raz wybrani, będą pełnili funkcję przez trzydzieści lat.

Przedtem było wychowanie socjalistyczne, a teraz?

Zbigniew Pieczyński: Jakie będzie – nie wiem. Wychowanie zależeć musi od rodziców i oni winni decydować także o jego kształcie w szkole. Oczywiście przy współpracy z radą pedagogiczną.

Paweł Bartnik: Model społeczny szkoły doprowadzi do tego, że wypracuje ona własny system wychowawczy. Nie ma odgórnych nakazów, zarządzeń. Myślę jednak, że ważne są takie problemy, jak mówienie w szkole prawdy, uspołecznienie i uczenie demokracji. Może wyda się to banalne, ale sposób, w jaki funkcjonowaliśmy przez przeszło czterdzieści lat w szkole, zakładzie pracy, rodzinie, doprowadził nasze życie do swoistej schizofrenii: inni byliśmy u cioci na imieninach, inni w pracy, inni w domu. To problem społeczny, nie tylko szkoły, ale proces tworzenia innego funkcjonowania musi się rozpocząć od najmłodszego pokolenia.

Wyobrażacie sobie Panowie demokrację w oświacie?

Zbigniew Pieczyński: Owszem. Można stworzyć szkołę zgodną z marzeniami i ambicjami uczniów, rodziców i nauczycieli. Nauczyciel musi się czuć bezpiecznie, ale nie może być osobą nietykalną, nadmiernie chronioną, nawet wówczas, gdy nie wypełnia swoich zadań.

Paweł Bartnik: Wszyscy uczymy się demokracji. Trudna to lekcja. Potknięcia są. Ale tę cenę trzeba zapłacić.

Czujecie Panowie wsparcie dla swoich działań, planów?

Paweł Bartnik: Sojusznikami są nauczyciele, którzy nie godzą się na to, co jest. Jest ich sporo. To także wielu dyrektorów.

Zbigniew Pieczyński: Z tygodnia na tydzień rośnie – jak to nazywam – „Towarzystwo Nowoczesnej Oświaty”.

Kuratorium stawia na Wojewódzki Ośrodek Metodyczny. Czy to dobry pomysł?

Zbigniew Pieczyński: Tak. Ośrodek nie miał najlepszych opinii. Następuje jednak ścisły rozdział doradztwa pedagogicznego od nadzoru. Ważne, aby w WOM-ie znaleźli się nauczyciele o dużym autorytecie, fachowcy, specjaliści. Nauczyciel będzie mógł przedyskutować swoje problemy, skorzystać z doświadczenia i wiedzy, bez lęków i obaw.

Paweł Bartnik: Ośrodek Metodyczny był źle postrzegany także z przyczyn systemowych. Myślę, że teraz trzeba dać tej instytucji możliwość normalnej pracy, zapewnić warunki do jej wykonywania. Na razie WOM się organizuje. Staramy się wyartykułować jego zadania. Wiadomo: muszą być szkolenia (w innej niż dotąd formie), pomoc nauczycielowi, ale i kuratorium i dyrektorom. Potrzebne są na przykład kryteria oceny pracy nauczyciela, a w zasadzie ich nie mamy. Oczywiście, obserwuje się pracę, hospituje, ale jest pewien niedosyt. I nauczyciele nie są zadowoleni, i dyrektorzy.

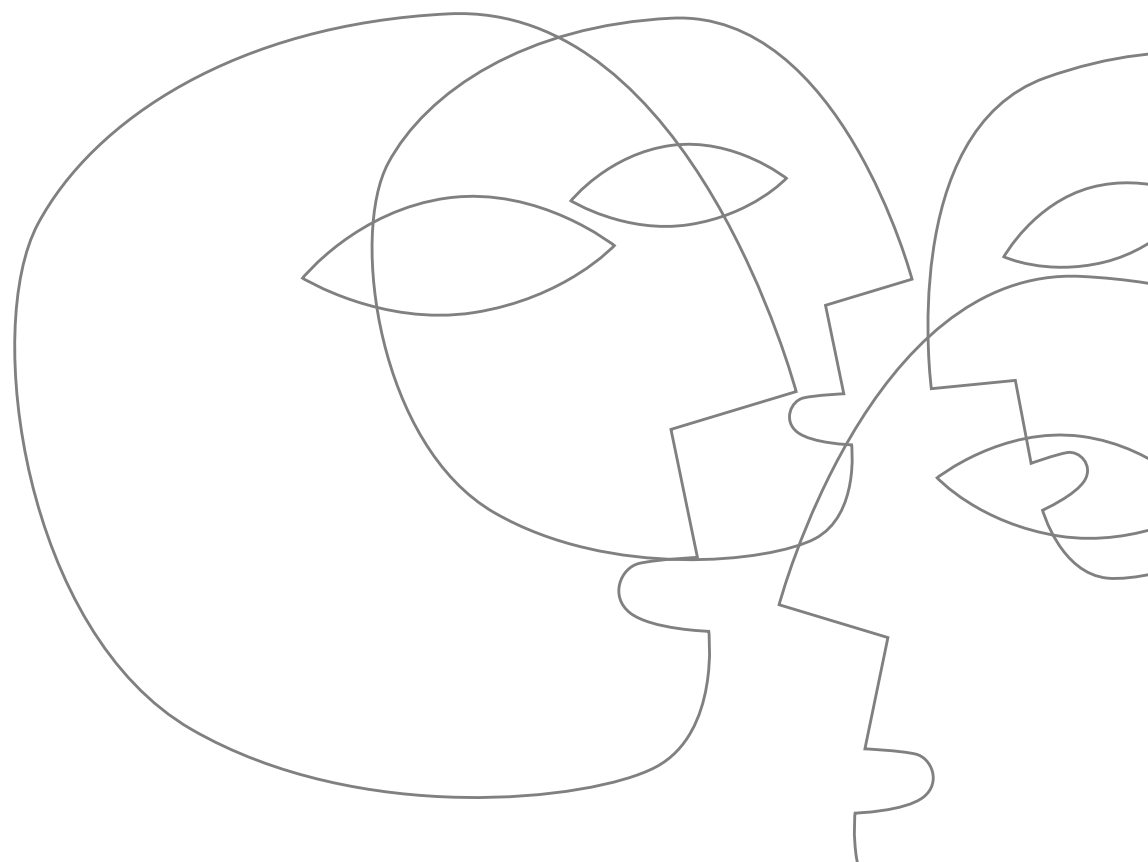
Jak przyjmujecie Panowie powstanie naszego nauczycielskiego pisma?

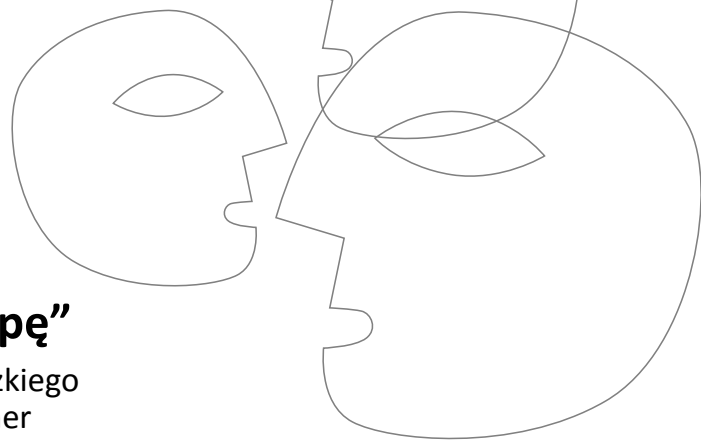
Zbigniew Pieczyński: Cieszymy się. Byliśmy przecież jego inicjatorami.

Paweł Bartnik: To kolejna forma przekazywania informacji. Ich brak utrudnia pracę, a i wtedy rodzą się plotki.

Dziękuję za rozmowę. Życzę w Nowym Roku spełnienia choćby części zamierzeń.

1991





„Nie ma we mnie zgody na sztamę”

z **Bogdanem Jankowskim**, dyrektorem Wojewódzkiego Ośrodka Metodycznego, rozmawiają **Elżbieta Bitner** i **Irena Misztal**

Obyczaj konkursowego wyboru dyrektora, kierownika nie ominął również oświaty. Co zadecydowało, że stanął Pan do konkursu?

Przede wszystkim charakter instytucji i możliwość realizowania w niej wcześniej opracowanych koncepcji i wizji edukacji. Dlatego spróbowałem swoich sił.

Pana osobiście co w tej sprawie zainteresowało?

Możliwość niezależnego działania i aktywnego włączenia się w to, co należałoby zrobić w oświacie. Z innego pułapu – nie dyrektora szkoły, nauczyciela, ale inspiratora, w pewnym sensie koordynatora działań prowadzących do tworzenia innej szkoły, innej oświaty. Praca w Wojewódzkim Ośrodku Metodycznym po prostu stwarza możliwość aktywnego włączenia się w reformę edukacji.

WOM powstał na „gruzach” ODN-u. Czy ma jakiś związek z poprzednią instytucją? Budynek zajmujecie ten sam.

To na „gruzach” – nie jest najzręczniejsze. Przez półtora roku działaliśmy równolegle. Zmieniała się rola ośrodka metodycznego, po ODN-ie przejęliśmy niektóre zadania. Przede wszystkim odeszliśmy od kształcenia nauczycieli jako głównego zadania. To rola wyższych uczelni. Najważniejsze dla WOM-u jest doskonalenie – a więc wzbogacanie w wiedzę metodyczną i merytoryczną, wspieranie w poszukiwaniu nowych koncepcji – nauczycieli już pracujących. Równie

istotne – udzielanie na bieżąco pomocy doradczej. Pracuje spora grupa doradców.

Dawnych nauczycieli metodyków zastąpią teraz doradcy?

W pewnym sensie tak. Obecni doradcy metodyczni – dawni metodycy – funkcjonują do końca sierpnia. Od 1 września będą pracować doradcy powoływani na trzy lata. Ale wybrani przez nauczycieli. I to jest interesujące – na ile poczują się oni odpowiedzialni za wybór doradcy? Czy wybiorą osobę twórczą, z doświadczeniem, która będzie autorytetem? Wybory właśnie trwają i zobaczymy, w jakim stopniu zmieni się skład zespołu doradców.

Czyli: nie ktoś z zewnątrz, ale sami nauczyciele muszą ocenić, wybrać.

Tak. Mogą, ale też nie muszą. Zakładamy również, że niektóre środowiska, czyli tworzone rejony doradcze nie wybiorą doradcy, bo na przykład nie będzie chętnych lub nauczyciele stwierdzą, że tego typu pomoc nie jest im potrzebna. Może się okazać, że tę funkcję będą pełniły dotychczas pracujące osoby, ale wybrane właśnie przez

nauczycieli. Koncepcja doradztwa jest taka: oferować i organizować pomoc dla nauczycieli. Nie chcemy nikogo na siłę uszczęśliwiać, bo gotowość do doskonalenia jest niezbędnym warunkiem rozwoju siebie i twórczej pracy z uczniem.

Dużo będzie zależeć od samych nauczycieli, ale przecież nie tylko. Jakie cechy, predyspozycje, zdaniem Pana, powinni mieć doradcy?

Jest to raczej pytanie skierowane do wybierających nauczycieli. Na pewno powinny być to osoby – określiłbym – będące krok do przodu w poszukiwaniu i realizowaniu metod pracy pedagogicznej, z nowoczesnym warsztatem pracy, który chętnie prezentują innym.

Z pewnością powinny być to osoby, które potrafią nawiązać dobry kontakt z nauczycielami. Istotne są też predyspozycje organizatorskie. Ogólnie więc – osoby z autorytetem w środowisku. Na pewno tej funkcji nie mogą pełnić ci, którzy występują z pozycji wszytkowiedzących, z manierą do pouczania. W edukacji tak naprawdę nie ma do końca zdefiniowanych recept na metody i sposoby uczenia. To ciągłe poszukiwanie jest ekscytujące...

To są te cechy, które trzeba mieć, aby móc pracować w WOM-ie?

Tych samych predyspozycji wymagamy od osób, które w drodze konkursu są obecnie zatrudniane jako nauczyciele konsultanci. Ich rola, która nie jest jeszcze dokładnie sprecyzowana, sprowadza się do koordynowania wszystkich potrzeb z zakresu doradztwa i doskonalenia nauczycieli.

Na razie są to ideały, cele, do których dążycie...

Realizujemy, a nie dążymy. Myślę, że propozycje, z którymi wychodzimy do nauczycieli, są urzeczywistnieniem zamierzeń. I tak na przykład organizujemy doskonalenie zawodowe nauczycieli języków obcych, kursy wyposażające w umiejętność posługiwania się komputerami – ostatnio Duńczycy pokazywali nam zastosowanie komputerów w dydaktyce, szczególnie w nauczaniu języków.

Jeżeli powołaliśmy pracownię psychoedukacji realizującą program warsztatów umiejętności wychowawczych i rozwiązywania konfliktów czy radzenia sobie w roli wychowawcy, gdy prowadzimy zajęcia z nowo powołaną kadrą kierowniczą szkół i wspólnie zastanawiamy się nad modelem szkoły, myślę, że jest to realizacja tego, co wcześniej powiedziałem.

Jeżeli trafiają do nas nauczyciele prowadzący klasy autorskie lub tacy, którzy mają pomysły na prowadzenie szkoły i my ich wspieramy, ukierunkowujemy – jest to chyba urzeczywistnienie założeń WOM-u.

Będziecie szukać ludzi, którzy innym mogą coś zaproponować?

To już się dzieje. Jesteśmy pośrednikami między oczekiwaniami i potrzebami nauczycieli a instytucjami, które mogłyby je realizować. Chcemy, by nasz ośrodek stał się twórczym centrum środowiska nauczycieli, miejscem, gdzie następuje wymiana doświadczeń czy rodzenia się pomysłów. Taką propozycją na ożywienie środowiska szczecińskiego jest chociażby gazeta, którą wydajemy. W zamyśle ma to być forum dyskusyjne. Jest to gazeta dla nauczycieli i robiona przez nauczycieli.

Ma Pan jakąś wizję nowej szkoły, nauczyciela?

Trudno to jasno do końca sprecyzować. Ale spróbuję ją zaprezentować. Na pewno musi to być szkoła realizująca zasadę podmiotowości ucznia. Co to znaczy? Wydaje mi się, że nauczyciele przestali się nad tym zastanawiać. Zapomnieli, że uczeń w procesie edukacji ma być autentycznym partnerem. Myślę, że warto zaprzestać modelowania ucznia na swoje podobieństwo. Niekoniecznie to, co mamy do zaproponowania dziecku, jest najlepsze. Niezbędne jest natomiast zapewnienie mu kontaktu emocjonalnego. Podmiotowość to przede wszystkim uszanowanie inności ucznia, prawa do bycia takim, jaki jest.

Funkcje edukacyjne szkoły można sprowadzić do organizowania procesu wychowawczego, kształtującego systemy wartości, postawy itp. Po drugie, szkoła ma wyposażać uczniów w praktyczne umiejętności, przydatne w ży-

ciu. Na trzecim miejscu widzę szkołę, która przygotowuje do zdobywania wiedzy, gromadzenia i posługiwania się nią.

Obecnie działania szkoły skupiają się na wpajaniu uczniom treści kształcenia i ocenianiu ich za stopień przyswojenia. Zapomina się o przygotowaniu do życia i indywidualnym rozwoju. W konsekwencji uczniowie negatywnie odbierają szkołę i doświadczają stresów.

Marzą mi się szkoły jedyne, niepowtarzalne: z własną atmosferą, z wyraźnym obliczem i stylem pracy. Nie ma we mnie zgody na sztamę.

Piękne to, ale oświata jest w sytuacji dramatycznej.

Mimo oczywistego dramatyzmu uważam, że jest możliwa zmiana mentalności i postaw nauczycieli. To jest możliwe – mimo rozlicznych kłopotów. Wierzę, że optymizm, otwartość nauczyciela na ucznia, a nade wszystko profesjonalne podejście do roli pedagoga spowoduje, że szkoła – mimo odrapanych ścian, nieodmalowanych korytarzy – stanie się ciepła i bardziej twórcza niż dotąd. Pojawiający się rynek pracy, a w przyszłości zlikwidowanie „instytucji” nauczyciela mianowanego dopomogą przemianom w oświacie. Może to jest nazbyt uduchowione, ale spróbujmy zmieniać oświatę... zaczynając od siebie!

Zespół ludzi, którym Pan kieruje, jest duży. Uda się zachować granicę między demokratycznym stylem zarządzania a autokratycznym? Czasem trzeba być autokratą...

Nie. Myślę, że nie trzeba. Natomiast zauważam takie oczekiwania zespołu pracowniczego. Taka postawa jest wygodna: nie trzeba wykazywać się samodzielnością, inwencją i odpowiedzialnością. To efekt długiego „treningu” z poprzednich lat. Mnie odpowiada taki model kierowania zespołem, w którym jest dużo miejsca na samodzielność i odpowiedzialność członków zespołu, a szef tylko towarzyszy i wspiera.

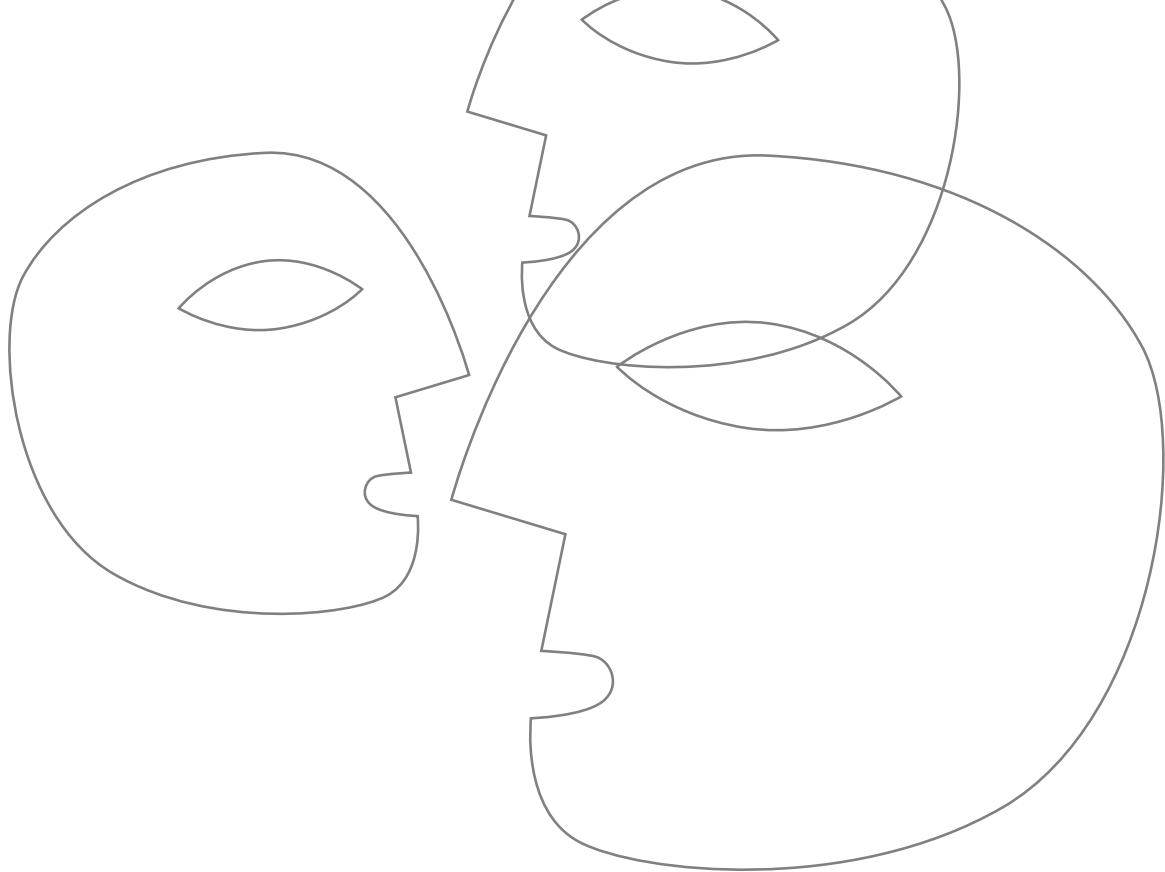
Nie mam ochoty rządzić zespołem i kontrolować go. Swoją aktywność chcę kierować na prace merytoryczne, koncepcyjne, na realizowanie siebie. Stworzenie zespołu ludzi samodzielnych i odpowiedzialnych nie jest rzeczą łatwą, trzeba pokonać wiele nawyków. Ale jeżeli wreszcie to „zaskoczy”, z pewnością będzie to zespół twórczy – istotne zaplecze menedżersko-intelektualne nauczycieli i Kuratorium. Chcę podkreślić, że Kuratorium sprzyja naszym wysiłkom, daje też nam dużo niezależności – przyniesie to efekty.

Ale przecież: jaka płaca, taka praca.

Zdaję sobie sprawę ze statusu materialnego nauczycieli. Sam też otrzymuję pensję nauczycielską. Nie wdaję się w rozważania na ten temat, bo są one formą usprawiedliwiania się, wzmacniają postawę pracy „na pół gwizdka”, ale każdy, kto podejmował się tej roli, znał realia i zaakceptował je. Jeśli nie chce zmienić postawy, myślę, że powinien zrezygnować z tego zawodu, jest przecież tyle innych, równie ciekawych. Zakładam, że ważniejsza od finansów jest chęć bycia z młodzieżą, towarzyszenia jej w rozwoju. Szkoła była i jest miejscem pracy dla entuzjastów, ludzi takich trochę „nadnormalnych”, co oczywiście nie zwalnia państwa od szanowania i podnoszenia prestiżu tej grupy zawodowej.

Dziękujemy za rozmowę.

1991





„Człowiek końca XX wieku to jednostka twórcza”

ze **Zbigniewem Pieczyńskim**, kuratorem oświaty,
rozmawia Zbigniew Jarzębowski

Panie Kuratorze, spotykamy się na początku nowego roku kalendarzowego, zapytam zatem o budżet. Jak przedstawia się sytuacja finansowa naszej oświaty w bieżącym roku? Będzie lepiej czy gorzej w porównaniu z rokiem ubiegłym?

Można mówić tylko o projekcie budżetu, którego właściwie jeszcze także nie ma. Prace w komisjach sejmowych trwają... Jeżeli Sejm przyjąłby budżet w obecnym kształcie, oznaczałoby to, że oświata ma o 20% mniej pieniędzy niż w roku minionym. A to z kolei oznacza, że zadłużenie placówek oświatowych nie tylko nie zmniejszy się, ale będzie rośło, chyba że Minister Finansów wydzieli specjalną pulę pieniędzy na potrzeby oświaty.

Jeśli chodzi o płać, to jest powiedziane, że w kwietniu bieżącego roku ma być rewaloryzacja płac dla sfery budżetowej za rok 1992, a we wrześniu za pierwszy kwartał roku 1993.

Na razie obowiązuje prowizorium budżetowe i do chwili przyjęcia budżetu przez Sejm, Ministerstwo Finansów przekazuje nam pieniądze na płać, na żywienie w placówkach opiekuńczo-wychowawczych i na rodziny zastępcze.

Na nic innego pieniędzy nie ma.

Jak rzutuje to na ogólną sytuację w naszej oświacie? Czy przerwane zostały realizacje jakichś inwestycji, załamały się plany?

Kurator podejmuje wszystkie decyzje „pod pieniądze”, nie „na zapas”. Zadłużeń wobec inwestorów nie ma żadnych. Inwestycje zostały wstrzymane. Jednakże w ubiegłym roku oddano do użytku 200 pomieszczeń lekcyjnych, miejmy nadzieję, że rok bieżący nie będzie pod tym względem gorszy od poprzedniego.

Ważne jest, że długów nie mamy żadnych.

I jeszcze jedna ważna sprawa. Decyzje dotyczące inwestycji związane ze szkolnictwem podstawowym podejmowane są wspólnie z samorządem lokalnym. Rola społeczności lokalnych jest tu bardzo duża.

A infrastruktura oświatowa, tak zwane zaplecze sportowe i kulturalne szkoły? Z tym chyba nie jest najlepiej, zresztą nigdy nie było...

Decyduje tu głównie społeczność lokalna, samorządy terytorialne. Pomysłów jest tyle, ile gmin. Jedni mają koncepcję szkoły jako centrum edukacyjnego: a zatem szkoła to nie tylko sale dydaktyczne, ale także basen, korty tenisowe, sale gimnastyczne, sale klubowe etc., czyli szeroko rozbudowana infrastruktura szkolna. Inni uważają, że szkoła to głównie placówka dydaktyczna, a więc sale lekcyjne, a obok tego na przykład domy kultury, ośrodki sportowe itd., jako samodzielne placówki. Wybór koncepcji należy do samorządów i społeczności lokalnych – to przecież chodzi o ich dzieci – o to, jak zorganizować im naukę, wypoczynek, rozrywkę...

Ja uważam, że młodzieżowe domy kultury, międzyszkolne ośrodki sportowe powinny zostać przejęte, i to na mocy ustawy, przez samorządy lokalne. To przecież na miejscu, w gminach, najlepiej widać, co jest potrzebne, a co nie – należy mieć na uwadze specyfikę regionu, społeczności. A i o rozwiązania łatwiej... Oczywiście pewne elementy nadzoru powinny pozostać w gestii państwa.

A jeśli chodzi o sam proces dydaktyczny, wdrażana jest reforma, zmienia się świadomość edukacyjna, tak nauczycieli, jak i rodziców, funkcjonują już klasy autorskie... Czy to „twórczy ferment”, czy też „odgórnie wprowadzane zmiany”? Jak przedstawia się sytuacja pod tym względem w naszym województwie?

Tak, programów autorskich mamy bardzo dużo i powstają nowe. Jeśli chodzi o szkolnictwo zawodowe z pewnością jesteśmy w czołówce krajowej. Stosunkowo

najmniejsze poruszenie daje się zauważyć w szkolnictwie podstawowym. Z pewnością związane jest to z coraz bliższym, zaplanowanym na styczeń 1994 roku, przejęciem szkół podstawowych przez samorządy. Odczuwalna jest atmosfera wyczekiwania...

Reforma. No cóż, dyskusja wokół tego przedsięwzięcia jest ogromna.

Ja zdecydowanie uważam, że reformy należy bezwzględnie prowadzić. Choćby dlatego, że uczeń musi mieć czas, żeby się uczyć, a dzisiejsze programy są tak przeładowane, że uczeń „wbija sobie do głowy” wiedzę, a na uczenie się, we właściwym tego słowa znaczeniu, nie ma czasu. Poza tym wiedza wiedzą, i wciąż jej przybywa, ale najważniejsze są umiejętności, a tych trzeba się uczyć, a nie „wkuwać”. Do tego potrzebny jest czas, czas także na prywatne życie ucznia – na sport, rozrywkę, rozwijanie zainteresowań itp., nie zapominajmy, że uczeń to też człowiek.

„Odchudzenie” programów leży także w interesie nauczycieli. Wyzwolą się wreszcie z obłudy. Przecież zdajemy sobie sprawę z tego, że realizowane obecnie programy opanowuje tylko część uczniów. Po cóż więc się okłamywać, że wszyscy jesteście geniuszami?

Przyszłość szkoły to fakultatywność i zindywidualizowanie programów ze względu na konkretnego ucznia.

Oczywiście konieczna jest „podstawowa baza danych”, materiał wyjściowy, wspólny dla wszystkich...

Minima programowe?

Tak, choć nie najszcześniejsza jest tu sama nazwa, mogąca budzić skojarzenia pejoratywne. Są to po prostu podstawowe treści kształcenia, konieczne dla funkcjonowania współczesnego człowieka w świecie. Mają one być jednocześnie wiedzą wyjściową do dalszego kształcenia się, w tym i samokształcenia. Należy także zwrócić uwagę na umiejętności – również na umiejętności korzystania ze zdobytej wiedzy – zwiększyć ich udział w procesie edukacyjnym, a zmniejszyć ilość przekazywanej wiedzy encyklopedycznej. Szkoła powinna zachęcić człowieka do zdobywania wiedzy, do ciągłego dokształcania się, doskonalenia, a nie „wbici mu do głowy” raz na zawsze określoną porcję wiedzy i tym samym zniechęcić do jej samodzielnego poszukiwania. Człowiek końca XX wieku to jednostka twórcza, odtwórcze są maszyny.

Jakie są Pańskie refleksje, nadzieje, obawy, związane z rozpoczynającym się rokiem?

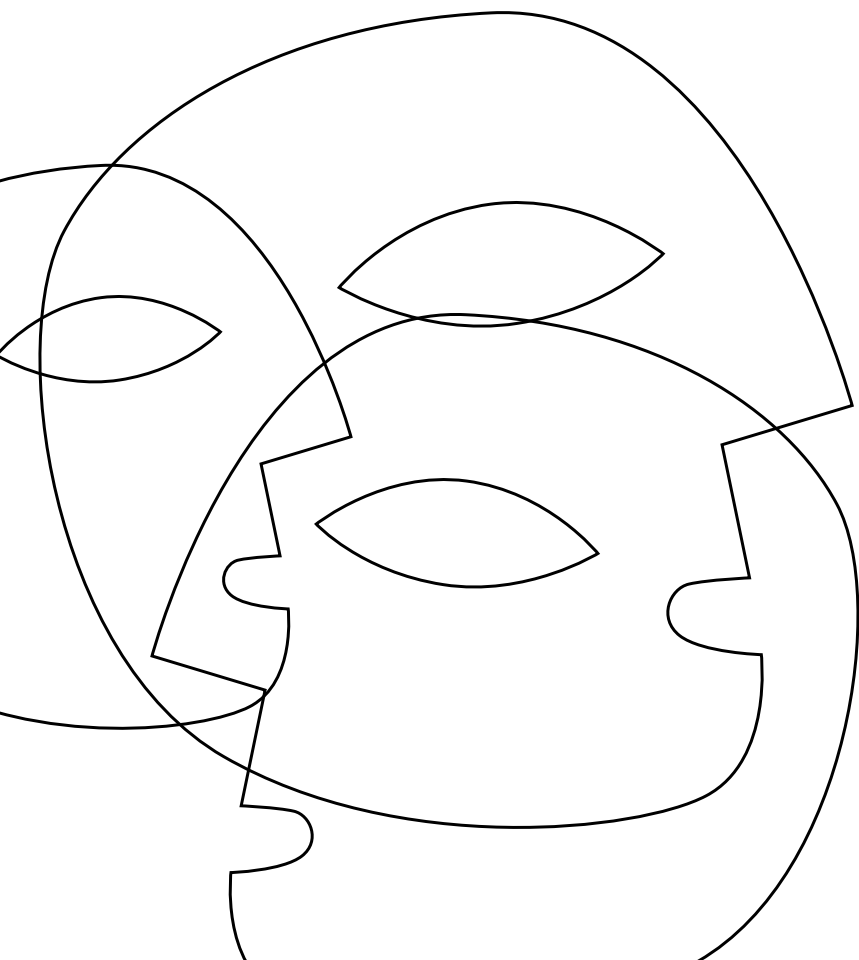
Jeśli Sejm zatwierdzi projekt budżetu, to trudności w oświacie się pogłębią. Szczególnie dotkliwie zaznaczą się one w sferze zajęć pozaszkolnych. Będziemy musieli szukać rozwiązań wspólnie z samorządami lokalnymi, aby nie dopuścić do likwidacji młodzieżowych domów kultury, ośrodków sportu etc. Z pewnością nie będzie to łatwe.

Będzie to bardzo trudny rok dla polskiej oświaty, a jednocześnie bardzo ważny. Od przyszłego roku szkoły podstawowe, a prawdopodobnie i szkoły średnie – w miastach powyżej 100 tys. mieszkańców, przejmą samorządy lokalne. Najważniejszą sprawą w całym tym przedsięwzięciu wydaje się precyzyjne określenie kompetencji: dyrektora szkoły, organu prowadzącego szkołę i organu nadzorującego. Musimy zrobić wszystko, aby rok 1994 nie był okresem bałaganu w oświacie. Prace z tym związane trwają. Powołany został specjalny zespół, w skład którego wchodzi: wiceministrowie Edukacji Narodowej – Anna Urbanowicz i Kazimierz Marcinkiewicz – oraz czterech kuratorów oświaty. Jestem jednym z członków tego zespołu, stąd mogę zapewnić o bardzo intensywnym toku prac nad przygotowaniem oświaty do tych zasadniczych przekształceń.

Nie ukrywam, że rok bieżący będzie trudny dla nas wszystkich, ale nie możemy poddawać się nastrojom pesymizmu i destrukcji. Rzetelne wykonywanie swoich obowiązków przez każdego, na jego stanowisku pracy, w ramach swoich możliwości, to jest to, co zawsze, w najtrudniejszych sytuacjach, pozwoli nam nie tylko przetrwać, ale znaleźć takie rozwiązania, które pozwolą na rozwój. A tego życzę nam wszystkim: nauczycielom, rodzicom, uczniom.

Dziękuję za rozmowę i życzę jak najlepszych rezultatów w pracy na rzecz oświaty, nie tylko w tym roku.

1993



„Nauczyciele wychodzą poza rutynę”

z Ireną Dzierzgowską, sekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej, rozmawia Wiesław Lewoc

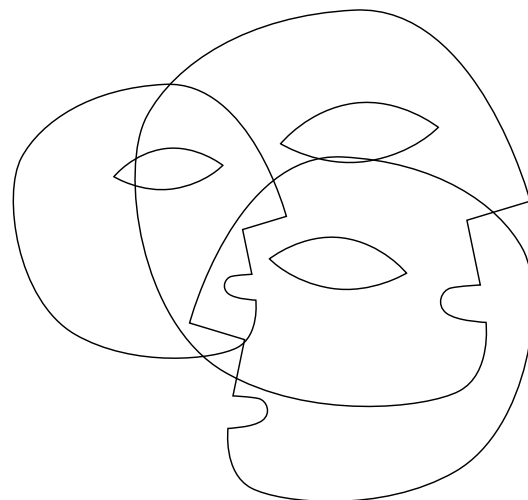
**Pani minister, reforma edukacji nie zakończy się sukcesem, jeśli nie otrzyma wsparcia ze strony samorządów, i to od szczebla podstawowego, czyli gminy. Dzisiaj (13 listopada 2000 roku – przyp. WL) była Pani gościem Rady Miejskiej w Szczecinie. Co Pani powie-
działa radnym?**

Przede wszystkim chciałam usłyszeć, jaki jest stosunek samorządu do reformy. Dużo mówię na wielu różnych spotkaniach, ale czasem dobrze jest posłuchać, co inni mają do powiedzenia. Bez tych ludzi MEN nie jest w stanie zbyt wiele osiągnąć. Ja odpowiadałam radnym tylko na pytania dotyczące bieżącej działalności ministerstwa: czego należy się spodziewać w najbliższym czasie, nad czym ministerstwo pracuje, jakie są projekty zmian prawnych i w jakim idą kierunku. Generalnie Szczecin jest przychylny reformie, co przyjmuję z wielką ulgą.

Czy wszędzie panuje życzliwy klimat?

Z tym jest bardzo różnie. Często bywa i tak, że liczba kłopotów lokalnych przekłada się później na to, co ludzie mówią o reformie i edukacji.

Właściwie wyprzedziła Pani moje następne pytanie, w którym chciałem poprosić o ocenę poziomu zrozumienia radnych dla problemów oświatowych. Myślenie o oświacie zdominowane jest w większości przypadków wyłącznie troską o zapewnienie pieniędzy na bieżącą



działalność szkół, co utrudnia spojrzenie na edukację z szerszej perspektywy.

Jeżeli to są pieniądze przeznaczone na oświatę, to oczywiście, że radni wykazują się dużym zrozumieniem, bo przecież mogliby te pieniądze wydać na inne lokalne potrzeby. Szczecińscy radni potrafili wznieść się ponad myślenie o pieniądzach. Świadczyły o tym pytania, jakie zadawali. To interesujące – obserwować, jak takie duże i szumne hasła typu „Inwestowanie w edukację jest przyszłością” przekładają się na działania rzeczywiste. Tutaj naprawdę dostrzegam chęć zainwestowania w edukację; tutaj wierzy się, że jeśli młodzież będzie lepiej wykształcona, to korzyść odniesie cały region.

Program „Mała szkoła” nie funkcjonuje w Zachodniopomorskiem. Było kilka przymiarek, ale żadna nie została sfinalizowana. Może ten program jest nieatrakcyjny dla małych społeczności? A może przyczyna tkwi w niewiedzy?

Ten program, jak wiele innych, trzeba realizować w określonych warunkach. To nie jest program, który można wszędzie

realizować, i który przyniesie wszystkim szczęście i dobrobyt. Bez zgody zainteresowanego samorządu trudności napotyka założenie „małej szkoły” publicznej; nawet trudno założyć szkołę niepubliczną, chociaż w tej chwili przy finansowaniu w 100% placówek niepublicznych prowadzenie ich jest o wiele łatwiejsze. Ten program żyje własnym życiem. Jeśli w którymś momencie okaże się, że istnieje takie zapotrzebowanie, to pewnie „małe szkoły” zaczną szybko powstawać. Nie martwiłabym się ich brakiem w tej chwili.

A Pani zdaniem, zważywszy na specyfikę naszego województwa, idea „małej szkoły” miałaby u nas szansę powodzenia?

Sądzę, że tak. Na pewno są wsie i miejscowości, gdzie warto by pozostawić szkołę, nawet jeśli liczba dzieci byłaby nieduża, i starać się ją utrzymać za niewielkie pieniądze. Takie szkoły mogłyby spełniać dodatkową rolę lokalnego centrum kultury. W gminach popegeerowskich jest swoisty klimat marazmu i niewiary w sukces. Takie aktywne centrum mogłoby coś zmienić w tym klimacie.

Podczas naszej ostatniej rozmowy sprzed ponad roku powiedziała Pani, że priorytetem dla niej jest „zmiana kultury pedagogicznej w szkole”. Czy już dostrzega Pani jakąś zmianę?

Trochę tak, aczkolwiek trudno byłoby dzisiaj ocenić, czy to są zmiany na dużą skalę, czy mamy do czynienia zaledwie z pojedynczymi przypadkami. W gimnazjach zaczęło się dziać coś ciekawego. Nagle okazało się, że jak nauczyciele robią coś od początku, to

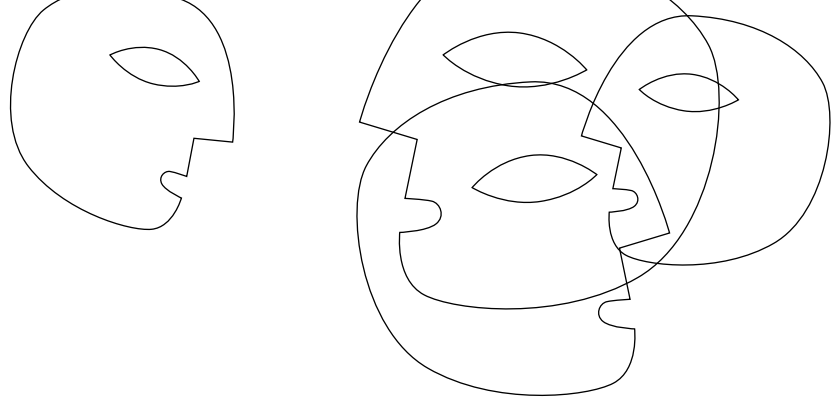
wychodzą poza rutynę, swoje przyzwyczajenia, i chce im się robić ciekawe programy szkolne i wychowawcze. Gimnazja tworzą świetną tradycję. Uczniowie chcą na przykład chodzić w mundurkach szkolnych, co nam jeszcze niedawno wydawało się nie do pomyślenia. Mamy gimnazjum, które ma program o integracji europejskiej i uczy o wszystkim, co dotyczy Europy. Są gimnazja o fantastycznie rozwiniętej samorządności szkolnej, z własnym „rządem” i „parlamentem”. Przykładów jest wiele. Natomiast wciąż jeszcze nie ma globalnego spojrzenia na oświatę, by można było stwierdzić, w jakim naprawdę kierunku zmierza reforma.

Tymczasem na tym etapie reformy, są zmiany w szkolnictwie ponadgimnazjalnym, w tym także zawodowym. Czy po wielomiesięcznych konsultacjach MEN wypracowało już jakieś obligatoryjne rozwiązania? Mówiło się o proporcjach w nauczaniu – 80% kanonu, 20% profilu – ważyły się losy informatyki. I co?

Lobby informatyczne okazało się bardzo silne i sprawne, więc informatyka na pewno będzie w szkołach. I oby komputery wykorzystywano nie tylko na lekcjach informatyki. Rzeczywiście, określiliśmy pewne ramy, jak 20% profilu i 80% kanonu. Określiliśmy też sposób powoływania szkół. Liczymy natomiast, że te ramy zostaną wypełnione „lokalnie” – samorządy same określą zapotrzebowanie na typy szkół i profile, liczbę klas, języki obce, zajęcia dodatkowe, wytypują uczelnie, z którymi zechcą nawiązać współpracę. Tu widzę ogromne pole do popisu dla wszystkich, którzy chcą coś robić.

Dziękuję za rozmowę.

2000



„To szkoła dla uczniów myślących o przyszłości”

z **Cezarym Urbanem**, dyrektorem Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 7 w Szczecinie, rozmawia **Wiesław Lewoc**

Gimnazjum nr 16 i XIII LO w Szczecinie zajmują pierwsze miejsca w województwie pod względem liczby laureatów i finalistów konkursów przedmiotowych oraz olimpiad. Jaka jest recepta na sukces?

Przyczyn tegorocznych sukcesów należy szukać w początkach XIII LO. Historia szkoły jest krótka, liczy zaledwie 10 lat. Liceum powołano na mocy porozumienia zawartego przez ówczesnego kuratora oświaty z rektorem Uniwersytetu Szczecińskiego, z myślą o uczniach zdolnych. Niestety, liczne przeprowadzki destabilizowały pracę szkoły. Brakowało atmosfery skupienia. Na szczęście pierwsza rekrutacja pod patronatem US spowodowała, że dostali się tu rzeczywiście zdolni uczniowie. Dzięki ich sukcesom przez pierwsze lata było o „Trzynastce” głośno. Później szło nam gorzej.

Dopiero przeprowadzka do Zespołu Szkół nr 7 dała nam poczucie stabilizacji. Wróciliśmy do pierwotnej idei rekrutowania najlepszych. Pomogło nam też to, że niemal od początku szkoła jest członkiem Towarzystwa Szkół Twórczych. Zawdzięczamy Towarzystwu bardzo wiele. Odbudowę pozycji szkoły rozpoczęliśmy w oparciu o doświadczenia TST, powołując klasy wstępne. Osiągaliśmy coraz lepsze wyniki. Ten rok przerósł nasze najśmielsze oczekiwania.

W zeszłym roku „Trzynastka” miała tylko 2 finalistów olimpiad przedmiotowych, dziś jest ich kilkunastu. Mamy 30

uczniów objętych indywidualnym tokiem nauczania. W szkolnych etapach olimpiad bierze udział co drugi uczeń – procentuje to wynikami na szczycie okręgowym. Sztuką będzie utrzymać te wyniki w przyszłych latach.

Na sukces pracują nie tylko uczniowie, ale i nauczyciele. Czy stosuje Pan jakąś szczególną politykę kadrową?

Możliwość kreowania polityki kadrowej przy obecnym prawodawstwie oświatowym jest bardzo ograniczona. Zostając dyrektorem, musiałem oprzeć się na nauczycielach, których tu zastałem. Na szczęście, ich poziom wiedzy znacznie przerastał poziom wiedzy uczniów z drugiego czy trzeciego naboru. Kiedy zaczęli przychodzić uczniowie zdolniejsi, ich także byli w stanie „obsłużyć”. Najmocniejszym punktem szkoły była i jest matematyka. Michał Szuman prowadził międzyszkolne koło matematyczne, liczące do kilkunastu uczniów. Dzisiaj zajęcia odbywają się aż na czterech poziomach – od 3 klasy podstawówki, do poziomu olimpijskiego dla

licealistów. Dzięki tym kołom trafiają do nas uczniowie uzdolnieni matematycznie, osiągający później sukcesy w innych przedmiotach ścisłych. Opiekę nad kołami sprawuje dr Adam Neugebauer z Uniwersytetu Szczecińskiego. Do nauczycieli matematyków dołączyli historycy, biolodzy; mamy sukcesy w olimpiadach wiedzy o Polsce i świecie współczesnym czy wiedzy o Unii Europejskiej.

Nasi nauczyciele mają ambicje zawodowe. Ostatnio wielu z nich otrzymało nagrody kuratora czy prezydenta Szczecina, ale nie są to sumy wynagradzające ogrom wykonanej pracy. Oni po prostu kochają to, co robią.

Przy okazji sukcesów olimpijskich pojawiają się często głosy, że o wartości szkoły decyduje tak naprawdę nie liczba finalistów, ale przyrost wiedzy u wszystkich uczniów. Czy nie pojawiają się zarzuty wobec szkoły, że skupia się na uczniach wybitnych, kosztem tych słabszych?

Powoli tworzy się mit głoszący, że w „Trzynastce” jest straszne ciśnienie na sukces. Jeśli sukcesu nie ma, to popadamy w czarną rozpacz. Jest to oczywista nieprawda. Wystarczy porozmawiać z tymi, którzy sukcesy osiągnęli, i z tymi, którzy ich nie mają. Nie obrażamy się na nich z tego powodu.

Natomiast uważam, że uczniowie osiągający sukcesy w nauce automatycznie podnoszą średni poziom. Koledzy starają się im dorównać. Zawsze powtarzam moim uczniom, że korzystają na tym wszyscy, choćby dostając się później na renomo-

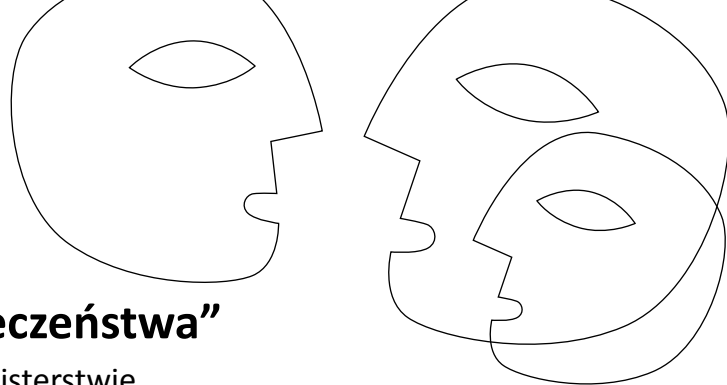
wane wyższe uczelnie. Sam start w olimpiadzie, nawet bez sukcesu, już daje bardzo wiele. Dlatego staramy się, by w eliminacjach uczestniczyło jak najwięcej uczniów.

Czy uczniowie zdolni nie mają problemów z akceptacją rówieśników?

Zdarzają się uczniowie szczególnie uzdolnieni, mający trudności w komunikowaniu się z otoczeniem, ale są to incydentalne przypadki. Odrębną kwestią jest traktowanie ich sukcesów przez kolegów. Nie wszyscy bowiem – z wyjątkiem klas pierwszych, które przyszły tu z pełną świadomością dokonanego wyboru – zdają sobie sprawę, w jakiej szkole się znaleźli. My im wciąż uświadamiamy, że jest to szkoła dla uczniów poważnie myślących o swojej przyszłości, inwestujących w siebie. Ulubiona dewiza Michała Szumana, legendy tej szkoły, głosi, że uczeń nie musi być zdolny, musi być przede wszystkim pracowity. I taki jest główny wymóg naszej szkoły. Mamy wiele przykładów uczniów zaczynających swą edukację od niskiego pułapu, ale którzy, dzięki pracowitości i uporowi, osiągnęli znakomite sukcesy.

Dziękuję za rozmowę.

2001



„Szkoła nie daje poczucia bezpieczeństwa”

z **Anną Radziwiłł**, podsekretarzem stanu w Ministerstwie Edukacji Narodowej i Sportu, rozmawia Anna Kołodziejska

Nowa matura jest odmieniana codziennie przez wszystkie przypadki. Można odnieść wrażenie, że w natłoku komentarzy i trosk z nią związanych zaginęła gdzieś myśl, czym i dla kogo jest matura.

Po pierwsze, nowa matura – tak samo jak stara – ma być dla wszystkich absolwentów szkół ponadgimnazjalnych (choć oczywiście można dostać tylko świadectwo ukończenia szkoły ponadgimnazjalnej, nie ma obowiązku przystąpienia do niej), dla wszystkich, którzy chcą mieć przepustkę na studia, którzy chcą mieć wykształcenie średnie. Warto zauważyć, że po latach zmian od 1989 roku tych „wszystkich” jest ponad osiemdziesiąt procent danego rocznika. Mamy więc do czynienia z nieprawdopodobną rewolucją oświatową, choćby w sensie liczbowym, której efektem jest znaczny wzrost wskaźnika scholaryzacji, czyli edukacji danych grup wiekowych. Pod tym względem jesteśmy już porównywalni z krajami wysoko rozwiniętymi Europy Zachodniej czy Ameryki Północnej.

Po drugie, rzeczywiście, jest w tym trochę prawdy, że właściwie my się okropnie męczymy z tą nową maturą; mówią o tym media i dyskutuje się o tym w szkołach. Jeżeli ciągle słyszymy o nowych szkoleniach, ogromnych przygotowaniach, to warto zadać sobie pytanie już nie tyle „Dla kogo matura?”, bo tak naprawdę matura czy egzamin dojrzałości jest ciągle dla tych samych – absolwentów szkół średnich, tyle że zmieniła się ich liczba, ale „Jaki jest cel tych wysiłków?”.

Po co w takim razie te wszystkie zmiany w egzaminie po zakończeniu nauki w szkole średniej?

Myślę, że możemy mówić o trzech stronach tego zagadnienia. Nowa matura różni się od tzw. starej tym, że jest zewnętrzna w większości swego wymiaru i przez to bardziej wiarygodna czy – jak kto woli – zobiektywizowana. Czyli podstawowym powodem wprowadzenia nowej matury jest poszukiwanie wiarygodności. Skończą się argumenty, że jednego polonistka lubi, a drugiego nie. Uczeń nie będzie pisał „pod kogoś”, bo owa zewnętrzność egzaminu polega na tym, że kto inny uczy, a kto inny, i zupełnie anonimowy, sprawdza.

Nowa matura – choć to brzmi trochę paradoksalnie – dowartościowuje szkolne nauczanie. Wszelkie zmiany w systemie oświaty zmierzają w takim kierunku, żeby o dalszej drodze edukacyjnej ucznia decydował egzamin końcowy, podsumowujący dany etap edukacyjny, a nie egzamin początkowy, wstępny. Ładunek wiedzy i umiejętności nabytych, w tym przypadku, w szkole średniej kształtuje na maturze dalszą drogę edukacyjną. Użyłam określe-

nia „paradoksalnie”, gdyż czasem nauczyciele się oburzają; pytają, czy nie potrafią sami ocenić własnych uczniów. Naturalnie że potrafią i robią to w trakcie nauki i na koniec danego roku szkolnego czy szkoły. Obok ich oceniania – wychowującego, zindywidualizowanego – obok, nie zamiast, jest egzamin zewnętrzny, podsumowujący całe szkolne nauczanie. Nie chodzi w takim razie o wyraz nieufności wobec nauczycieli, wręcz przeciwnie, o wyraz zaufania do szkolnego nauczania, o jego dowartościowanie.

I wreszcie, nowa matura sprawdza w pewnym sensie co innego niż dawna – skupia się raczej na umiejętnościach. Ocenia bardziej aktywne wykorzystanie wiedzy niż pamięć; jest raczej twórcza niż odtwórcza. Na przykład: na podstawie danych zawartych w tabeli maturzysta ma sformułować wniosek, nie zaś uczyć się wcześniej na pamięć jej zawartości. Koniec ze sloganem: „zakuć, zdać, zapomnieć”. Teraz – owszem na początku jakąś część też zakuć, ale przede wszystkim umieć wykorzystać to, co się wie, umieć wnioskować.

O takim kierunku w edukacji mówi się od dawna.

W tym sensie nowa matura jest dosyć stara, ponieważ tak naprawdę żadna inna nowość w szkolnictwie nie była tak długo wprowadzana. Mija równo dziesięciolecie zastanawiania się, eksperymentowania, badania nowej matury. Trzeba zauważyć, że nowa matura, mimo wszelkich zawirowań po drodze – odwoływania, wprowadzania, zmian – trwa jako niemal niezmienna idea: postulat zewnętrznego oceniania, torowa-

nia drogi na studia oraz sprawdzania raczej umiejętności niż encyklopedycznej wiedzy. Ta idea okazała się ponadkierunkowa – pierwsze koncepcje powstały za czasów ministra Wiatra, kontynuował je minister Handke, w jakiejś mierze podjęła je minister Tybka i za czasów ministra Sawickiego nowa matura zostanie zrealizowana.

Czy ci, którzy zdawali egzamin dojrzałości, zwany dziś inaczej starą maturą, w pewnym sensie zdawali gorszą maturę?

Nie każda odmienność wymaga natychmiastowego wartościowania. Wielu zdawało i nadal jeszcze będzie zdawać starą maturę, egzamin funkcjonujący w innym systemie; wielu będzie nadal zdawać egzaminy wstępne na studia. Stara matura nie była końcowo-wstępna, czyli torująca dalszą drogę, a wyłącznie oznaczała zakończenie kształcenia średniego.

Padają wielkie słowa, że nowa matura jest największym wyzwaniem, przed jakim stoją w tym roku szkolnym uczniowie i nauczyciele. Podziela Pani ten pogląd?

Nie, ponieważ nadanie pełnego certyfikatu wykształcenia średniego przynależne jest i starej, i nowej maturze. Dobrze, że podkreśla się wagę nowej matury, konieczność specjalnych przygotowań do niej. Nie należy jednak wprowadzać nerwowej atmosfery – starej matury uczniowie również się bali. Trzeba więc zachować proporcje między poczuciem, że jest to coś nowego, ważnego, a świadomością, że pozostaje wiele elementów trwałych starej matury. Myślę, że wymaganiem naszych czasów jest umiejętność odróżnienia tego, co zmienne od tego, co trwałe.

Trwają dyskusje, które przedmioty będą obowiązkowe do zdania na maturze. Rodzi się pytanie, jak długo ta matura będzie nowa, kiedy się ustali, jak trwałe będą zasady, które pierwszy raz zadziałają w 2005 roku?

Oczywiście każda nowość nowej matury będzie z każdym rokiem mniejsza i za dwa, trzy lata wszystko się utrwali. Podstawę, by tak sądzić, dają zewnętrzne sprawdziany dla szóstoklasistów i egzaminy gimnazjalne, które po trzech latach istnienia wrosły już w nasz system szkolny. Myślę, że tyle samo czasu będą potrzebowały wyższe uczelnie, by z większą ufnością traktować wyniki matury. Zmieniać się będą z pewnością szczegóły – tak samo jak na egzaminie dojrzałości, który raz był obowiązkowy, to znów nie, raz zdawało się sześć przedmiotów, później trzy. Mogę jednak zagwarantować, że po tych wszystkich doświadczeniach nie znajdzie się taka władza oświatowa, która wprowadzałaby zmiany bez co najmniej dwuletniego okresu *vacatio legis*.

Najczęściej padają pytania o obowiązkową matematykę. Powtarzam za ministrem Sawickim: matematyka rozumiana jako umiejętność logicznego myślenia, rozumowania, naturalnie powinna na maturze mieć miejsce; potrzeba jednak najpierw odpowiedniej podstawy programowej i standardów wymagań egzaminacyjnych. Natomiast matematyka, która pozwala na łatwiejsze wejście na studia wyższe, politechniczne czy ścisłe, powinna być już tylko dla tych, którzy taki egzamin wybiorą.

Trudno dziś powiedzieć, jakie będą wyniki uczniów na nowej maturze. Czy można jednak określić, jaką będą zawierały informację na temat polskiej szkoły?

Myślę, że te wyniki będą zawierały informacje tylko o części tego, co się nazywa poziomem, ponieważ żaden egzamin na świecie nie sprawdza wszystkiego. Tak więc wyniki z nowej matury będą jedną z informacji zarówno o umiejętności zdawania takich a nie innych egzaminów, jak i o poziomie umiejętności określonych w standardach i podstawowej wiedzy z poszczególnych przedmiotów. Taka informacja o polskiej szkole, gdyby miała być traktowana jako jedyna i najważniejsza, byłaby w pewnym stopniu fałszywa. Powinna być postrzegana jako jedna z wielu informacji pozwalających na uzyskanie możliwie obiektywnego obrazu szkoły.

Maturzyści przypuścili szturm na korepetycje, kursy prezentacji. Czy to znaczy, że nie mają zaufania do szkoły?

Niestety tak. Ja się tymi korepetycjami bardzo martwię, chociaż oczywiście nie jest to nowe zjawisko, bo przecież wcześniej taki sam – jeśli nie większy – wymiar miały korepetycje dla przygotowujących się do egzaminów na studia. Teraz to się skumulowało przy maturze. Myślę, że trafnym ujęciem sprawy jest sformułowanie: szkoła nie daje poczucia bezpieczeństwa. Nauczyciele powinni wziąć pod uwagę poziom nieufności do szkoły ze strony uczniów. Jeżeli połowa z nich bierze dodatkowe lekcje przed maturą, to nauczyciele powinni się głęboko zastanowić nad tym, w czym tkwi problem.

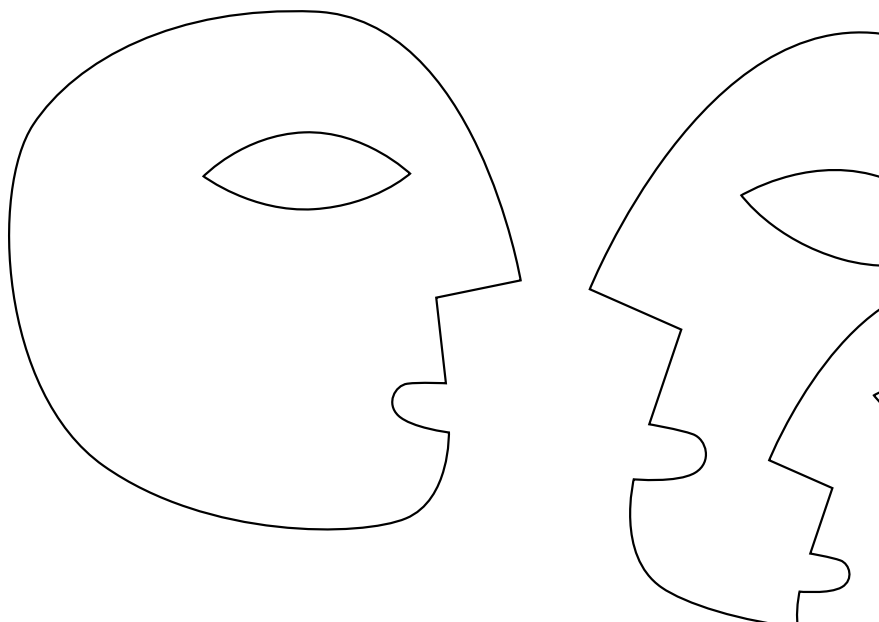
A także, być może już nie nauczyciele, ale decydenci oświatowi – ze mną włącznie – muszą się głęboko zastanowić, czy programy i wymagania są ze sobą skorelowane w dostatecznym stopniu, czy podstawy programowe, standardy wymagań egzaminacyjnych i siatka godzin są do siebie dostosowane. W gruncie rzeczy te trzy elementy tworzą system niezależny od nauczyciela. Trzeba sprawdzić, czy nauczyciel ma w tym systemie sprzyjające warunki, by nauczyć tego, co uczniowi potrzebne, i dać mu poczucie bezpieczeństwa, pewności, że szkoła dobrze przygotowuje do matury. Nowa matura jest jednym z elementów tego, co się dzieje w oświacie. Chciałabym, żeby odbywało się raczej pozytywistyczne reformowanie niż „Reforma” pisana wielką literą. Chodzi o oddolne inicjatywy, żeby się reformować, a nie być reformowanym przez kogoś z zewnątrz. I jeszcze jedno: niesłuchanie ważna jest postawa ogólnej życzliwości, poczucie raczej nadziei niż lęku, zaufania do tego, co się dzieje, niż interpretowania zmian jako zagrożenia. To po prostu pozwala sensownie żyć i działać, zwłaszcza w oświacie, która nie jest niczym innym jak wielką sferą kontaktów międzyludzkich, a wszystko inne – jak organizacja, system – to rzeczy wtórne.

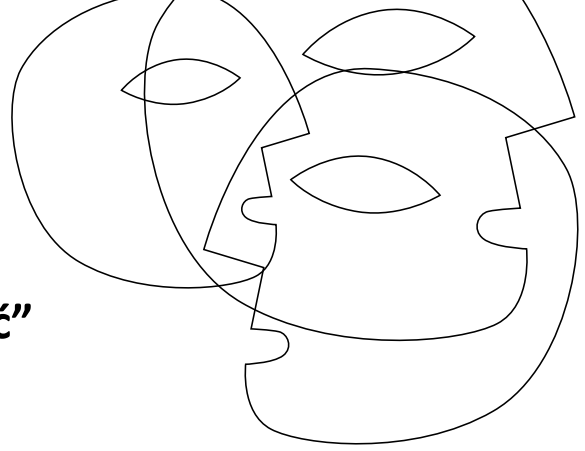
Rozumiem, że taką właśnie postawę Pani minister reprezentuje. Czy przy takim podejściu pojawiają się myśli o porażce? Co musiałoby się wydarzyć, by o tegorocznej nowej maturze mówiono, że się nie udała?

Nic nie jest skazane ani na sukces, ani na porażkę. Oczywiście jest, że może się wydarzyć coś niedobrego: dojdzie do przecieku tematów, czy pojawią się komplikacje organizacyjne. Ale przecież można ją będzie powtórzyć i, co najważniejsze, na pewno w tym samym kształcie. Trzeba powiedzieć, że założenia i intencje nowej matury są słuszne; stopniowo egzamin ten utrwala się jako sprawdzający umiejętności, nie zaś pamięciowe opanowanie treści, oraz jako egzamin nie tylko otwierający drzwi, ale już wprowadzający na studia.

Dziękuję za rozmowę.

2005





„Pewne rzeczy trzeba podpowiadać”

z **Maciejem Kopciem**, kuratorem oświaty,
rozmawia Katarzyna Krysztofiak

Znany jest Pan jako wicedyrektor słynnej szczecińskiej „Trzynastki”. Jaka była Pańska droga zawodowa, co skłoniło Pana do udziału w konkursie na stanowisko Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty? Co chce Pan zaproponować oświacie w naszym regionie?

Na moją decyzję o udziale w konkursie na stanowisko kuratora oświaty wpłynęły z jednej strony moje własne doświadczenia wynikające z pracy z młodzieżą w różnych typach szkół – w szkole zawodowej, technikum, w gimnazjum i szkole podstawowej – pracowałem bowiem w dwóch zespołach szkół i dało mi to dość szeroki pogląd na problemy edukacyjne na rozmaitych poziomach nauczania, a z drugiej osiągnięcia i sukcesy odniesione przeze mnie jako nauczyciela historii. Wyróżnienia, na przykład nagrodą Ministra Edukacji Narodowej, Srebrnym Krzyżem Zasługi, na pewno także ośmieliły mnie do udziału w konkursie, bo zostały dostrzeżone moje sukcesy dydaktyczne. Kolejnym faktem, który na pewno wzmocnił moje przeświadczenie o przydatności do pracy w oświacie na tym stanowisku, jest wieloletnia praca w kierownictwie szkoły, która należy do ścisłej czołówki najlepszych liceów ogólnokształcących w Polsce. Mam też bogaty bagaż doświadczeń wynikający z pracy społecznej, działalności w związku zawodowym i z uczestniczenia w pracach różnych ciał społecznych, które były powoływane przez kuratora oświaty i władze miasta Szczecina. Dało mi to obraz trybu pracy tych instytucji, a doświadczenia te pozwoliły na

szerszy ogląd systemu oświaty z punktu widzenia organu prowadzącego i organu sprawującego nadzór pedagogiczny.

Ma Pan za sobą wieloletni staż nauczycielski. Czy łatwiej jest być nauczycielem, czy urzędnikiem nadzorującym oświatę?

Mam tutaj ambiwalentne uczucia. Bardzo lubiłem – żeby nie powiedzieć mocniej – wręcz kochałem to, co robiłem, i z tym jest mi się trudno rozstać. Dzisiaj jeszcze nie wiem, czy łatwiej jest uczyć, czy kierować. Bardzo lubiłem kontakt z młodzieżą, to, że mogłem jej coś przekazać, czegoś nauczyć. Teraz jest mi trudniej, bo obcuje raczej z dokumentami niż z ludźmi, i takie przestawienie się na pewno nie jest na początku łatwe. Ma to też jednak swój pozytywny aspekt: po raz pierwszy od wielu lat Zachodniopomorskim Kuratorem Oświaty został czynny nauczyciel. Ten kontakt z żywą szkołą jest znaczącym atutem, bo pozwala na spoglądanie na realne problemy szkoły, te, które są „na dole”, a z którymi często nauczyciele i dyrektorzy są pozostawieni sami sobie.

Czy przewiduje Pan zatem zmiany w strukturze kuratorium oraz zmiany w zespole?

Nigdy tego nie ukrywałem, że widzę potrzebę zmian, zwłaszcza w przypadku Wydziału Strategii Edukacyjnych. Jeśli chcemy stworzyć narzędzia do naprawy systemu edukacji i eliminacji negatywnych zjawisk w szkołach, to trzeba je najpierw zdiagnozować w rzetelny sposób, a potem może nastąpić wyjście naprzeciw potrzebom szkół i placówek. Widzę w tej materii konieczność ścisłej współpracy z Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Poznaniu.

Niezmiernie ważna jest druga kwestia, która dotyczy nadzoru pedagogicznego. Wydział Nadzoru Pedagogicznego musi mieć pełną kontrolę nad wszystkimi typami szkół z równoczesnym wyodrębnieniem w ramach tego wydziału komórek, które zajmowałyby się poszczególnymi etapami nauczania i typami placówek w systemie edukacji – czyli przedszkolami, szkołami podstawowymi, gimnazjami i osobno szkołami ponadgimnazjalnymi, zawodowymi czy niepublicznymi. Już wcześniej dało się na przykład zauważyć, że obecny Wydział Szkolnictwa Ponadgimnazjalnego i Specjalnego ma bardzo szeroki zakres obowiązków, gdyż skupiono w nim starą i nową maturę, szkoły zawodowe, specjalne, szkolnictwo niepubliczne. Moim zdaniem, jest to nieproporcjonalnie duże obciążenie, stwarzające szereg niepotrzebnych problemów. Widzę konieczność oddzielenia od siebie pewnych rzeczy.

Czy ma Pan zamiar skonstruować własny zespół w oparciu o ludzi, którzy podobnie jak Pan myślą, mają podobną wizję oświaty? Czy jest to w ogóle możliwe w przypadku urzędu państwowego?

To nie jest do końca możliwe, bo mamy do czynienia z korpusem służby cywilnej, z urzędnikami państwowymi podlegającymi specjalnej ochronie prawnej. I jest to słuszne, że nie ma takiej możliwości, by każdy nowy kurator dokonywał dowolnych zmian personalnych. Natomiast jeśli chodzi o funkcje kierownicze, to chciałbym, aby sprawowały je osoby, do których miałbym nie tylko pełne zaufanie, ale które przede wszystkim myślałyby podobnie, czyli dostrzegałyby potrzebę szybkich zmian jakościowych w systemie edukacji w województwie zachodniopomorskim. Na pewno chętnie widziałbym nowe osoby w zespole, nie ma jednak możliwości dokonania szybkich zmian z dnia na dzień. Na to potrzebny jest czas, tym bardziej że jest wiele bieżących zadań, które też trzeba rozwiązywać. Nie nastąpią więc jakieś radykalne czy bardzo głębokie zmiany personalne, bo nie jest to ani potrzebne, ani możliwe.

Pojawił się Pana list do dyrektorów szkół w związku ze zmianami w regulaminie matury. Skąd się biorą protesty maturzystów, którzy będą zdawać maturę w tym roku szkolnym? Czy informacja o zmianie formuły jest niewystarczająca, czy może coś się dzieje w szkołach, że nie do końca te zmiany są jasne?

Te niepokoje wydają się po części zrozumiałe. Każda zmiana w systemie matur budzi niepokój czy obawy, zwłaszcza wśród uczniów i ich rodziców. Budzi też niepokój dyrektorów, czy ostatnie zmiany proceduralne ułatwią, czy może utrudnią przeprowadzenie egzaminów. Natomiast obecnie obowiązuje prawo i dyrektorzy powinni przede wszystkim zapewnić uczniom najpełniejszą informację, starać się ich uspokoić oraz tłumaczyć im sens zmian. Byłoby niewłaściwe powiedzieć im w tej sytuacji, że gdzieś „na górze” coś wymyślono, a teraz my wszyscy przez to cierpimy. Dyrektor musi więc uspokoić na przykład tych uczniów, którzy się boją, że nie poradzą sobie z poziomem rozszerzonym, wskazując, że są w nim i tak zadania z poziomu podstawowego. W ubiegłym roku szkolnym każdy maturzysta mógł się „odnaleźć” na stronach CKE i zobaczyć, co oznacza jego wynik w porównaniu z wynikami innych uczniów w skali województwa czy kraju. Była to dla niego informacja, na jaką uczelnię czy kierunek studiów mógłby złożyć dokumenty. Wydaje mi się, że taka analiza wyników, pokazanie uczniom różnych możliwości „taktyki egzaminacyjnej” jest bardzo potrzebna. Ważne są zatem nie tylko analiza i interpretacja wyników matur w danej szkole, ale

także ich wielowątkowe dostrzeganie, w tym na przykład śledzenie losów absolwentów w połączeniu z rekrutacją na studia wyższe. Z maturzystami trzeba wciąż rozmawiać, do bólu szczerze mówić, jakie będą skutki ich decyzji podjętych do 20 grudnia 2006 roku.

Czy widzi Pan zatem potrzebę spotkań z dyrektorami szkół ponadgimnazjalnych, aby pokazać im, co mogliby jeszcze dla uczniów zrobić, co przekazać nauczycielom, aby ich doinformować, uspokoić?

Takie spotkanie i szkolenie dla dyrektorów zorganizowała we wrześniu Okręgowa Komisja Egzaminacyjna w Poznaniu. Dotyczyło ono analizy wyników oraz zmian, jakie przyniosła nowela rozporządzenia o ocenianiu i klasyfikowaniu, dotycząca egzaminu maturalnego. Zresztą wszyscy zainteresowani mogą te informacje odnaleźć też w internecie. W szkole powinna się znajdować tablica informacyjna z adresami strony Okręgowej Komisji Egzaminacyjnej w Poznaniu i Centralnej Komisji Egzaminacyjnej w Warszawie, aby uczeń w przypadku wątpliwości mógł sam drogą mailową dotrzeć do tych instytucji i otrzymać informację. Nie widzę tu żadnego problemu, zawsze trzeba pytać. Sam, jako wicedyrektor odpowiedzialny za egzamin maturalny, jeżeli czegoś nie wiedziałem, starałem się dotrzeć do przepisów, do ich interpretacji, do OKE, upewnić się, czy rozwiązania przyjęte przeze mnie są prawidłowe, czy nie popełniam błędów. Nawiązując jeszcze do Pani pytania, kolejne narady i spotkania z dyrektorami szkół, w różnej formie, będą miały oczywiście miejsce.

Gdzie w szkołach pojawiają się jednak protesty, zbierane są podpisy na listach. Czy sądzi Pan, że środowisko nie godzi się na nową formułę, czy jej do końca nie rozumie?

Jak już mówiłem, wydaje mi się, że wynikają one z niedoinformowania, może braku przejrzystych harmonogramów przygotowań do matury, braku rozmów z uczniami. Są przecież informatory maturalne, są aneksy do informatorów, będzie próbna matura. Należy przypominać uczniom, że w trakcie próbnej matury będą się mogli zapoznać z arkuszami egzaminacyjnymi, z ich konstrukcją, z proporcjami

między pytaniami z poziomu podstawowego i rozszerzonego w arkuszu dla poziomu rozszerzonego, czasem trwania egzaminu. Dla części szkół już dziś problemem okazało się samo zgłoszenie do próby maturalnej, a przecież trzeba jeszcze prace uczniów ocenić, wyciągnąć wnioski, dokonać analizy ich wyniku, przekazać te informacje uczniom i rodzicom. Wtedy, do 20 grudnia, maturzyści mogą jeszcze zmieniać decyzje dotyczące wyboru przedmiotów maturalnych i ich poziomu, ale musimy im dać racjonalne przesłanki do takich decyzji.

Czy zatem zmiany wprowadzone w regulaminie matur ocenia Pan pozytywnie?

Staram się zrozumieć intencje, które kierowały tymi zmianami. Sądzę, że są to przemyślenia i uwagi osób, które odpowiadały za ten egzamin, przede wszystkim w Centralnej Komisji Egzaminacyjnej. Jeśli chcemy szybciej podać uczniom wyniki egzaminu, to trzeba zredukować matury z poziomu rozszerzonego do jednego arkusza egzaminacyjnego.

Pamiętać też musimy o nauczycielach – trzyosobowe zespoły na egzaminach ustnych bardzo obciążały ich pracę. Na przykład polonista w zespole szkół sprawdził egzamin gimnazjalny, potem egzamin maturalny, był obecny na egzaminach ustnych, uczestniczył jako członek komisji w innej szkole, a ponadto prowadził lekcje i klasyfikował pozostałe klasy. To było ponad jego siły; pojawiały się też obawy rodziców, co dzieje się z nauczaniem młodszych roczników, co z ich lekcjami, co z ich

przygotowaniem do egzaminów. A więc ta zmiana ma racjonalne uzasadnienie. Następna sprawa to postulat powrotu matematyki jako obowiązkowego przedmiotu egzaminacyjnego. Tak zwana amnestia maturalna lub, jak określa to CKE, „kompensacja wyników” ma złagodzić niepokój związany właśnie z matematyką. Trzeba pamiętać, że matematyki w naszych szkołach często uczy się źle, nie można więc „karać” uczniów wprowadzeniem jej jako przedmiotu obowiązkowego, a więc ze wszystkimi skutkami takiego działania w postaci niezdania egzaminu. Ta zmiana musi już dziś zdopingować szkoły do poprawienia jakości nauczania tego przedmiotu.

Wyniki egzaminu gimnazjalnego pokazują, że w części matematyczno-przyrodniczej młodzież wypada zdecydowanie gorzej. Jak Pan zamierza wpłynąć na poprawę wyników egzaminów zewnętrznych na wszystkich poziomach nauczania? Czy jest na przykład jakaś średnia, którą chciałby Pan osiągnąć? Jakie działania należy podjąć, bo wiadomo, że nasze województwo wypada wciąż słabo w skali kraju?

Widzę przede wszystkim konieczność zmiany sposobu działania Wydziału Strategii Edukacyjnych, bo przy takiej diagnozie, z której wynika, że mamy do czynienia ze stałym przyrostem wiedzy i umiejętności naszych uczniów, nie wypracuje się żadnego programu naprawczego. Poprawa wyników w zakresie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych została określona jako priorytet działań naszego kuratorium w bieżącym roku szkolnym.

Więc jak Pan zmienia ten stan rzeczy? Zatrudni matematyków, socjologów, logików?

Trzeba przede wszystkim postawić na takich ludzi, którzy się na tym znają. I bardzo bym chciał takie osoby zatrudnić. Na pewno konieczna jest także współpraca z Okręgową Komisją Egzaminacyjną w Poznaniu, bo to ona jest dla nas dysponentem wyników egzaminów zewnętrznych. Równocześnie OKE ma też duże możliwości pracy nad wynikami, potrafi je w różny sposób przedstawić i po prostu trzeba to wykorzystać.

Jeśli chodzi o część humanistyczną i matematyczno-przyrodniczą egzaminu gimnazjalnego, to mam świadomość rozwierania się nożyc pomiędzy wynikami obu części egzaminu, a w tym roku wypadło to wręcz dramatycznie. W przypadku części humanistycznej falują one od 2002 roku w sposób naturalny, natomiast dla części matematyczno-przyrodniczej nieustannie spadają i tę tendencję trzeba zatrzymać.

Poprawę efektów kształcenia w dziedzinie przedmiotów matematyczno-przyrodniczych zapisaliśmy jako priorytet naszych działań. Będziemy nad tym pracować wspólnie z OKE w Poznaniu. Działania w tym kierunku wymagają również współpracy z fachowcami z ośrodków doskonalenia nauczycieli, bo pewne rzeczy trzeba będzie dyrektorom szkół i nauczycielom zwyczajnie podpowiadać.

Czy próbowano zdiagnozować, dlaczego wyniki w części matematyczno-przyrodniczej tak drastycznie się obniżają? Czy kuleje metodyka, a może już w szkole podstawowej uczniowie są źle uczeni matematyki? Jaka jest przyczyna tej sytuacji?

Taką próbę analizy widać było we wrześniu tego roku podczas prezentacji OKE. Próbowano określić przyrost wiedzy i umiejętności uczniów pomiędzy szkołą podstawową, gimnazjum i szkołą ponadgimnazjalną. Jest to „łatwe” w przypadku przedmiotów humanistycznych, gdzie egzamin gimnazjalny jest dość jednorodny – obejmuje głównie język polski, mniej historii i WOS-u – i łatwo to przełożyć na wynik egzaminu z języka polskiego, zdawanego na maturze przez wszystkich uczniów. Niestety, wbrew pozorom, przyrostu wiedzy i umiejętności nie dało się w tym przypadku zauważyć. Natomiast pozornie dobrze wygląda to w przedmiotach matematyczno-przyrodniczych, gdyż egzamin gimnazjalny piszą wszyscy uczniowie, ale do matury z przedmiotów ścisłych podchodzą już tylko niektórzy, stanowiący niewielki procent całej populacji. Dlatego jest bardzo ważne, aby dyrektorzy szkół potrafili

skutecznie wykorzystać wyniki egzaminów zewnętrznych w swojej pracy, a kuratorium oświaty ze swojej strony będzie takie działania pilotować i wspomagać.

Pracował Pan przez wiele lat w szkole, która prowadzi w ogólnopolskim rankingu ogłaszającym przez „Rzeczpospolitą” i „Perspektywy”. Oczywiście jest, że istnienie najlepszych ma uzasadnienie i praca z takimi uczniami jest, nazwijmy to, łatwa. A co zrobić z uczniami najłabszymi, którzy z konieczności idą do liceów profilowanych i tam tym bardziej sobie nie radzą?

Pytanie próbuje sugerować pewną, zdawałoby się, oczywistość, że praca z uczniem szczególnie uzdolnionym jest łatwa. Ja powiedziałbym, że sprostanie wymaganiom takiego ucznia jest bardzo trudne i wymaga od nauczyciela bardzo dużo wysiłku oraz wychodzenia bardzo daleko poza podręcznik, sięganie po szczegółowe monografie i pisma specjalistyczne. To nie jest takie proste, ale metody działania przy dobrej woli obu stron wydają się łatwiejsze. Natomiast zdecydowanie jest inaczej w przypadku uczniów, którzy nie mają takiej determinacji do zdobywania wiedzy. Sam zaczynałem swoją karierę w szkole zawodowej, gdzie jako wychowawca dostałem klasę, która w statystyce prowadzonej przez dyrekcję szkoły plasowała się pod każdym względem na ostatnim miejscu. Znam więc takie trudne sytuacje dydaktyczne i wychowawcze. Dzisiaj nauczyciel i rada pedagogiczna mogą decydować o programach, dostosowując je do konkretnego zespołu uczniowskiego. W ten sposób naprawdę można przeprowadzić z powodzeniem wiele rzeczy. Chciałbym równocześnie podkreślić, że wyniki egzaminów zewnętrznych są ważne, ale nie ze względu na rankingi szkół, ale z uwagi na możliwości, jakie dają na przykład przy badaniu przyrostu wiedzy uczniów i wskazywaniu poprawy efektów kształcenia.

Tak naprawdę dyrektor w szkole podstawowej czy gimnazjum ma do dyspozycji narzędzia przygotowane przez OKE i trzeba tylko kliknąć w komputer, by je odnaleźć, prześledzić, zastanowić się, co należy poprawić, czy zmienić, nie czekając na program wymyślony przy ulicy Matejki 6b w Szczecinie.

Szczególnie w małych ośrodkach, w szkołach tak zwanych gorszych, których nie widać w rankingach, nauczyciele mają ogromny żal, że dają się fory szkołom najlepszym, a nie dostrzegają się ich mozolnej pracy z uczniami z trudnych środowisk. Czy zamierza Pan skoncentrować się na ocenie przyrostu, a nie na końcowym wyniku?

Rankingi szkół mają swój sens, bo pomagają uczniom i rodzicom w wyborze szkoły. Natomiast nie mają znaczenia przy ocenie pracy szkół, bo będziemy oceniać przyrost wyników i umiejętności, starania dyrektorów i nauczycieli dla osiągnięcia poprawy jakości nauczania, a nie miejsce w tabeli rankingowej.

W oświacie wciąż mamy do czynienia ze swoistą dwuwładzą i konieczne jest porozumienie. Jak Pan widzi współpracę z samorządami lokalnymi?

Tutaj ważna jest przede wszystkim polityka informacyjna, częste spotkania i kontakty z władzami oświatowymi. Wojewoda Zachodniopomorski na inauguracji roku szkolnego 2006/2007 wyraźnie powiedział, jak bardzo zależy mu na poprawie wyników nauczania w województwie zachodniopomorskim. Z punktu widzenia samorządów wyniki szkół trzeba odczytywać niekoniecznie w skali ogólnopolskiej: szkół podstawowych i gimnazjów – w skali gmin, szkół ponadgimnazjalnych odnieść do powiatów, a potem do całego województwa. Najważniejsza jest zatem polityka informacyjna i pokazanie aktualnego stanu edukacji, dokonanie rzetelnej diagnozy. Dopiero wówczas, podczas

spotkań z przedstawicielami samorządu terytorialnego, można tłumaczyć sens różnych działań, próbować podpowiadać rozwiązania. Teraz jest niestety dość trudny moment dla takich przedsięwzięć, bo lada chwila w wyniku wyborów samorządowych władze lokalne ulegną zmianie. Ten rok będzie więc trudny i nie od razu można oczekiwać pełnego zrozumienia pomiędzy samorządami a urzędem kuratora.

Do tej pory kuratorium wspólnie z CDiDN-em organizowało cykl spotkań, tak zwane Fora Oświaty Samorządowej, które były spotkaniami samorządowców odpowiedzialnych za oświatę z konsultantami, wizytatorami, kuratorem. Czy Pan uważa taką formułę za zasadną, potrzebną? Czy należy ją wzmocnić?

Podkreśliłbym, że jest bardzo potrzebna i należy ją wzmocnić. Jednak musi być jak najbardziej merytoryczna, a konkretni pracownicy kuratorium powinni problemy jasno przedstawiać. Trudno sobie wyobrazić tak naprawdę zmianę czegokolwiek w oświacie bez udziału samorządów lokalnych. Urząd kuratora ma niewielkie szanse dokonania zmian, jeśli nie będzie woli działania ze strony samorządu lokalnego, a nawet nacisku opinii publicznej na takie zmiany.

Czy zamierza Pan w jakiś specjalny sposób kreować politykę informacyjną kuratorium? Być może nie wszyscy widzą konieczność współpracy samorządów z KO?

Boję się, niestety, jednej rzeczy – próby oceny pewnych działań jako politycznych, a przecież działania kuratorium oświaty

muszą być odbierane wyłącznie jako merytoryczne, jako próba pomocy w rozwiązywaniu różnych problemów i jako wola współpracy. Nie wyobrażam sobie jej braku pomiędzy urzędem kuratora a jednostkami samorządu terytorialnego, zwłaszcza największymi samorządami województwa: samorządem Szczecina i Koszalina.

Podkreślam – działania kuratora muszą być odbierane jako próba pomocy, a nie ingerencji w kompetencje samorządu. Samorządy i kurator muszą wspólnie dostrzegać problemy i wiedzieć, jak je rozwiązywać.

Czego można życzyć nowemu Zachodniopomorskiemu Kuratorowi Oświaty na początku sprawowania funkcji? Czego oczekiwałby Pan ze strony środowiska oświatowego naszego województwa?

Prosiłbym o zrozumienie i cierpliwość. Jeśli są osoby, które sądzą, że od razu nastąpią zmiany na lepsze, to muszą zrozumieć, że oświata ma swój cykl funkcjonowania – co najmniej trzyletni. Prosiłbym też o zrozumienie dla zmian organizacyjnych czy personalnych, które muszą nastąpić, i o wyrozumiałość dla ewentualnych potknięć lub niejasnego przekazu informacji, bo na początku może się to zdarzyć.

Życzę zatem wyrozumiałości ze strony wszystkich osób związanych z oświatą w województwie zachodniopomorskim i dziękuję za rozmowę.

2006



„Poziom usług edukacyjnych zmienia się w postępie geometrycznym”

z Urszulą Pańką, dyrektorką Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, rozmawia Katarzyna Krysztofiak

Wyniki egzaminów zewnętrznych po raz kolejny umiejscowiły nasze województwo na końcowych pozycjach w kraju. Czy widzi Pani związek między jakością kształcenia w Zachodniopomorskiem a doskonaleniem nauczycieli?

System egzaminów zewnętrznych wprowadzony po trzech latach od uruchomienia reformy ministra Handkego dostarcza obiektywnej informacji o osiągnięciach ucznia. Wiedza ta może być wykorzystywana do oceny efektywności nauczania. Jednak by była ona adekwatna do wkładu pracy szkoły, należy uwzględnić fakt, że osiągnięcia szkolne ucznia nie zależą tylko od tego, jak jest nauczany. Na wynik sprawdzianu czy egzaminu wpływają różne czynniki. Można tu wymienić między innymi: kwalifikacje nauczycieli, ich zaangażowanie w pracę, osobowość i warunki, w jakich pracują; metody i formy nauczania; indywidualne zdolności ucznia i wiedzę, z jaką przychodzi do szkoły; środowisko rodzinne czy grupę rówieśniczą, w której uczeń funkcjonuje. Tak więc kwalifikacje nauczycieli są jednym z czynników wpływających na wyniki nauczania.

Odpowiadając na Pani pytanie, widzę zależność między ustawicznym doskonaleniem się nauczycieli czy poszerzaniem kwalifikacji a kompetencjami, w jakie wyposażony jest uczeń kończący kolejny etap nauki. Stabe wyniki naszych uczniów w egzaminach końcowych to dla takiej placówki,

jak moja, wyzwanie. Zasadne wydaje się podjęcie działań modyfikujących dotychczasową strukturę Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w celu znalezienia skuteczniejszego wsparcia środowiska – skoro dotychczasowe rozwiązania zawiodły. Moja koncepcja zmierzać będzie do zbliżenia przedmiotowo-metodycznego oraz stworzenia silnego ośrodka naukowego, tak aby służyć nauczycielowi zarówno wiedzą praktyczną, jak i badaniami naukowymi.

Myślę, że kompetencje moich pracowników, dobre rozpoznanie potrzeb środowiska oświatowego, ale również innych środowisk, którym edukacja młodego pokolenia „leży na sercu”, pozwolą tak zorganizować doradztwo i doskonalenie w naszym województwie, by wspólnymi siłami podnieść wyniki kształcenia. Mocno w to wierzę i dołożę wszelkich starań, by tak się stało.

W naszym województwie mamy rozbudowany system doskonalący nauczycieli. Są ośrodki wojewódzkie – mam na

myśli CDiDN w Szczecinie i CEN w Koszalinie, jest doradztwo przy warsztatach, bo już coraz więcej samorządów widzi potrzebę organizowania go. Co zatem należałoby zmienić w systemie, aby zdecydowanie poprawiać wyniki pracy szkół, aby doskonalenie nauczycieli miało istotny wpływ na nie?

Przede wszystkim należy skupić uwagę na tym, co jesteśmy w stanie zrobić, i przestać narzekać. Możemy dokonać zmian, uaktywniając współpracę, prawdziwą współpracę, między kuratorium oświaty, organami prowadzącymi i dyrektorami szkół. Dokładne rozpoznanie potrzeb, udzielanie wsparcia nauczycielom, doradztwo oraz żywa wymiana doświadczeń i aktywne konsultacje powinny zaowocować w pierwszym etapie pobudzeniem potrzeby zmian, w drugim – podjęciem konkretnych działań. W przypadku naszej placówki – opracowaniem szkoleń na „miarę”, a nie jak do tej pory bywało, oczekiwaniem na klienta, który ma się dopasować. I dopiero w kolejnym etapie możemy oczekiwać efektów. Zagwarantuje je przede wszystkim szeroko pojęta, odpowiedzialna i konsekwentna współpraca. A więc my, jako placówka, mamy zamiar nie tylko otwierać się na współpracę, ale aktywizować ją, pobudzać, szukać możliwości, rozmawiać. To wszystko po to, aby stworzyć spójny system dokształcania nauczycieli, by ten z kolei zaowocował osiągnięciami uczniów.

Dochodzimy tutaj do kwestii, z kim CDiDN – placówka doskonaląca – powinno współpracować, aby wspomagać system. W naszym mieście i województwie funkcjonuje wiele instytucji zajmu-

jących się bezpośrednio lub pośrednio oświatą. I wiele jest głosów, że brak między nimi współpracy. Są opinie, że te podmioty są zatamizowane i nie współdziałają.

Należy się zastanowić, co zrobić, aby je „pozbierać”, by miały wspólne orbity. Teoretycznie ta współpraca istnieje, bo są zawarte rozmaite porozumienia. Jednak faktycznie, bez realnej współpracy nie będzie dobrej edukacji w naszym województwie, nie będzie dobrych wyników i nie wykształcimy właściwie młodych ludzi.

Jestem przekonana, że współpraca wszystkich instytucji jest konieczna. Zasadne wydaje się więc powołanie rady programowej, która, za przykładem Krakowa czy Gdańska, skupi osoby reprezentujące różne instytucje wspierające edukację; myślę tu o przedstawicielach Kuratorium Oświaty w Szczecinie, Zarządu Województwa, Sejmiku Województwa Zachodniopomorskiego, Uniwersytetu Szczecińskiego. Rada byłaby organem doradczym i opiniotwórczym.

Sądzę, że poza dużymi instytucjami publicznymi należy się bardziej otworzyć na mniejsze, niepubliczne placówki i na stowarzyszenia, które wspierają edukację, a których jest naprawdę dużo.

Warto też przyglądać się, jak jest zorganizowana edukacja u naszych partnerów europejskich. Wiadomo przecież, że musimy zweryfikować funkcjonowanie wszystkich instytucji oraz aktów prawnych do końca 2011 roku, bo Unia Europejska obliżuje nas do tego, abyśmy dostosowali nasze prawo, również oświatowe, do unijnego. Trzeba te różne perspektywy widzieć i już dziś o tym myśleć.

W jaki sposób Pani styl zarządzania zespołem będzie się przekładał na jakość pracy placówki?

Sposób kierowania jest związany z osobowością zarządzającego, zależy też od ludzi, z którymi przyjdzie mu pracować. Moją mocną stroną jest umiejętność doboru współpracowników i obdarzanie ich zaufaniem. Pracownicy czują zadaniowe podejście do funkcjonowania firmy. Każdy trybik w tej maszynie jest ważny. Przypadł mi zaszczyt, ale i obowiązek, czuwania nad jej jak najlepszą pracą. Podchodzę do tego z wielką odpowiedzialnością, uczciwością, ale jest to też wyzwanie, by jak najlepiej służyć społeczeństwu. Wierzę w człowieka i zawsze staram się widzieć jego lepszą stronę. Wynika to pewnie z mojego optymistycznego podejścia do życia w ogóle. Chcę stworzyć dobrą bazę materialną i zapewnić właściwe warunki zespołowi ludzi ambitnych, kompetentnych, chcę dbać o dobry klimat w pracy.

Instytucję widzę więc zorganizowaną w sposób demokratyczny: odpowiedzialność za działania na kolejnych szczeblach ponoszą poszczególni ludzie – wicedyrektorzy, kierownicy itd. Niezwykle ważną rzeczą jest stworzenie gremium autorytetów, które mogą mnie wspierać w takim właśnie zarządzaniu. Sztuka dobrego zarządzania to znalezienie kompetentnych osób potrafiących pracować zespołowo. I do takiego modelu będę zmierzać.

Jakie stawia sobie Pani najważniejsze cele jako dyrektor placówki?

Jeśli miałabym mówić o celach, rozpisując je w perspektywie czasowej, to do końca 2007 roku najważniejsze będą cztery. Po pierwsze, doprowadzenie do realizacji projektu budowy nowej siedziby placówki. Po drugie, stworzenie w strukturze placówki komórki badawczo-naukowej; powołanie rady programowej jako ciała doradczo-opiniującego; dokonanie zmian zgodnie z koncepcją konkursową, potrzebami pracowników, oraz organów – prowadzącego i nadzorującego. Po trzecie, zadbanie o filie CDiDN-u w regionie poprzez podjęcie rozmów z lokalnymi władzami i Urzędem Marszałkowskim w celu połączenia niektórych placówek i stworzenia lepszego zaplecza dla ich funkcjonowania. Po czwarte, powołanie komórki organizacyjnej zajmującej się pozyskiwaniem środków przeznaczonych na projekty edukacyjne; myślę także o uruchomieniu oddzielnej pracowni języków obcych – a to również wymaga zmian statutowych. Uszczegóławiając powyższe, chodzi o wykorzystanie szansy, jaką dają fundusze unijne na lata 2007–2013.

Podjęłam już decyzję o opracowaniu kryteriów konkursu zatrudnienia osoby odpowiedzialnej za projekty unijne w celu stworzenia wyspecjalizowanej dwu-, trzyosobowej komórki zajmującej się pozyskiwaniem środków unijnych i przeprowadzaniem szkoleń w tym zakresie. Powołany zespół będzie miał za zadanie na bieżąco śledzić programy, jakie pojawiają się w rozmaitych funduszach, pozyskiwać je wraz z konsultantami. Będzie też wdrażać szkolenia dla naszych konsultantów, ale również wychodzić z nimi na zewnątrz, aby pokazać, jak oświata może z tych środków korzystać.

Kwoty do pozyskania są spore i choć wszyscy o tym mówimy, tak naprawdę nie ma pracy u podstaw, gdyż nie umiemy pisać projektów. Należy bardziej otworzyć się na kraj, na Europę i mam nadzieję, że to się uda i zaowocuje w środowisku.

Ważne jest też dla mnie, aby placówka umiała się dobrze promować i aby promocja ta nie dotyczyła wciąż tych samych osób. W tym zakresie należy skorzystać z profesjonalistów. Musimy częściej wychodzić do mieszkańców naszego województwa, do rodziców, do stowarzyszeń, którym edukacja nie jest obojętna. Należy stwarzać platformę do dzielenia się wiedzą, dać możliwość korzystania z oferty edukacyjnej, którą planuję aktualizować co pół roku – myślę tu o *Informatorze* CDiDN-u. Należy mówić o tym, co robimy, jakie mamy plany, nie tylko w środowisku oświatowym. Trzeba szukać osób rozumiejących fundamentalne znaczenie edukacji dla rozwoju państwa, które swoimi decyzjami wesprą jej wszystkie procesy.

Czy CDiDN będzie zmieniało strukturę szkoleń? Czy będzie proponować coraz więcej form bezpłatnych, w oparciu o różnego rodzaju granty, programy, czy raczej będzie się komercjalizować?

Jesteśmy placówką publiczną, powołaną przez państwo do realizacji określonych zadań zapisanych w odpowiednich aktach prawnych i ich realizacja jest finansowana przez państwo. Dlatego będę dążyć do uruchomienia przede wszystkim bezpłatnych szkoleń. Nie będziemy na nie szukać środków w kieszeniach nauczycieli. Na pewno rodzaje i tematyka szkoleń mogą

uleć zmianie, zależeć to będzie jednak od potrzeb środowiska.

Jeśli zapyta mnie Pani, czy także studia podyplomowe powinny być bezpłatne – odpowiem twierdząco. Jest wiele ośrodków doskonalących w kraju, które pozyskują granty na studia podyplomowe, na przykład ODN w Łodzi. W Szczecinie też musimy działać podobnie. Brak pieniędzy nie powinien być barierą dla nauczycieli w ustawicznym doskonaleniu swojego warsztatu pracy. Zarobki nauczycielskie są niewielkie, a środki, którymi dysponuje dyrektor szkoły na doskonalenie, są zdecydowanie za małe. W tej chwili wielu nauczycieli kończących studia podyplomowe rozkłada opłaty na raty, dlatego jako dyrektor tej placówki zrobię wszystko, aby stworzyć jak największą paletę bezpłatnych form doskonalenia.

Czy widzi Pani potrzebę współpracy z jednostkami samorządu terytorialnego w tym zakresie?

Zdecydowanie tak. Myślę, że bez dobrej współpracy na poziomie samorządów niewiele można zrobić, a w każdym razie dużo mniej. Na przykład w czerwcu byłam w Goleniowie na spotkaniu dyrektorów szkół podsumowującym roczne działania wychowawcze pod hasłem „Skuteczne wychowanie – możliwości i ograniczenia”. W ramach tego spotkania każdy z dyrektorów prezentował problemy i osiągnięcia swojej szkoły. Przedstawione efekty wychowawcze są godne pochwały. Samorządy wszystkich szczebli zainteresowane są rzetelną edukacją i należy tylko przedstawić dobrą, uczciwą ofertę, a efekty muszą przyjść.

Jak zamierza Pani docierać do środowisk lokalnych, podpowiadać im inicjatywy? Czy to będzie jakoś sformalizowane?

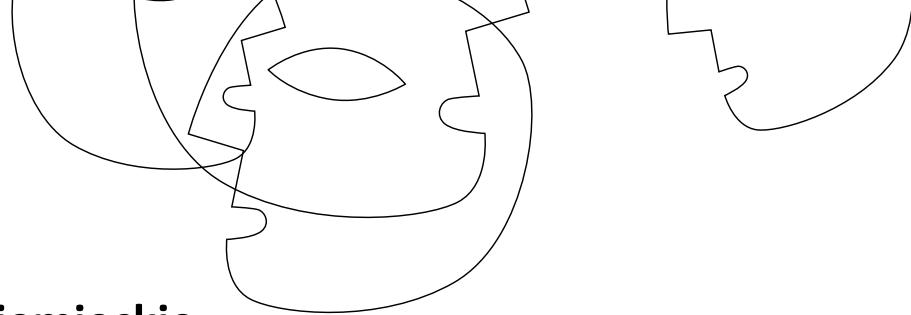
Jest to na pewno obszar do zagospodarowania. Co prawda powstały Ośrodki Aktywności Oświatowej CDiDN-u, ale tej aktywności, *stricte* merytorycznej, jest niewiele. Miejsca te powinny inspirować społeczność lokalną do pewnych spotkań, debat, do prezentacji efektów kształcenia lokalnych szkół itp. Jestem zwolenniczką tworzenia paneli tematycznych moderowanych przez kompetentne osoby – tu widzę rolę naszych konsultantów. Ośrodek powinien otwierać się na całą społeczność i w tym środowisku tworzyć nową jakość. Bo jeśli środowisko samo nie zadba o edukację, to będą tam bezrobotni, będą się tworzyć patologie. Osoby światłe w lokalnych środowiskach wiedzą, że jedyną drogą wyrwania ludzi ze stagnacji jest dobra edukacja. Duże znaczenie będą tu mieli nauczyciele kształcenia zawodowego – bo dzięki nim młody człowiek, w dość krótkim czasie, będzie mógł zdobyć kwalifikacje. Ważne jest też wsparcie w pisaniu projektów edukacyjnych. Pewne działania będą miały charakter sformalizowany; myślę tu o podpisaniu umów czy porozumień z lokalnymi przedstawicielami różnych organizacji.

Jak Pani widzi podnoszenie jakości świadczonych usług? W jaki sposób należy ją zmieniać?

Poziom świadczonych usług, również edukacyjnych, zmienia się w naszym kraju, można powiedzieć, w postępie geometrycznym. Wymuszają to sami klienci uczestniczący w różnych szkoleniach w kraju i za granicą. Usługi edukacyjne w krajach starej Unii to duży profesjonalny rynek. W tak zwanych projektach miękkich Europejskiego Funduszu Społecznego jest duża pula środków na zasoby ludzkie, w tym na edukację, kształcenie ustawiczne. Podniesienie świadczonych przez nas usług widzę przede wszystkim przez pozyskanie środków z EFS, co pozwoli poprawić naszą bazę głównie w zakresie nowoczesnych technologii. Nie mniej ważne są inne działania: udział konsultantów w projektach, dobra promocja i dbanie o markę, stałe monitorowanie potrzeb środowiska, szybkie reagowanie na potrzeby klientów czy szkolenia na odległość – to przyszłość dla ludzi dobrze zarządzających swoim czasem.

Dziękuję za rozmowę.

2007



„Porozumienie polsko-niemieckie jest delikatną rośliną”

z **Henrym Teschem**, Ministrem Oświaty, Nauki i Kultury Kraju Związkowego Meklemburgii i Pomorza Przedniego, rozmawia Sławomir Iwasiów

Bliskość geograficzna województwa zachodniopomorskiego i Niemiec sprzyja intensywniej współpracy w rozmaitych obszarach życia społecznego. Jakie kierunki rozwoju obu regionów są Pana zdaniem najważniejsze?

Myślę, że jesteśmy zgodni, iż kwestia współpracy z Polską pochtania dużo naszej uwagi. W związku z tym do szkół, jako miejsc wychowania zgodnego z ideą demokracji, został skierowany jednoznacznie sformułowany priorytet oświatowy. Podstawą do wzajemnego otwarcia na sąsiadów jest umiejętność porozumiewania się. Dlatego przywiązujemy dużą wagę do organizacji obowiązkowych lekcji języka obcego w szkołach podstawowych w regionie przygranicznym, szczególnie w ramach projektów dotyczących nauczania języka polskiego. Celem systematycznej nauki języka obcego jest obok nabycia kompetencji komunikacyjnych również wzrost kompetencji kulturowych. Język jest wszak rozstrzegającą przesłanką do wzajemnego zrozumienia, kamieniem węgielnym dla demokracji i tolerancji.

W ostatnich dniach maja w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz w Ministerstwie Spraw Zagranicznych w Warszawie wizytę złożyła delegacja Stałej Konferencji Ministrów Oświaty Republiki Federalnej Niemiec pod Pana przewodnictwem. Czy dostrzega Pan wyzwania

w obszarze oświaty, które są aktualne po obu stronach granicy?

Celem tej wizyty było rozszerzenie politycznych stosunków w zakresie edukacji pomiędzy Polską a Niemcami oraz dokonanie bilansu z zakresu realizacji polsko-niemieckich umów sąsiedzkich z roku 1991. Ponadto rozmowy skoncentrowały się na tak pilnych kwestiach, jak zagwarantowanie możliwości nauczania języków krajów partnerskich jako ojczystych bądź obcych. Podniesiono również sprawę polsko-niemieckiego podręcznika do historii.

W trakcie rozmów w Ministerstwie Edukacji Narodowej oraz w Ministerstwie Spraw Zagranicznych z przedstawicielem Ministra Spraw Zagranicznych Janem Borkowskim dobitnie wyartykułowano, że obecnie polsko-niemieckie umowy sąsiedzkie z 1991 roku, tak jak i wcześniej, mają duże znaczenie polityczne. Obie strony wyciągnęły pozytywne wnioski z dotychczasowych wspólnych doświadczeń. Zatem nie tylko

polscy, ale także i niemieccy przedstawiciele relacjonowali przebieg rozmaitych projektów, korzystnie wpływających na wspieranie nauczania języka niemieckiego lub polskiego – jako obcego bądź ojczystego. Minister Katarzyna Hall obiecała, że polski rząd stworzy osobne stanowisko dla osoby wspierającej językowo i kulturowo żyjącą w Polsce mniejszość niemiecką.

Ja natomiast zaproponowałem pani minister zwołanie w przyszłości na szczęblu KMK komitetu do spraw współpracy polsko-niemieckiej krajów związkowych Republiki Federalnej Niemiec, w pracach którego swój udział miałyby ministerstwa spraw zewnętrznych z Berlina i Warszawy. Ten organ powinien wspierać kulturowo i językowo żyjących w Niemczech obywateli polskich. Wsparcie owo uzależnione byłoby od regionalnych uwarunkowań poszczególnych krajów związkowych. Komitet miałby również za zadanie zajmować się wszelkimi oczekującymi na rozwiązanie nagłymi problemami z obszaru oświaty.

Bezpośrednio po rozmowach w Ministerstwie Edukacji Narodowej wraz z panią minister podpisaliśmy wspólne oświadczenie w sprawie wprowadzenia dwujęzycznej matury w liceach ogólnokształcących w Polsce, która byłaby jednocześnie wystarczającym dokumentem potwierdzającym kompetencje językowe umożliwiające rozpoczęcie studiów w Niemczech. Oświadczenie to znacznie ułatwi dostęp do niemieckich uczelni wyższych polskim maturzystom.

Na końcu spotkania zaprosiłem panią minister Hall do Niemiec, by skonkretyzować przedstawioną przeze mnie ideę powołania

komitetu do spraw dalszych projektów realizowanych na pograniczu Polski i Niemiec.

Jak w kontekście wizyty ocenia Pan projekt polsko-niemieckiego podręcznika do historii?

Kwestia polsko-niemieckiego podręcznika do historii odegrała bardzo ważną rolę w takcie mojej wizyty. Zarówno strona niemiecka, jak i polska uwydatniły polityczne znaczenie tego projektu. Polsko-niemiecki podręcznik do historii powinien być – analogicznie jak publikacja niemiecko-francuska – podręcznikiem historii europejskiej ze szczególnym uwzględnieniem perspektywy historyczno-politycznej obu krajów. Powinien on powstać w oparciu o niemiecki i polski plan nauczania. Oba kraje powinny go wykorzystywać na lekcjach. Opisy historycznych faktów i ich kontrowersyjne interpretacje powinny być umieszczone obok siebie i prowokować uczniów do porównywania, by mogli je poznać i zrozumieć racje obu stron.

Zdobycie większej wiedzy o sobie nawzajem oraz obustronne zrozumienie są doskonałą podstawą do wyrugowania funkcjonujących w świadomości przesądów i przepracowania powstałych na przestrzeni dziejów urazów. Wiedza jest doskonałym narzędziem pozwalającym uniknąć powtórzenia gwałtu i krzywdy.

Porozumienie polsko-niemieckie, które jest jeszcze delikatną i młodą rośliną, może rozwinąć się tylko dzięki wspólnej refleksji nad historią. Jako bezpośrednio graniczącemu z Polską Krajowi Związkowemu Meklemburgii i Pomorza Przedniego szczególnie zależy na wspieraniu takiej inicjatywy. Nasze stosunki muszą jednak jeszcze bardziej koncentrować się na codzienności europejskiej, jak to dzieje się we współczesnych stosunkach Niemiec z Francją czy Holandią. Dlatego też przedstawiłem projekt polsko-niemieckiego podręcznika do historii członkom Stałej Konferencji Ministrów Oświaty oraz przyczyniłem się do decyzji KMK z 18 maja 2009 roku nadającej dużą rangę tej kwestii.

W czasie ostatniego pobytu w Szczecinie spotkał się Pan z Wicemarszałkiem Witoldem Jabłońskim. Co było przedmiotem rozmów?

Z uwagi na ścisłą współpracę z sąsiedzkim regionem, jakim jest województwo zachodniopomorskie, bardzo ważny jest dla mnie temat nauczania języka sąsiadów. Polskie i niemieckie szkoły podstawowe z regionu przygranicznego rozpoczęły w roku szkolnym 2008/2009 realizację projektu „Spotkanie heit Begegnung”. W czterech niemieckich i polskich placówkach dzieci uczą się języka polskiego lub niemieckiego. Każda wspólnota działająca

w ramach programu ma swoją grupę partnerską w kraju sąsiedzkim, z którą regularnie się spotyka. Podstawą tych spotkań są lekcje języka obcego, które prowadzą nauczyciele z wybranych szkół partnerskich operujący danym językiem jako ojczystym. W projekcie biorą udział szkoły podstawowe w Zinnowitz, Heringsdorfie, Pasewalku i Löcknitz oraz ich partnerzy ze Świnoujścia, Polic i Szczecina.

W rozmowach z Wicemarszałkiem Witoldem Jabłońskim staraliśmy się ustalić wspólną koncepcję finansowania, która nie byłaby tylko rozwiązaniem przejściowym, a zapewniłaby kontynuację projektu. Jestem bardzo wdzięczny, bowiem dzięki tym rozmowom przekonałem się, że kwestia projektu jest również bardzo ważna dla strony polskiej.

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli chciałoby wzmocnić współpracę z Krajem Związkowym Meklemburgii i Pomorza Przedniego. Jakie są Pańskie oczekiwania odnośnie tej kooperacji?

Województwo zachodniopomorskie i Kraj Związkowy Meklemburgii i Pomorza Przedniego mają wiele wspólnego: atrakcyjne warunki turystyczne, rozległe wybrzeża oraz zabijki architektoniczne. Jesteśmy z tego dumni. Zjednoczona Europa, Układ z Schengen umożliwiły nam poszerzanie horyzontów. Jednak wieloletnie odseparowanie pozostawiło po sobie ślady. Dostrzec można ogromny deficyt w wiedzy na temat sąsiadów. Bariera, którą stwarza granica, bariera wiedzy mogą spowodować kolejne, nowe przyczyny separacji. W tym obszarze bardzo dużo do zrobienia mają właśnie nauczyciele i szkoły, poprzez rozbudzanie ciekawości i swobodnego myślenia.

W celu określenia najistotniejszych obszarów kooperacji w zakresie edukacji pomiędzy województwem zachodniopomorskim a Krajem Związkowym Meklemburgii i Pomorza Przedniego organizowane były dwustronne spotkania robocze, na których ustalone zostały najistotniejsze kwestie współpracy: wczesne nauczanie języków obcych, kształcenie ekologiczne, wspieranie pedagogiki specjalnej, wychowanie interkulturowe, unikanie niepowodzeń szkolnych, przeciwdziałanie przemocy.

Obie strony mają już za sobą jakieś doświadczenia z tego zakresu, którymi chcielibyśmy się wymienić. Należy je porównać i zweryfikować, by się dowiedzieć, czego możemy się nauczyć od siebie nawzajem. Warte przemyślenia jest włączenie do istniejącego już programu wzajemnego wsparcia działań z zakresu doskonalenia nauczycieli.

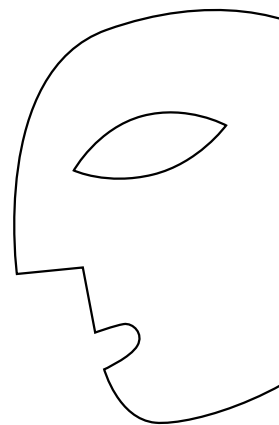
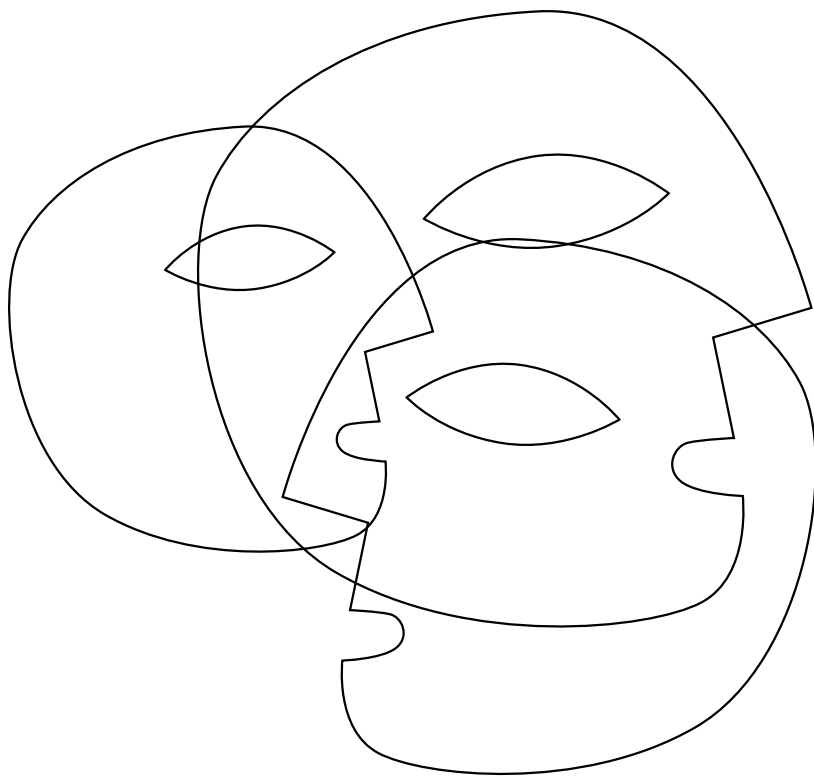
Pierwszym doświadczeniem współpracy w tym zakresie jest wydanie polsko-niemieckiego numeru „Refleksji”. Czasopismo powinno informować szkoły z obu stron granicy o aktualnych zagadnieniach polityki oświatowej, prezentować przykłady udanej współpracy oraz być impulsem do rozmaitych przedsięwzięć transgranicznych z zakresu edukacji.

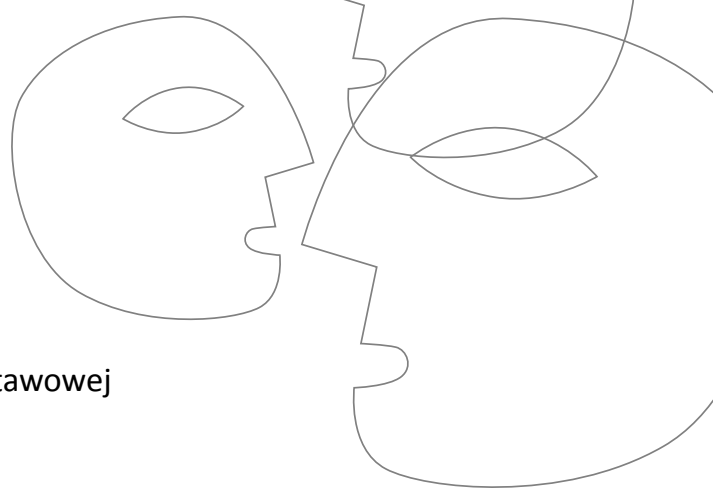
Moim celem jest zorganizowanie w najbliższym czasie transgranicznej konferencji oświatowej jako platformy do dyskusji dla oświatowych organów decyzyjnych, nadzoru pedagogicznego i przedstawicieli innych instytucji edukacyjnych. Stanowiłaby ona stabilną podstawę wzajemnych kontaktów oraz istotny krok naprzód na drodze prowadzącej do efektywnej współpracy.

Dziękuję za rozmowę.

Tłumaczenie: Agnieszka Gruszczyńska

2009





„Zaczynaj skromnie, myśl szeroko”

ze **Sławomirem Osińskim**, dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie, rozmawia Sławomir Iwasiów

Pana życiorys jest tak rozbudowany, że trudno mi wymienić wszystkie funkcje i zainteresowania, jakie można wpisać w Pańskie dossier: pisarz, dziennikarz radiowy, rysownik, satyryk, polityk... Najbardziej interesuje mnie jednak Pana „funkcja” w przestrzeni szkoły. Jak to się stało, że został Pan dyrektorem Szkoły Podstawowej nr 47 w Szczecinie?

Jakoś stało się tak naturalnie, przypadkowo nieco, ale i przy mojej chęci. A mówiąc poważnie – głównym motywem było zweryfikowanie tego, co robiłem jako związkowiec, radny, nauczyciel w różnego typu szkołach i publicysta edukacyjny. Poza tym był to dogodny okres – powstawały gimnazja, odbywał się ruch nauczycieli. Nastąpiła też w części grona chęć zmiany w szkole, pierwsze kontakty z Centrum Edukacji Obywatelskiej... Warto było spróbować. Nadal zajmuję się innymi rzeczami, co daje mi dystans do pełnionej funkcji.

Dzisiaj raczej odchodzi się od autorytarnego kierowania instytucjami – w szerokim znaczeniu słowa „instytucja” – na rzecz pracy zespołowej. W jakim kierunku powinno się, Pana zdaniem, rozwijać zarządzanie szkołami?

Powinna nastąpić autonomizacja szkoły, przez pewien czas zresztą tak się działo, ale dziś znów obserwuję postsowieckie zapędy centralizacyjne, często ze strony organów prowadzących. Wójtowie, kierownicy wydziałów edukacji chcieliby ręcznie kierować dyrektorami, więc obarczają ich

biurokratycznie, ubezwłasnowolniając finansowo i decyzyjnie, często nie mając na to żadnej delegacji prawnej. Rodzi to konflikty, a oświacie potrzebne jest współdziałanie, a nie uświęcona niechlubną tradycją walka. Mówiłem o tym na ostatniej konferencji w Krakowie. Idzie jednak ku lepszemu i przybywa miejsc, gdzie troska o szkołę polega na dialogu i kompromisie. Mówiąc zaś wzniosle, dzisiaj potrzeba szkoły obywatelskiej, środowiskowej, instytucji mocno związanej ze społecznością lokalną, konkretnymi działaniami całej społeczności szkolnej (uczniowie, rodzice, nauczyciele), podejmującej różne formy aktywności obywatelskiej oraz uczącej i uczącej się uczyć.

Jak skutecznie zarządzać szkołą?

Praca szkoły powinna się opierać – w znacznym stopniu – na jej dyrektorze, jego kompetencjach, kwalifikacjach osobowych, zdolnościach komunikacyjnych. Istotą postawy dyrektora jest otwartość myślenia i wiarygodność na poziomie osobistym, czyli zaufanie w zespole zbudowane na autentyczności poszczególnych nauczycieli

i emocjonalnej więzi między ludźmi, która pozwala im współpracować na zasadzie partnerstwa. To także usamodzielnianie innych na poziomie zarządzania, pozbycie się kontroli i przekazywanie innym odpowiedzialności. Dyrektor staje się jedynie osobą wspierającą, dlatego obowiązki określa w taki sposób, aby inni wiedzieli, czego od nich oczekuje. Nauczyciele sami oceniają siebie (w przypadku dużego zaufania przynosi to najlepsze efekty), sami też kontrolują swoje działania.

Ideą byłoby złożenie całej odpowiedzialności za zarządzanie szkołą na barki dyrektora, przy jednoczesnym podniesieniu jego wynagrodzenia do poziomu wynagrodzeń zarządzających gminnymi spółkami czy agendami. Oczywiście, najpierw musiałyby nastąpić zmiany w prawie, z uchwaleniem nowej *Ustawy o zawodzie nauczyciela* przede wszystkim. Wówczas przybyłoby też w szkołach dobrych nauczycieli.

Jakie cechy ceni Pan u swoich współpracowników? Jaki powinien być dobry nauczyciel?

Jestem w tej szczęśliwej sytuacji, że mam zaszczyt zarządzać placówką, w której – wykorzystując naturalny proces wymiany pracowników, czyli emerytury, wyjazdy, zmiany pracy, i stosując „metody konkursowe”, w których ważną rolę, oprócz kryterium merytorycznego, pełnią wymogi dotyczące zdolności organizacyjnych, innowacyjności, kreatywności czy poczucia humoru – zatrudniłem 80% kadry. Dzięki temu i kilkuletniej intensywniej pracy jesteśmy szkołą, która posiada tytuł Lidera SUS, a bołączki wielu placówek, związane z abominacją

do zmian i działań zespołowych czy niechęcią uczenia się nauczycieli, są mi prawie niezbrane. Dobry nauczyciel, a takich jest większość w szkole zarządzanej przeze mnie, to – ujmując rzecz zwięźle – mistrz, profesjonalista, kreator działań edukacyjnych, refleksyjny praktyk, a nade wszystko osoba kierująca się na co dzień wartościami uniwersalnymi.

Co powinno się zmienić w oświacie, żeby zarządzanie szkołami było efektywniejsze i pozwalało rozwijać placówkę i kompetencje zawodowe nauczycieli?

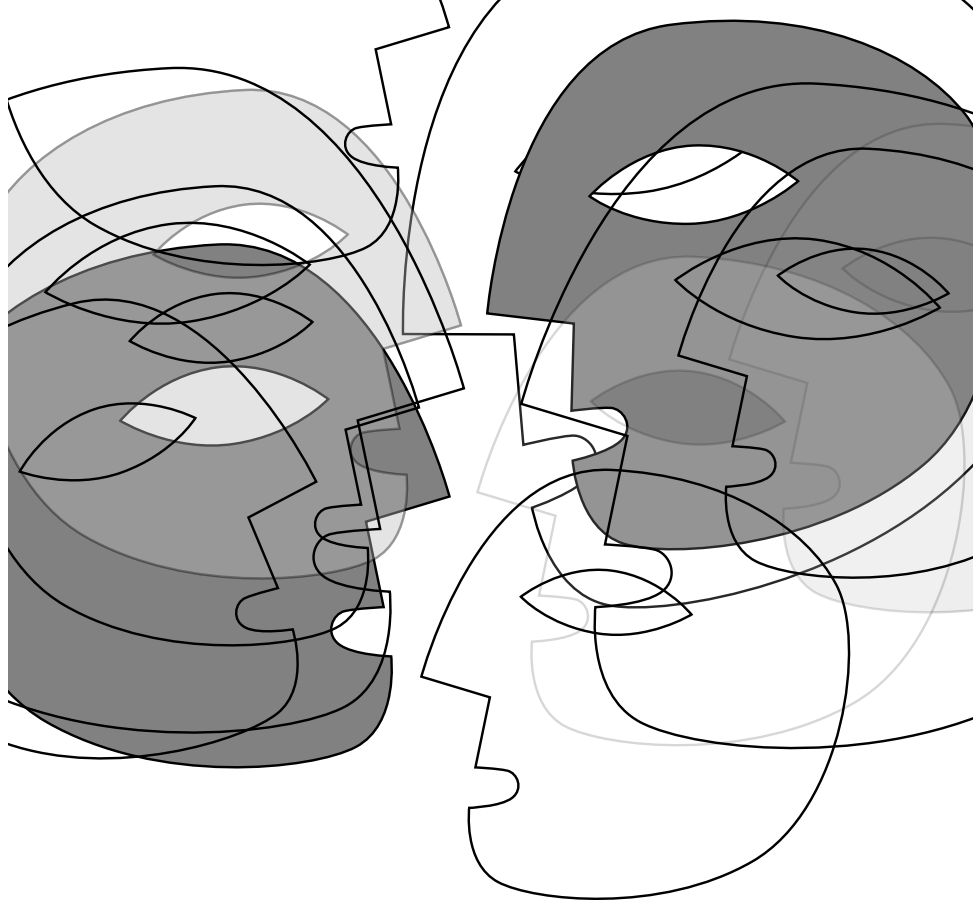
Stanowione prawo ma otwierać drogę do budowania nowej rzeczywistości, a zatem stwarzać warunki do dialogu społecznego, autonomii instytucji i ich samorządności. W przypadku edukacji, przy zachowaniu wymagań, jakie stawia państwo, czyli podstawy programowej, bardzo ramowych standardów jakości kształcenia, kryteriów egzaminacyjnych i zalecanych przedmiotów nauczania, we wszystkich obszarach trzeba zostawić swobodę wyboru samej społeczności szkolnej. Dla mnie byłoby to podążanie drogą wskazaną przez mojego mistrza, księdza Józefa Tischnera, w jego myśleniu o wolności. W edukacji, która jest budowaniem przyszłości i obywatelskiej demokracji, wystarczy pamiętać o Tischnerowskim przykazaniu, że „Ani katolik, ani Polak, ani nikt inny, nie mogą mieć w państwie większych praw, niż ma człowiek”. Każdy, kto jest związany z oświatą, poczynając od ministra czy włodarza miasta, a skończywszy na dyrektorzce szkoły i nauczycielu, powinien mieć wewnętrzne przekonanie, że – jak powiada mędrzec z Łopusznej – „Jestem wolny, przyznając wolność innemu. Właściwe posiadanie siebie jest możliwe dopiero wtedy, gdy się rezygnuje z dążenia do posiadania innego. Posiadanie siebie pozwala innemu być. Pozwalając być innemu, doświadczamy dobra własnej wolności i w tym przeżyciu głębiej »mamy siebie«. Na tym zasadza się idea wspólnotomysłowości. Dopiero we wspólnotomysłowości człowiek staje się sobą, a wolność wolnością”. Aż tyle!

W szczecińskim środowisku – nazwijmy je dość ogólnie – edukacyjnym jest Pan osobą rozpoznawalną i uznawaną za autorytet w wielu dziedzinach. Czy ma Pan jakąś radę dla młodych dyrektorek i dyrektorów?

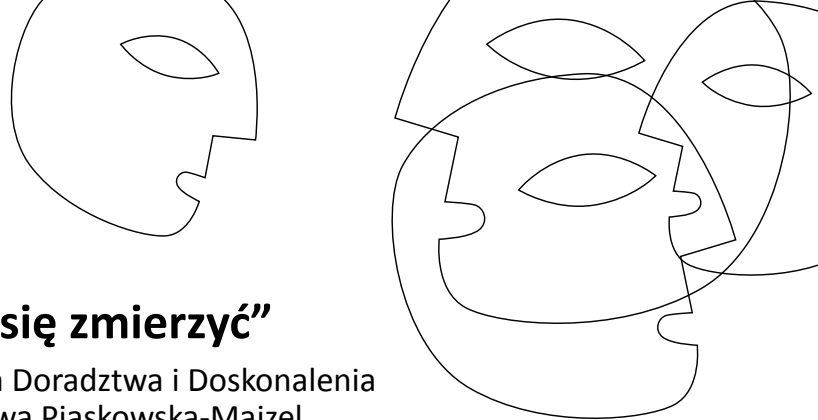
Z tym autorytetem to przesada, ale kilka wskazówek – sprawdzonych zresztą – mam. Jedną z nich to słowa kanadyjskiego badacza edukacji, Michaela Fullana: „Zaczynaj skromnie, myśl szeroko”.

Dziękuję za rozmowę.

2012



SPOŁECZEŃSTWO



„Efektów wychowania nie da się zmierzyć”

z **Eugenią Mańkowską**, dyrektorką Centrum Doradztwa i Doskonalenia Nauczycieli w Szczecinie, rozmawia **Mirosława Piaskowska-Majzel**

Wielokrotnie zadaje się pytania o pracę z uczniem zdolnym. Jak jednak nauczyciel wśród wielu swoich podopiecznych ma rozpoznać ucznia zdolnego i jak z nim pracować?

Nauczyciel obserwuje ucznia na lekcjach. Ocenia jego wiadomości i umiejętności; bardzo szybko może się zorientować, że jego poziom znacznie różni się od poziomu ogólnego klasy. Aby utwierdzić się, że ma do czynienia z uczniem ponadprzeciętnym, powinien porozmawiać z rodzicami i nakłonić do spotkania z psychologiem, który za pomocą testów potrafi ocenić poziom inteligencji ogólnej, jak również poziom uzdolnień kierunkowych i uzdolnień ogólnych dziecka. Jeśli przypuszczenia nauczyciela potwierdzą się, wówczas z takim uczniem należy rozpocząć inną pracę niż ta, którą prowadzi z całą klasą. Inna praca oznacza realizację indywidualnego programu lub indywidualnego toku nauczania. Decyzję w tej sprawie podejmuje dyrektor po uzyskaniu pozytywnej opinii poradni psychologiczno-pedagogicznej. Warto przypomnieć, że indywidualny tok nauczania dopuszcza możliwość zrealizowania przez dziecko wybitnie uzdolnione w ciągu jednego roku programu nauczania obejmującego dwie klasy. Aby zilustrować to liczbami, w roku szkolnym 2000/2001 w całym kraju indywidualnym tokiem nauczania objętych zostało 899 uczniów – w szkołach podstawowych 293, w gimnazjach 302 i w szkołach ponadgimnazjalnych 304. Okazuje się więc, że uczniów wybitnie uzdolnionych wcale nie jest tak dużo.

Indywidualny program nie daje możliwości zakończenia edukacji w krótszym terminie, ale umożliwia uczniowi korzystanie z dodatkowych zajęć z jednego lub kilku przedmiotów według programu dostosowanego do jego uzdolnień, zainteresowań i możliwości. Warto też zwrócić uwagę na uczniów uzdolnionych artystycznie. Nauczyciel powinien również zadbać o ich rozwój, umożliwiając udział w konkursach plastycznych, muzycznych czy literackich.

Szkoła, a szczególnie nauczyciel, w zakresie pracy z uczniem zdolnym ma wiele zadań do spełnienia. Nie można jednak wszystkim obarczyć tylko szkoły. Nieunikniona jest współpraca z innymi placówkami. Z kim i jaką formę współpracy należy nawiązać, by praca z dzieckiem uzdolnionym przyniosła pożądane efekty?

Należy stworzyć pewien system, w którym funkcjonować będą różne ogniwa: uczelnie wyższe, samorządy lokalne, poradnie psychologiczno-pedagogiczne, nadzór pedagogiczny, placówki doskonalenia, towarzystwa na rzecz uczniów zdolnych.

Uczelnie pedagogiczne powinny tak przygotować nauczyciela do pracy w szkole, aby umiał poradzić sobie z uczniami o specjalnych potrzebach edukacyjnych. Poradnie psychologiczno-pedagogiczne oprócz diagnozowania i opiniowania w sprawie indywidualnych programów mają do spełnienia bardzo ważną rolę wspierania rozwoju ucznia zdolnego w zakresie emocjonalnym i społecznym poprzez organizowanie różnego rodzaju zajęć grupowych. Zadaniem poradni jest również prowadzenie psychoedukacji rodziców. Samorządy lokalne oprócz systemu stypendialnego mogą wyasygnować środki na prowadzenie kół zainteresowań szkolnych i indywidualnych. Bardzo ciekawe formy pracy z uczniem zdolnym i jego rodzicami proponuje Towarzystwo na Rzecz Młodzieży Uzdolnionej, ale obejmuje ono swoim zasięgiem tylko Szczecin. Wiele szkół działa w Towarzystwie Szkół Twórczych. Uczelnie wyższe mogą zapraszać wybitnie zdolną młodzież na wybrane wykłady, udostępnić pracownie i laboratoria.

Wymieniła Pani gminy, poradnie psychologiczno-pedagogiczne i uczelnie, z którymi powinna współpracować szkoła. Jaką natomiast rolę w pracy z uczniem zdolnym mogą pełnić placówki doskonalenia nauczycieli?

Placówki doskonalenia powinny przede wszystkim wspierać nauczyciela. Co roku w naszej ofercie proponowane są formy doskonalenia: jak pracować z uczniem zdolnym, czy też jak pomóc uczniom zdolnym w problemach wychowawczych. Nie ukrywam, że nie ma zbyt wielu chętnych na takie formy doskonalenia. Przede

wszystkim jednak placówki doskonalenia powinny koordynować wspólnie z kuratorem oświaty wszelkiego rodzaju konkursy, jakie proponuje się młodzieży w danym województwie. Do tej pory koordynowane są tylko konkursy przedmiotowe. Natomiast konkursy tematyczne realizowane są zwykle przez przeróżne podmioty: poczynając od szkół, przez różne stowarzyszenia, organizacje, gazety. To z kolei wprowadza często chaos organizacyjny. Dzieci zdolne chciałyby wziąć udział w wielu konkursach, a nie mogą, bo na przykład terminy nakładają się na siebie lub też ich realizacja nasila się najczęściej w okresie wiosennym. Uczeń nie ma więc takiej możliwości, by się dobrze przygotować do każdego konkursu, w którym chciałby wziąć udział.

Nauczyciele, szkoła i często także rodzice pragną, by uczeń zdolny uczestniczył w jak największej liczbie olimpiad i konkursów, by w ten sposób promować szkołę. Czy nie sądzi Pani, że istnieje tu pewne niebezpieczeństwo, iż to napędzanie ucznia do pracy służy przede wszystkim dobrym notowaniom w rankingach?

Uczeń zdolny jest chlubą szkoły i rodziców, a jego osiągnięcia z pewnością promują szkołę w różnego rodzaju rankingach. Udział ucznia w konkursach i olimpiadach powinien wynikać z osobistej potrzeby i stanowić pewnego rodzaju przygodę intelektualną sprawiającą przyjemność, nie może być przymusem. Ponadto jedno niepowodzenie nie może być odbierane jako osobista klęska ucznia. Szczególną rolę ma więc do spełnienia nauczyciel, który opiekuje się uczniem zdolnym. Powinien zdawać sobie sprawę z faktu, że wybitny uczeń rozwija się świetnie intelektualnie, ale często może mieć problemy emocjonalne i wymaga wsparcia, a nawet terapii w tym zakresie.

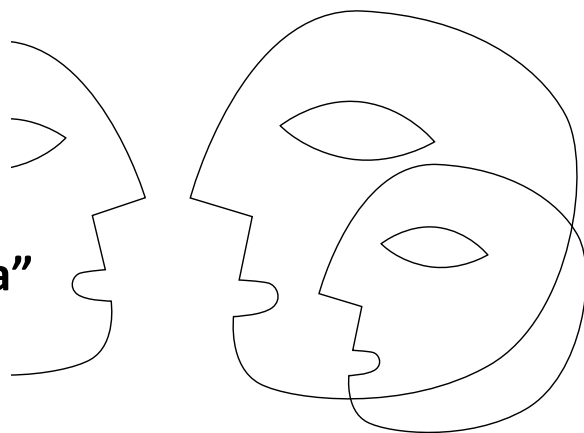
Tworzy się model absolwenta szkoły, a dlaczego by nie stworzyć sylwetki ucznia zdolnego? Takiego, który ma nie tylko sukcesy w rozwoju intelektualnym, ale również w poznaniu samego siebie i rozumieniu innych ludzi, z którymi potrafi współpracować? Zadaniem szkoły jest przygotowanie ucznia do życia, a więc wyposażenia go nie tylko w wiedzę, ale również przygotowanie do poszukiwania pracy, do funkcjonowania w społeczeństwie. Szkoła ma wyedukować i wychować człowieka. Efektów pracy wychowawczej nie da się zmierzyć ani określić w rankingach.

Dziękuję za rozmowę.

2002

„Komputer nie może zastąpić myślenia”

z profesor **Agnieszką Szewczyk**, kierownikiem Zakładu Społeczeństwa Informacyjnego na Uniwersytecie Szczecińskim, rozmawia Katarzyna Krysztofiak



Zakład Społeczeństwa Informacyjnego, który funkcjonuje na Wydziale Nauk Ekonomicznych i Zarządzania Uniwersytetu Szczecińskiego, przygotowuje konferencję poświęconą dydaktyce informatyki. Co to znaczy, że edukacja informatyczna jest podstawowym wyzwaniem kształtującym się społeczeństwa globalnej informacji?

Jeżeli ktoś nie potrafi dać sobie rady z komputerem i podstawowymi sprawami związanymi z jego obsługą, to może wpaść w pułapkę tak zwanego wykluczenia społecznego czy analfabetyzmu komputerowego i nie poradzić sobie w przyszłości z najprostszymi czynnościami. Są takie tendencje, że drogą elektroniczną będzie się załatwiała sprawa w bankach i urzędach, czy też rejestrowało w przychodni zdrowia. Nieznajomość i brak obycia z komputerami i informatyką, zwłaszcza w starszym pokoleniu, już w tej chwili jest wyraźnie widoczna. Gdy wprowadzono numerki na pocztach czy w Urzędzie Miejskim, dla wielu osób stało się problemem skorzystanie z automatów rejestrujących. Socjolog mógłby stanąć w holu tych instytucji i obserwować, kto podchodzi do elektronicznego pulpitu i sam potrafi się obsłużyć, a kto idzie do pani w okienku, aby wziąć bilet. Granica wiekowa jest widoczna. Edukacja informatyczna to podstawowe wyzwanie współczesności i nie ma od niej ucieczki mimo istniejącej jeszcze bariery psychologicznej u sporej części społeczeństwa. Dla młodego pokolenia jest naturalne notowanie w komputerze, wprowadzanie do niego informacji,

zakładanie baz danych na potrzeby towarzyskie czy gospodarstwa domowego. Ci, których nazywamy *native users*, kontakt z komputerem mają niemal od pieluszek. Zaczynają od jakichś gier lub programów edukacyjnych i komputer jest oczywistym elementem ich życia.

Od absolwenta liceum, który zdaje maturę, wymaga się pewnych konkretnych umiejętności, na przykład czytania ze zrozumieniem, analizy tekstu, rozbudowanych wypowiedzi na zadany temat. Jeżeli w procesie edukacyjnym serwuje się obrazki, animacje, czyli wspomaganie za pomocą nowoczesnych technik, to czy można wymagać tychże umiejętności?

Rzeczywiście dochodzi do tego, że młodzi ludzie, studenci, którzy piszą kolokwia czy zaliczenia, nie radzą sobie z tradycyjnym pisanem ręcznym. Wielu ma charakter pisma nie do rozszyfrowania, nie mówiąc już o błędach ortograficznych. Podobnie jest z czytaniem, gdzie nie do przebrnięcia jest większy tekst. Nawyki percepcyjne – głośny dźwięk i szybko zmieniające się obrazy –

nabyte w dzieciństwie przez stały kontakt z komputerem i innymi środkami audio-wideo powodują, że młodzież nie potrafi skupić się na większych jednostkach tekstowych. Często mówię o tym na swoich wykładach. Młodzież, żeby przyjąć jakąś wiadomość, musi mieć obraz i dźwięk. Dla nich katorgą jest nawet słuchanie samego słowa podczas wykładu czy przeczytanie lektury w postaci książki. Najlepiej, kiedy podczas wykładu na ekranie wszystko się rusza, jest kolorowe, głośne. Studenci komputerowcy odpowiadają najczęściej binarnie: tak lub nie, bo takich odpowiedzi żąda komputer. Zupełnie sobie nie radzą, jeśli mają powiedzieć kilka zdań na zadany temat i egzamin ustny staje się problemem. Tak się złożyło, że na naszym kierunku (informatyka i ekonometria – przyp. KK) studenci na trzecim roku po raz pierwszy mają ze mną egzamin ustny. Zaobserwowałam, że zupełnie nie potrafią sformułować kilkudzaniowej odpowiedzi.

Mamy tu do czynienia z tak zwaną cywilizacją obrazkową. Pod takim hasłem opisuje się to zjawisko i nie wyobrażam sobie już dzisiaj wykładu bez wideoprojektora, prezentacji multimedialnej, animacji. Na tak wzbogacanych wykładach studenci wyraźnie się ożywają i są zadowoleni. Cywilizacja obrazkowa jest naprawdę potężna i potwierdza fakt, że jeden obraz znaczy więcej niż tysiąc słów. A przecież człowiek ma wiele zmysłów i uważam, że jest kaleką, jeżeli nastawia się tylko na jeden typ odbioru.

Czy edukacja za pomocą nowoczesnych technik jest przyszłością szkoły?

Komputer nie może zastąpić nauczyciela. Nauczanie na odległość, przez internet, tak jak się to niekiedy planuje, nie może być wyłącznym elementem edukacji. Może ono stanowić jedynie jej rozszerzenie, można nim ewentualnie zastąpić kursy lub szkolenia. Szkoła to przecież nie tylko wykład, ale wiele innych elementów, które służą wszechstronnemu rozwojowi jednostki. Komputer może być pomocny, ale może też służyć potężnemu odizolowaniu.

Czy zatem w łatwym dostępie do komputera i do informacji jest więcej pozytywów czy zagrożeń?

Jest wiele plusów wynikających z indywidualnego spędzania czasu przy komputerze. Badania psychologów wykazują, że takie dzieci są bardziej pomysłowe, dostrzegają związki przyczynowo-skutkowe, potrafią błyskawicznie podejmować decyzje, myślą abstrakcyjnie, potrafią planować jakieś zadania. To są umiejętności, które przydają się w dorosłym życiu. Podobnie jest z wyrobieniem koordynacji wzrokowo-ruchowej. Podkreślają to instruktorzy nauki jazdy, obserwując, że użytkownicy gier komputerowych potrafią błyskawicznie reagować za kierownicą.

Jest jednak wiele negatywów. Przede wszystkim wtedy, gdy komputer staje się substytutem rodziny i zastępuje kontakty z najbliższymi, z rówieśnikami. Jeżeli dzieje się tak przez dłuższy czas, to powstaje tak zwana pustka emocjonalna, której skutkiem jest zamknięcie na drugiego człowieka, nieumiejętność nawiązywania kontaktów w realnym świecie. Na forach internetowych czy czatach jest się schowanym, bezpiecznym, a w realnym świecie kontakt, rozmowa, spotkanie stają się prawdziwym problemem. Pustka emocjonalna odbija się źle na życiu małżeńskim, rodzinnym.

Rodzice, kupując komputer, są przekonani, że dziecko pożytecznie spędzi przy nim czas, jednak nie wiedzą, co tak naprawdę dziecko przy nim robi. Myślę tu przede wszystkim o grach komputerowych, które często są pełne agresji i „ociekają krwią”, którymi pasjonują się szczególnie młodsze dzieci. Przeprowadzaliśmy kiedyś ankietę (już wśród dorosłych), z jakim programem spotkali się po raz pierwszy. 80% podało, że z grami. Pytaliśmy też dzieci, ile czasu spędzają dziennie przy grach i okazało się, że od 6 do 8 godzin. Zakładając, że większość z nich opiera się na schemacie bij zabij i jest w nich wszechobecna destrukcja i przemoc, taka sytuacja nie może pozostać bez wpływu na psychikę. Jeśli nawet dziecko w grze szuka jakichś treści dydaktycznych, to i tak następuje spustoszenie.

Dzieci przebywające wyłącznie w wirtualnym świecie przenoszą zachowania z gier do świata realnego. Zdarzały się tragiczne wypadki, kiedy

dziecko skoczyło z dużej wysokości, bo myślało, że może latać tak jak bohater gry. Obecność w wirtualnym świecie i emocjonalne przeżywanie zdarzeń w nim występujących powodują u dziecka zaburzenie granicy między światem realnym i wymyślonym. Stąd także przypadki morderstw popełnianych przez młodocianych użytkowników gier, którzy są przekonani, że ich ofiara, podobnie jak bohaterowie gier, ma drugie życie.

Sformułowano też pogląd, że komputer pozwoli na aktywność społeczną dzieciom nieśmiałym, z zaburzeniami w kontaktach i będą one mogły zbudować dzięki zabawom komputerowym pewność i poczucie własnej wartości. Okazało się jednak, że takie dzieci coraz bardziej wpadają w pułapkę odizolowania. Podobnie jest z agresją, której gry nie rozładowują, lecz powodują jej narastanie.

Czy komputery są w szkołach właściwie wykorzystywane?

Nasza konferencja ma dotyczyć tego, jak uczyć informatyki i jakie przedmioty mogą być wspierane przez informatykę. Już w związku z tym tematem pojawiają się uwagi nauczycieli, że w szkole jest jeden komputer na kilkudziesięciu uczniów, i to nie zawsze sprawny. Wiele w tym zakresie zależy od dyrektorów szkół. Od tego, czy jest dla nich ważne wyposażenie szkoły, czy informatyzacja jest złem koniecznym. Wprowadza się informatykę, bo takie są wymogi programowe, natomiast włączanie komputerów na innych lekcjach, biologii, matematyki czy fizyki, nie wchodzi w ogóle w rachubę. Między innymi stąd wziął się pomysł naszej konferencji, gdyż mamy świadomość, że zbyt mało mówi się o problemach dydaktyki informatyki i o wykorzystaniu narzędzi informatycznych na innych lekcjach.

Jednym z imperatywów rozwoju społeczeństwa jest wykorzystanie technik informacyjnych w rozmaitych dziedzinach życia. Mówi się o e-administracji, e-naucze i wiąże się z informatyką wiele sfer życia społecznego. Także edukację szkolną. I teraz pojawia się problem, czego uczyć jako informatyki. Jeszcze do niedawna uczono programowania w Basicu, Pascalu czy innych językach, tak jakby wszyscy uczniowie mieli być progra-

mistami. Był to wyraźny błąd w nauczaniu, choć, być może, wówczas było to uzasadnione. Natomiast dzisiaj jest tyle gotowych pakietów, że nie ma potrzeby samodzielnie programować. W ten sposób, moim zdaniem, trzeba dziś uczyć w klasach specjalnie profilowanych i tych uczniów, którzy w przyszłości chcą studiować informatykę.

Informatyka, informatyzacja, informacja – te pojęcia, często ze sobą mylone, mają wspólny źródłosłów. Jak je rozumieć?

Należy odróżnić informatykę w sensie technicznym, od informatyki stosowanej, czyli tej, którą ja również reprezentuję. Programy, gry, oprogramowanie tworzą programiści, programiści systemowi, logicy, matematycy, elektronicy. To, co wyprodukują, można zastosować w różnych obszarach. Tak wygląda odbiór informatyki. W tej chwili użytkownikowi komputera na pewno nie jest potrzebna informacja o sposobie jego funkcjonowania. To jest właśnie zasada przyjazności komputera. Obecnie specjalizacja jest bardzo daleko posunięta. W latach czterdziestych ubiegłego wieku jeden człowiek był omnibusem: budował komputer, rozmawiał z nim i go naprawiał. Dzisiaj jest wiele zawodów informatycznych, które są bardzo wyspecjalizowane. Informatyka to dziś cały przemysł. Nad stworzeniem języka i zastosowaniem go w przedsiębiorstwie pracuje cały zespół ludzi: jedno zadanie wykonują programiści, drugie projektanci, jeszcze inne analitycy. Dziś bogactwo „gotowców”, czyli gotowych pakietów jest tak potężne, że kwestią jest właściwy wybór takiego czy innego systemu.

W definicji sprzed prawie trzydziestu lat określono informatykę jako zautomatyzowaną informację. Informatyzacja z kolei to proces objęcia różnych dziedzin życia systemami informatycznymi. Informacja jest pojęciem najszerszym, ponieważ może, ale nie musi być skomputeryzowana. Społeczeństwo informacyjne nie musi być informatyczne, ponieważ informacja zawiera się nie tylko w mediach komputerowych – jest w radiu, telewizji, prasie.

Miernikami społeczeństwa informacyjnego są wskaźniki, takie jak: liczba telefonów komórkowych, telewizorów, również komputerów na 100 gospodarstw domowych, ale nie jest to jedyny wskaźnik. To, że jesteśmy skomputeryzowani i podłączeni do internetu, nie jest jeszcze wyznacznikiem społeczeństwa informacyjnego. UE wyspecyfikowała cztery warunki, które musi spełniać społeczeństwo, aby móc je nazwać „informacyjnym”: 50% rocznika młodzieży podejmuje studia wyższe, ponad 50% zatrudnionych pracuje w usługach, PKB na głowę mieszkańca wynosi nie mniej niż 4 tys. dolarów, wskaźnik informacyjny jest większy od 0,35. Ten ostatni wskaźnik wyraża stosunek wydatków na informację (na prasę, abonamenty telefoniczne, radiowe, internetowe, na kulturę, media) do innych wydatków w gospodarstwie domowym. Im więcej wydaje się na szeroko rozumianą informację, tym lepiej.

Czy w Zachodniopomorskiem jesteśmy społeczeństwem informacyjnym?

Nie tylko w naszym województwie, ale i w Polsce nie jesteśmy i pewnie długo jeszcze nie będziemy. Buduje się piękne długofalo-

we strategię, na przykład e-Polska, na pewno coś się zmienia, ale czołówka państw wysoko rozwiniętych wciąż nam ucieka. Na przykład internet jest u nas drogi w porównaniu do innych krajów, a pozostałe wskaźniki też nie są u nas zadowalające, zwłaszcza jeżeli chodzi o strukturę zatrudnienia w poszczególnych działach gospodarki.

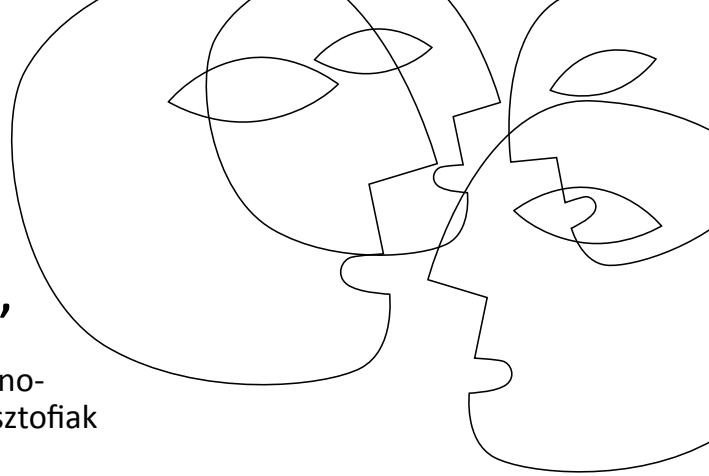
Kiedy będziemy społeczeństwem informacyjnym, jakie są symulacje, prognozy?

Nie spotkałam takich konkretnych dat. Myślę, że to się jednak przesuwa, pewne elementy sytuujące nas bliżej wyznaczników informacyjności już zrealizowaliśmy. Duży nacisk kładziemy na e-administrację, na możliwość załatwiania spraw w urzędach za pomocą urządzeń elektronicznych. Szczególnie przy akcesji do UE zrealizowaliśmy wiele projektów w obszarach prawnych, bo tego od nas wymagano; choćby uregulowania spraw związanych z przestępczością komputerową, w dziedzinie ochrony danych osobowych, praw autorskich programów komputerowych. Do 2007 roku musimy pokonać kolejny etap w związku z podróżami bez paszportów na terenie Unii. Wymaga to stworzenia także pewnej infrastruktury informacyjnej, kart identyfikujących. Natomiast ogromny obszar, który świadczy o społeczeństwie informacyjnym – e-handel, jest nadal prawie zupełnie nieaktywny.

Umiejętność poruszania się w nowoczesnym społeczeństwie wymaga sprawności w korzystaniu z najnowszych technologii. To jest warunek postępu. Jednak nie można zapominać o tym, że komputer i media nie zastąpią kontaktów społecznych, a tradycyjne metody nauczania pozwalają rozwijać takie umiejętności, których nie można niczym zastąpić. Komputer ma raczej wspierać i wzbogacać arsenał środków dydaktycznych, ale nigdy nie może zastąpić myślenia i samodzielnego analizowania. Nauczyciel, wybierając metody, powinien korzystać z zasady złotego środka. Umożliwiając korzystanie z komputerów, nie można zapominać o rozwoju całej osobowości ucznia. Komputer i internet to środki, urządzenia mające służyć rozwojowi człowieka, a nie zastępować jego aktywność.

Dziękuję za rozmowę.

2006



„Polskie sześciolatki chcą się uczyć”

z doktor **Aldoną Kopik** z Uniwersytetu Humanistyczno-Przyrodniczego w Kielcach rozmawia Katarzyna Krysztosiak

Badania przeprowadzone przez kierowany przez Panią zespół dały odpowiedź na wiele ważnych pytań stawianych ostatnio środowisku oświatowemu. Co było bezpośrednią przyczyną opracowania tak szczegółowego raportu?

Raport *Sześciolatki w Polsce. Diagnoza badanych sfer rozwoju* powstał w wyniku realizacji projektu „Dziecko sześcioletnie u progu nauki szkolnej”. Projekt ten był odpowiedzią na ogłoszony w 2005 roku przez ówczesne Ministerstwo Edukacji Narodowej i Sportu konkurs o dofinansowanie realizacji projektu „Badanie stopnia przygotowania sześciolatków do nauki szkolnej”, współfinansowanego z Europejskiego Funduszu Społecznego w ramach Sektorowego Programu Operacyjnego Rozwój Zasobów Ludzkich 2004–2006. Instytucja wdrażająca określiła, że celem projektu jest poznanie aktualnego stopnia przygotowania dzieci w wieku 6 lat do podjęcia edukacji szkolnej, zdiagnozowanie problemów, wskazanie ich przyczyn oraz opracowanie wniosków, na których będzie można opierać założenia polityki edukacyjnej w obszarze wychowania przedszkolnego.

W dokumentacji konkursowej zostały ustalone wymagania czasowe i przestrzenne. Określono, że badania będą realizowane na obszarze całego kraju, przy uwzględnieniu wszystkich czynników różnicujących na płaszczyźnie geograficznej; obejmą dzieci z obszarów wiejskich i z małych miast, a minimalna liczebność próby dzieci wyniesie 60 tys.

Projekt badawczy „Dziecko sześcioletnie u progu nauki szkolnej”, realizowany przez 20 miesięcy, został zakończony w maju 2007 roku. Był on finansowany ze środków Unii Europejskiej w ramach Europejskiego Funduszu Społecznego oraz Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Prezentowane w raporcie wyniki dotyczą różnych sfer rozwoju dziecka (fizycznego, motorycznego, umysłowego, społecznego, emocjonalnego i zdrowia) oraz podstawowych aspektów warunków środowiskowych i wychowawczych, które determinują rozwój dziecka. Badania dają możliwość porównania wyników w trzech układach: typ placówki: przedszkole – szkoła; środowisko lokalne: miasto – wieś; płeć: chłopcy – dziewczęta. W 16 tomach raportów wojewódzkich zostały zaprezentowane szczegółowe wyniki badań dzieci w każdym województwie. Dane opublikowane w raportach nie wyczerpują jednak tematu badawczego. W pozyskanej bazie jest jeszcze wiele cennych informacji, które wciąż są analizowane i będą publikowane w przyszłości.



Proponowana przez MEN reforma oświaty zakłada obniżenie wieku szkolnego. Czy w świetle przeprowadzonych badań taka decyzja jest uzasadniona?

W Polsce od lat jest rozważana możliwość obniżenia wieku obowiązku szkolnego. Wieloletnie dyskusje nad usytuowaniem dzieci sześciolatków w polskim systemie oświaty wydają się dobiegać końca. Obniżenie wieku rozpoczęcia obowiązkowej nauki może być korzystne nie tylko dla rozwoju indywidualnego człowieka, ale i społeczeństwa. Daje szansę na wykorzystanie ogromnego potencjału dzieciństwa.

Badania wykazały, że polskie sześciolatki mają duże możliwości i mogą iść do szkoły, ale szkoła ta musi być dobrze przygotowana i bezpieczna dla małego dziecka. Decyzja o obniżeniu obowiązku szkolnego musi być przeanalizowana na tle możliwych rozwiązań, z określeniem warunków, jakie powinna spełniać szkoła, aby mogły do niej uczęszczać dzieci sześciolatków.

Programy szkolne również muszą być dostosowane do możliwości dzieci sześciolatków. Podjęcie decyzji o obniżeniu wieku rozpoczynania nauki szkolnej wiąże się z dużymi nakładami finansowymi na przygotowanie szkół i nauczycieli. Potrzebny jest też czas.

Sprawą ogromnej wagi jest również rozwiązanie problemu upowszechnienia przedszkoli. Edukacja przedszkolna stanowi pomost między domem rodzinnym a instytucją szkoły. Istotnym jej zadaniem jest wprowadzenie dziecka w życie społeczne, kształtowanie umiejętności współżycia

i współdziałania w grupie oraz wprowadzenie w świat wiedzy poprzez zabawę. Wzajemne powiązanie edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej sprzyja rozwojowi dzieci i niweluje szkolny próg.

Jakie są aspiracje rodziców w stosunku do edukacji swoich dzieci?

Rodzina, oprócz funkcji prokreacyjnej oraz zapewniającej biologiczny rozwój człowieka, odgrywa też funkcję socjalizacyjną, kulturową. Wywiera znaczący wpływ na całe życie człowieka. Kontekst rozwoju badanych dzieci tworzą pragnienia rodziców, by ich dzieci uzyskały lepszą pozycję społeczną. Jak wynika z analiz prowadzonych przez Barbarę Walasek-Jarosz, koordynatorkę modułu „Rodzic”, aż 79–88% rodziców badanych dzieci ma wobec nich wysokie aspiracje. Deklarowane przez rodziców oczekiwania są różnicowane przez środowisko zamieszkania, typ placówki, do jakiej uczęszcza dziecko – przedszkole, szkoła – oraz płeć dziecka. Wyższe aspiracje mają wobec dzieci rodzice z miasta, a niższe rodzice dzieci ze wsi. Dla dziewcząt rodzice częściej wybierają szkoły wyższe, dla chłopców wykształcenie zawodowe.

Analiza opinii na temat znaczenia przygotowania dzieci do nauki szkolnej pozwala na stwierdzenie, że rodzice badanych dzieci uznają, że przygotowanie dziecka do nauki ma wpływ na jego dalsze sukcesy szkolne. Zgadzają się co do potrzeby obowiązkowego przygotowywania sześciolatków do nauki. Natomiast na obniżenie wieku przygotowywania dzieci do nauki szkolnej w większości się nie zgadzają.

Czy polskie szkoły są właściwie przygotowane do pracy z najmłodszymi uczniami?

I to jest właśnie podstawowy problem. Mówiąc o gotowości szkolnej dzieci, nie można pominąć problemu gotowości instytucjonalnej. Dojrzałość instytucjonalna jest gwarancją ciągłości oddziaływań edukacyjnych, a jej podstawą jest baza osobowo-materiałowa placówek. Badania w ramach projektu wykazały, że istnieje duże zróżnicowanie bazy placówek wychowania i edukacji dzieci sześciolatków ze względu na środowisko lokalne i typ placówki.

Polskie szkoły nie są dobrze przygotowane na przyjęcie dzieci sześciolatków. Szkoła musi przede wszystkim zapewnić dzieciom bezpieczeństwo i opiekę oraz stworzyć warunki do pracy, zabawy, nauki, wypoczynku i indywidualnego rozwoju. Projekt „Szkoła przyjaźnie wymagająca” jest interesujący, ale niewątpliwie wymaga ogromnych zmian, a w związku z tym czasu i dużych nakładów finansowych. W szkołach brakuje przestrzennych, dobrze wypo-

sażonych sal do zajęć. Klasy są zbyt liczne. Brakuje przystosowanych dla dzieci miejsc zabaw i wypoczynku, stołówek, toalet itp. Świetlice szkolne są przepiękne i przeciążone. Szkoła nie jest przyjazna.

Rodzice obawiają się zmian, bo pójście dziecka do szkoły to również dodatkowe obciążenia dla nich – zmianowość pracy szkół, konieczność zapewnienia dziecku opieki przed lub po zajęciach, codzienne odrabianie lekcji itp.

Jakie są polskie sześciolatki? Czy różnią się, idąc do szkoły, od dzieci z innych krajów?

Polskie sześciolatki są wspaniałe, radosne i niewątpliwie aktywne poznawczo – chcą się uczyć i są gotowe do rozpoczęcia nauki. Myślę, że przeciętny polski sześciolatek nie różni się od przeciętnego sześciolatka z innego europejskiego kraju. Tak naprawdę, to każde dziecko jest inne, jest niepowtarzalne i rozwija się według własnego tempa i rytmu. Istnieją pomiędzy dziećmi znaczne różnice indywidualne, co powoduje, że jedne mogą wkraczać w poszczególne stadia wcześniej, a inne później. Przyczyny tych różnic tkwić mogą zarówno w warunkach środowiskowo-wychowawczych (stymulujących lub hamujących rozwój), jak i w indywidualnych właściwościach dziecka. Takie porównania są trudne, bo nie chodzi o różnice między dziećmi, ale o to, jakie wymagania się przed nimi stawia. Problemem najwyższej wagi jest właściwe dostosowanie nauki szkolnej do rzeczywistych możliwości uczniów. Moim zdaniem, pełna ocena przygotowania dziecka do rozpoczęcia nauki szkolnej, jako funkcja diagnozy medycznej, psychologicznej i pedagogicznej, powinna stanowić wyznacznik wszelkich działań. Edukacja małego dziecka powinna być oparta na zaproponowanym przez Schaeffera modelu wzajemności. Istotą tego modelu jest założenie, że rozwój dziecka stanowi wspólne przedsięwzięcie dorosłego i dziecka. Prof. Anna Brzezińska podkreśla, że współpraca i dialog, wzajemna wymiana wiedzy i doświadczeń, wzajemne uczenie się od siebie i korzystanie ze swych kompetencji daje dopiero pozytywne efekty.

Wyrównywanie szans edukacyjnych jest jednym z podstawowych zadań stawianych przed środowiskiem oświatowym. Jakie różnice wynikają z uwagi na miejsce zamieszkania i status społeczny rodziców?

Zagadnienie wyrównywania szans edukacyjnych jest dziś jednym z ważniejszych problemów społecznych i edukacyjnych. Problem ten nie jest nowy. Powrócił on po latach i stał się znowu priorytetem działań oświatowych. Prowadzone w latach sześćdziesiątych ubiegłego wieku pod kierunkiem profesor Barbary Wilgockiej-Okoń badania dojrzałości szkolnej wykazały istotne różnice w przygotowaniu do szkoły dzieci miejskich i wiejskich. Z kolei te przeprowadzone przez nasz zespół wykazały występowanie różnic we wszystkich porównywanych sferach i kategoriach.

Analizy badań potwierdziły zakładany wyższy poziom dojrzałości dzieci kończących edukację przedszkolną – I sekwencja – niż dzieci rozpoczynających roczne przygotowanie – II sekwencja. W badaniach II sekwencji zaobserwowano istotne różnice pomiędzy chłopcami i dziewczętami, dziećmi wiejskimi i miejskimi oraz między dziećmi uczęszczającymi do szkół i przedszkoli. W I sekwencji różnice były niewielkie. Można sądzić, że roczne oddziaływanie wychowawcze przedszkola sprzyja wyrównywaniu szans dzieci. Lepsze

wyniki uzyskały dziewczynki, dzieci z miasta i dzieci uczęszczające do przedszkoli.

Problem wyrównywania szans dotyczy obecnie przede wszystkim dzieci ze środowisk wiejskich i z małych miasteczek, gdzie brakuje powszechnego dostępu do przedszkoli, oraz dzieci ze środowisk defaworyzowanych – dotkniętych bezrobociem rodziców, ubóstwem itp.

Czy pomiędzy poszczególnymi regionami naszego kraju istnieją zasadnicze różnice w gotowości szkolnej sześciolatków?

Takie zróżnicowanie jest obserwowane. Nie tworzyliśmy jednak rankingu województw, pokazaliśmy wyniki reprezentatywnej próby dzieci sześciolatków w województwie. Dla każdego województwa przygotowany został odrębny raport, w którym zaprezentowano wyniki badań dzieci z tego województwa w porównaniu do wyników dzieci próby ogólnopolskiej, we wszystkich badanych sferach rozwoju. Są województwa, w których dzieci uzyskały wyższe wyniki niż dzieci w próbie ogólnopolskiej, i takie,

gdzie wyniki są niższe. W pewnych kategoriach dzieci z danego województwa wypadają zdecydowanie lepiej, a w innych słabiej. Wpływa na to wiele różnorodnych czynników związanych z historią, kulturą i gospodarką danego regionu. Ale to wymagałoby szerszych analiz.

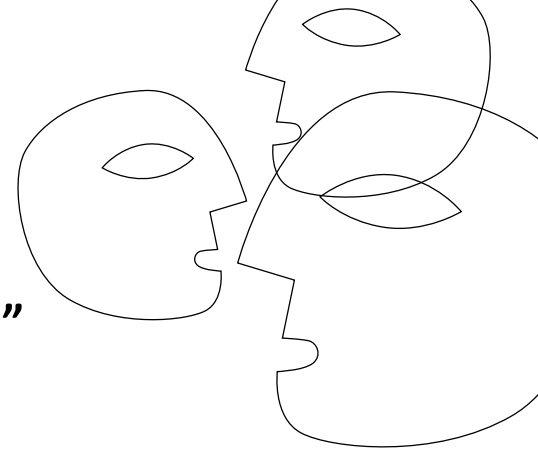
Zmienia się struktura wykształcenia w Polsce. Jak Pani sądzi, kiedy stanie się społeczeństwem ludzi dobrze i harmonijnie wykształconych?

Struktura wykształcenia w Polsce rzeczywiście się zmienia. Rośnie liczba osób posiadających wykształcenie wyższe, maleje liczba osób z wykształceniem podstawowym. Podnosi się także ranga zdobytego wykształcenia; społeczeństwo ma coraz wyższe aspiracje. Niestety, jako społeczeństwo jesteśmy też coraz bardziej zróżnicowani. Różnice dotyczą zarówno dostępności kształcenia, jak i jego jakości.

Myślę, że konieczne są zmiany w całym systemie oświaty ze względu na to, że polityka naszego państwa jest nastawiona na gospodarkę konkurencyjną poprzez innowacyjność. Współczesna szkoła musi raczej przygotować do uczenia się przez całe życie i zdobywania nowych umiejętności oraz powinna kształtować kompetencje kluczowe.

Dziękuję za rozmowę.

2008



„Realność i wirtualność tworzą jeden świat”

z profesorem **Jackiem Pyżalskim** z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu, ekspertem w zakresie edukacji medialnej, rozmawia Sławomir Iwasiów

W jakim zakresie zajmuje się Pan bezpieczeństwem?

Początkowo interesowałem się zagadnieniami związanymi z szeroko pojmowanym bezpieczeństwem i zagrożeniami w szkole, ale w tradycyjnym kontekście, to znaczy bez komponentu medioznawczego. Naukowo zajmowałem się między innymi agresją rówieśniczą, trudnymi relacjami między nauczycielami a uczniami czy problemami wychowawczymi.

Natomiast zjawiskami ryzykownymi, zachodzącymi za pośrednictwem narzędzi cyfrowych, zainteresowałem się w naturalny sposób wtedy, gdy w życiu społecznym, a przede wszystkim w życiu młodych ludzi, pojawiły się powszechnie nowe media. I właśnie w takiej perspektywie, to znaczy problematyki bezpieczeństwa w świecie zdominowanym przez media, nastawienie interdyscyplinarne jest nieuniknione.

Z jednej strony, musimy pamiętać o technicznej stronie funkcjonowania mediów, na przykład o instrumentach internetowych i sposobach ich wykorzystywania, o komunikacji zapośredniczonej, tak synchronicznej, jak i asynchronicznej, o multimedialności komunikacji, a więc możliwości użycia obrazu, dźwięku i tekstu do przekazywania informacji. Z drugiej strony, mamy do czynienia z tradycyjnymi, między innymi psychologicznymi i społecznymi uwarunkowaniami zachowań ryzykownych wśród młodzieży. Powinniśmy zatem zadawać pytania: kto i z jakich powodów angażuje się w sytuacje ryzykowne online? Kto stosuje przemoc

za pośrednictwem mediów elektronicznych? Czy sprawcą agresji rówieśniczej w internecie będzie ten sam młody człowiek, który przejawia podobne skłonności w tradycyjnych relacjach międzyludzkich? Żeby rozwikłać te problemy, potrzebna jest szersza perspektywa, angażująca różne dyscypliny naukowe.

Jest Pan autorem książki *Agresja elektroniczna i cyberbullying jako nowe ryzykowne zachowania młodzieży*, która omawia zagrożenia związane z rozwojem nowych mediów. Jak ocenia Pan świadomość społeczną w zakresie zagrożeń związanych z korzystaniem z nowych mediów?

Na nowe media możemy patrzeć z dwóch punktów widzenia: korzyści oraz zagrożeń, choć ta tematyka, w moim odczuciu, rodzi wiele nieporozumień.

Mam wrażenie, że często podejmuje się wątek nowych mediów w zbyt wąskim, uproszczonym zakresie. Zwraca się uwagę tylko na niektóre przykłady korzyści wynikających z wykorzystania nowych mediów,

ale też podkreśla na bardzo uogólnionym i często wyolbrzymionym poziomie jedynie zagrożenia płynące z faktu wykorzystywania ich w komunikacji. Panuje przekonanie o dużym rozpowszechnieniu pewnych zjawisk, o znacznej ich powadze, ale nierzadko są to diagnozy nieadekwatne w stosunku do realnego zagrożenia. Wydaje nam się na przykład, że agresja rówieśnicza w sieci jest powszechna i poważna, choć badania pokazują co innego – młodzi ludzie w większości wypadków korzystają z internetu prawidłowo, odpowiedzialnie i funkcjonalnie, z pożytkiem zarówno dla siebie, jak i dla innych osób.

Jednym z głównych zagrożeń, jakie wymienia Pan w swoich pracach, jest cyberbullying. Na czym polega to zjawisko?

Żeby przedstawić znaczenie i zakres oddziaływania *cyberbullyingu*, zjawiska stosunkowo nowego, trzeba najpierw sięgnąć do pojęcia *bullyingu*, który stanowi przykład poważnej agresji rówieśniczej. W *bullyingu*, po polsku najlepiej oddaje znaczenie tego słowa „nękanie”, charakterystyczne jest to, że mamy do czynienia z dużą dysproporcją sił pomiędzy tymi, którzy są napastnikami, a tymi, którzy są obiektem napaści. Sprawcy są pod względem fizycznym, psychicznym czy komunikacyjnym silniejsi niż ofiary, ale też z reguły mają przewagę liczebną. *Bullying* to przy tym rodzaj agresji regularnej, powtarzającej się, występującej co najmniej dwa, trzy razy w tygodniu. W związku z tym osoba, która jest poddawana tego typu agresji, spodziewa się ataków, co wpływa negatywnie na jej samopoczucie i funkcjonowanie w grupie społecznej, na przykład w szkole.

Natomiast w przypadku *cyberbullyingu* mamy do czynienia z agresją, która posiada wszystkie wymienione wyżej cechy, ale jednocześnie rozprzestrzenia się za pośrednictwem nowych technologii komunikacyjnych – e-maili, esemesów, forów internetowych, czatów, komunikatorów czy portali społecznościowych. Są wyraźne różnice pomiędzy agresją a cyberagresją. Na przykład regularność czy powtarzalność to cechy, które w internecie rządzą się zupełnie innymi prawami. Sprawca może tylko raz zamieścić obraźliwe treści, ale inni użytkownicy sieci mogą te treści sobie przekazywać i je upowszechniać. W ten sposób osoba atakowana doświadcza agresji wielokrotnie, mimo że sprawca, przynajmniej teoretycznie, dokonał pojedynczego aktu cyberprzemocy. Nieco inaczej kształtuje się także kwestia nierównowagi sił. Bywa i tak, że uczeń, który nie radzi sobie z agresorami w szkole, bo są silniejsi i jest ich więcej, może się zrewanżować za pośrednictwem internetu. Komunikacja zapośredniczona rządzi się zatem innymi prawami, niejednokrotnie „wyrównuje” dysproporcje występujące w grupie społecznej.

Rysuje się tu interesująca kwestia: czy to, co komunikacyjnie dzieje się w przestrzeni „realnej”, i to, co jest „wirtualne”, to dwa odmienne światy?

Ten ostry podział chyba przestaje obowiązywać. Im dłużej badam zachowania agresywne, tym wyraźniej zaczynam dostrzegać, że realność i wirtualność tworzą jeden świat. Na przykład przejawy cyberagresji nierzadko są powiązane z bezpośrednimi formami przemocy. Ponad połowa sprawców przejawiających agresję w świecie realnym, to także sprawcy przemocy internetowej, a co piąta ofiara tradycyjnie pojmowanej przemocy doświadcza jej również za pośrednictwem mediów elektronicznych. Okazuje się zatem, że w wypadku jakiegoś konfliktu w szkole młodzi ludzie są uwikłani w oba rodzaje przemocy, realną i wirtualną. Rzadko te światy są rozdzielone – to są te same sytuacje, ci sami ludzie i ich trudne relacje.

Na ile groźna może być cyberprzemoc?

Znam różne przypadki. Na przykład agresja pomiędzy osobami, które tworzyły parę, z reguły pierwszy poważny związek, po rozstaniu może faktycznie przybierać nawet niebezpieczne rozmiary. Natomiast najczęściej bywa tak, że nie dochodzi do ekstremalnych sytuacji. Kłótnia pomiędzy kolegami z klasy kończy się wymianą nieprzyjemnych esemesów – zazwyczaj nie jest to bardzo niebezpieczne. Oczywiście, w szkole każdy przypadek trzeba rozpatrywać indywidualnie, z taką samą uwagą.

Badając zachowania ryzykowne, prosiłem nauczycieli i uczniów, żeby porównali, która agresja, rzeczywista czy internetowa, przynosi bardziej dojmujące skutki. Okazuje się, że dorośli oceniają jako bardziej poważne przejawy agresji cyfrowej, natomiast młodzi ludzie wskazują na agresję pojmowaną tradycyjnie jako na tę bardziej niebezpieczną. Niełatwo zatem generalizować i stwierdzać, że jeden z przejawów agresji jest groźniejszy niż inne.

Jak radzić sobie z cyberprzemocą w środowisku szkolnym?

Najlepszą metodą profilaktyczną jest wykorzystywanie, zarówno przez uczniów, jak i nauczycieli, nowych mediów w procesie edukacji. W ten sposób obie strony poznają zestaw umiejętności, wartości i zasad, które są przekazywane regularnie, na zasadzie codziennej współpracy. Społecznych kompetencji nie da się nauczyć podczas pogadanki czy na warsztatach, one mogą być wykształcone tylko podczas codziennej współpracy. Wystarczy robić na lekcjach filmy, nagrywać wywiady, tworzyć strony internetowe – wtedy problemy etyczne pojawiają się same i będą na bieżąco rozwiązywane.

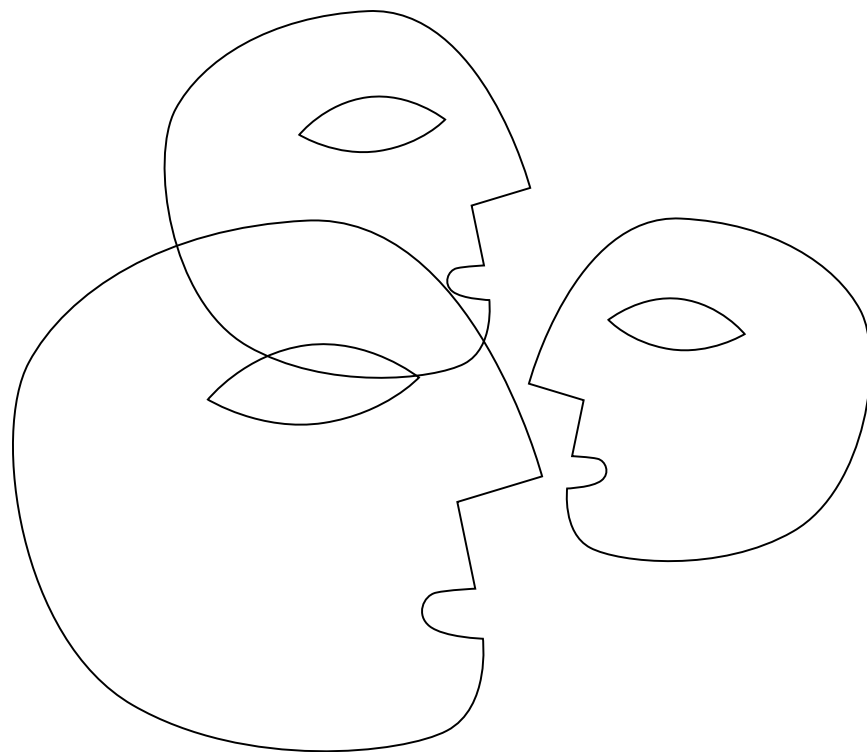
Poza tym trzeba wiedzieć, czego i w jaki sposób chcemy uczyć, żeby nie osiągać efektów odwrotnych niż zamierzone – podczas pogadanki, wymieniając rodzaje przemocy, można stać się niechcący instrukcją obsługi dla potencjalnych sprawców agresji rówieśniczej. Bardzo dobrym sposobem jest przekazywanie wiedzy na temat metod ochrony informacji w sieci – jak chronić swoje dane, jak zablokować dla obcych profil na portalu społecznościowym, jak udostępniać swoje zdjęcia tylko wybranym użytkownikom. Ucząc z ta-

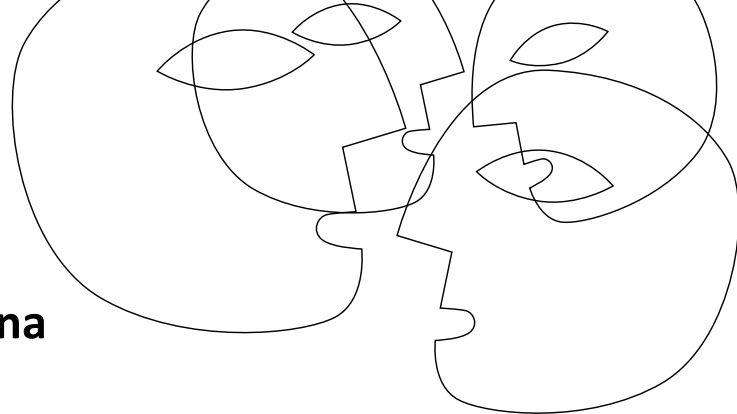
kiego punktu widzenia, ochrony danych osobowych, przede wszystkim pokazuje-
my uczniom, jak bronić się przed poten-
cjalnym zagrożeniem, ale też nie dajemy
im gotowych recept na stosowanie prze-
mocy w sieci.

Powinno się też organizować takie zaję-
cia, podczas których to uczniowie uczą
nauczycieli, pokazują, jak korzystają
z internetu, jakich aplikacji używają na co
dzień, w jakie gry grają. Jeżeli uczniowie
na moment staną się nauczycielami, to
dla obu stron będzie to sytuacja korzystna
poznawczo – nie da się przecież funkcjo-
nować w przestrzeni, o której mało się wie,
do której nie ma się dostępu. Jeżeli nauczy-
ciele zamkną się na świat młodych ludzi
i nie będą poznawali nowych technologii,
trudno będzie im w skuteczny sposób kie-
rować procesem edukacji.

Dziękuję za rozmowę.

2014





„Kto powiedział, że lekcja powinna trwać trzy kwadranse?”

z **Marią Czerepaniak-Walczak**, profesor pedagogiki, kierownikiem Katedry Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego, rozmawia Sławomir Iwasiów

Na czym polega przekazywanie wiedzy?

Wiedzy nie można przekazywać. Zdaję sobie sprawę z tego, że takie wyrażenie jest zakorzenione w mowie potocznej, także w szkolnym żargonie: dobry nauczyciel to ten, który dobrze przekazuje wiedzę. Jednakże, jeżeli przyjmiemy stanowisko, że wiedza jest zawsze czyjaś, znajduje się w czymś umyśle, to możemy jedynie pokazywać ją innym (w naszych zachowaniach), dzielić się nią z innymi, tak samo jak wszystkim, co do nas należy. Dotyczy to zarówno wiedzy potocznej, jak i naukowej. W klasie szkolnej wiedzą mogą się dzielić wszyscy. Dzielenie się to jednak nie to samo, co obdarowywanie. Trzeba więc pamiętać o trudnościach wynikających z ujęcia wiedzy jako przedmiotu przekazywanego, dawanego innym – możemy przecież kogoś obdarować czymś, czego inni nie chcą, a wręcz będzie to dla nich źródłem problemów. Jeśli przyjmiemy takie stanowisko, to wtedy wyrażenie „przekazywanie wiedzy” uznamy jako głęboko nieuzasadnione.

Ponadto, pozostając przy tym potocznym wyrażeniu, jako utrwalonym w języku, narażeni jesteśmy na „głuchy telefon”. Zwłaszcza gdy „przekazywanie wiedzy” łączymy wyłącznie z osobą nauczyciela. To zjawisko przejawia się na różne sposoby. Po pierwsze, lokujemy – zgodnie z koncepcją edukacji bankowej Paulo Freirego – w cudzych umysłach, traktowanych jako konta bankowe, coś, co sami posiadamy, wiemy

i znamy, i co uważamy za wartościowe. Te wartości mogą być jednakowoż zupełnie oderwane od doświadczeń życiowych osoby, z którą wchodzimy w interakcje poznawcze. Ponadto „przekazujemy” to, co usłyszeliśmy, zapamiętaliśmy i czemu nadajemy własne, najbliższe nam znaczenie. Chyba że bezrefleksyjnie, bezkrytycznie odtwarzamy cudze myśli zadane przez programy kształcenia lub autorów podręczników i nauczycieli. Na przykład: „homologia z dwugątełzystymi parapodiami wieloszczetów”. Pamięta Pan takie wyrażenie?

Nie. To cytat z książki do biologii?

Tak. Jestem przekonana, że na konkretnej lekcji musiał Pan się nauczyć tej formułki na pamięć. Czy ona do czegoś służy? Wystarczy przyjrzeć się bliżej szkolnym podręcznikom, żeby skonstatować, jak obco brzmiące i w gruncie rzeczy mało przydatne informacje zawierają. To nawet nie jest wiedza, to są dane niezwiązane z jakimkolwiek życiowym doświadczeniem.

Między innymi podejście konstruktywistyczne mierzy się z tymi problemami. Konstruktywizm to tworzenie własnej wiedzy. Ta wiedza nie jest jednakowoż zawieszona w próżni. Jest własnością podmiotu, osoby uczącej się. Wzrasta jak wieża z klocków. Psychologiczne przesłanki takiego podejścia do wiedzy znajdziemy w pracach Jeana Piageta, który powiadał, że to właśnie w naszym umyśle są konstruowane twory, na bazie których „nadbudowywana” zostaje wiedza. Istotne w pedagogice jest uwzględnianie doświadczenia pochodzącego ze świata uczących się osób. I świadomie unikam słowa „dziecko”, ponieważ każdy z nas, niezależnie od etapu życia, na jakim się znajduje, uczy się nowych rzeczy. Doro- ta Klus-Stańska, autorka książki *Dydaktyka wobec chaosu pojęć i zdarzeń*, ma rację, gdy twierdzi, że nasza szkoła, mimo deklarowania podejścia konstruktywistycznego i uczenia przez doświadczenie, ciągle tkwi w okowach behawioryzmu. Nie uwzględnia znaczenia i możliwości uczenia się w interakcjach z rówieśnikami.

Z czego to wynika? Dlaczego behawioryzm dominuje w pedagogice, a przede wszystkim w szkolnej praktyce, mimo innych propozycji teoretycznych oraz praktyk nauczania i wychowywania?

To konsekwencja myślenia o edukacji i wpi- sania szkoły w określoną ideę funkcjonowania społeczeństwa. Proszę nie zapominać, że szkoła, jako nowoczesna instytucja, jest elementem systemu, a zatem ma do spełnienia określone funkcje użyteczne dla społeczeństwa. Te funkcje wynikają z praw, jakimi rządzi się ów system, krótko rzecz ujmując – z określonej ideologii. Szkoła staje

się instrumentem politycznym i dlatego, między innymi, trudno wyobrazić sobie sytuację odpolitycznienia szkoły. Nie można przecież, tak po prostu, zlikwidować Ministerstwa Edukacji Narodowej, a jeśli ta likwidacja miałaby nastąpić, to jako wynik decyzji politycznych, ideologicznych. To zamknięte koło.

A dlaczego behawioryzm tak świetnie się trzyma w polskiej szkole? Wynika to, jak powiedziałam, z założeń systemowych. Znacznie łatwiej bowiem sterować ludźmi niż stworzyć im warunki do doświadczania świata, szanując przy tym prawo do popełniania błędów. W podejściu konstruktywistycznym każdy błąd jest wkalkulowany w proces edukacyjny. Twórca, zabierając się do tworzenia dzieła – literackiego, naukowego, plastycznego, nie zna przecież efektu końcowego, nie może go znać. Popełnia po drodze błędy. Natomiast nauczyciel, w podejściu behawioralnym, z góry wie, jaki efekt chce osiągnąć.

Tak się przecież pracuje zarówno w szkołach, jak i na uczelniach. Układając programy nauczania i lekcje, właściwie niezależnie od etapu czy poziomu edukacji, z reguły zakłada się konkretne efekty kształcenia.

I to jest, w dużej mierze, defekt systemu edukacji. Widać go wyraźnie na przykładzie behawioryzmu, który z góry określa, jaki efekt zostanie osiągnięty na drodze konkretnych działań. To sprzeczne z logiką humanistyczną. W podejściu behawioralnym przyjmuje się milcząco, że wszyscy są jednako- wi – nie tylko posiadają takie same żołądki, ale również takie same umysły. Oczywiście, z punktu widzenia władzy, taka organizacja jest idealna, ponieważ wszystko musi być z góry zaplanowane, nie występują nieprzewidziane sytuacje, a nad ładem czuwają komórki państwowe odpowiedzialne za kontrolę. Tak manifestujący się brak zaufania wobec potencjału człowieka ma swoje źródła, w dużym stopniu, w autorytaryzmie władzy.

Niektórzy mają problemy z zaakceptowaniem nowych teorii. Najbardziej jaskrawym przykładem jest pewnie *gender*, choć także kognitywistyka, która mogłaby się pojawić w zestawie nowych trendów w humanistyce i pedagogice, również pod wieloma względami jest rewolucyjna.

To są dwa odrębne zagadnienia. Potraktujmy je jednak łącznie jako *novum*, które może rewolucjonizować praktykę szkolną. Zacznijmy od odniesienia się do teorii. Z punktu widzenia władzy teorie mogą powstawać, nie ma ku temu przeszkód. Mogą one być przedmiotem akademickich dyskusji, a czasami też komentarzy w mediach. Mogą także oddziaływać na instytucjonalną edukację, być podstawą funkcjonowania eksperymentalnych

szkół. Jednakże uznawalność kształcenia w tych alternatywnych nurtach i placówkach jest uzależniona od wypełniania określonych zobowiązań wobec państwa. Szkoły i uczelnie niepubliczne funkcjonujące według autorskich, alternatywnych koncepcji zobowiązane są do spełniania administracyjnie zdefiniowanych warunków. Uznawanie wydawanych świadectw oraz dyplomów uzależnione jest od tego, czy podstawa programowa i efekty kształcenia są w należyтым stopniu realizowane.

Warto postawić w związku z tym pytanie: kto zdecydował, że człowiek, będąc w określonym wieku, powinien znajdować się w ściśle zdefiniowanej przestrzeni? Wdrażanie określonych założeń wynika z potrzeby zachowania ładu społecznego, porządku. Proszę zwrócić uwagę, jak intensywna dyskusja toczyła się i wciąż toczy się wokół wcześniejszej edukacji najmłodszych dzieci. Sama jestem przykładem takiego sześciolatka w szkole. Nie zaszkodziło mi to. Własną córkę i wszystkie dzieci w rodzinie też w ten sposób „zniewoliłam”. Jednocześnie zdaję sobie sprawę z tego, i chcę to podkreślić, że nie każde dziecko jest w takim samym stopniu gotowe do wypełniania szkolnych zadań. Takie myślenie, że wszyscy jesteśmy jednakowi i funkcjonujemy według określonych mechanizmów, jest przydatne tym, którzy sprawują kontrolę. Jeżeli dodamy do tego obrazu wszechobecne systemy nadzoru, kamery śledzące każdy krok, to otrzymamy obraz szkoły i edukacji jako Foucaultowski *panoptikon*.

Wracając zatem do Pańskiego pytania o mocną pozycję idei behawioralnych, to mają się one dobrze za sprawą konieczności utrzymywania ładu społecznego. Szkolne uczenie się zamienia się w tresurę wdrażającą do przewidywalnych i pożądanych zachowań.

Jakie teorie, z ostatnich lat, wymieniłaby Pani jako dominujące, ważne, takie, o których powinniśmy wiedzieć więcej?

Z mojego punktu widzenia trudną do przecenienia inspiracją dla pedagogiki są krytyczne teorie społeczne, sięgające korzeniami do filozoficznych dokonań szkoły frankfurckiej. To, co praktykują pedagodzy krytyczni – na przykład badanie

mechanizmów społecznej niesubordynacji – jest ważne dla rozwoju współczesnej myśli pedagogicznej i praktyki szkolnej. To wszelkie przejawy tak zwanej pedagogiki oporu mają dzisiaj, czy może powinny mieć, większy wpływ na praktykę szkolną.

Między innymi koncepcja *gender* wywodzi się z pedagogiki oporu, ponieważ demaskuje wszelkie formy opresji. *Gender*, jak i inne pedagogiki emancypacyjne są także opozycyjne wobec podejścia behawioralnego, będącego narzędziem przymusu. I to nawet niekoniecznie w znaczeniu, jakie temu terminowi nadaje Pierre Bourdieu, który twierdzi, że szkoła jest instrumentem przemocy symbolicznej, ale ze względu na całą swoją organizację. Człowiek w określonym wieku musi znajdować się w określonym miejscu i czasie – to jest opresja. Ja to nazywam „gettami klasowo-lekcyjnymi”. Administracyjnie, niezależnie od kondycji intelektualnej i zainteresowań uczących się, tworzone są klasy szkolne, które mają swoje tygodniowe i roczne plany pracy.

W pedagogice Marii Montessori nie ma podziału na klasy, nie ma także podziału na czterdziestopięciominutowe lekcje. Właśnie – kto powiedział, że lekcja powinna trwać akurat trzy kwadranse? Tak przejawia się Foucaultowska biopolityka: przemocą wobec ludzkiego ciała. W znanym nam dobrze systemie edukacji uszkodzone anioły chodzą do szkoły, czyli byty obdarzone rozumem, ale pozbawione wolnej woli i ciała. A zatem to jest jakaś alternatywa – szkoła Montessori. Należy jednak zauważyć, że tylko w niektórych

krajach szkoły Montessoriańskie mają uprawnienia szkół publicznych – tak jest na przykład w Holandii, a także w Szwajcarii, gdzie, nawiasem mówiąc, nie ma obowiązku szkolnego. U nas funkcjonowanie takiej szkoły wymaga dopasowania się do wymogów formalnych. Pewnym wyjściem z tej sytuacji jest łączenie idei Montessoriańskiej z praktyką edukacji domowej, *homeschoolingu*, która jest już realizowana w Polsce od 2009 roku.

Dość często pytam studentów: kto lubi się uczyć? Podnosi się w grupie część rąk. A kto lubi chodzić do szkoły? Niewiele osób. Wniosek jest mniej więcej taki – uczenie się nie jest tożsame z chodzeniem do szkoły.

Czyli zdobywanie wiedzy nie jest tożsame z siedzeniem „w ławce” i słuchaniem nauczyciela?

Tak, dobrze Pan to sformułował. Czasem rodzice z niepokojem mówią: „Mojemu dziecku w szkole najbardziej podobają się przerwy”. Wtedy odpowiadam, że powinni być szczęśliwi, a nie strapieni, ponieważ ich syn czy córka chodzą do dobrej szkoły, która na przerwach daje dzieciom poczucie bezpieczeństwa i możliwość poznawania świata i siebie, interakcji międzyludzkich, uczenia się nowych rzeczy, ale też po prostu zapewnia im trochę przyjemności wynikającej ze swobody. A to jest podstawą tworzenia własnej, podmiotowej wiedzy, która wprawdzie też jest „wiedzą szkolną”, ale kształtowaną poprzez ukryte programy, a nie oficjalne, formalne realizowanie podstawy programowej.

Zatem nie trzeba chodzić do szkoły, żeby się czegoś nauczyć?

Moje głębokie przekonanie co do wychowania i kształcenia zawiera się w takim stanowisku: trzeba zadbać o odpowiednie warunki do doświadczania siebie, stworzyć środowisko uczenia się. Przy czym „uczeniem się” można nazwać zarówno naukę tabliczki mnożenia, jak i obsługi nowego sprzętu, naukę porozumiewania się w różnych językach albo poznawanie zasad kontaktów między ludźmi. Już Rousseau pisał w *Emilu*, że zaczynamy się uczyć, zaczynając żyć. Wszystkiego się uczymy, a to, czego i jak się uczymy, jest konsekwencją cech środowiska, w którym przebywamy. Amerykański *coach* – bardzo modna współcześnie funkcja – Jim Rohn mówi, że jesteśmy średnią pięciu osób, z którymi spędzamy najwięcej czasu. A w pewnym wieku, w wieku obowiązku szkolnego i obowiązku nauki, najwięcej czasu spędzamy z rówieśnikami. I to od nich uczymy się najwięcej.

Wróćmy jeszcze na moment do tych czterdziestu pięciu minut lekcji. W szkołach Waldorfskich czy szkołach Montessoriańskich nie ma takiego podziału czasowego. Uczniowie, wypełniając swoje zadania, wchodzą w interakcje z rówieśnikami. W codziennej praktyce szkolnej mamy pewien problem, żeby się przestawić na tego rodzaju myślenie. Bardzo silne jest przywiązanie do tradycji. Zaproponowałam w jednej ze szkół gminnych naszego województwa, w której dzieci dowożone są z dużej odległości na lekcje, żeby zaczynać naukę o dziewiątej rano i kończyć nieco później po południu. Dyrektor wyraził zainteresowanie, ponieważ to ma sens – dziecko zaczyna funkcjonować sprawnie dopiero około godziny dziewiątej, a nie o siódmej rano. Mimo to przedstawiciele grona nauczycielskiego stwierdzili, że nie da się wprowadzić takiej zmiany, ponieważ dzieci zbyt późno wrócą do domu i nie będą miały kiedy odrabiać lekcji. Jaki z tego wniosek? Ważniejsze są zadania domowe, a nie to, że dzieci w dobrej kondycji i dobrym zdrowiu będą spędzać czas w szkole. I to nie jest tylko przypadek tej konkretnej placówki, nawet nie szkoły jako instytucji, ale problem pewnego rytuału społecznego, który, w tym wypadku, nakazuje dzieciom rano chodzić do szkoły, a po południu odrabiać lekcje.

Prowadzi Pani badania za granicą. Jakie są Pani wnioski z obserwacji szkolnictwa w innych kulturach?

Byłam przez dwa miesiące w Kaszmirze. To region Indii o tyle specyficzny, że zamieszkały w dużej części przez muzułmanów, co ma wpływ na obyczajowość i ład społeczno-kulturowy. Struktura systemu oświatowego jest tam kalką systemu brytyjskiego. Edukacja zaczyna się od trzeciego roku

życia i przebiega takimi samymi etapami jak w szkołach brytyjskich. Językiem wykładowym w szkołach jest angielski, a zatem już te trzylatki rysują alfabet łaciński od lewej do prawej strony. W tym samym czasie uczą się także alfabetu urdu, który pisze się od prawej do lewej. W szkole mówią po angielsku, w domu – w języku kaszmiri. Mimo że angielszczyzna jest językiem wykładowym, to niewiele osób posługuje się nią sprawnie w życiu codziennym. Zadawałam sobie w związku z tym pytanie: jak się te dzieci czują, w sensie kulturowym? Jak radzą sobie z tym niedopasowaniem edukacji do realiów życia?

Do jakiego wzoru szkoły powinniśmy dążyć?

Pamięta Pan *Antka*? Ten fragment, kiedy bohater uczył się li-ter? W Kaszmirze miałam wrażenie, że to właśnie jest szkoła, do której chodził Antek. Jestem przekonana, że takie same placówki, osadzone w mentalności i organizacji XIX-wiecznej, wciąż funkcjonują w naszej kulturze. Od tego wzorca trzeba uciekać jak najdalej.

Znam też przypadki zupełnie odwrotne, na przykład szkół skandynawskich, gdzie dzieciom daje się wolność w do-świadczeniu i poznawaniu świata. Obserwowałam edukację w Norwegii, na kole podbiegunowym. Pewnego dnia byłam na hospicjum. W szkole już od progu pachniało grzybami. Zapach dochodził z trzeciej klasy szkoły podstawowej. Uczniowie stali wokół dużego palnika, ustawionego w bezpiecznym miejscu, a na tym palniku patelnie ze smażącymi się grzybami. Nauczycielka wyjaśniła, że rano poszli do lasu i pod jej czujnym okiem nazbierali grzybów, a potem przebrali je, umyli i przygotowali sobie na lunch. Oczywiście, to nie było tylko zbieranie, gotowanie i jedzenie grzybów. Cała aktywność poznawcza skupiła się tego dnia wokół wszystkiego, co może być związane z grzybami. To było nazywanie, pisanie, rysowanie, liczenie i tak dalej. W tej szkole dużo się

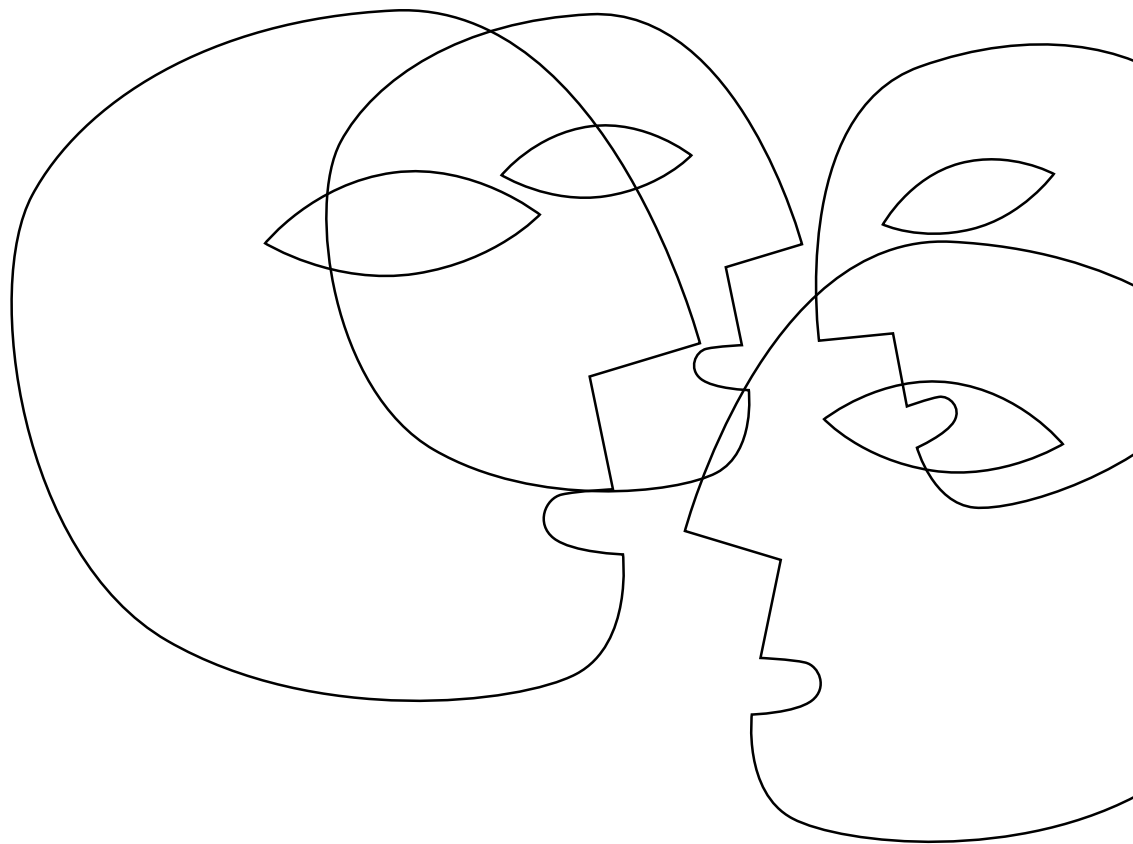
dzieje, dzieci mają dostęp do internetu, dobrze wyposażoną bibliotekę do dyspozycji, a przy tym dostają wolność w poznawaniu rzeczywistości, jakiej mogą im pozazdrościć rówieśnicy z innych krajów.

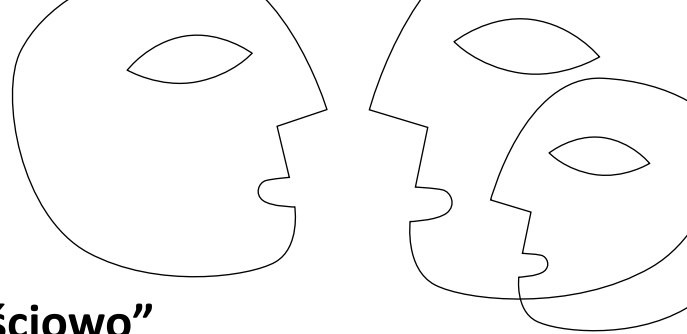
A jakie płyną z tego wnioski dla nas? Dla systemu edukacji? Dopóki nie znajdziemy innego instrumentu politycznego, pełniącego funkcje dzisiejszej oświaty w tym sensie, w jakim nadała jej kształt filozofia XIX wieku, dopóty szkoła, jaką znamy, będzie miała się dobrze. Oznacza to, że szkolna wiedza konstruowana w umysłach uczących się będzie oderwana od życia, a sentencja Seneki *Non scholae, sed vitae discimus* pozostanie postulatem. Praktyką wszak jest *Non vitae, sed scholae discimus*, a konkretnie dla wyników testów i rankingów. A to wymaga tresury, a nie krytycznego, refleksyjnego konstruowania wiedzy osobistej.

Na zakończenie postawię Panu pytanie z testu dla gimnazjalisty: kim dla księcia Józefa Poniatowskiego był Stanisław August Poniatowski? Wszyscy to wiedzą, prawda? Odpowiedź ucznia w teście, że był wujem, nie została zaliczona. Reakcja nie była adekwatna do bodźca. Zostawmy czytelnikom namysł nad tym, dlaczego.

Dziękuję za rozmowę.

2014





„Na człowieka musimy patrzeć całościowo”

z **Moniką Zatorską**, dyrektorką Szkoły Podstawowej im. Marii Konopnickiej w Konarach, rozmawia Sławomir Iwasiów

Jak wspomina Pani lata szkolne?

Pyta Pan, żeby sprawdzić, czy przypadkiem nie miałam zbyt negatywnych doświadczeń?

Nie zakładam tego, chociaż muszę przyznać, że po lekturze ostatnio opublikowanych w mediach artykułów o Pani szkole przemknęła mi taka myśl.

Szkołę podstawową wspominam bardzo dobrze. Młodsze klasy wprawdzie słabiej pamiętam – po prostu zbyt wiele lat minęło od tamtej pory – ale na przykład dobrze kojarzy mi się moja nauczycielka, która była przyjazna i tworzyła miłą atmosferę podczas lekcji. Natomiast jeśli chodzi o późniejsze klasy podstawówki, to moje wspomnienia nie są aż tak pozytywne, choć nie przydarzyło mi się nic dramatycznego. Z kolei fatalne wspomnienia mam z liceum.

Jak Pani myśli, z czego to wynika? Chyba z reguły jest tak, że lepiej wspominamy wczesne etapy edukacji, a te późniejsze naznaczone są mniej lub bardziej intensywnymi, czasem nawet traumatycznymi przeżyciami.

Na moje problemy z czasów licealnychłożyły się, z jednej strony, przerost ambicji rodziców i nauczycieli, a z drugiej strony – trudności związane z wiekiem dojrzewania. Chodziłam do szkoły uważanej za jedną z najlepszych w Polsce. Nauczanie było nastawione na efekty, na wyśrubowane wyniki, bez zwracania uwagi na koszty, przede wszystkim emocjonalne, jakie ponosili uczniowie. Przy tym stosowane przez nauczycieli metody dydaktyczne, zamiast wspoma-

gać proces nauczania, wywoływały panikę w klasie, powodowały chęć ucieczki. Jeden z nauczycieli – o ogromnym autorytecie i niepodważalnych wynikach – stawiał nas na środku klasy, w grupie dziesięcioosobowej, zadawał pytanie i wskazywał palcem na tę osobę, która miała udzielić odpowiedzi. Nawet nie słuchał, co uczniowie mają do powiedzenia, z założenia stawiał wszystkim dwóje. Pewnie uważał, że to najlepsza motywacja dla ucznia. Dzisiaj, jak sobie o tym pomyślę, to najpierw mam gęsią skórę, a potem jednak trochę chce mi się śmiać.

Takie odpytywanie po kolei, ze stawianiem ocen niedostatecznych większości klasy, wcale nie jest, jak sądzę, odosobnionym obrazem ze szkolnych wspomnień.

To ciekawe, że my, w tym liceum, byliśmy w zdecydowanej większości czytana, zdolną, w pozytywnym sensie ambitną młodzieżą. Ja sama miałam niezłe osiągnięcia, motywację, chęć do nauki. I nagle okazało się, że do niczego się nie nadaję. Że właściwie to się pomyliłam, wybierając

liceum, bo sobie w nim nie radzę. Myślałam nawet przez moment, żeby zmienić szkołę i zacząć się uczyć jakiegoś zawodu.

Rozumiem, że nie ma prostych związków pomiędzy Pani szkolnym doświadczeniem a pomysłem na kształcenie dzieci, który od pewnego czasu wprowadza Pani w życie?

Zawsze byłam dość niepokornym człowiekiem, a przy tym niepokorną nauczycielką. Od początku pracy pedagogicznej szukałam czegoś, co, po pierwsze, jest umocowane w nowoczesnych teoriach i badaniach, a po drugie – jest mi bliskie i ma przełożenie na moje odczucia względem zawodu nauczycielskiego. Na początku pracy zawodowej kierowała mną przede wszystkim intuicja. Teraz, po latach, wyglądam to trochę inaczej, ponieważ częściej sięgam do zasobów wiedzy, do własnych doświadczeń, wsłuchuję się w potrzeby uczniów.

Po skończeniu studiów pedagogicznych, stawiając pierwsze kroki w zawodzie, byłam pełna ambicji i zapału, ale brakowało mi doświadczenia. To dość powszechna sytuacja, choć muszę przyznać, że kiedy kończyłam studia, system przygotowania nauczycieli do zawodu był znacznie lepszy niż teraz. Byłam po prostu gotowa do pracy w szkole.

Po skończeniu liceum poszłam do dwuletniego studium nauczania początkowego, gdzie wcale nie było łatwo się dostać. Należało zdać egzaminy z określonych przedyspozycji. Trzeba było na przykład śpiewać, grać na instrumencie, tańczyć, rysować,

znać kaligrafię, nie wspominając o właściwej wymowie, którą też dokładnie sprawdzano i egzaminowano. Dzisiaj takich egzaminów albo już nie ma, albo występują w okrojonej wersji. To była rozsądna, ale i ostra selekcja do zawodu, dlatego do szkoły nie trafiały osoby przypadkowe. Skończyłam to studium z wyróżnieniem i od razu podjęłam studia na trzecim roku pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego.

Od razu po studiach zaczęła Pani pracę w szkole?

Pracowałam w zasadzie już w trakcie studiów. Nie miałam żadnych problemów z wejściem do klasy. Miałyśmy podstawy warsztatu, dobre praktyki za sobą i potrzebną wiedzę teoretyczną. Nigdy nie wykonywałam innego zawodu. Pracowałam w Wieliczce w szkole z oddziałami integracyjnymi, prowadziłam także zajęcia i szkolenia dla nauczycieli, między innymi w ośrodku doskonalenia. Byłam doradczynią metodyczną, realizowałam projekty edukacyjne, ale cały czas byłam praktykującą nauczycielką i starałam się stosować innowacyjne metody nauczania.

Jeszcze przed wejściem pierwszej reformy do szkół, która polegała na przejściu z systemu przedmiotowego na kształcenie zintegrowane i ocenę opisową, zgłosiłam innowację i wprowadzałam, między innymi, podstawy kształcenia zintegrowanego na wczesnych etapach edukacji. Nie było wtedy do tego podręczników i wskazówek, dlatego wypracowywałam własne materiały, z których mogli korzystać inni nauczyciele.

Praktyka szkolna to jedno, ale przecież ważne jest również zaplecze teoretyczne. W jakim zakresie inspirowała się Pani teoriami naukowymi, między innymi dotyczącymi rozwoju młodszych dzieci?

Interesuję się teoriami psychologicznymi. Od początku pracy pedagogicznej doskonaliłam się w tym zakresie, kończyłam kursy i szkolenia, czytałam literaturę. To ważny dział nauki i niezbywalny element warsztatu nauczycielskiego, ponieważ podstawą pracy z najmłodszymi uczniami jest konkretna wiedza psychologiczna. W ten sposób trafiłam na prace Howarda Gardnera, amerykańskiego psychologa. W 2007 lub 2008 roku wpadła mi w ręce jego książka *Inteligencje wielorakie*. Początkowo wydawała mi się trudna, niejasna, ale po jakimś czasie doszłam do wniosku, że trzeba poświęcić jej więcej czasu, wgłębić się w teorię, którą Gardner stworzył.

To na jej podstawie zbudowała Pani program nauczania w Szkole Podstawowej im. Marii Konopnickiej w Konarach?

Nie od razu. Na konferencji, gdzie prezentowałam teorię Gardniera nauczycielom, spotkałam się z doktor Aldoną Kopik z Uniwersytetu w Kielcach. Doktor Kopik też zajmowała się tą teorią i od razu wpadłyśmy na pomysł, żeby podjąć próbę wprowadzenia założeń Gardnerowskiej psychologii w warunkach polskiego systemu edukacji. Stworzyłyśmy projekt pod nazwą „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy”, który złożyłyśmy do ministerstwa w momencie, kiedy sześciolatki miały trafić po raz pierwszy do szkół. Uważałyśmy, że to najlepszy czas na to, żeby zaadaptować teorię Gardnerowską w polskiej edukacji.

Wypada podkreślić, że to właśnie o polską edukację chodzi. Każdy pedagog może mieć inny pomysł na zaadaptowanie teorii Gardera, ale są pewne uwarunkowania – kulturowe, społeczne, materialne – które są w znacznym zakresie niezmiennie i trzeba je wziąć pod uwagę. Dlatego w każdym kraju szkoły Gardnerowskie wyglądają inaczej, ponieważ to, co mówi Gardner o inteligencjach wielorakich, to jedynie pewna koncepcja, na bazie której dopiero można zbudować konkretny sposób pracy z dziećmi. Tego rodzaju szkoły w różnych krajach mają swoje warianty. Dla mnie to największa wartość – nie ma dwóch takich samych szkół, choć łączy je ta sama idea.

Projekt „Pierwsze uczniowskie doświadczenia drogą do wiedzy” uzyskał wysokie notowania, został zaakceptowany. Był przeznaczony dla stu czterdziestu tysięcy dzieci z sześciu województw, zawierał rozplanowane szkolenia, warsztaty, materiały dydaktyczne, narzędzia do diagnozy. Przyniósł wysokie efekty, ale też dał mi do myślenia, ponieważ okazało się, że w szerszej perspektywie nie miał wpływu na system i edukację w skali ogólnopolskiej. Na bazie doświadczeń projektu stworzyłyśmy z doktor Kopik autorski program pracy z dziećmi w edukacji wczesnoszkolnej i przedszkolnej pod nazwą „Wielointeligentna edukacja dla dziecka”. Po kilku latach postanowiłam stworzyć koncepcję szkoły podstawowej, która opierałaby się na założeniach Gardniera. Wystartowałam w konkursie właśnie z takim pomysłem i zostałam dyrektorem.

Na czym polega specyfika metody Gardnera?

To właśnie nie jest metoda, co bywa częstym nieporozumieniem. Gardner to neuropsycholog, od lat siedemdziesiątych prowadzi badania nad inteligencją człowieka, pracuje na Harvardzie. Jego koncepcja – inteligencji wielorakich – w pewnym zakresie może być uznawana za alternatywną teorię psychologiczną. Niektórzy twierdzą, że to, co Gardner nazywa inteligencją, odnosi się raczej do zdolności i dlatego często nie uznaje się jego definicji inteligencji jako słusznej. Nie chcę wchodzić w zawiłości tego sporu, ponieważ dla mnie, jako nauczycielki, właściwie nie ma on większego znaczenia. Sam Gardner podkreśla natomiast, że tak naprawdę nie wie, jak wykorzystać tę teorię, jak przełożyć ją na praktykę pedagogiczną, ponieważ nie jest nauczycielem. Był pozytywnie zaskoczony, kiedy pedagodzy, najpierw amerykańscy, a potem z całego świata, pytali go, jak wykorzystać tę teorię. Gardner odpowiadał, że pedagodzy mogą ją wykorzystywać zależnie od potrzeb, ale z zachowaniem podstawowych, wypracowanych przez niego założeń.

Jak założenia Gardniera przekładają się na praktykę?

Gardner traktuje wszystkie inteligencje w sposób równoprawny. Dlatego człowiekowi powinniśmy postrzegać całościowo, a nie przez pryzmat konkretnych inteligencji. W związku z tym nasza praca, jako nauczycieli, polega na rozpoznawaniu mocnych i słabych stron dziecka. Czy nazywamy je „zdolnościami” czy „intelligen-

cjami”, to właściwie – w praktyce szkolnej – nie ma większego znaczenia. Dla mnie najważniejsze jest dziecko. Opieram się na tej teorii, ponieważ ona jest głęboko humanistyczna. Nie pomija żadnej zdolności, nie faworyzuje wybranej inteligencji.

Tradycyjna szkoła nie dostrzega podziału na inteligencje wielorakie. W obowiązującym modelu nauczania funkcjonują właściwie tylko inteligencja językowa oraz inteligencja matematyczno-logiczna, ponieważ można je zmierzyć, sprawdzić testami. A inteligencji jest znacznie więcej: społeczna, muzyczna, wizualno-przestrzenna, przyrodnicza, ruchowa. Wszystkie są równoprawne, na każdej z nich można opierać kształcenie i tym samym wykorzystywać mocne strony dziecka, pracując równocześnie nad usprawnianiem tych słabszych.

Dla nauczycieli to niełatwe zadanie, ponieważ trzeba nie tylko dostrzegać, ale też wykorzystywać rozmaite inteligencje dzieci, ich mocne i słabe strony. Podczas szkoleń, które organizuję dla nauczycieli, zauważam, że niektórzy mają bardzo bogaty warsztat, ale nie zawsze wiedzą, jak wykorzystać poszczególne metody nauczania, jak przypisać je do konkretnych rodzajów inteligencji. Bo jak, na przykład, stosować w nauce czytania i pisania możliwości, jakie daje inteligencja ruchowa? Trzeba dużej kreatywności ze strony nauczyciela.

Niestety, pewne tendencje, które możemy zaobserwować we współczesnej szkole – na przykład silne zbiurokratyzowanie systemu – wcale nie pomagają w rozwijaniu kreatywności nauczycieli. Idzie się po linii najmniejszego oporu. Nie chcę oczywiście

generalizować, ponieważ jest wielu świetnych nauczycieli, o których rzadko słyszymy w mediach. I nie zawsze opierają się oni na konkretnych teoriach, po prostu z pasją wykonują swój zawód.

Na czym polega wypracowana przez Panią koncepcja nauczania?

To koncepcja, której podstawą jest postrzeganie człowieka w perspektywie jego wielu powiązanych ze sobą inteligencji czy jak wolą niektórzy – zdolności. To jeden z filarów, w sumie jest ich pięć.

Kolejny to diagnoza. Bez niej trudno wyobrazić sobie funkcjonowanie dziecka w szkole, ponieważ niemożliwe jest dopasowanie edukacji do potrzeb każdego ucznia. Z diagnozy bezpośrednio wynika indywidualizacja, czyli przygotowywanie dla określonej grupy dzieci propozycji edukacyjnych, metod, które są przeznaczone właśnie dla nich.

Następnym filarem jest środowisko edukacyjne i mam tu na myśli na przykład środki dydaktyczne. Ważne jest w tym kontekście bazowanie na naturalnych materiałach i na tym, co mamy do dyspozycji w szkole i w jej otoczeniu. Drugą stroną tego zagadnienia jest tak zwane środowisko problemowo-zadaniowe, a zatem problemy, które stawiamy przed dziećmi. Czas aktywności dziecka w przeciętnej klasie jest minimalny, oczywiście w stosunku do znacznie aktywniejszego nauczyciela. Powinno być inaczej, ponieważ rolą nauczyciela jest obserwowanie, czuwanie i ewentualnie pomaganie dziecku w wykonywaniu zadań. Pomaganie nie może przy tym polegać na wskazywaniu dziecku, co i w jaki sposób powinno być zrobione. Raczej chodzi o takie nakierowanie ucznia, żeby sam mógł zdobyć określone doświadczenia i przez to wypracować określoną wiedzę.

Ostatni element, ważny w tej koncepcji, to dialog z rodzicami i innymi osobami, które są odpowiedzialne za edukację. Dlatego jeszcze przed rozpoczęciem nauki zapraszam rodziców na spotkania do szkoły, oprowadzam ich po budynku, omawiam swoją koncepcję pracy z dziećmi. Na jedno takie spotkanie poświęcam przynajmniej godzinę, ponieważ chcę, żeby rodzic, zapisując dziecko do szkoły, miał świadomość, jak pracujemy z uczniami.

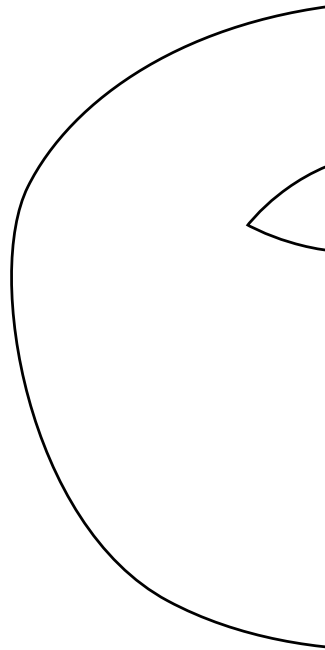
Jak rodzice reagują na tę koncepcję edukacji?

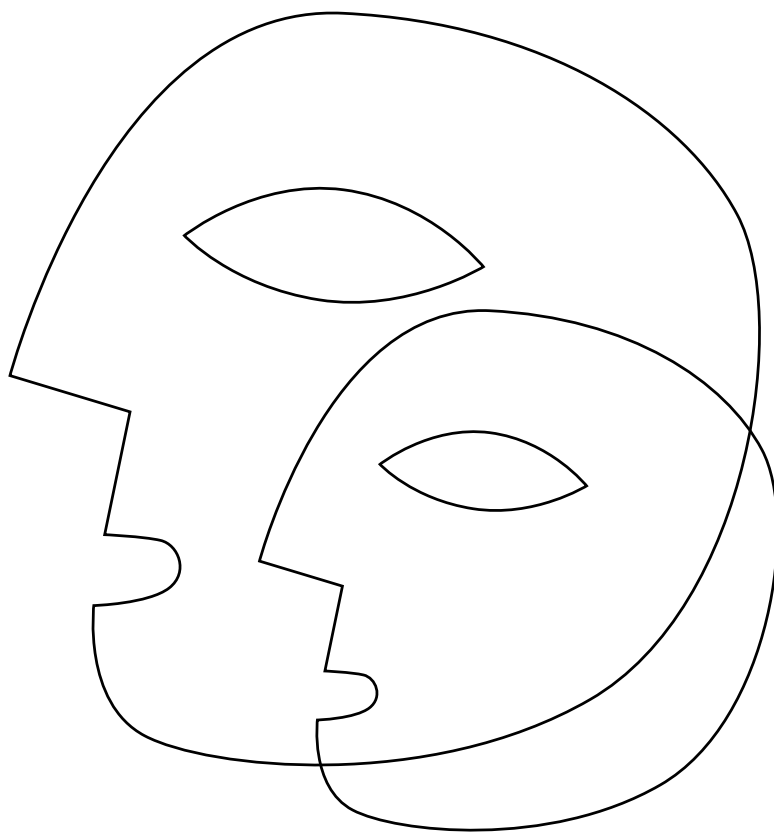
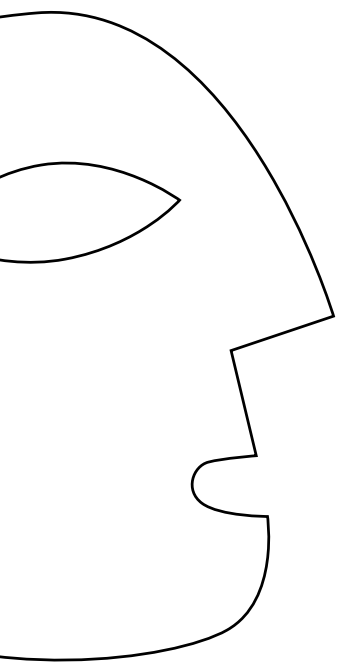
Często jest tak, że są zdziwieni, ponieważ – i tu możemy wrócić do początku naszej rozmowy – mają zupełnie inne doświadczenia szkolne. Wydaje im się na przykład, że jak dziecko nie zrobi setek kart pracy, to jego wyniki nie będą dobre. Ostatnio jednak zauważyłam, że coraz większa grupa osób po prostu z zaufaniem oddaje dzieci w nasze ręce. Wszystkim staram się poświęcać

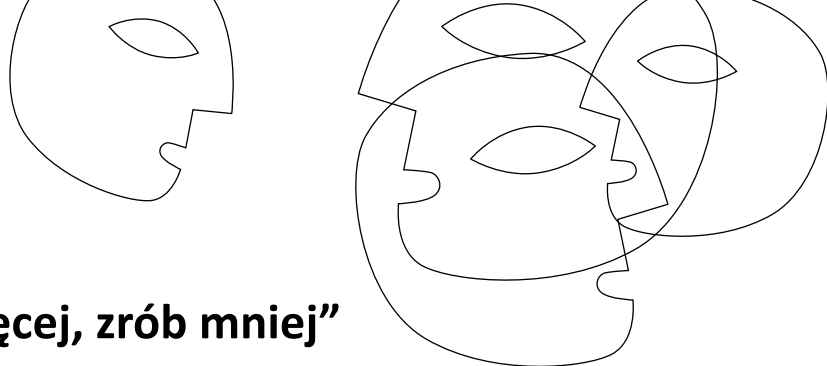
jak najwięcej czasu, jeszcze przed pierwszym dniem w klasie. W momencie rozpoczęcia nauki dialog z rodzicami przenika się z diagnozą, ponieważ to rodzice znają najlepiej swoje dziecko i dlatego trzeba bazować na ich wiedzy i doświadczeniu. Na podstawie współpracy z rodzicami oraz specjalnie przygotowanych arkuszy oceny inteligencji jesteśmy w stanie opracować indywidualny sposób kształcenia dla każdego z naszych uczniów.

Dziękuję za rozmowę.

2015







„Chcesz zrobić dla ucznia więcej, zrób mniej”

z doktor **Marzeną Żylińską**, metodykiem i neurodydaktykiem,
rozmawia Sławomir Iwasiów

Chodzi mi po głowie teza, że osoby rewolucjonizujące edukację, a przede wszystkim takie, które chcą wprowadzić w niej znaczące, trwałe zmiany, miały szczególnie przeżycia związane ze szkołą. Jak w Pani pamięci zapisały się szkolne lata?

Mam wiele różnych wspomnień ze szkoły. Na pewno zetknęłam się z wieloma bardzo dobrymi nauczycielami. Nie stanowili oni większości pedagogicznego ciała, ale mieli ogromny wpływ na moje życiowe wybory i dzięki nim wiem, jak ważna jest dobra edukacja.

Pamiętam, jak zmieniało się moje podejście do określonych przedmiotów wraz ze zmianą nauczyciela. W podstawówce, dzięki nauczycielce, która kochała swój przedmiot, byłam zafascynowana chemią. Potem poszłam do liceum, gdzie mieliśmy bardzo dobrą, rzetelną, ale beznamietną nauczycielkę, która sumiennie realizowała program. Dalej uczyłam się chemii i miałam dobre oceny, ale zupełnie straciłam do niej serce. Nagle chemia przestała być fascynująca i stała się jednym z wielu szkolnych przedmiotów. Pamiętam też świetne lekcje geografii i języka polskiego. Dziś wiem, że nauczyciel musi mieć osobowość, i ja miałam szczęście trafić na kilka takich osób. Gdy po raz pierwszy czytałam o tym, że neurony lustrzane uczą się poprzez współbrzmienie i zarażanie, to przed oczami stawali mi nauczyciele, którzy inspirowali mnie swoimi pasjami. To były osoby, które nie tylko miały dużą wiedzę, ale umiały też budować w nas, uczniach, wiarę w siebie. Gerald Hüther mówi wprost: nie

ma fascynacji po stronie uczniów, jeśli nie ma jej u nauczyciela. Choć oczywiście poza szkołą też może się dużo zdarzyć.

Myślę, że na mój sposób patrzenia na szkołę większy wpływ miała edukacja moich córek, które zupełnie inaczej przeżywały szkołę. Obie są indywidualistkami, są kreatywne i mają ogromną potrzebę autonomii. Dlatego szkoła transmisyjna, która wszystkim stawia takie same cele i wymaga głównie reprodukcji wiedzy, była dla nich mało przyjaznym środowiskiem i nie pozwalała na pełny rozwój ich potencjału. Jednak każda z nich różnie radziła sobie z opresyjnością systemu. Dla starszej córki szkolne przeżycia były źródłem ciągłych frustracji, druga potrafiła znaleźć skuteczne strategie obronne. Nie wchodząc w konflikty z nauczycielami, korzystała ze szkoły w sposób bardzo indywidualny i, powiedziałabym, wybiórczy. Obserwacje moich córek i ich przyjaciół pokazywały, jak różnie dzieci radzą sobie z systemem edukacyjnym, który wszystkim każe iść w tym samym tempie i osiągać te same cele. Potwierdzały to rozmowy z moimi studentami. Gerald Hüther twierdzi, że

w obecnym modelu edukacji sukces osiągają nie uczniowie z największym potencjałem, ale ci, którzy akceptują konieczność reprodukcji treści i najlepiej odnajdują się w sytuacji ciągłej rywalizacji.

Dziś trudno negować fakt, że dla znacznej grupy uczniów szkoła jest niezmiernie frustrującym doświadczeniem. Wiele osób opuszcza jej mury z bardzo niską samoocena. A przecież bez wiary w siebie nie można w życiu odnieść sukcesu. Instytucja, do której wysyłamy wszystkie dzieci, nie może nikogo deprecjonować. A tak się dzieje, gdy od wszystkich wymagamy tego samego. Co myślą o sobie uczniowie, którzy z powodu presji czasu wypadają słabo na testach? Czy pomyślą sobie: jestem zbyt wolny, gdybym miał więcej czasu, zrobiłbym wszystkie zadania? Czy raczej, widząc wynik, pomyślą: jestem beznadziejny? Gdy syn mojej koleżanki poszedł do pierwszej klasy, już na początku października skarżyła się, że popołudnia w domu to prawdziwy horror, bo musi z Kubą w domu nadrabiać to, czego nie chciał robić w szkole. A chłopiec nie chciał rysować szlaczków. Bronił się przed tym ze wszystkich sił i odmawiał współpracy. Tym sposobem problemy miał i w szkole, i w domu, a z nim cierpiała cała rodzina. A przecież jest tyle innych sposobów, które pozwalają ćwiczyć rękę. Jeśli jednak przyjmujemy, że wszystkie dzieci muszą rysować szlaczki, to od początku mamy problem. To, co wiemy dziś o mózgu, pokazuje, że nie ma jednego, dobrego dla wszystkich i uniwersalnego modelu szkoły.

Dlatego tak trudno jest oceniać szkoły. Ta sama może być dla jednego ucznia bardzo

dobra, a dla innego zła i opresyjna. Problemem jest szkoła transmisyjna, która przyjmuje, że wszystkie dzieci muszą uczyć się tego samego, w tym samym tempie. To iluzja. Dlatego zmiany systemu muszą iść w takim kierunku, by szkoła poważnie traktowała autonomię uczniów i by wszystkie dzieci, niezależnie od posiadanych talentów, mogły rozwijać swój potencjał.

Z jednej strony szkoła może być miejscem, które inspiruje do nauki, rozbudza pasję i kształtuje talenty, z drugiej – nierzadko zamienia się w swego rodzaju więzienie, w którym trzeba spędzać, wbrew własnej woli, dużą część życia. Dlaczego tak się dzieje?

Szkoła, w której nie ma miejsca na uczniowską autonomię czy na rozwijanie kreatywności, dla wielu uczniów staje się takim więzieniem. Oczywiście wiele zależy od konkretnego nauczyciela, ale logika systemu prowadzi do coraz silniejszego biurokratyzowania i sformalizowania nauczania. Charakter edukacji publicznej staje się coraz bardziej przemysłowy. Takie są skutki standaryzacji i ignorowania faktu, że ludzie są różni. Co gorsza, wciąż staramy się naprawiać edukację za pomocą metod, które nie są i nie będą skuteczne. Dlatego ciągłe podnoszenie standardów nie poprawia sytuacji, a jedynie pogłębia istniejące problemy. Żeby stworzyć system, w którym wszystkie dzieci będą mogły rozwijać swój potencjał, zamiast być skreślane, musimy pożegnać się z iluzją, że jest jeden, dla wszystkich dobry model szkoły. Patrząc na liczbę powstających w Polsce szkół alternatywnych, widzę, że wiele osób już to zrozumiało.

Kiedy zainteresowała się Pani metodyką nauczania?

Metodyka nie była moim wyborem. Po ukończeniu germanistyki przez jakiś czas uczyłam w szkole, dopiero po kilku latach zaczęłam pracować w kolegium nauczycielskim. Niektórzy oponenci do dziś wytykają mi wykształcenie filologiczne, ale to były bardzo dobre studia, które dały mi solidny fundament. Również lata spędzone przy tablicy miały ogromny wpływ na mój sposób postrzegania szkoły.

Po studiach pracowałam w liceum ogólnokształcącym, a potem, gdy prowadziłam już zajęcia z metodyki, równolegle uczyłam w szkole podstawowej. Metodyka zaczęła mnie interesować, w pewnym sensie, przez przypadek. Po prostu musiałam hospitować lekcje studentów i podczas tych spotkań – hospitowane lekcje z reguły przypominają co do minuty wyreżyserowany spektakl teatralny – zauważyłam, że uczniowie często nie byli zainteresowani lekcją. Studenci mieli wszystko świetnie przygotowane – nagrania, ćwiczenia, karty pracy – ale ja widziałam, że ten dopracowany w każdym szczególe

scenariusz nie był dla uczniów ciekawy. Dlatego nauczyciel wciąż musiał przywoływać ich do porządku, uciszać, strofować, dopominać się o uwagę. Siedząc w ostatniej ławce, obserwowałam aktywne życie toczące się pod ławkami i zadawałam sobie pytanie: co tu jest nie tak? Dlaczego ten metodyczny teatr nie działa? Trzeba też powiedzieć, że nie tylko uczniowie nudzili się na tych lekcjach, ja również umierałam z nudów. Wtedy zdałam sobie sprawę z tego, jak trudno jest przez kilka godzin wykonywać czyjeś polecenia. Ponieważ chciałam zrozumieć, w czym leży problem, w następnym semestrze poprosiłam o seminarium metodyczne i zaczęłam szukać odpowiedzi na moje pytania. Niedługo potem zrobiłam doktorat z metodyki. Kluczowym problemem była dla mnie autonomia uczniów.

Już po doktoracie, podczas podróży do Wiednia, trafiłam w księgarni na książkę Manfreda Spitzera *Lernen. Gehirnforschung und die Schule des Lebens*, po polsku wydaną w 2007 roku pod tytułem *Jak uczy się mózg?* Zaczęłam ją czytać od razu na lotnisku i nagle wszystko stało się jasne. Spitzer przemówił do mnie swoimi porównaniami. Bardzo dobrze rozumiałam, dlaczego twierdzi, że wsadzamy uczniów do klatek i każemy im biegać. Napisał też, że „mózg ucznia to miejsce pracy nauczyciela”, a nauczyciele, nie rozumiejąc natury procesów uczenia się i zapamiętywania, w dobrej wierze utrudniają uczniom naukę. To był dla mnie prawdziwy przełom. Badania, które w swojej książce przytaczał, pozwoliły mi spojrzeć na metodykę z innego punktu widzenia. A trzeba pamiętać, że ostatni rozdział książki Spitzera dotyczy pedagogiki.

Warto też przypomnieć, że to publikacja z 2002 roku. Od tego czasu pojawiło się wiele innych prac, adresowanych do nauczycieli, rodziców i wychowawców, których autorami są neurobiolodzy i badacze mózgu.

Szybko zauważyła Pani potencjał tkwiący w teoriach neurobiologicznych?

Już w 2003 roku, krótko po lekturze *Lernen*, zorganizowałam wyjazd-kwerendę do Niemiec. Kserowałam teksty w bibliotekach, kupowałam i czytałam książki, w kolejnych latach brałam udział w konferencjach. Tak zaczęło się moje stopnio-

we poznawanie teorii neurobiologicznych. Wzięłam też udział w kilku międzynarodowych projektach, których celem było szukanie bardziej przystającego do naszych czasów modelu szkoły.

Dziś neurodydaktyka jest już znanym pojęciem, ale to dopiero początek drogi. Mam nadzieję, że z tej mąki powstanie kiedyś nowa dyscyplina, która wypracuje własne instrumentarium, ale to wymaga i czasu, i współpracy wielu osób. Każdy, kto pracuje na uczelni, wie, jak trudna jest interdyscyplinarność. Neurodydaktyka wymaga dialogu biologów z pedagogami, metodykami i nauczycielami. Uważam, że spojrzenie na szkołę z punktu widzenia sposobu pracy mózgu może doprowadzić do przyspieszonej ewolucji systemu. Tak dzieje się już za naszą zachodnią granicą, gdzie profesorowie neurobiologii włączają się do dużych projektów edukacyjnych.

Z jakim założeniem zaadaptowała Pani prace, między innymi Manfreda Spitzera, ale także innych badaczy?

Autorami książek, na których opieram moją refleksję w zakresie metodyki nauczania, są neurobiolodzy, psychologowie i lekarze. Przybliżają oni nauczycielom, pedagogom i rodzicom wnioski płynące z badań nad mózgiem, odnosząc je jednocześnie do praktyki pedagogicznej. Ta nowa perspektywa może wnieść dużo nowego do pedagogicznego dyskursu, bo stawia znane problemy w innym świetle. Gerald Hüther mówi, że „trawa nie rośnie szybciej, gdy się za nią ciągnie”, a my wciąż stosujemy takie metody wobec naszych dzieci.

Jednak wniosków płynących z badań nad mózgiem nie można przenieść do edukacji mechanicznie. To wymaga eksploracji. Razem ze studentami próbowaliśmy sprawdzić w praktyce niektóre postulaty Geralda Hühthera, który formułuje bardzo ciekawe hipotezy dotyczące zależności między doborem materiałów dydaktycznych a efektywnością uczenia się. Ich wyniki są bardzo ciekawe, ale zbyt mała próba nie pozwala na formułowanie wniosków.

Pani teksty – a przede wszystkim książka *Neurodydaktyka. Nauczenie i uczenie się przyjazne mózgowi*, opublikowana przez Wydawnictwo Naukowe UMK w 2013 roku – wywołały znaczny oddźwięk wśród badaczy i nauczycieli. Być może nie wszyscy zetknęli się z tym pojęciem – jak można rozumieć znaczenie terminu neurodydaktyka?

Krótko rzecz ujmując, jest to wykorzystanie w praktyce edukacyjnej wiedzy o tym, jak funkcjonują nasze mózgi. Przy czym trzeba powiedzieć, że w dużej mierze te wnioski potwierdzają to, co od wielu lat postulowali liczni reformatorzy edukacji. Często spotykam się z zarzutem, że neurodydaktyka nie wnosi niczego nowego. Na taki zarzut można odpowiedzieć pytaniem, czy koncepcje pedagogiczne takich osób, jak: Maria Montessori, Janusz Korczak czy Peter Petersen weszły już do pedagogicznego głównego nurtu? Co przemawia za ignorowaniem publikacji badaczy mózgu potwierdzających intuicje reformatorów oświaty? Zresztą badania mózgu nie tylko potwierdzają to, co od dawna wiemy i czego w publicznych szkołach nie stosujemy, ale przynoszą również wiele nowych informacji.

Joachim Bauer w książce *Co z tą szkołą* wyjaśnia neurobiologiczne podstawy braku motywacji u niektórych dzieci. Jestem przekonana, że takie książki mogą bardzo pomóc nauczycielom.

Jaka jest relacja neurodydaktyki do systemu edukacji w Polsce?

Neurodydaktyki jako dyscypliny naukowej jeszcze nie ma, więc trudno mówić o jakiejś relacji. Jeśli jednak spojrzeć na systemy edukacyjne z punktu widzenia badań nad mózgiem, to więcej te systemy łączy, niż dzieli. Wszędzie mamy podobny, wywodzący się z pruskiej tradycji, transmisyjny model szkolnictwa: ławki w klasie stoją w rzędach, tablica wisi w centralnym miejscu, a nauczyciel przekazuje uczniom wiedzę. Zmiany oczywiście zachodzą, reformy są przecież stałym elementem szkolnej rzeczywistości, a jednak fundament systemu wciąż pozostaje taki sam. Zmieniają się jedynie rekwizyty. Kiedyś tablica była czarna, potem zielona, a teraz zastąpiła ją interaktywna. Jeśli jednak z jej pomocą nauczyciel nadal przekazuje uczniom wiedzę, a oni są jedynie biernymi odbiorcami, to w istocie rzeczy nic się nie zmieniło. Tradycyjny model opiera się na kulturze nauczania. Natomiast badacze mózgu twierdzą, że wiedzy nie można nikomu przekazać. Nauka wymaga aktywności uczącej się jednostki. Dlatego powinniśmy szukać nowego modelu szkoły opartego na kulturze uczenia się, modelu, który respektowałby autonomię uczniów i pozwoliłby im uczyć się w sposób aktywny.

Jak założenia neurodydaktyki przekładają się na praktykę szkolną?

Jak już powiedziałam, neurodydaktyka to dyscyplina, która dopiero powstaje. Podobnie jak Kurt W. Fischer z Uniwersytetu Harvarda, twórca pisma „Mind, Brain, Education”, uważam, że potrzebujemy dziś w edukacji badań nowego typu. Znamy już ograniczenia pamięci roboczej, ale szkoła tę wiedzę konsekwentnie ignoruje. Neurobiolodzy podkreślają, że mózg jest organem społecznym, jednak w naszych szkołach wciąż dominuje praca indywidualna, a uczniowie na lekcjach patrzą na plecy swoich kolegów. Wiemy też, że struktura naszych mózgów jest w dużej mierze pochodną podejmowanych aktywności. Dlatego tak ważne jest, jakie warunki rozwoju stworzymy naszym dzieciom. W *Neurodydaktyce* napisałam: chcesz zrobić dla ucznia więcej, zrób mniej.

Proszę zwrócić uwagę, jak duże problemy od lat sprawia matematyka. A mamy przecież świetne opracowania polskich badaczy – Mirosława Dąbrowskiego, Doroty Klus-Stańskiej, Aliny Kalinowskiej czy Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej – którzy zgodnie wskazują, że obecna edukacja matematyczna często nie rozwija myślenia. Problem dobrze ilustruje słynne już zadanie

z Ogólnopolskiego Badania Umiejętności Trzecioklasistów sprzed kilku lat. Brzmi ono tak: „Na drzewie siedziało czterdzieści wróbli. Nagle większość z nich, oprócz ośmiu, odleciała. Ile wróbli zostało na tym drzewie?”. Połowa dzieci wykonuje to zadanie mechanicznie, odejmując mniejszą liczbę od większej, a przecież matematyka ma uczyć myślenia.

Mózg rozwija się inaczej wtedy, kiedy człowiek jest aktywny, a inaczej, gdy jest jedynie biernym odbiorcą. Gdy uczeń czyta definicję azymutu, w jego mózgu aktywne są zupełnie inne struktury niż wtedy, gdy z kompasem w rękę szuka w lesie określonego kierunku. To właśnie ta zmiana perspektywy, o której mówiłam. Jeśli patrzymy na stosowane w szkole metody z punktu widzenia aktywności mózgu, to rozumiemy, dlaczego uczniowie powinni w szkołach eksperymentować i przeprowadzać doświadczenia. To inny rodzaj aktywności mózgu niż czytanie opisów czy uczenie się na pamięć definicji. Dlatego upominam się o to, by uczniów nie traktować w szkole jak słuchaczy, ale żeby pozwalać im możliwie często wchodzić w rolę badaczy i eksperymentatorów, którzy mogą poznawać świat za pomocą własnych zmysłów.

Czy nauczyciele chętnie odwołują się do założeń wypracowanych przez neurodydaktyków?

Zainteresowanie neurodydaktyką jest dziś naprawdę duże i wciąż dostaję zaproszenia na konferencje i seminaria. Nauczyciele już wiedzą, że „mózgi uczniów to ich miejsce pracy” i chcą się o nich możliwie dużo dowiedzieć. Dlatego biorą udział w konferencjach i czytają książki, których autorami są neurobiolodzy. Jednak najbardziej zainteresowani są warsztatami. Mam wiele kontaktów ze szkołami i widzę, jak szybko teoria zamienia się w praktykę i jakie przynosi to owoce. Przykładem może być Szkoła Podstawowa nr 81 na łódzkich Bałutach.

Od trzech lat zapraszam do Polski neurobiologów. Dwa lata temu gościliśmy Manfreda Spitzera, w zeszłym roku przyjechał Gerald Hüther, a w grudniu 2015 roku przyjedzie Joachim Bauer, autor książki *Empatia. Co potrafią lustrzane neurony*. Zainteresowanie tymi konferencjami wśród nauczycieli jest ogromne.

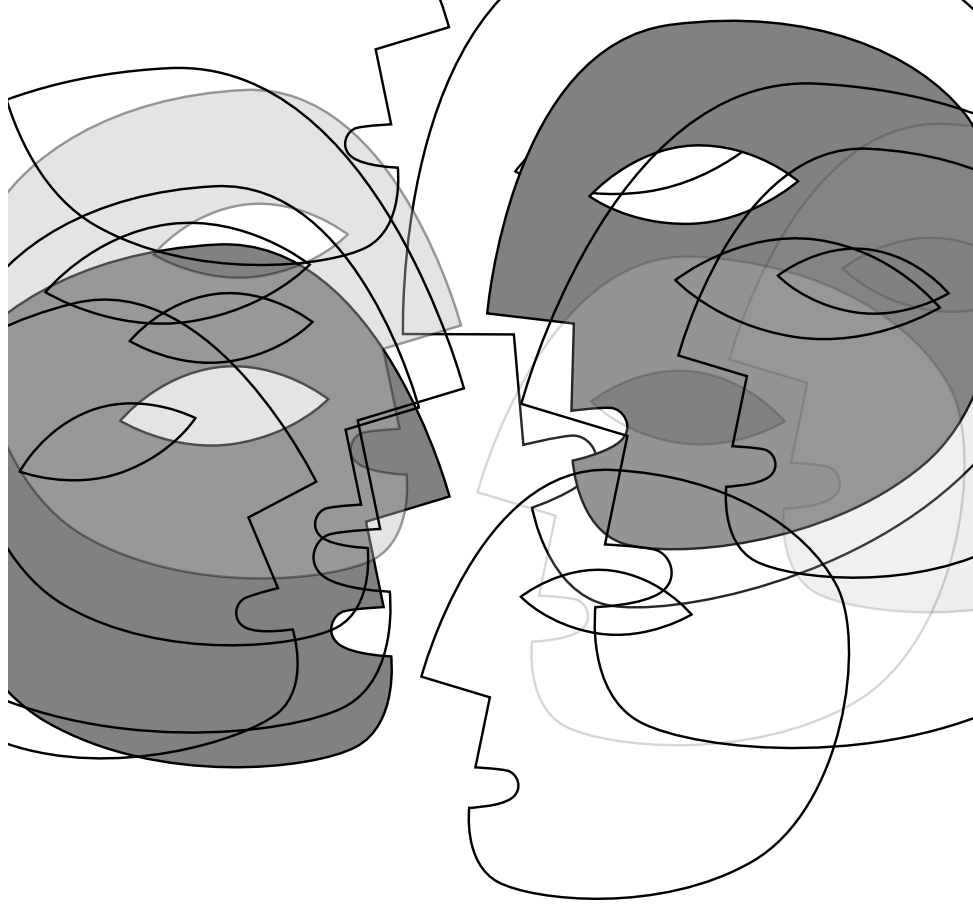
Jakie ma Pani oczekiwania wobec edukacji? Co, Pani zdaniem, powinno się zmienić w przyszłości?

Jestem zaangażowana w projekt „Budząca się szkoła”, który stanowi próbę oddolnego zreformowania naszej edukacji. Tym, którym nie odpowiada obecny system, mówimy, by nie czekali na zmiany, ale żeby wzięli sprawy w swoje ręce. Jak powinna funkcjonować konkretna szkoła, najlepiej wiedzą ci, którzy ją tworzą, czyli nauczyciele, uczniowie, dyrektor i rodzice. Ale żeby zmiany były możliwe, wszystkie zainteresowane grupy muszą zacząć z sobą rozmawiać i stworzyć prawdziwą wspólnotę.

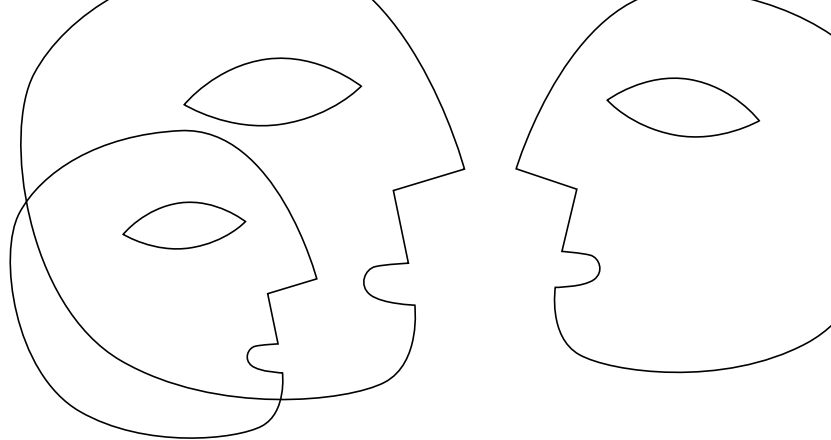
Marzą mi się szkoły, w których panują dobre relacje, które uczą współpracy, a nie rywalizacji, stwarzają uczniom możliwość rozwijania autonomii, krytycznego myślenia i kreatywności. „Budząca się szkoła” promuje kulturę doceniania i zachęca do odchodzenia od kultury błędu. Szkoły mogą być lepiej dostosowane do potrzeb naszych dzieci, jednak tworzący je ludzie muszą najpierw uwierzyć, że coś od nich zależy. Zadaniem zespołu „Budzącej się szkoły” nie jest dostarczanie gotowych wzorców, lecz inspirowanie i dodawanie odwagi, ale swoją drogę każda szkoła musi znaleźć sama.

Dziękuję za rozmowę.

2015



KULTURA



„Czytaj bliźniego swego jak dobrą książkę”

z profesorem **Przemysławem Czaplińskim**,
literaturoznawcą z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza
w Poznaniu, rozmawia Agnieszka Gruszczyńska

W swej najnowszej książce pod tytułem *Powrót centrali. Literatura w nowej rzeczywistości* pisze Pan – nieco ironicznie – że rok 2001 winien przejść do historii ze względu na szeroko zakrojoną inicjację i promocję akcji „Cała Polska czyta dzieciom”. Dalej stwierdza Pan, że źle stałoby się, gdyby efekty tej akcji sprowadziły się do wywołania „jednokrotnego »szau czytania«”. Czy sądzi Pan wobec tego, że istnieje możliwość kreowania nieco trwalszych postaw czytelniczych? Czy w owym procesie może odgrywać jakąkolwiek rolę szkoła?

Tak, jak najbardziej – szkoła ma tu sporo do zrobienia. Ale nie tylko ona. Bo powierzanie zadań związanych z kreowaniem czytelnictwa nie powinno nigdy spadać na jedną instytucję. Trzeba unikać myślenia, że istnieje jakieś „centrum”, jakiś jeden typ aktywności, jeden ośrodek, na którym spoczywać będzie odtąd cała odpowiedzialność za czytelnictwo. Moje krytyczne uwagi pod adresem akcji „Cała Polska czyta dzieciom” nie były wymierzone w tę aktywność, lecz w niebezpieczeństwo zbyt łatwego i zbyt szybkiego utożsamiania samej akcji z nowoczesną, a zarazem najlepszą i jedyną formą upowszechniania książki. Rodzice w domu, opiekunowie i opiekunki w przedszkolach, pracownicy świetlic w szkołach – to pierwsze ośrodki upowszechniania zwyczaju czytania. Pierwsze, ale nie wyłączne. Czy można tą drogą dojść do

trwałych postaw czytelniczych? Wydaje mi się, że tak. Odwołać się można w tym przypadku do praktyk innych państw – na przykład Holandii czy Finlandii – gdzie odpowiednie, i odpowiedzialne, instytucje przygotowały program upowszechniania czytelnictwa. O ile dobrze się orientuję, autorzy tych programów otrzymali – oprócz środków finansowych – dwójaką gwarancję: po pierwsze – program nie będzie związany z żadnym konkretnym rządem, więc nie zostanie zlikwidowany czy wstrzymany w przypadku zmiany ministra czy premiera; po drugie – nie oczekuje się wymiernych efektów wcześniej niż po dojściu do dorosłości pokolenia poddanego programowi. Wprowadzono więc w życie projekt, który nie był obliczony na kilka imprez – głośnych, medialnie efektownych, nadających się do pokazywania w gazetach – lecz na kilkanaście lat. Co więcej, jego najważniejszą realizację umieszczono w przestrzeni nieatrakcyjnej dla mediów – w szkołach, przedszkolach, świetlicach. I zadeklarowano, że polity-

cy nie będą się wtrącać z namolnym żądaniem „efektów” po upływie semestru czy dwóch. Postawy czytelniczej nie da się wykształcić w ciągu roku. Postąpiono więc wedle mądrej zasady, że kto chce wymagać od innych, powinien najpierw stworzyć warunki sprzyjające spełnieniu wymogów. Moglibyśmy – wracając do Polski – zapytać, czy akcji „Cała Polska czyta dzieciom” towarzyszyły tego typu działania? Raczej nie. Dlatego oddając tej akcji wszystko, co jej się należy, i odnosząc się do jej organizatorów z ogromnym szacunkiem i podziwem, warto równocześnie patrzeć trochę w bok i niżej – tam, gdzie politycy i znane postaci kultury nie docierają. Aby „cała Polska” mogła „czytać dzieciom”, potrzebne są w miarę tanie książki dla dzieci, zwyczaj głośnego czytania osadzony w życiu rodzinnym i w przedszkolach, a także dziesiątki form różnej aktywności związanej z czytaniem w codziennym życiu. Później zaś – ciekawie prowadzone interpretacje w szkole. Szkoła jako moment na rozpoczęcie akcji upowszechniania zwyczaju lektury to za późno. Za późno o kilka lat – co w przypadku młodego człowieka oznacza po prostu za późno o całe życie.

Wielokrotnie sugeruje Pan, że świadome postawy czytelnicze są właściwe dla dosyć zamkniętego kręgu osób („odsetek ksi”), stymulujących się nawzajem, przede wszystkim w zakresie doboru lektur. Czy sądzi Pan, że z owego grona wyłaniają się kolejni młodzi czytelnicy? Czy wobec tego rodzina stanie się podstawową komórką kreującą postawy

przychylne lekturze, a „czytanie publiczne” jest mitem, istnieje bowiem jedynie czytanie intymne, rodzinne?

Wspomniany przez Panią „zamknięty krąg osób” to oczywiście niemało, bo około połowy dorosłego społeczeństwa. Tyle mniej więcej wynosi „odsetek ksi”, czyli procent ludzi, którzy w Polsce czytają. Fascynującą zagadką powojennego życia w naszym kraju jest właśnie niezmiennosc tego odsetka. Choć liczba ludności wzrosła prawie dwukrotnie (z 23 do niemal 40 milionów), choć podwoiła się liczba osób z wyższym wykształceniem (u schyłku lat 80. było ich około 6 procent, w tej chwili – około 12 procent), i choć liczba studentów w Polsce wzrosła dziesięciokrotnie (!) – od 200 tysięcy w połowie lat 80. do 2 milionów na początku XXI wieku – to odsetek czytających nie uległ zmianie. Z tych danych wynikają dziesiątki wniosków, ale ten jeden, najbardziej nas w tej chwili interesujący, jest prosty: czytanie nie wynika ani z awansu edukacyjnego, ani z przemian socjologicznych, ani z uczestnictwa w kulturze masowej, lecz przede wszystkim z obyczaju rodzinnego. Nie twierdzę, że kto wychował się w domu „nieczytającym” nie zostanie regularnym czytelnikiem. Twierdzę, że – w zakresie wielkich liczb – regularni czytelnicy to w zdecydowanej większości ci, którzy czytanie wynieśli z domu. Ponadto, czytanie „udomowione” to zjawisko nieprzenośne, niezaraźliwe, nieekspansywne. W tym tkwi już także odpowiedź na pytanie, czy rodzina to „podstawowa komórka czytelnictwa”. Tak, ale komórka zamknięta. Dla części społeczeństwa rodzina jest takim ośrodkiem czytania dzięki temu, że wcześniej (na etapie rodzicielskim) nim była, a dla innych nie stanie się, bo nie jest, a nie jest, bo nie była.

Nasuwiają się dwa dodatkowe pytania: pierwsze – co z tego wynika? Drugie: czy zginą ci, którzy czytają mniej lub zgoła wcale?

Święta racja! „Co z tego, że czytanie nam nie wzrasta?” Co z tego, że czytanie wywołuje u części społeczeństwa reakcję – „jak to zachwyca, skoro nie zachwyca?”. W grę wchodzi więc kwestia ludzka, antropologiczna, czyli pytanie: „Co z czytania?”. Czy stoi za nim jakaś wartość nieosiągalna inną drogą? Myślę, że tak. Czytanie jest wprowadzaniem w pewien typ kontaktu z rzeczywistością – jest najpełniejszą i najmniej opresywną formą budowania komunikacji. Mówiąc inaczej: czytanie to nauka nawiązywania porozumienia z samym sobą, ze światem i z drugim człowiekiem. Ale w każdy z tych typów komunikacji literatura wprowadza znaczącą korektę nieostateczności, ucząc nas, że poznanie siebie nigdy nie będzie pełne, że porozumienie z drugim człowiekiem nigdy nie osiągnie postaci doskonałej, a poznawanie i nazy-

wanie świata nigdy nie zbuduje pełnej odpowiedniości. Czytając, rozpoczynamy wielką grę w poznanie świata jako tekstu – i zarazem grając, zaczynamy rozumieć, że gra ta nie ma swoich ostatecznych reguł i że zasady czytania musimy cały czas tworzyć, poddawać weryfikacji, burzyć i budować od nowa. Czytanie jest interpretowaniem rzeczywistości, jest więc tożsame z życiem. Nie można żyć, nie interpretując. Każdy ma więc taki sens, jaką interpretację stworzył, i taką ma interpretację, jaką wypracował na podstawie własnego czytania. To samo przekłada się na komunikację międzyludzką. Na prawach skrótu powiedziałbym: czytaj bliźniego swego, jak dobrą książkę – wtedy raczej uważnie go wysłuchasz niż zlekceważysz.

A kwestia druga: czy ci, którzy nie czytają regularnie, nie poradzą sobie w świecie obrazków?

Teraz mówimy więc o konkretnych, wymiernych pożytkach z umiejętności czytania. I to w dodatku pamiętając rozważania tych, którzy – jak na przykład Claude Levi-Strauss – uznawali, że powszechna alfabetyzacja społeczeństw europejskich w XIX wieku, zamiast rozwoju indywidualności, rozszerzyła władzę państwa. Żeby dociążyć zarzuty: Benedict Anderson w książce *Wspólnoty wyobrażone* pisze, że nacjonalizm rozprzestrzenił się dzięki dwóm mediom – gazecie codziennej i powieści. Nacjonalizm, mówiąc szerzej, zawdzięcza swoje narodziny przejęciu funkcji ksiąg świętych przez „księgi świeckie”, powstaniu języków narodowych, a także upowszechnieniu czytelnictwa. I jeszcze można by dodać rozważania tych, którzy pokazują, jak czytelnictwo na skalę masową stabilizuje współczesne społeczeństwa, skrywając przed większością rzeczywiste źródła opresji i hamując dążenia emancypacyjne. Literatura masowa, mówią ci socjologowie, stała się współczesnym opium dla mas. Wobec tak poważnych koncepcji można odpowiedzieć, że nawet jeśli w dzisiejszym świecie pismo i czytanie pozostaje narzędziem wroga – wroga indywidualności, wolności, nowych więzi – to istnieje taki użytek z tej broni, który zamienia ją w naszego sprzymierzeńca. Po wtóre, tam, gdzie wolno napisać, że książka i czytanie działają na rzecz unifikacji społeczeństwa i poszerzania niewidocznych na-

zędzi kontroli nad symboliką zbiorową, to mimo wszystko książka potrafi działać rewelatorsko. Oczywiście, literatura nie jest już dziś – i w świecie kultury masowej być nie może – niewinnym obiektem wzniosłych zachwytów. Ale nadal, pisząc książki, można urefleksyjniać naszą sytuację i można domagać się więcej wolności. Nawet jednak, gdyby moje argumenty wydały się słabe, mógłbym powiedzieć: jeżeli z literą i literaturą, książką i kulturą we współczesnym świecie jest tak źle, iż stały się one narzędziami kontrolowania społeczeństwa, w dodatku narzędziami podtrzymywanymi i rozpowszechnianymi przez samo społeczeństwo, to ci, którzy nie czytają, nie będą wiedzieli nawet tego. Ich „miękkie zniewolenie” może okazać się głębsze (albo ich droga do samowiedzy – dłuższa). Aby nie absolutyzować: dobre książki samoczynnie nie stwarzają dobrego człowieka czy dobrego społeczeństwa, ale bez tych książek o jakiegokolwiek zmiany jeszcze trudniej.

Czy odgórnie narzucony sprecyzowany obowiązek lekturowy w szkole również nazwie Pan „powrotem centrum”? Sądzi Pan, że nauczyciel winien w porozumieniu z uczniami dokonać wyboru podstawy lekturowej, w oparciu o którą zrealizuje podstawę programową, czy może jednak zapoznanie się ucznia ze swego rodzaju narzuconym odgórnie kanonem jest pozytywne, zapewnia bowiem młodemu człowiekowi sprawne funkcjonowanie w obrębie literatury polskiej? Czy są pozycje, które uznałby Pan za obligatoryjne w kanonie?

Nie mógłbym kanonu lektur nazwać „po-wrotem centrum”, jako że kanon jest jed-nym z filarów tożsamości zbiorowej – on sam jest więc warunkiem powracania idei centrum, czyli marzeń o jednolitym syste-mie wartości dla większości społeczeństwa. Co do pytania: najchętniej powiedziałbym, że optymalne byłoby połączenie kanonu z aktywnością uczniów, którzy ustalaliby wspólne lektury. Przy tej okazji praktyko-waliby demokrację. Ktoś jednak mógłby odpowiedzieć, że wyborami większości rzą-dzić będą reguły kultury masowej i że klasa wybierze Harry’ego Pottera. W ten sposób młodzi ludzie do Sienkiewicza polskiego chowu dodaliby Sienkiewicza chowu glo-balnego. Ale przynajmniej wybieraliby sami, mając świadomość, że na przyszłość po-winni wybierać lepiej – jeśli tym razem po-szło źle. Równie ważny, co wybór lektur, jest jednak wybór interpretacji. Nawet średnia książka może okazać się przy umiejętnym prowadzeniu fascynująca – może uczyć interpretacji w ogóle, może prowadzić w stronę rozmaitych kontekstów, zmieniać punkty widzenia. W tym sensie szukanie lektur polskich dla polskich uczniów wydaje mi się źle pojętą troską: zanim uczymy się tożsamości narodowej, poznajemy *Kubusia Puchatka*, baśnie Andersena, *Alicję w Krainie Czarów*. Nie powinniśmy więc chyba zakła-dać, że lektury narodowe samoczynnie i z konieczności zapewniają młodym ludziom lepszą orientację w kulturze narodowej. Najważniejsze, aby lektury pomagały sa-modzielnie budować interpretację rzeczy-wistości, aby uczyły panowania nad poję-ciami i symbolami, aby nie uzależniały od jednej koncepcji wartości. Krótko mówiąc:

nie ma takiego elementu kultury, który nie wspierałby budowania centrum, i nie ma takiej aktywności kulturowej, której nie dałoby się spożytkować do podkopywania owego centrum.

Czy uważa Pan, że współczesna szkoła redukuje „kapitał komunika-cyjny” młodego człowieka, czy może rozszerza go, gdyż kanon lektur ma dosyć szerokie spektrum? Jak ocenia Pan „kapitał komunikacyjny”, z jakim przychodzą absolwenci szkół ponadgimnazjalnych na studia?

Mam wrażenie, że współcześni absolwenci szkół ponadgimnazjalnych prze-szli inną ścieżkę edukacyjną. Model dawny stał pod znakiem kompetencji merytorycznej, model dzisiejszy zdaje się przesuwac w stronę kompetencji komunikacyjnej. W pierwszym paradygmacie pytamy, ile ktoś wie, w tym drugim – jak, dzięki temu, co wie, potrafi nawiązać kontakt, czy umie coś z tym zrobić, czy potrafi to przetłumaczyć, na języki obce i na języki innych sztuk – na przykład obrazu. I rzeczywiście, studenci na pierwszych latach są komunikacyjnie sprawniejsi: łatwiej przychodzi im mówić i przemawiać, organizować spotkania i konferencje, zakładać pisma literackie – papierowe i internetowe. Teraz my musimy niejako ich dogonić, to znaczy nauczyć się przekładania kawałków naszego paradygmatu wiedzy na model „jak i do cze-go mam to wykorzystać”. Ucząc ich, uczymy się sami. To jest ciekawe. Niepo-kojące natomiast wydaje mi się, że kapitał komunikacyjny, który uczniowie przynoszą, w dalszym ciągu jest pochodną monologu. Polska kultura jest w ogóle kulturą monologową: gawęda, rozkaz, modlitwa, kazanie, wykład, spowiedź, orędzie... Dlatego tak łatwo przyjęła się u nas kultura masowa – ponieważ tradycje rodzinne, szkolne i środowiskowe składają się z tego samego rdzenia, czyli komunikacji jednokierunkowej, bezzwrotnej, biernej. Ojciec/nauczyciel/ksiądz/prezydent mówi, reszta słucha. Poszerzenie zbioru form porozumiewania się codziennego, uelastycznienie monologu i jego pochodnych – to ukryte zadanie polskiej komunikacji.

pozytywnie ocenia Pan swoisty ułkon krytyki literackiej w stronę li-teratury popularnej. Uważa Pan, że warto zaproponować młodzieży lekturę z zakresu literatury popularnej w szkole, czy może szkoła jest ostatnim okresem, w którym człowiek sięga po cokolwiek innego niż literatura popularna właśnie?

Wydać mi się, że literatura popularna powinna być stałym polem obserwacji krytycznoliterackiej. Ale nie dla samego recenzowania, lecz przede wszyst-kim dla ustawicznego problematyzowania samego rozróżnienia „literatura wysoka – literatura niska”, elitarna – popularna, po wtóre, po to, by uczyć całkiem sensownych – i niekoniecznie protekcyjnych – metod czyta-

nia wszelkiej literatury. W związku z tym wspólne czytanie „czytadeł” z młodzieżą szkolną to bardzo dobry pomysł. Ale za tym powinien iść ciąg dalszy: młodzież proponuje książkę – młodzież proponuje własne odczytanie, a nauczyciel swoje. Następuje wtedy wymiana interpretacji – a to jest, jak sądzę, kluczowe doświadczenie, które uczeń powinien wynieść z lekcji literackich. Dalej, czytamy „popularne” zarówno po to, by zobaczyć, ile elitarnego podebrała literatura popularna, jak i po to, by zobaczyć, ile popularnego potrafi wykorzystać „elitarna”. W końcu *Bracia Karamazow* i *Zbrodnia i kara* to powieści kryminalne. Oczywiście, słusznie Pani zauważa, że dla wielu szkoła to ostatni okres, gdy czyta się coś oprócz literatury popularnej. Ale szkoła nie zapobiegnie temu, co będzie się działo dalej – może natomiast nie zrazić do czytania. Stąd jej podstawowy obowiązek: nie znudzić!

Czy sądzi Pan, że młody człowiek może samodzielnie dokonać klasyfikacji najnowszej oferty wydawniczej, by wyróżnić w jej obrębie teksty elitarne i popularne? Czy najnowsza oferta księgarska daje taką możliwość, czy może jest nazbyt ujednolicona i brak w niej propozycji, które można jednoznacznie zaklasyfikować jako te, które określamy mianem literatury z „wyższej półki”?

Młody człowiek, czyli licealista? Student? Jego sytuacja niewiele się różni od położenia dorosłego człowieka. Rocznie ukazuje się w Polsce około 25 tysięcy tytułów – w tym około 200 książek prozatorskich z literatury polskiej. Tomików poetyckich – pewnie 300, a jeśli doliczymy do tego książeczki wydawane „nakładem własnym autora”, to podobno 600! Nikt, nikt nie jest w stanie dziś samodzielnie dokonywać selekcji. Dlatego najważniejsze, aby licealiści – a później studenci – uczyli się samodzielnego dostępu do źródeł informacji i rekomendacji. Od „Nowych Książek”, poprzez dziesiątki papierowych pism literackich z bogatymi działami recenzenckimi, aż po literackie pisma internetowe – oto zróżnicowanie formy powiadamiania o literaturze. W Pani pytaniu pojawia się jednak niebezpieczny ciąg dalszy: czy dzisiejsza oferta zawiera propozycje z najwyższej półki? Odpowiem wykrętnie: kiedy poznajemy literaturę, najważniejsze jest nie to, by połączyć książki wybitne, lecz to, by

umieć samodzielnie określać wybitność, by nauczyć się czytania różnej literatury, dążyć do stworzenia własnego systemu wartości, by umieć stawiać opór zbiorowym snobizmom, umieć samemu zadać sobie pytania o książkę i umieć zapytać kogoś o inną interpretację. Nie to jest ważne, co przeczytałem, lecz to, co z tego wyniosłem. Na prawach przesady powiem: lepsza uważna, wnikliwa, pracowita, kosztująca wiele wysiłku, a więc indywidualna, idąca pod prąd oczywistości lektura czytadła niż odfajkowana lektura arcydzieła. Choć oczywiście od razu muszę dodać: to właśnie arcydzieła wydobywają z nas maksimum naszych możliwości interpretacyjnych. Ideał brzmiałby więc jakoś tak: czytać każdą książkę z takim natężeniem, jakby była arcydziełem, i osądzać ją tak bezceremonialnie, jakby była czytadłem.

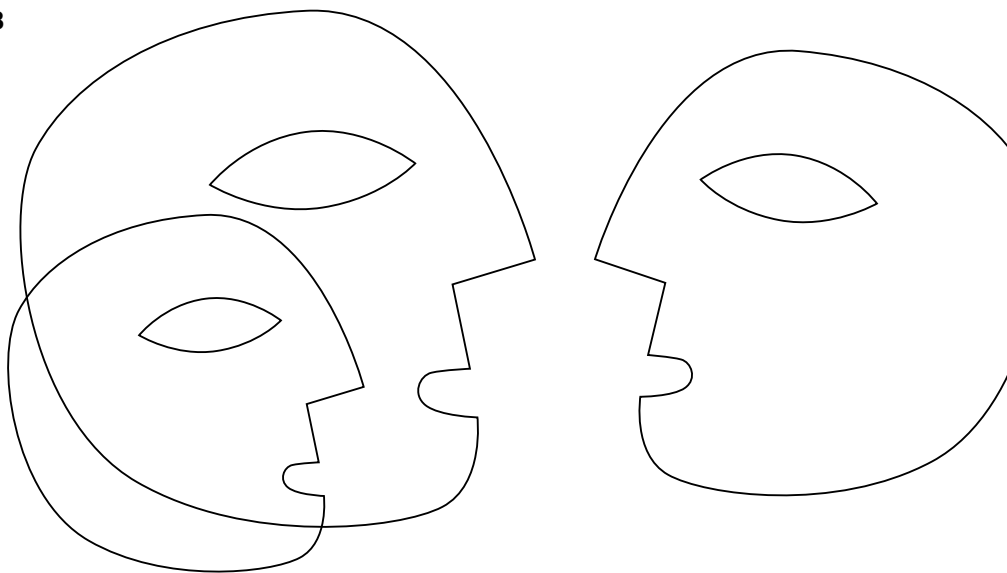
Ostatnie zdanie Pana książki brzmi: „Jeśli jednak wszyscy jesteśmy współodpowiedzialni, to zarazem nikt z nas nie jest całkowicie bezsilny”. Jaka jest wobec tego Pana propozycja działań służących temu, by nie dążyć bezsilnie „w stronę znieuruchomiałego centrum”?

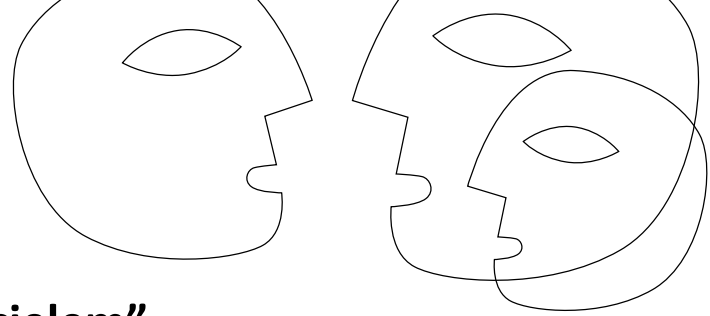
Właściwie wszystko, o czym do tej pory rozmawialiśmy, było odpowiedzią na to pytanie. Może więc w ramach podsumowania: jesteśmy społeczeństwem komunikującym się w sprawach wspólnych za pośrednictwem mediów. Jesteśmy też zasadniczo społeczeństwem monoetnicznym, jednolitym, monojęzycznym. W takich

warunkach dużo łatwiej pojawia się presja upodobnienia. A ponieważ kultura masowa jest zasadniczo konformistyczna – to znaczy podlizuje się odbiorcy masowemu – więc tą drogą powstają nowe, potężnie oddziałujące wzorce zachowania i wzorce tożsamości zbiorowej, oparte na stereotypach wiary, płci i pochodzenia etnicznego. Z drugiej strony w kulturze komunikacji masowej o podmiotowość może walczyć każdy – inna sprawa, czyją walkę uznamy za wartościową i ważną, a czyją za fanatyczną, marginalną czy przesadną. Widzimy więc, jak emancypacja wkroczyła do tradycji i powoli ją poszerza, modyfikuje, pogłębia, ożywia. Szybkich działań i skutecznych rozwiązań w takiej sytuacji nie ma i nie będzie. Trzeba szukać narracji indywidualnej, która wypowie twoją różnicę, i szukać narracji wspólnej, w której twoja różnica mogłaby się zmieścić.

Dziękuję za rozmowę.

2008





„Pewnie nie zawsze będę nauczycielem”

z **Dariuszem Kulmą**, matematykiem w Gimnazjum Miejskim nr 2 w Mińsku Mazowieckim, Nauczycielem Roku 2008, rozmawia Sławomir Iwasiów

W mijającym roku było o Panu głośno w środowisku nauczycielskim. Jak się czuje Nauczyciel Roku, najlepszy matematyk w Polsce?

Na pewno nie czuję się najlepszym matematykiem w Polsce. Tytuł nauczyciela roku to nie wyróżnienie nauczyciela we wszystkim w szkole najlepszego. To tytuł za całokształt pracy, a w moim przypadku również za działanie na wielu płaszczyznach. Jest oczywiście jakaś głęboka wewnętrzna radość i poczucie, że tych kilkanaście lat pracy zostało zauważone.

Został Pan wyróżniony między innymi za nowatorskie podejście do prowadzenia lekcji. Tłem zadań, które Pan układa, jest świat Kwadratolandii. Skąd pomysł na bajkową narrację w zadaniach matematycznych?

To rozwijało się stopniowo. Zawsze chciałem przedstawiać matematykę w sposób nietypowy. Najpierw były pierwsze postaci, potem kolejne, aż stwierdziłem, że to ciekawy dydaktycznie sposób i że postaram się, by świat Kwadratolandii był spójny. Stąd ten magiczno-matematyczny świat.

Wydał Pan dwie książki z zadaniami. Jak uczniowie odbierają te zbiory? Chętnie się z nich uczą?

Ja tego nie wiem. Trzeba by zapytać uczniów. Zbiory są dla uczniów interesujących się matematyką w szczególności sposób. Na lekcjach ich osobiście nie używam. Słyszałem jed-

nak, że szczególnie w młodszych klasach uczniom bardzo przypadł do gustu świat Kwadratolandii.

Jak wygląda lekcja u Dariusza Kulmy?

Zależy która. Wszystko wynika z tematu. Ale to też nie są fajerwerki. Niektórzy myślą, że lekcje Nauczyciela Roku muszą być jakieś spektakularne, widowiskowe. Otóż nie! Bardziej stawiam na bliski kontakt z uczniami, radość uczenia się, zdobywanie uczniów dobrem, motywowanie ich do bycia lepszymi, i to nie tylko z matematyki. Staram się opowiadać im o historii matematyki, ale najważniejsze są ciekawe przykłady, z życia wzięte, nieraz nawet bardzo infantylne, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało. Ważny jest cel, nie środki. Moim celem jest mądrzejszy i myślący uczeń.

Wiem, że matematyka i nauczanie to nie jedyne pasje, którym się Pan poświęca – myślę tu przede wszystkim o muzyce. Jak narodziło się Rozdwojenie Jaźni?

Tak naprawdę wcześniej miałem inny zespół. Po kilku latach zakończyliśmy pracę

z powodu zbyt wielu obowiązków członków zespołu. Tworzyć teksty i muzykę chciałem od bardzo dawna. A na pewno od szkoły średniej. Muzyka pozytywna, dająca potrzebę zajrzenia w głąb siebie, to moje marzenie i idea w jednym.

Kto z Panem gra?

Rozdwojenie Jaźni to zespół, mimo normalnego, dorosłego grania, złożony także z moich wychowanków. Dawid Nalazek z mojej poprzedniej klasy, Maciek Walewski z obecnej. Nie wiem, czy w Polsce jest podobny skład. Dla mnie to ważne, że młodzi ludzie chcą grać ambitniej, oryginalniej i że chcą się rozwijać. W ciągu tylko ostatniego roku zespół zdobył trzy pierwsze miejsca, trzy drugie i jedno trzecie na ogólnopolskich festiwalach. Maciek Walewski był najmłodszym – ma piętnaście lat – uczestnikiem Festiwalu Piosenki Studenckiej w Krakowie! Teraz marzymy o nagraniu płyty.

Czy nauczycielem jest się przez całe życie?

Chyba tak, ale niekoniecznie trzeba pracować w zawodzie. Ja mogę uczyć wszystkiego, co lubię. To recepta, żeby inni chcieli mnie słuchać. Pewnie nie zawsze będę nauczycielem, ale obecnie to jest właśnie moja droga życiowa.

Kilka słów do naszych Czytelników...

Pozdrawiam serdecznie i życzę wszystkim sukcesów, z których sami będziemy cieszyć się najbardziej.

Dziękuję za rozmowę.

2010

„Natura wpadła mi w oko”

z Jackiem Drozdą, fotografem przyrody,
rozmawia Sławomir Iwasiów

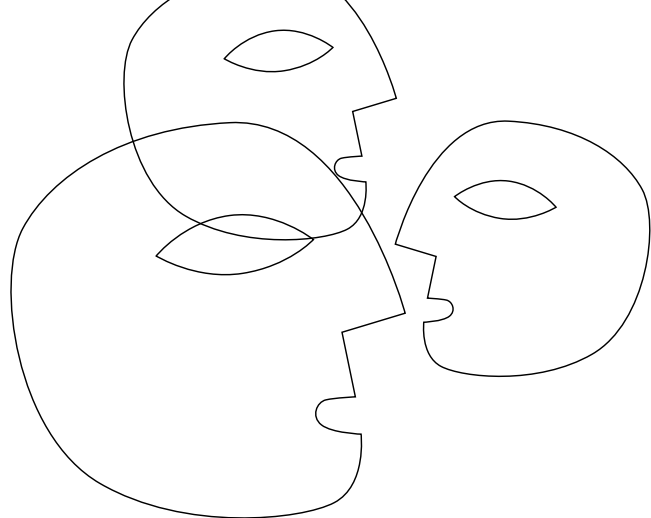
Jak Pan zaczął przygodę z fotografią?

Do zajęcia się fotografią już od najmłodszych lat namawiał mnie ojciec. Niestety, mój przewrotny charakter powodował, iż odnosiło to całkiem odwrotny skutek. Dopiero gdy zrezygnowany moim brakiem zainteresowania dał spokój namowom, sam chwyciłem w ręce aparat i „nie wypuszczam” go do dnia dzisiejszego, a minęło już 15 lat od tego momentu.

Pierwsze kroki stawiałem, używając analogowych lustrzanek firmy Canon, której wierny jestem do dziś. Początkowo, jak każdy zaczynający przygodę z fotografią, uwieczniałem na kliszy prawie wszystko, co wpadło mi w oko i wydało się ciekawe, głównie krajobrazy, elementy flory oraz owady. Wraz z nastaniem epoki cyfrowej zacząłem powoli ewoluować w kierunku utrwalania na zdjęciach faunistycznej części świata przyrody, nie zapominając oczywiście o tym, od czego zaczynałem, czyli zroszonych światem łąkach oraz ich najmniejszych mieszkańców – owadach. Przyroda fascynowała mnie jeszcze zanim sięgnąłem po aparat fotograficzny, więc to ona była pierwszym i najważniejszym tematem moich zdjęć. Taki stan utrzymuje się do dzisiaj.

Czy może Pan w skrócie opisać dzień z życia fotografa przyrody, który wybiera się w teren?

Bardzo trudno jednoznacznie odpowiedzieć na to pytanie, ponieważ dzień fotografa przyrodnika zależy od kilku czynników – głównie pogodowych, a z pewnością duży wpływ na jego przebieg mają pory roku. Zacznę może jednak od tego,



że na czas spędzony w terenie składają się obserwacja oraz samo fotografowanie. Czasem te dwie czynności nakładają się na siebie. W tym momencie wkraczają do akcji czynniki pogodowe.

Otóż najlepszymi porami dnia na fotografowanie są godziny poranne oraz wieczorne – głównie ze względu na doskonałe warunki oświetleniowe. Dlatego też od późnej wiosny do wczesnej jesieni te dwie pory dnia poświęcam na fotografowanie, zaś pozostały czas wykorzystuję na obserwację terenu, ewentualnie przygotowanie miejsca do „fotołowów”, budując kryjówki, z których korzystam podczas zasiadek.

Troszkę inaczej sprawa ma się przez pozostałą część roku, czyli od jesieni do wczesnej wiosny – dzień jest wówczas bardzo krótki, a światło słoneczne nawet w południe nadaje się do fotografowania. Zimowy czas to głównie długie godziny spędzone w ukryciu na fotografowaniu ptaków drapieżnych. Taki dzień zaczyna się jeszcze przed nastaniem świtu a kończy wraz z nastaniem zmroku. Staram się tym samym nie zdradzać swojej obecności

ptasim aktorom, wchodząc i wychodząc z ukrycia, gdy nie ma ich na scenie.

Reasumując – dzień fotografa przyrody prawie zawsze zaczyna się, gdy jest jeszcze ciemno, i kończy, gdy słońce jest już pod linią horyzontu. Zdarza się niekiedy, że również wczesne godziny nocne poświęcam nasłuchiowaniu – niektóre gatunki ptaków odzywają się tylko nocą i jest to jedyna pora, kiedy można zlokalizować w miarę dokładnie ich położenie, by wczesnym świtem móc przystąpić do fotografowania.

Jak długo musi Pan czekać na uchwycenie momentu, kiedy przyroda wydaje się nie zwracać uwagi na obecność człowieka?

Bardzo istotnym czynnikiem w fotografii przyrodniczej jest to, aby podczas wykonywania zdjęć stać się częścią otoczenia, innymi słowy – nie zwracać na siebie uwagi zwierząt, ewentualnie być dla nich całkowicie niewidocznym. Sposobów na to jest przynajmniej kilka – od leżenia, siedzenia, tudzież stania w całkowitym bezruchu, poprzez kamuflaż przypominający wyglądem części flory znajdującej się w pobliżu, aż po koczowanie we wcześniej przygotowanej kryjówce, z której na zewnątrz wystaje tylko soczewka obiektywu.

Kolejność, w której wymieniałem te trzy sposoby podejścia do fotografowania, nie jest przypadkowa. Każdy kolejny jest w teorii i praktyce doskonalszy, a tym samym zwiększa moje szanse na pozostanie niewidocznym dla fotografowanych zwierząt. Kolejnym etapem jest już tylko wnikliwa obserwacja tego, co dzieje się przed obiektywem, wychwycenie odpowiednich

momentów w zachowaniu „aktorów” oraz wykonanie zdjęć przy możliwie najlepszym wykorzystaniu panujących warunków pogodowych – a to nie zawsze jest łatwe. Zdarza się, że trzeba powtarzać sesję przez kolejnych kilka dni, aby zrobić dokładnie to ujęcie, o które nam chodzi – tak było na przykład na początku tego roku, gdy gościem w rejonie moich „fotołowów” był orzeł przedni. Przylatywał codziennie w bardzo wczesnych godzinach rannych i odlatywał tuż przed wschodem słońca. Dopiero podczas dwóch ostatnich dni jego pobytu w tej okolicy udało mi się wykonać zdjęcia w pierwszych promieniach słońca.

Jakie szczególne okazy fauny i flory można znaleźć w regionie zachodniopomorskim? Czy „ustrzelił” Pan jakieś rzadko spotykane okazy?

Szczególnych i rzadkich okazów fauny oraz flory w województwie zachodniopomorskim jest bardzo wiele, ja jednak głównie skupiam się na fotografowaniu w najbliższych okolicach mojego miejsca zamieszkania i staram się pokazać na zdjęciach gatunki, które nie należą może do wybitnie rzadkich, ale niedostrzegalnych na co dzień nie tylko dla przeciętnego spacerowicza, ale nawet i przyrodnika.

Na pewno największym odkryciem a zarazem niespodzianką w mojej przygodzie z fotografią przyrodniczą był wspomniany orzeł przedni, ptak, który nie zamieszkuje północno-zachodniej Polski i pojawia się tu bardzo rzadko. Zresztą o niecodzienności spotkania świadczy to, że w naszym kraju jest to ptak skrajnie nieliczny, około 30–35 par lęgowych, występujący głównie w Tatrach i Bieszczadach. Obserwowany przeze mnie osobnik przyleciał akurat ze Szwecji, o czym świadczyły obrączki na jego skokach. Młode orły przednie koczują na bardzo duże odległości i akurat, na szczęście dla mnie, trasa jego przelotu wiodła przez Rurzec. Zresztą za największe niespodzianki w fotografii przyrodniczej uznaje się głównie osobniki na przelotach, które na co dzień zamieszkują całkowicie inne rejony niż miejsce, w którym zostały sfotografowane.

Do innych ciekawszych „okazów”, które udało mi się w dość interesujący sposób na zdjęciach pokazać, należy kania ruda – bardzo nieliczny ptak lęgowy w Polsce, ale akurat w naszym regionie dość pospolity. Z gatunków prowadzących bardzo skryty tryb życia udało mi się sfotografować derkacza oraz wodnika – ptaki, które bez problemu można usłyszeć, szczególnie nocą, ale na dostrzeżenie ich nie ma raczej większych szans. Żołna to kolejny przykład bardzo rzadkiego w naszym regionie ptaka, którego udało mi się uwiecznić na zdjęciach – wykonałem je na krańcu naszego województwa, w Wałczu.

Współczesna technika oferuje bardzo szeroki dostęp do różnych urządzeń, dzięki którym możemy robić zdjęcia – od profesjonalnych aparatów, aż po telefony komórkowe. Jak, w Pana ocenie, fotografia cyfrowa i rozwój techniki wpłynęły na sztukę fotografii przyrodniczej?

Bardzo szybki rozwój techniki, przekładający się bezpośrednio na narodziny fotografii cyfrowej, w sposób istotny przyczynił się do popularyzacji fotografii jako dziedziny sztuki. Oczywiście dotknęło to wszystkich jej gałęzi, w tym i przyrodniczej. Powszechność nie zawsze jednak idzie w parze z jakością, w artystycznym rozumieniu tego słowa. Poprawne technicznie zdjęcie wykonać jest coraz łatwiej, w sukurs idzie nam wszak zaawansowana technologia, która z dnia na dzień staje się coraz doskonalsza.

W fotografii przyrodniczej chodzi jednak o coś więcej niż tylko doskonałą jakość zdjęć, a mianowicie o uchwycenie momentu z życia natury, który może się więcej nie powtórzyć i w którego zarejestrowaniu pomaga nam technika. Celowo użyłem słowa „pomaga”, ponieważ cała reszta należy tylko i wyłącznie do fotografa i zwykle niewiele ma wspólnego z osiągnięciami techniki – mam na myśli poświęcony na obserwację czas, wiedzę z zakresu przyrody oraz pomysłowość w podejściu do zrealizowania danego zamierzenia.

Zdecydowanie największą pomocą z dostępnych obecnie technologii jest internet, a konkretnie zawarta w nim wiedza, dostępna dla wszystkich. To głównie na umiejętnym korzystaniu z niej opiera się końcowy sukces, poprzedzony szeregiem działań prowadzących do upatrzonego celu. Kiedyś wiedza taka była dostępna tylko wybranym – przyrodnikom oraz naukowcom. Dziś, właśnie dzięki internetowi, każdy może się dowiedzieć, gdzie i w jakim okresie można sfotografować określony gatunek ptaka, jak do takich zdjęć się przygotować, a nawet gdzie wynająć za odpowiednią opłatą osobę, która pomoże taki cel zrealizować. To właśnie owa, wspomniana przeze mnie wcześniej, powszechność, którą do sztuki fotografii przyrodniczej wprowadziła zaawansowana technika.

Jakich porad udzieliłby Pan początkującym fotografom przyrody?

Wszystkie rady, jakich chciałbym udzielić początkującym fotografom przyrody, opierają się na cierpliwości i pokorze wobec natury oraz wytrwałości w dążeniu do celu. Bez nich nie wyobrażam sobie, aby można było wyrosnąć z tego pierwszego i bardzo ważnego etapu fotograficzno-przyrodniczej podróży. W zasadzie to cierpliwość i wytrwałość nauczą nas z czasem pokory, jeśli nawet na początku będzie nam jej brak. W przyrodzie powtarzalne są tylko pory roku, wszelkie inne zjawiska naturalne oraz zachowania zwierząt rządzone się szeroko pojętym chaosem. Owszem, istnieją czynniki mające na to wpływ, ale żeby je dostrzec, trzeba poświęcić bardzo dużo czasu.

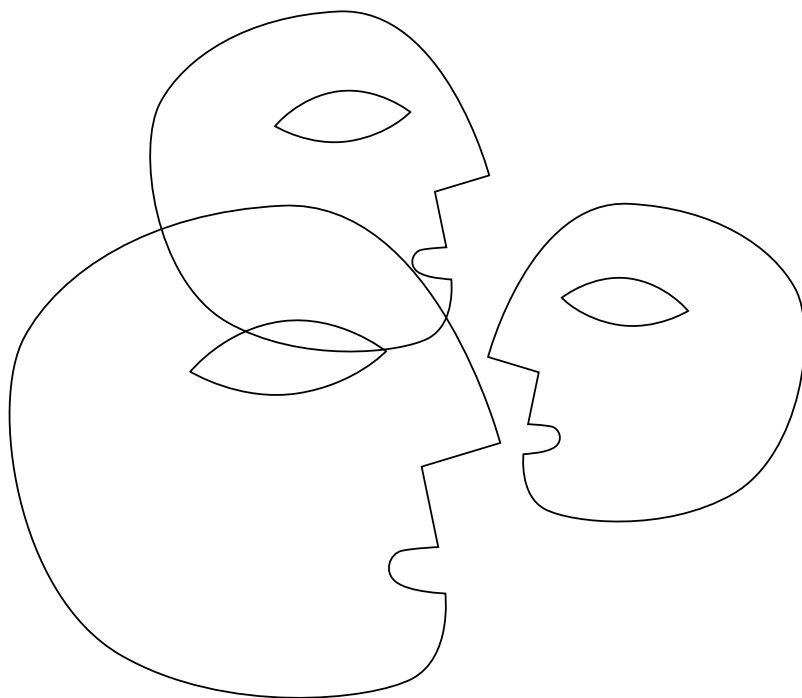
Fotografia przyrodnicza to także szereg porażek, dzięki którym uczymy się, jak smakuje sukces. Każdy osiągnięty cel to zastrzyk siły, wytrwałości i chęci, które wkładamy w kolejne spotkania z naturą. Zdarza się, że ciąg niepowodzeń sprawia, iż popadamy w zniechęcenie, które jest pewnego rodzaju sprawdzianem naszych możliwości. Zdarzało mi się to nie raz, zawsze jednak potrafiłem zrobić chociaż mały kroczek do przodu, potem kolejny, żeby tylko ruszyć z miejsca i zostawić za sobą najgorszy czas. Warto w takich momentach zmienić niektóre z zamiarów, zrezygnować na przykład z próby sfotografowania danego gatunku, jeśli nie bardzo nam się to udaje, i skupić

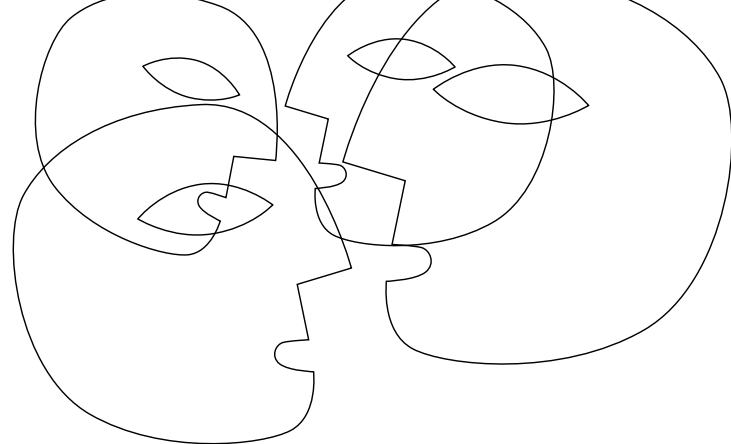
się na pejzażu, pooddychać troszkę głębiej,
posiedzieć gdzieś w ukryciu i zaczekać na
nieznane.

Natura zawsze się nam odplaca za poświęcony jej czas, za cierpliwość i wytrwałość – nie zawsze tym, na co czekaliśmy, czasem będzie to namiastka obranego wcześniej celu, ale zdarza się niekiedy, że otrzymujemy od niej prezent, którego nie spodziewaliśmy się nawet w najśmielszych marzeniach.

Dziękuję za rozmowę.

2011





„Terapeuta to pokorny badacz rzeczywistości”

z Wojciechem Eichelbergerem,
psychologiem, psychoterapeutą, pisarzem,
rozmawia Sławomir Iwasiów

Pamiętam Pana programy nadawane przez TVP2 pod koniec lat dziewięćdziesiątych. To były rozmowy, które dotyczyły, najogólniej mówiąc, tematyki egzystencjalnej. Zniknął Pan z telewizji. Dlaczego?

Nie ma dla mnie miejsca w telewizji, a i ja nie znajduję w niej niczego interesującego dla mnie – do tego stopnia, że pozbyłem się z domu telewizora.

Z tych programów w „Dwójce” dobrze zapamiętałem, że rozmawiał Pan z zaangażowaniem. Rozmowa jest ważną częścią psychoterapii, podstawą kontaktu z pacjentem. Czy w ogóle lubi Pan rozmawiać?

Niespecjalnie. Nie przynależę do kategorii ludzi wielomównych, chętnie podtrzymujących długie rozmowy. To wynika chyba z mojego „skrzywienia”, którego nabrałem przez czterdzieści lat pracy w zawodzie psychoterapeuty. Są jednak dwa sposoby rozmawiania. Z jednej strony może to być rozmowa towarzyska, tak zwany *small talk*. Z drugiej strony, czasami odruchowo wchodzę w rozmowę głębszą, istotną, prawie terapeutyczną, bo to mnie samego inspiruje i interesuje. Wtedy oczywiście, w rozmowie terapeutycznej, jestem w wygodnej sytuacji. Mogę jedynie zadawać pytania i komentować, nie muszę sam siebie odkrywać, a nawet nie powinienem. W rozmowach towarzyskich tak nie jest,

bowiem musi istnieć jakaś wzajemność, symetria między uczestnikami komunikacji. *Small talk* może być zabawny, ale na dłuższą metę staje się męczący. Na głębsze rozmowy nie wszyscy są jednak gotowi, a i ja nie jestem gotowy ze wszystkimi rozmawiać w ten sposób. Chyba dlatego, odpowiadając na Pana pytanie, nie lubię rozmawiać – należę raczej do tych osób, które chętnie słuchają, a zdecydowanie mniej mówią.

O ile dobrze rozumiem sens terapii, to rozmowa powinna, przynajmniej teoretycznie, doprowadzić do powstania opowieści o tym, co pacjent głęboko, albo nieświadomie, albo z różnych przyczyn, ukrywa. Jak terapeuta kieruje rozmową?

Z grubsza rzecz biorąc na tym polega psychoterapia. Przy czym terapeuta nikogo do niczego nie zmusza, tylko stwarza przestrzeń i sytuację, w której pacjent może o sobie opowiedzieć. Rolą terapeuty jest raczej słuchanie – najważniejsza umiejętność-

ność terapeuty to zaangażowane, aktywne, empatyczne słuchanie. Myślę, że obecnie zanika umiejętność słuchania, a nie umiejętność rozmowy.

Czyli można rozmawiać, ale nie słuchać rozmówcy?

Nie, ponieważ niemożliwa jest rozmowa bez słuchania. Dzisiaj bardzo wielu ludzi chce i potrafi mówić o sobie, a niewielu, mimo wszystko, potrafi uważnie słuchać. Mamy taki „zgiełk” różnych narracji, które nie są odbierane. Jest mnóstwo nadawców, a nie ma odbiorców. To trochę tak, jakby były miliony stacji radiowych, a nikt by nie słuchał ich sygnału. Każdy siedzi w swojej stacji i nadaje.

Uczestnicy komunikacji masowej są zwykle odcięci od siebie, bezcieleśni. Nie ma pomiędzy nimi faktycznego kontaktu, jest tylko ten wirtualny, schowany za awatarem.

W tej chwili jest taka tendencja, żeby wyrażać, komunikować, eksponować siebie, ale ubywać odbiorców. To widać na przykład na rynku książki – dużo osób pisze, a niewiele czyta, czy właśnie w internecie, gdzie każdy ma swoją stronę czy bloga.

Czy mógłby Pan pisać bloga?

Nie, ponieważ nie mam na to czasu. W ogóle niechętnie piszę. Moje książki powstają w ten sposób, że ktoś ze mną rozmawia, a ja to później redaguję, adiustuję, daję do autoryzacji... Jeśli coś jest moją wielką pasją, to ani mówienie, ani pisanie, tylko słuchanie. Terapeuta musi umieć słuchać. Jego interwencje w rozmowie z pacjentem powinny być rzadkie, trafne i skuteczne.

Skąd Pan wie, że te interwencje są skuteczne? Docierają do Pana pewne fragmenty, opowieści, narracje – jak Pan je interpretuje?

W psychoterapii istotne jest to, żeby odbierać i interpretować narrację w taki sposób, aby dotyczyła ona tego, co dla autora opowieści jest jeszcze nieuświadomione, niezasymlowane, głęboko ukrywane. Psychoterapeuta ma przed sobą żywego człowieka, który albo zareaguje intelektualnie lub emocjonalnie na interwencję terapeuty, albo nie zareaguje – wtedy interpretacja jest chybiona.

Jakie są konsekwencje chybionych interpretacji?

Człowiek strzela, Pan Bóg kule nosi (*śmiech*). Oczywiście, poważnie mówiąc, jeśli większość interpretacji będzie chybionych, to wtedy pacjent po prostu się zniechęci.

Czy podczas terapii, odczytywania znaczeń narracji pacjenta, nie pojawia się pokusa nadinterpretacji? Czy można pacjentowi coś wmówić?

Tego nie wolno robić. Pożądaną cechą każdego terapeuty jest atencja wobec rzeczywistości – terapeuta pracuje jako jej pokorny badacz. Jeśli jego hipotezy nie potwierdzają się, to je odrzuca i szuka dalej. Trzeba ponadto pamiętać, że terapia odbywa się w kontakcie z drugim człowiekiem, który jest niesłuchanie ważny. Terapeuty nie mogą ponosić jego fantazje czy wyobrażenia. A jeśli go poniosą, to znaczy, że tak naprawdę przypisuje pacjentowi coś, co jest jego nieuświadomionym, nieprzepracowanym problemem, treścią jego własnej podświadomości. To taki mechanizm kontrolny.

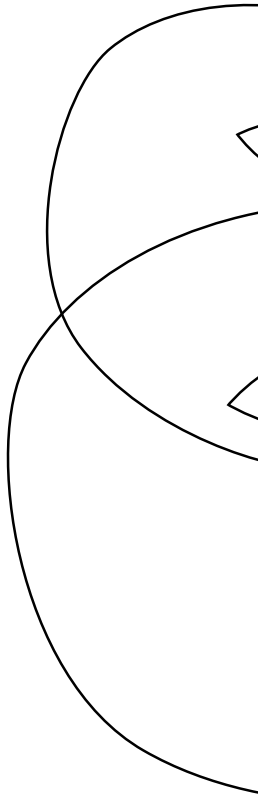
Głównym tematem tego numeru „Refleksji” jest praca z uczniami wymagającymi specjalnych warunków do nauki, między innymi w szkołach szpitalnych. W tego rodzaju placówkach nauczyciele pracują z uczniami niepełnosprawnymi, hospitalizowanymi na dłuższy okres, terminalnie chorymi. To pedagodzy świetnie przygotowani, doświadczeni, empatyczni. Jakiej rady udzieliliby Pan osobom pracującym z uczniami wymagającymi specjalnej opieki?

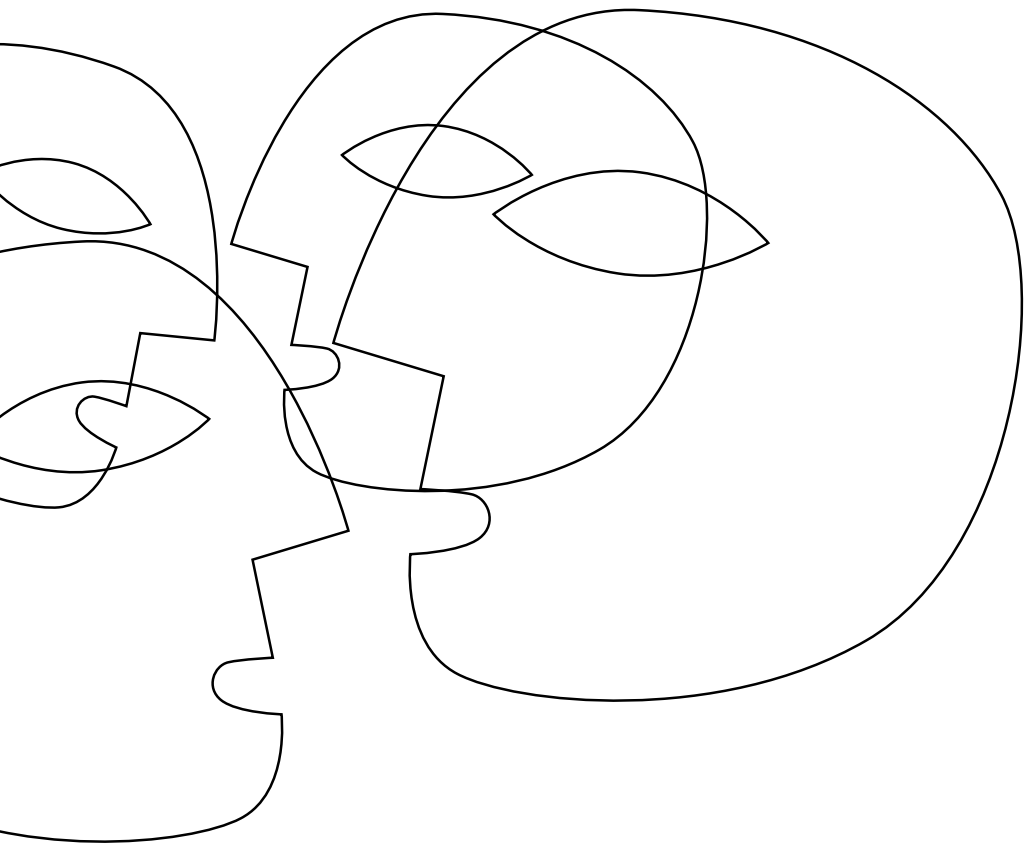
Zgadzam się, że ten rodzaj edukacji, szczególnie z pacjentami, którzy są śmiertelnie chorzy, wymaga odpowiedniego przygotowania, przede wszystkim psychologicznego. Można się bardzo łatwo, zupełnie nieświadomie, ześlizgnąć w terapię. Nauczyciele, którzy pracują z takimi dziećmi, powinni być lepiej wytrenowani do podejmowania sytuacji terapeutycznych, które mogą się, spontanicznie, wytworzyć. I to jest pierwsza rzecz, ponieważ tacy nauczyciele muszą się swobodnie poruszać w przestrzeni psychicznej dziecka, nie mogą na przykład obawiać się kontaktu z emocjami pacjenta,

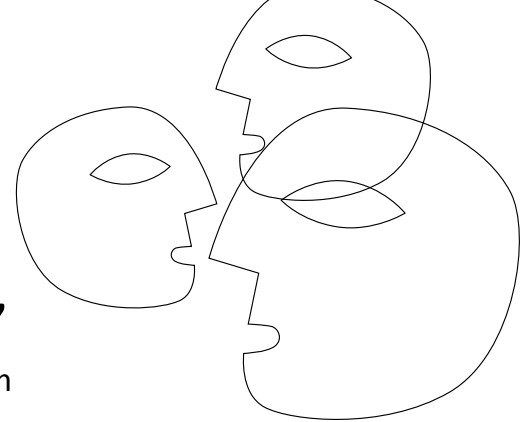
który jest terminalnie chory. Jeżeli nauczyciel posiada takie minimalne, wystarczające przygotowanie, to będzie się lepiej czuł i poruszał w relacji z uczniem-pacjentem. Wtedy można podjąć pewne drobne kroki. Na przykład wartościowe może być takie dobieranie lektur czy zagadnień wypracowań, które odzwierciedlałyby potrzeby emocjonalne młodego człowieka, a potem rozmowa na tematy egzystencjalne, filozoficzne, religijne. Nauczyciel musi być dobrze do tego przygotowany – tak jak terapeuta.

Dziękuję za rozmowę.

2012







„Chciałbym wyzwalać fascynację literaturą”

z doktorem **Wojciechem Rusinkiem**, literaturoznawcą, krytykiem literackim, redaktorem „artPapieru”, nauczycielem języka polskiego, rozmawia Sławomir Iwasiów

Wojtku, jesteś literaturoznawcą, wykładowcą, pisesz regularnie recenzje nowości wydawniczych, redagujesz dział literatury działającego od dekady internetowego kwartalnika literackiego „artPapier”, ale równocześnie uczysz języka polskiego w szkołach średnich. Jak to się stało, że zostałeś nauczycielem? Wybrałeś sobie taką drogę?

W dużym stopniu tak, choć częściowo był to także wybór podyktowany względami pragmatycznymi. Zaczniemy od początku: jeszcze podczas studiów magisterskich perspektywa pracy w szkole nie była dla mnie oczywista, z premedytacją nie wybrałem specjalizacji nauczycielskiej. Byłem wtedy przekonany, że uczenie to praca nie dla mnie, przede wszystkim z powodu bliżej nieokreślonych, a wówczas silnie przeze mnie odczuwanych przeszkód natury, powiedzmy, charakterologicznej, ale też dlatego, że bardzo poważnie, już właściwie od pierwszego, drugiego roku jeszcze pięcioletniej polonistyki, planowałem tak zwaną karierę uniwersytecką, studia doktoranckie, później pracę naukową. Uprawnienia pedagogiczne zdobyłem w trakcie pisania pracy doktorskiej, małe obciążenia dydaktyczne na uczelni nie były przeszkodą, by poświęcić pełne trzy miesiące na praktyki szkolne w ramach studiów podyplomowych. Wtedy, właśnie w trakcie praktyk, odkryłem, że bycie nauczycielem języka polskiego to całkiem przyjemne i twórcze zajęcie, że jeśli nie uda się z uczelnią, to może... No ale do końca

okresu stypendialnego miałem wówczas kilka długich lat, więc plan pracy nauczycielskiej został zawieszony.

W pewnym momencie szukanie zajęcia stało się po prostu koniecznością – stypendium wygaśło, doktoratu jeszcze nie napisałem, byłem zmęczony uczelnią i samym sobą po dziesięciu latach spędzonych w jednym budynku. Wstępnie wyobrażałem sobie, że będę pracował w jakimś wydawnictwie, tylko że u nas, na Górnym Śląsku, ruch wydawniczy jest bardzo słaby, a oficyny niewielkie – oferowano mi dorywczą pracę w korekcie, a ja – ponieważ jestem miłośnikiem mieszczańskiej stabilności – szukałem czegoś na pełną umowę o pracę. Na kilka dni przed rozpoczęciem roku szkolnego pojawiła się oferta rocznej pracy w technikum fotograficznym w Katowicach – wzięłem, a po miesiącu wiedziałem, że zostaję w tym zawodzie na dłużej. W kolejnych miesiącach pojawiło się kilka propozycji pracy w innych miejscach, miałem nawet jedną, bardzo obiecującą ofertę z wydawnictwa akademickiego, ale już wtedy nie wyobrażałem

sobie siebie siedzącego osiem godzin przy biurku przed monitorem za zdecydowanie niższą pensję. W końcu obroniłem doktorat, dorywczo uczę też krytyki literackiej na Uniwersytecie Śląskim, ciągle z przyjemnością redaguję „artPapier”, dlatego czuję się w równym stopniu nauczycielem języka polskiego, co literaturoznawcą. Nawet trudno byłoby mi powiedzieć, z którą rolą identyfikuję się bardziej. Często czuję, że praca w szkole to po prostu przedłużenie roli krytyka, badacza i redaktora, a stawanie przed licealistami daje dobrą podstawę do weryfikacji swojej pracy literaturoznawczej... Jak widać, moja droga do pracy nauczyciela nie była wcale oczywista, nie wynikała tylko ze zdobytych na studiach kwalifikacji, zaczętem uczyć dobrych kilka lat po magisterium i to chyba wpływa na moje spojrzenie i fascynację tym zawodem.

Wspomniałeś o technikum fotograficznym, ale chyba pracujesz także w innych szkołach? Czy rodzaj szkoły jakoś wpływa na Twoje postrzeganie zawodu polonisty, czy inaczej się pracuje w technikum, a inaczej, na przykład, w liceum?

Po pierwszym roku pracy zacząłem uczyć również w liceum, ciężar mojego etatu przeniósł się wtedy na ogólniak, ale w zespole szkół nadal prowadzę jedną, dwie klasy rocznie. Zawsze bardzo się bronię przed wyraźnym wskazywaniem, w której ze szkół moja satysfakcja z uczenia jest większa – i nie mówię tego tylko z powodu lojalności wobec obu instytucji. Kiedy przenosiłem się do liceum, słyszałem czasem, że poczuję zadowolenie, bo na pewno praca w technikum nie daje mi pełnej satysfakcji. Nic z tych rzeczy! Oczywiście, to

są dwa zupełnie inne światy, ale bardzo sobie cenię jednocześnie uczenie w różnych typach szkół, mimo że czasem bywa to kłopotliwe organizacyjnie. W technikum uczę z równą przyjemnością, choć rok z męską klasą elektro-niczną nie należał do najłatwiejszych... Rytm pracy jest tam spokojniejszy – bo pracuję z osobami, które przede wszystkim chcą nauczyć się zawodu, które spędzają godziny w ciemni i na plenerach fotograficznych, codziennie przyjeżdżają czasem trzydzieści, czterdzieści kilometrów do szkoły, by uczyć się w klasie o tej właśnie specjalności. To zresztą z reguły bardzo sympatyczne osoby, ale język polski jest dla nich przedmiotem mniejszej wagi, bo nawet jeśli wybierają studia w swoim zawodzie (w przypadku fotografów – bardzo dobrym zawodzie), to nie wynik matury jest brany pod uwagę w rekrutacji, ale praktyczne umiejętności. Właśnie, nawet jeśli wybierają studia... Tym, co mnie najbardziej zadziwia w uczniach technikum, jest swoisty fatalizm – oni już często w pierwszej klasie są przekonani, że nie dostaną się na wartościo- wy kierunek, albo że ich nie stać na naukę... To ich zdecydowanie różni od licealistów, którzy czasem aż przesadnie wierzą w sukces, w „bycie kimś”, w ukończenie najlepszych uczelni. Ta różnica jest szokująca, bo oznacza, że gdzieś jako społeczeństwo wdrukujemy uczniom katastrofalny schemat myślenia – technikum: zawód i praca, liceum: studia. W ten sposób blokuje- my działanie osób, które dzięki maturze powinny mieć równy start do nauki akademickiej. Z kolei wielkim komfortem pracy z licealistami, zwłaszcza z klasami humanistycznymi, jest ich zdolność przyswajania wiedzy, możli- wość pogłębienia wprowadzanego na lekcji materiału, przedstawienia odważniejszej interpretacji. Czasem jestem zaskoczony, ile można wspólnie wyczytać z wiersza, który pozornie już dobrze znam... Jedno natomiast łą- czy oba typy szkół – trudno kogokolwiek zachęcić do regularnego udziału w zajęciach pozalekcyjnych poświęconych literaturze. Udało mi się bodaj tylko raz, a właściwie nie mnie, tylko redakcji „artPapieru”, kiedy organizo- waliśmy wraz z katowickim Rondem Sztuki „Miejsca zbieżne”: międzyszkolne warsztaty dla uczniów szkół średnich połączone ze spotkaniami z pisarzami. No ale może udało się dlatego, że gwiazdą spotkań był Marcin Świetlicki? W każdym razie, kiedy staraliśmy się rok później zorganizować cykl warszta- tów z badaczami akademickimi, odzew uczniów był zdecydowanie mniejszy...

Szkoła fotograficzna to, jak się wydaje, dobry grunt dla polonisty. Czy wykorzystujesz w jakiś sposób pasję swoich uczniów na lekcjach? In- terpretujecie czasem ulubione teksty literackie, filmy, dzieła sztuki, coś, co znajduje się poza kanonem, ale może być twórczo wykorzystane?

Paradoksalnie, w klasach fotograficznych jest to dość trudne, chyba ze względu na skrajnie różny tryb pracy na języku polskim i przedmiotach warsztatowych – jestem od razu na przegranej pozycji, bo mój przedmiot wobec tych wszystkich wystaw, plenerów, spotkań i warsztatów musi się wydawać mocno nienowoczesny i zbyt metodyczny. Oczywiście sporo miejsca poświęcam analizie dzieł sztuki, ale mam wrażenie, że moim uczniom trudno zrozumieć związek pomiędzy ob-razem z dawnych epok i ich działaniem artystycznym. Albo ja tego po prostu nie potrafię dobrze zarysować, co jest całkiem prawdopodobne. Zresztą, szukanie linii sty-ycznych historii kultury i współczesności jest dla mnie czymś funda-mentalnym w nauczaniu polonistycznym – nie wyobrażam sobie lekcji bez zaznaczenia analogii, wprowadzenia po-równania, przerzucenia mostu między, przywołam może przykład z lekcji, trzecią częścią *Dziadów* i dyskursem posmo-leńskim. Najczęstszym komentarzem, który słyszę jeszcze przed omawianiem zadanych lektur, jest to, że książka nie mówi nic o ich (naszym) życiu, co jest oczywiście nieprawdą. Czasem wystarczy wręcz jedno zdanie – jak w przypadku *Jądra ciemności* – by uczniowie tę uderzającą zbieżność spo-strzegli, czasem trzeba się bardziej nagimnastykować. Ale czy miałoby sens nauczanie literatury, gdyby nie była dla nas, dla uczniów narzędziem poznania rzeczywistości?

Pytasz o wykorzystanie ulubionych dzieł podczas lekcji. To nie jest łatwe z bardzo trywialnych powodów – na to po prostu nie ma czasu, kiedy musisz przedstawić historię li-teratury w ciągu niecałych trzech lat. Ja sam wprowadzam dość często dzieła spoza kanonu – poezję z ostatnich dwu-dziesięciu lat, opowiadania Stasiuka, czasem starszą prozę, lwaskiewiczza, raczej krótsze teksty. „Dość często”, czyli... kilka razy w roku, bo liczba tych dzieł nie może przekroczyć pewnego progu, po którym nie nadążasz z realizacją progra-mu. I raczej w liceum, gdzie uczniowie przyswajają szybciej i łatwiej wiedzę podstawową i gdzie czasem zmiana tekstu ma większe uzasadnienie.

Kolejnym problemem będzie, jak przypuszczam, dokład-ne planowanie i rozliczanie „jednostek lekcyjnych”, które

czeka nas w szkołach średnich od tego roku. Znajomi poloniści gimnazjalni już teraz mówią mi, że ten system to fikcja niemająca wiele wspólnego z żywym, humanistycznym nauczaniem, w którym z jednej strony trzymasz się wytycznych programowych, ale z drugiej podążasz też za potrzebami i umiejętnościami uczniów. Może to, co mówię, jest pewną oczywi-stością, a jednak ta oczywistość powoli przestaje nas obowiązywać.

Wracając do uzupełnień programu. Pro-blemem w doborze dodatkowych, intere-sujących tekstów jest także brak inwencji samych uczniów. Pytani o propozycje, nigdy właściwie nie odpowiadają! Mnie bardzo interesuje ich świat – światopogląd, muzyka, której słuchają, książki, które są przez nich czytane, styl życia – ale ten świat prawie w ogóle nie funkcjonuje podczas lekcji, obecny jest głównie w naszych prywatnych rozmowach. Może nie nale-ży nad tym za bardzo ubolewać, bo tkwi w tej separacji jakieś zdrowe oddzielenie świata dorosłych i świata młodzieży? Kie-dy patrzę w przeszłość, to przypominam sobie, że w czasie liceum nie zależało mi na „społecznym” czytaniu, dyskusowaniu o *Próchnie* Berenta z polonistką na forum klasy. Wystarczyło mi, że sam znalazłem ciekawy tekst, sam go przeczytałem i prze-myślałem. Inna sprawa, że zachowawczy kształt programów jest dość mocno od-klejony od fascynacji uczniów, no bo jeśli oni czytują Henry’ego Millera, to jakoś... nie wypada o tym mówić. Z drugiej strony maturzysta, który oparłby swoją kompe-tencję humanistyczną tylko na kanonie wartości estetycznych obecnych w progra-

mach nauczania, byłby zupełnie bezradny w kontakcie z kulturą współczesną. I to jest chyba największe wyzwanie dla polonisty – sprawić, by uczeń, mimo wszystko, potrafił odnaleźć się w standardach ambitnej sztuki ostatnich lat.

O jednych tekstach literackich rozmawia się łatwiej, o innych trudniej. Znam to z doświadczenia na zajęciach z analizy i interpretacji dzieła literackiego, gdzie przydarzały mi się sytuacje „zaskakujące”: na przykład studenci są dzisiaj mocno „purytańscy”, obrażają się na przekleństwa w *Murach Hebronu* Stasiuka, dotyka ich obyczajowość w *Lubiewie* Witkowskiego, na *Osiem cztery* Nahacza odpowiadają, że „dzisiejsza młodzież” tak się nie zachowuje. Nie chcą kryminałów, erotyki, fantastyki, a na pytania, co woleliby czytać, odpowiadają: „Jakąś klasykę, Iwaszkiewicza, Gombrowicza, Miłosza”. Jak myślisz, skąd biorą się te przyzwyczajenia lekturowe? Co Twoi uczniowie lubią czytać, albo inaczej – jakie teksty, Twoim zdaniem, pasują do ich zainteresowań, wyrażają ich przekonania światopoglądowe, spojrzenie na świat?

Zacznę może od końca. Myślę, że dość prawdopodobny obraz literackich, czy szerzej – kulturowych zainteresowań uczniów pokazują prezentacje maturalne. Roboczo wyróżniłbym trzy grupy uczniów.

Pierwszą stanowią ci, którzy swoje prezentacje opierają w całości albo w przeważającej części na lekturach szkolnych. Być może za tym wyborem stoi fakt, że nie mają żadnych zainteresowań literackich

czy filmowych, tym bardziej fascynacji, więc i tak muszą opowiedzieć o *Ludziach bezdomnych*, *Lalce* i obowiązkowo o *Królu Edypie*. Jest jeszcze jedna możliwość – może za tymi najbardziej standardowymi prezentacjami kryją się uczniowie, którzy mają swoje pasje, ale nie potrafią dostrzec związku między tym, co robimy podczas lekcji języka polskiego, a własnym czytaniem, albo nie chcą podjąć wysiłku intelektualnej obróbki własnych ulubionych tekstów. Nie wiem, tego nie sposób dojść...

Drugą grupę stanowią prezentacje uczniów, którzy mimo przejścia całego cyklu historii literatury i analizy tekstu w szkole średniej nadal tkwią po uszy w naiwnym, dziecięcym sposobie czytania. Co ciekawe, dominuje tu tradycyjny podział płciowy: chłopaki opowiadają z błyskiem w oku o książkach fantasy, dziewczyny przyciszonym głosem o prozie Paulo Coelho czy o *Oskarze i pani Róży*. Problem w tym, że te prezentacje mają najczęściej „wyznawczy” charakter, to znaczy ci maturzyści nie są w stanie opowiedzieć nic więcej poza fabułą (to fantasy), albo paroma mądrościowymi frazesami (to Coelho). Tak jakby ciągle, mimo że to przecież „egzamin dojrzałości”, czytali w duchu Harry’ego Pottera i *Matego Księcia*. Zresztą te „fanowskie” prezentacje wypadają najstąbiej, są mniej interesujące od tych typowych wykładów o *Ludziach bezdomnych* – po prostu uczniowie-miłośnicy najczęściej nie są w stanie sproblematyzować omawianych książek. Wyobraź sobie maturę w męskich klasach technikum – kilkanaście razy w ciągu tygodnia słuchasz o tym, że „głównym bohaterem sagi jest Geralt. Geralt to wiedźmin, czyli...”

I wreszcie trzecia grupa, ta najbardziej budująca. Prezentacje, w których pojawia się Pilch ze *Spisem cudzołożnic* jako parodią podróży Odysa i Joyce’owskiego *Ulissesa*, *Godzina myśli* czytana z przedwojennego wydania przekazanego przez rodzinną tradycję, nawet Bataille. Jak pewnie przypuszczasz, tych prezentacji jest najmniej, na nie muszę czekać czasem nawet kilka maturalnych dni, ale kiedy się pojawiają, odczuwam sporą satysfakcję...

Co czytają uczniowie, jeśli już wykraczają poza „standard maturalny” i poza układ Sapkowski-Terakowska-Coelho? Dostojewskiego, Kereta, Jelinek, wspomnianego Millera, Lema... Intrygujące jest to, że prawie w ogóle nie pojawiają się w tym zestawie nazwiska polskich pisarzy i pisarek. Ostatnio Dariusz Nowacki pisał w „Znaku”, że polski inteligent porzucił kanon polskiej prozy, całkowicie przechodząc na stronę Houellebecqa, Coetzeeego, Pamuka. Nowacki pisał o czytelnikach dorosłych, ale ten sam proces obserwuję wśród uczniów. Ambitna literatura polska jest w odwrocie, natomiast dobrze sobie radzą polscy autorzy i autorki prozy popularnej. Wróć do pierwszego Twojego pytania – o konserwatyzm lekturowy. W sumie to zabawne, że odrzucają

Witkowskiego, a chcieliby czytać Gombrowicza... Wśród uczniów obserwuję proces przeciwny – ich raczej pociąga prowokacja, nieoczywistość, skandal. Jeśli mówisz o życiu i roli Szekspira, mogą nic nie zapamiętać, ale to, że jest podejrzewany o biseksualizm – owszem. Podobnie gdy zacytujesz jakiś fragment tekstu zawierający przekleństwa – są wniebowzięci. Kiedyś doznałem szoku, gdy byłem z uczniami w kinie na *Buddenbrockach*. Byli bardzo rozczarowani filmem, podobała im się tylko jedna scena – gdy podczas Wiosny Ludów służąca wyzywa mieszczańkę i butnie siada na jej kanapie. Całe kino jej kibicowało, a ja byłem zażenowany... Pytanie, jak to się dzieje, że mimo tej licealnej potrzeby buntu, na etapie studiów musimy zmagać się z purytańskim odrzuceniem wszystkiego, co choć trochę kontrowersyjne? Nie wiem, jeśli teza, którą tu stawiamy wspólnie jest trafna, to jest to teza przerażająca. Bo oznacza, że jednak udaje się współczesnej szkole przykroić nawyki lekturowe do zachowawczej sztancy...

A może uczniom potrzebny jest jakiś „lider”, dzięki któremu złapią wiatr w żagle? Pamiętasz na pewno *Stowarzyszenie umarłych poetów*. Takie historie zawsze zakładają pewnego rodzaju opozycję: z jednej strony są uczniowie, znudzeni szkołą, instytucją z gruntu opresyjną, wymagającą tylko wyników, jednowymiarową, z drugiej strony – pojawia się jakiś nauczyciel, będący przede wszystkim inspiracją dla uczniów, wyzwalający w nich „ ducha wolności”. Można dzisiaj inspirować uczniów tak, jak robił to John „Kapitan” Keating, nawet jeśli jego postawa była nieco przerysowana?

Wiesz, niedawno zadałem dziwne pytanie moim znajomym, absolwentom studiów humanistycznych. Pytanie brzmiało: „wymień cechy dramatu romantycznego”. Wymienili jedną, ale z wielkim wysiłkiem, a ja zobaczyłem siebie-nauczyciela w dość absurdalnym świetle. No bo przecież nie czytamy przede wszystkim po to, by prześledzić „cechy dramatu”, „typy strategii”, „wyznaczniki konwencji”, mimo że bez tej wiedzy nasz odbiór tekstu może nie byłby pełny. Ale o ile łatwiej zadać takie pytanie, niż próbować zrozumieć świat bohatera i jego działań? Nie jestem wolny od tej pokusy, by

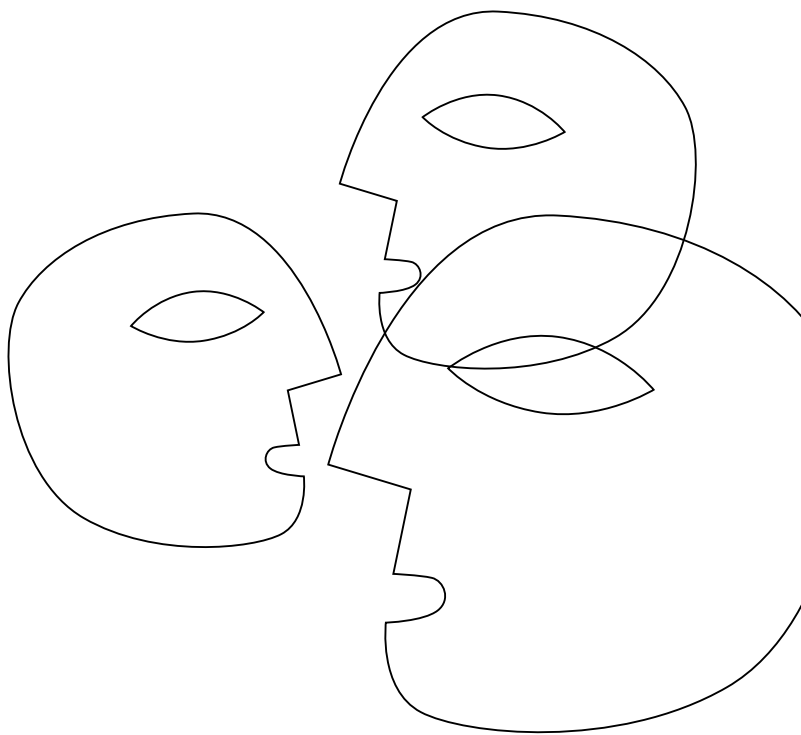
w tak drastyczny sposób racjonalizować i konwencjonalizować nauczanie literatury, często zadając takie pytania, choć myślę, że nie tędy droga.

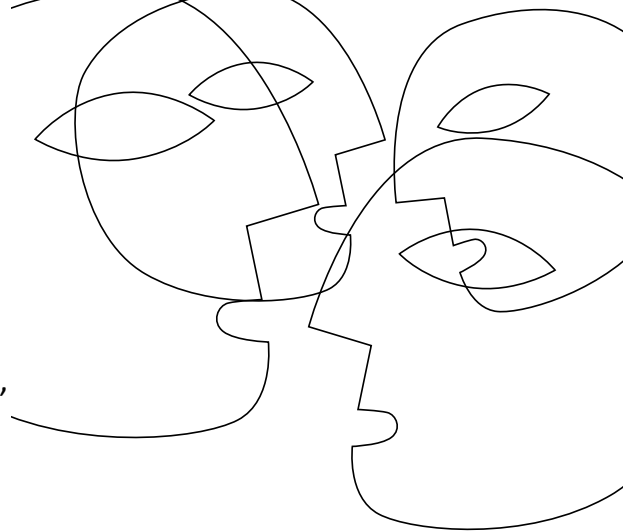
Podczas studiów polonistycznych przerażało mnie, że tak wielu moich znajomych podkreślało swoją niechęć do kierunku, to samo widziałem u swoich studentów – często wybierają kierunek zupełnie przypadkowo i otwarcie mówią, że właściwie chcieliby studiować ekonomię. Zastanawiałem się, po co w takim razie marnować pięć lat życia na studia nad literaturą i językiem? Podobnie jest w pracy nauczyciela – jak każda, i ta nie jest wolna od rutyny, ale wydaje mi się, że jest jej jednak stosunkowo mało. Jest tylko jeden warunek: musisz to lubić, inaczej będzie ona udręką. Postrzegam ją także jako rodzaj przygody intelektualnej, gdy w którejś kolejnej klasie czytasz *Księgę Koheleta* i widzisz zróżnicowane reakcje (najczęściej największy opór pojawia się w klasach „skazanych na sukces”), gdy sięgasz ponownie po pozornie dobrze znaną ci *Lalkę* i odkrywasz przeoczone szczegóły, gdy poraża cię jeden z *Sonetów krymskich*, wydawałoby się – zupełnie oczywisty tekst. Jeżeli mnie samemu zdarza się tak często być wytrąconym poza standardowe odczytania, gotowe interpretacje, to dlaczego nie miałyby to stać się także udziałem uczniów?

John Keating jest rzeczywiście postacią ciut przerysowaną – nie da się w moim odczuciu nauczać tylko w oparciu o zachwyt (metodę tę propaguje chociażby dr Jacek Kurek z Instytutu Historii UŚ), bo można skończyć jak Adaś Miauczyński, by przywołać kolejnego filmowego nauczyciela literatury. Kiedy w jednej z pierwszych scen *Stowarzyszenia* Keating rysuje na tablicy wykres i następnie każe uczniom wyrwać z podręcznika rozdział wprowadzający, to myślę, że jest w tym sporo racji. To, co powiem, jest może banalne, ale jeśli uczniowie nie zobaczą tej pasji, jeżeli ona nie zostanie także w nich wyzwolona, jeśli zamiast lekcji języka polskiego zapamiętają kolejne praktyczne (nie wątpię, że przydatne) zajęcia z funduszy unijnych, to nie dziwmy się, że po maturze zasila rzesze nieczytających. Chciałbym w uczniach wyzwalać fascynację literaturą. Jeszcze tego nie potrafię, ale może kiedyś się uda.

I tego Ci życzę. Dziękuję za rozmowę.

2012





„Książka była, jest i będzie”

z profesorem **Krzysztofem Walczakiem**, bibliotekoznawcą, regionalistą, wykładowcą Uniwersytetu Wrocławskiego i dyrektorem Książnicy Pedagogicznej im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu, rozmawia Sławomir Iwasiów

Panie profesorze, w pracy naukowej zajmuje się Pan głównie historią książki, czasopiśmiennictwem, bibliotekarstwem. Skąd takie właśnie zainteresowania badawcze? Czy są one związane z Pana biografią i doświadczeniami?

Bez wątplenia biografia tłumaczy bardzo wiele. Urodziłem się w domu pełnym książek, mój ojciec był literatem i regionalistą, czytałem wiele jego utworów zanim zamieniły się w słowo drukowane. Pewnie atmosfera domu spowodowała, że po ukończeniu liceum wybrałem studia bibliotekoznawstwa we Wrocławiu. Do wyboru pozostawała wówczas jeszcze tylko Warszawa z tak zwanym „matematycznym” profilem studiów bibliotekoznawczych, co odstraszyło mnie skutecznie po szkolnych doświadczeniach z tym przedmiotem. Później była praca zawodowa w bibliotece szkolnej i bibliotece pedagogicznej – w wieku 23 lat zostałem dyrektorem Pedagogicznej Biblioteki Powiatowej w Kaliszu – i w tym samym czasie pierwsze próby pisania tekstów naukowych i popularnonaukowych. Zamysł prawdziwej pracy naukowej zawdzięczać jednak moim znakomitym nauczycielom akademickim, Annie i Krzysztofowi Migoniom, którzy w 1985 roku zaprosili mnie do udziału w znanej, przełomowej konferencji naukowej „Stan i perspektywy badań nad regionalną historią książki”, która na wiele lat określiła miejsce regionalizmu w badaniach bibliologicznych. Później był doktorat

pod kierunkiem profesor Kazimierzy Małeczyńskiej i coraz bliższy kontakt z wrocławskim środowiskiem naukowym, które ostatecznie przyjęło mnie w swoje szeregi.

Z drugiej strony trzeba powiedzieć, że do dzisiaj pozostaję „bibliotekarzem praktykującym”, kierując od czterdziestu lat – z kilkuletnią przerwą spowodowaną wprowadzeniem stanu wojennego – Książnicą Pedagogiczną im. Alfonsa Parczewskiego w Kaliszu. Stąd naturalne zainteresowania bibliotekarstwem współczesnym, ze szczególnym uwzględnieniem problematyki bibliotek pedagogicznych.

Podkreśla Pan dość często przywiązanie do idei regionalistycznych. W jaki sposób praca bibliotekarza, literatura czy – szerzej sprawę ujmując – kultura czytania łączą się z regionalizmem?

Regionalistą uczyniło mnie moje rodzinne miasto Kalisz, ze swoją niezwykłą historią i możliwościami badawczymi. Jako syn autora *Baśni i legend kaliskich* nie miałem zresztą innego wyjścia. Do dzisiaj to miasto



jest obecne w mojej działalności naukowej, choć idee regionalizmu traktuję oczywiście znacznie szerzej. W ogromnej większości z nas jest przywiązanie do miejsca urodzenia, nauki, bytowania. Także w literaturze pięknej miejsca te zyskują swoje znaczenie, czego doskonałym dowodem jest twórczość Marka Krajewskiego (Wrocław), czy ostatnio Anety Ponomarenko, pięknie opisującej dziewiętnastowieczny Kalisz.

Również w obszarze literatury naukowej regionalizm wybił się na samodzielność, dzięki czemu prace naukowe przestano dzielić na ogólne i regionalne, w domyśle – lepsze i gorsze, przykładając dzisiaj wspólne kryteria jakości źródeł oraz umiejętności autorskich i edytorskich. Rzec można, iż w wielu przypadkach treści związane z regionem stanowią lekturę niezwykłą, w szczególny sposób przyciągającą czytelnika, i zjawisko to ma tendencję wzrostową.

Spotkaliśmy się jakiś czas temu w Krakowie na I Ogólnopolskim Forum Bibliotek Pedagogicznych. To było specyficzne, ale też ważne dla uczestników doświadczenie: przekonaliśmy się chyba, że biblioteki wciąż mają sporo do zrobienia w kulturze i edukacji, choć ich funkcja znacząco się zmienia. Co robi dzisiaj biblioteka, a szczególnie – jakie zadania stoją przed biblioteką pedagogiczną?

Pytanie o przyszłość biblioteki pedagogicznej budzi we mnie zawsze wielkie emocje. Bo z jednej strony wszyscy znamy wielkie zasługi tej sieci, z drugiej możemy dzisiaj obserwować stopniową marginalizację tych placówek, traktowanych jak relikty minionej epoki. Z mojego punktu widze-

nia biblioteka pedagogiczna ma nadal ogromne zobowiązania wobec nauczycielstwa, do wypełnienia których zresztą została powołana. Wypełnia je coraz częściej poprzez dostarczanie nie książek, choć to powinno nadal pozostawać jej świętym obowiązkiem, lecz informacji pedagogicznej w rozmaitych jej formach. Ma także uczyć, gdzie takiej informacji szukać, stosując zróżnicowane sposoby przekazywania tej wiedzy. Jednakże jest jeszcze jeden aspekt, o którym zapominamy, ochoczo likwidując filie bibliotek pedagogicznych, a mianowicie placówki te są w powiatach namiastką biblioteki o charakterze naukowym, ze względu na swoje specjalistyczne księgozbiory, i służą nie tylko nauczycielom, lecz – a nawet przede wszystkim – kształcącej się młodzieży. Likwidując je, utrudniamy drogę do wykształcenia wyższego tym młodym ludziom, którym najtrudniej sięgnąć po książkę naukową, mieszkańcom wsi i małych miasteczek. Złym pomysłem jest także łączenie bibliotek pedagogicznych z ośrodkami doskonalenia nauczycieli, co przekształca placówki biblioteczne z całą ich specyfiką działania i zadaniami popularyzacji informacji pedagogicznej wśród nauczycielstwa w księgozbiory podręczne ODN-ów, realizujące wyłącznie zadania tych placówek. Prowadzone przeze mnie badania wykazują, że w takich sytuacjach wyniki czytelnictwa zdecydowanie się pogarszają. Nie znam jednak przypadków, by podejmujący te nietrafne decyzje stresowali się z tego powodu.

Mam takie wrażenie, co zresztą było dostrzegalne na I Forum w Krakowie, że obecnie, wbrew obiegowym opiniom o upadku kultury, czytamy coraz więcej. To znaczy: zmieniło się nasze podejście do książek i czasopism, do tekstów w ogóle. Czytamy bardzo dużo, choćby przeglądając strony internetowe, książki elektroniczne, pisma wydawane tylko w formatach cyfrowych. Popularne są audiobooki, czytniki e-booków. Jak te wszystkie przemiany wpłynęły na biblioteki i pracę bibliotekarzy?

Pewnie jestem starej daty, ale pozwolę sobie wyrazić opinię, że czytamy sporo, nie zawsze jednak lektury te mają jednakową wartość. Inaczej należy traktować wartość lektury książki, i to bez względu na formę nośnika informacji, inaczej zaś przeglądanie stron internetowych czy też czytanie esemesów. Oczywiście biblioteka nie może pozostać obojętna wobec oczywistych przemian w tej mierze i powinna nadążać technologicznie i treściowo za potrzebami czytelnicznymi. Jestem także przekonany, że kadra biblioteczna, mimo nostalgicznych wspomnień statystyk czytelnicznych lat minionych, doskonale rozumie potrzeby współczesnego społeczeństwa, ze szczególnym uwzględnieniem jego najmłodszej części. Mimo to czuję niepokój, kiedy czytam o kłopotach części młodzieży w skupieniu się nad dłuższymi tek-

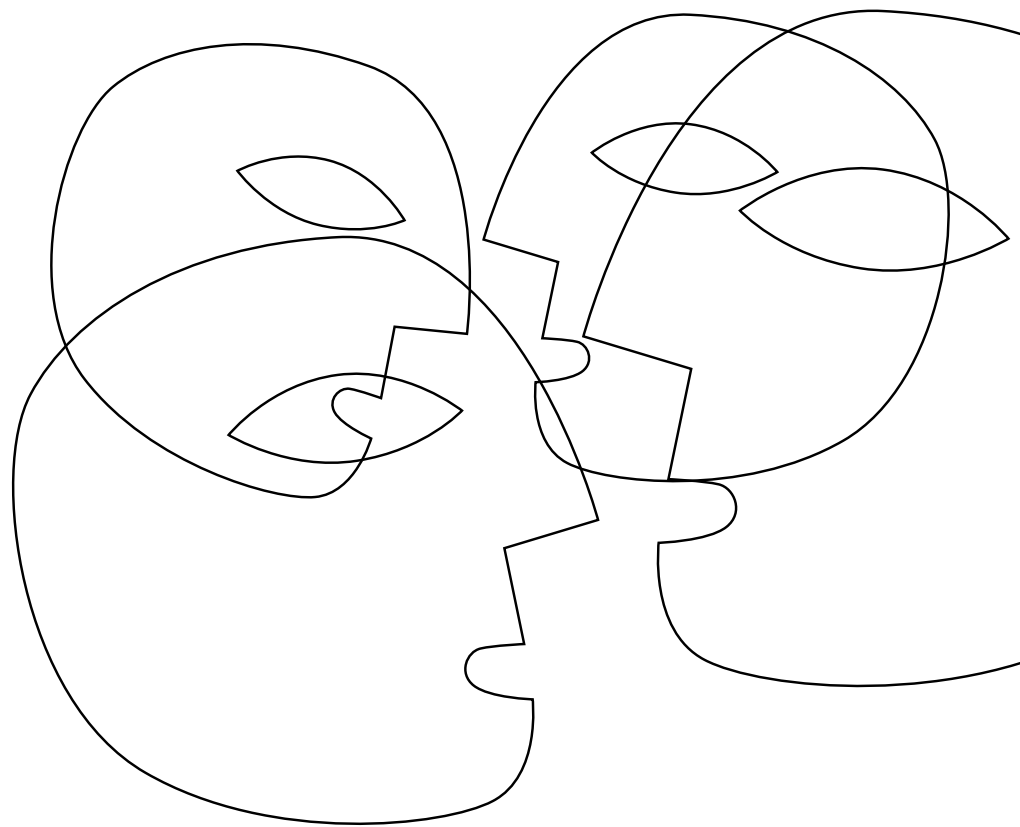
stami, trudnościach w sformułowaniu logicznej wypowiedzi, wyrażaniu emocji tylko przy pomocy emotikonów.

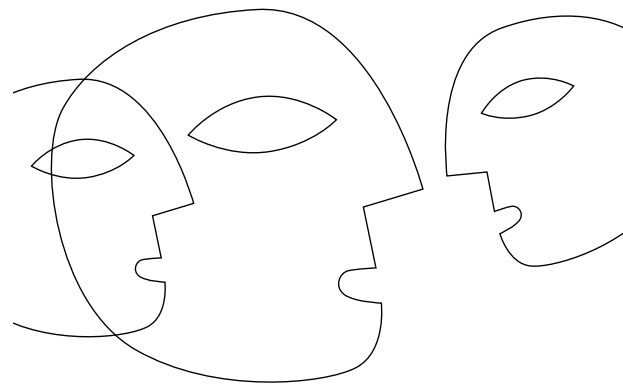
Umberto Eco twierdzi, że książka jest doskonałym wynalazkiem i trudno ją czymś zastąpić – nie da się przecież ulepszyć książki, podobnie jak nie da się ulepszyć łyżki. Oczywiście, można te przedmioty modyfikować, zmieniać choćby materiały, z jakich są wykonane. Jak Pan widzi przyszłość książki?

Książka była, jest i będzie. W różnych formach materialnych i niematerialnych nadal będzie służyć człowiekowi, nieoceniona jest bowiem wartość tego wynalazku i waga przekazywanej informacji. Zmiany postępować będą nierównomiernie w różnych dziedzinach literatury, i to jest rzecz pewna. Zawsze potrzebny pozostanie też bibliotekarz – przewodnik po bezkresach wiedzy. Lecz jako bibliofil wierzę, że długie jeszcze lata ludzi przyciągać będzie niezrównany zapach świeżo wydrukowanej książki, zapowiadający niezwykłą treść, a także nieodparty urok książki dawnej. Książki, którą można otworzyć i przeczytać nawet wówczas, kiedy wyłączą prąd.

Dziękuję za rozmowę.

2013





„Dobry etnolog potrafi słuchać”

z doktorem **Piotrem Malińskim**, adiunktem w Katedrze Etnologii i Antropologii Kulturowej Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego, rozmawia Sławomir Iwasiów

Piotrze, jak określiłbyś swoje położenie na mapie dyscyplin naukowych? Jesteś etnologiem i antropologiem kultury?

Jak wiemy, obie dyscypliny – etnologia i antropologia kulturowa – wchodzi w zakres antropologii, nauki o człowieku i jego kulturze. Według mnie rozdział tych dyscyplin jest trudny do przeprowadzenia. Zauważyłem ponadto, że oba pojęcia często stosowane są zamiennie. Już samo rozróżnienie terminologiczne nie jest jednoznaczne, ponieważ odwołuje się do pewnych tradycji w nauce – termin „etnologia” upowszechnił się na niwie francuskiej myśli naukowej, a „antropologia kulturowa” w kręgu anglosaskim. Sprawa ta jest nieco bardziej zawiła, napisano na ten temat wiele książek i artykułów. Natomiast na moim dyplomie napisało, iż uzyskałem stopień naukowy „w zakresie etnologii” – przyjmijmy zatem, że jestem etnologiem, a specjalizuję się w badaniach kultur pozaeuropejskich.

Prowadziłeś, między innymi, prace badawcze w dolinie Nilu. Dlaczego zainteresowałeś się tą częścią świata?

Studiowałem w Poznaniu, który – jako ośrodek akademicki – ma długą i chwalebną tradycję badań naukowych na obszarze Afryki. Jako student spotkałem się z kilkoma wykładowcami, którzy organizowali wyprawy badawcze na ten kontynent i potrafili skutecznie „zarazić” mnie „bakcyłem afrykanistycznym”. Najważniejszą postacią wśród nich był

profesor Ryszard Vorbrich, pod skrzydłami którego wyrosłem na etnologa – umie on nie tylko zainteresować studentów problematyką afrykańską, lecz również pokierować nimi tak, aby do tej Afryki trafili jako badacze. To dzięki niemu przed piętnastu laty pojechałem na pierwszą ekspedycję do Maroka. Kiedy wróciłem, wiedziałem już, że jest to mój obszar badań.

Natomiast nad Nilem „wylądowałem” po raz pierwszy w 2005 roku, przy okazji moich studiów archeologicznych. Podczas zwiedzania starożytnych zabytków Egiptu i wykopalisk w Sudanie zorientowałem się, że miejscowe dziedzictwo archeologiczne warto by również zbadać z perspektywy etnologa. Zaciekało mnie mianowicie, jakie role i funkcje we współczesnej kulturze pełni materialna spuścizna starożytności. A przy jednym z pylonów świątyni Amona w Karnaku natchnęło mnie, aby na ten temat napisać doktorat. W tych rozważaniach istotną rolę odegrał Nil. Stanowi on wyraźną oś ekologiczną regionu, stwarza korzystne warunki dla bytowania i rozwoju społeczności ludzkich. Z tej właśnie przy-

czynny dolinę tej rzeki uznaje się za jedną z kolebek cywilizacji. Od najdawniejszych czasów nad Nilem osiedlały się grupy ludności, których gospodarka oparta była na wykorzystaniu jego potencjału ekologicznego. Każda z tych grup pozostawiała po sobie materialne ślady – obfite, różnorodne, a zarazem skumulowane w przestrzeni – co sprzyjało ich wykorzystaniu przez kolejne pojawiające się tam społeczności. Dzisiaj w tej części świata dominuje kultura arabsko-muzułmańska, i to właśnie na jej gruncie badałem współczesny kontekst dziedzictwa przeszłości.

Często wyjeżdżałeś na wyprawy?

Chyba nawet za często... W ciągu siedmiu lat, w czasie których napisałem doktorat, uczestniczyłem w jedenastu różnych ekspedycjach, wyjazdach studyjnych i stypendialnych, zarówno w Egipcie, jak i w Sudanie. Niestety ucierpiały na tym moje studia archeologiczne, których nie ukończyłem ze względu na ciągłą nieobecności w Polsce. A szkoda. Paradoksalnie, w tym samym czasie współpracowałem z polskimi archeologami w terenie, nad Nilem. Bardzo wiele się od nich tam nauczyłem i, mówiąc szczerze, bez ich pomocy, nie tylko merytorycznej, ale i logistycznej, nie byłbym w stanie przeprowadzić swoich badań. Jednak najbardziej jestem im wdzięczny za to, że pokazali mi, iż na współczesną kulturę warto spojrzeć przez pryzmat przeszłości – także tej najdawniejszej.

Skąd wypływa źródło Twojego zainteresowania kulturowym znaczeniem wody?

Właśnie podczas wypraw naukowych do Sudanu i Egiptu zacząłem zwracać większą

uwagę na kulturotwórczą rolę wody. W tym czasie sporo podróżowałem po różnych pustyniach – Nubijskiej, Libijskiej, Zachodniej, Bajudzie – lecz w końcu zawsze musiałem wrócić nad Nil. I właśnie te powroty uświadomiły mi, że starożytne cywilizacje nieprzypadkowo powstały nad wspomnianą rzeką. Człowiek, aby przetrwać, potrzebuje wody. Tak więc kwestia dostępu do niej jest w pewnym sensie kluczowa – to ona kształtuje kulturę i organizację życia społecznego.

Jako ciekawostkę wspomnę przy okazji, że również na Nilu zdobyłem pierwsze szlify wodniackie. Tak się złożyło, że w trakcie Studenckiej Wyprawy Naukowej „Dolina Nilu 2009” doktor habilitowany Bogdan Żurawski (archeolog z Polskiej Akademii Nauk) pozwolił nam skorzystać w Sudanie ze swojej łodzi motorowej. Jej silnik co prawda nie działał, ale udało się go naprawić i ostatecznie przepłynęliśmy spory odcinek Nilu Środkowego, mając po obu burtach piaszczyste, pustynne brzegi. Jako kierownik wyprawy musiałem być zarazem szyprem, sternikiem i motorzystą – choć nigdy wcześniej tego nie robiłem... Między innymi udało nam się tą łodzią przepłynąć przez kataraktę Es-Szellal przy wyspie Mograt – i to pod prąd! Wyczyn ten wywołał wśród miejscowej ludności pewien rozgłos. Dzięki niemu staliśmy się popularnymi i rozpoznawalnymi postaciami, co ułatwiło znacznie dalsze prace terenowe. Tak wyglądał mój wodniacki chrzest na Nilu.

Jaką rolę w twoich badaniach odgrywają relacje współcześnie żyjących ludzi z wodą i jej najbliższym otoczeniem?

Jeśli chodzi o najnowsze pomysły badawcze, związane z relacjami człowieka z wodą, to stworzyliśmy niedawno na Uniwersytecie Szczecińskim, w ramach Koła Naukowego Etnologów im. Marii Antoniny Czaplickiej, placówkę pod nazwą Pływająca Stacja Badawcza. Jest to grupa studentów, którzy pod moją opieką rozwijają swoje zainteresowania dotyczące kulturowych i społecznych aspektów wód – zarówno tych śródlądowych, jak i morskich. Interesuje nas zwłaszcza dziedzictwo kulturowe związane z wodą. W związku z tym pojawił się, między innymi, pomysł stworzenia subdyscypliny nauki, którą nazwaliśmy roboczo „etnologią podwodną” na wzór archeologii podwodnej, badającej zatopione zabytki przeszłości. Etnolodzy dotychczas raczej niechętnie zaglądali pod powierzchnię wody, a przecież jej głębiny to także przestrzeń kulturowa, w której ma miejsce aktywność ludzka i w której funkcjonują rozmaite wytwory człowieka. Różne grupy zawodowe, na przykład nurkowie, swoją obecnością wpływają na środowisko podwodne, przejawiają określone zachowania kulturowe i społeczne, a my, jako etnolodzy, możemy je badać. Tego rodzaju tematyka jest rzadko poruszana

w literaturze etnologicznej i wydaje się trochę zapomniana. Jednym z tematów – godnych na tym tle uwagi – są przekonania, wyobrażenia i wierzenia na temat bytów ponadnaturalnych, które kultura na przestrzeni wieków często umieszczała pod powierzchnią wody. Dobrym przykładem jest warszawska Syrenka, która z wierzeń ludowych i legendy trafiła do współczesnej świadomości i kultury masowej. Nie wszyscy jednak wiedzą, że również Odra ma swoją syrenkę, związaną z miejscowością Żabnica pod Szczecinem. Legendę o niej przypomniał niedawno w jednej ze swych publikacji profesor Bogdan Matławski, kierownik Zakładu Etnologii Pomorza i Skandynawii US.

Ponadto, w ramach „etnologii podwodnej”, będziemy dążyli do nawiązania współpracy z archeologami. Chciałbym na Pomorzu Zachodnim robić to, co w ostatnich latach robiłem w Sudanie, a mianowicie lokalizować nowe stanowiska archeologiczne na podstawie wywiadu etnograficznego. W Sudanie chodziłem po wsiach i pytałem mieszkańców, gdzie znajdują się ruiny, cmentarzyska czy rytzy naskalne, aby później na tych stanowiskach mogli pracować polscy archeolodzy. To samo chciałbym zrobić w regionie zachodniopomorskim, ale w odniesieniu do środowiska podwodnego. Chodzi o to, żeby w rozmaitych grupach społecznych, które są związane prywatnie lub zawodowo z wodą, zbierać informacje o zatopionych obiektach dziedzictwa kulturowego, na przykład wrakach, choć nie tylko okrętów, ale również pojazdów czy samolotów, które spoczywają w wodach śródlądowych. Zdobyliśmy już informacje o pewnej liczbie takich obiektów.

Co warto zbadać na podwodnej mapie Pomorza Zachodniego?

Z pewnością to, co jest jeszcze niezbadane. Warto podkreślić, że są w Szczecinie badacze, którzy od dłuższego czasu zgłębiają tę problematykę. Mówię o naukowcach z Instytutu Nauk o Morzu oraz z Katedry Archeologii Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych US. Realizują oni projekt badawczy poświęcony krajobrazom zatopionym na Zalewie Szczecińskim i Zatoce Pomorskiej. Na Zalewie

badają między innymi obszar zatopionego lasu dębowego sprzed około 6000 lat. Na uwagę zasługuje również działalność Stowarzyszenia Dziedzictwo Morza, które we współpracy z Urzędem Morskim w Szczecinie zajmuje się lokalizacją i badaniem wraków spoczywających w wodach Pomorza Zachodniego.

Interesujący, z punktu widzenia metodologii badawczej, wydaje mi się wątek przeprowadzania wywiadu. Jak z perspektywy etnologii i antropologii kulturowej postrzegasz rolę rozmowy i wszelkich osobistych opowieści, które w gruncie rzeczy nie są ani dokumentami, ani literaturą?

Wywiad jest jedną z podstawowych metod badawczych etnologii. Rozmawiając z ludźmi, zadając im pytania i wysłuchując odpowiedzi, zbieramy materiały źródłowe, które następnie interpretujemy. Istnieje wiele rodzajów wywiadu: pilotażowy, kwestionariuszowy, grupowy czy biograficzny. Jeśli nie można przeprowadzić wywiadu, próbujemy nawiązać z informatorem nieformalną rozmowę. Z tego rozwiązania korzystałem często w Egipcie i w Sudanie, głównie z tego względu, że badałem zjawisko rabunku grobów. To fenomen z niejawnej sfery kultury, który wiąże się z działaniami poza prawem: nielegalnymi wykopaliskami oraz handlem, przemytem i fałszerstwami dzieł sztuki. W związku z tym moi informatorzy chcieli zachować anonimowość i nie zgadzali się na użycie dyktafonu, gdyż bali się, że ktoś może potem rozpoznać ich po głosie. Poza tym procedura zadawania pytań podczas wywiadu kojarzyła im się z policyjnym prze-

słuchaniem, przez co często „odmawiali zeznać” i nie mogłem uzyskać potrzebnych danych. Skutecznym rozwiązaniem w takich przypadkach była swobodna, nieformalna i niezobowiązująca rozmowa.

Poza tym w badaniach etnologicznych istotną rolę odgrywa tradycja ustna, rodzaj „niezapisanej literatury”, która jest przekazywana z pokolenia na pokolenie. Stanowi ona bardzo wartościowy materiał dla etnologów, którzy jednakże powinni pamiętać o odpowiedniej jej interpretacji. Przekazy tradycji ustnej często posiadają wiele znaczeń, także metaforycznych, wykraczających poza dosłowność. Dlatego ich sens należy nierzadko odczytywać „między wierszami”.

W genologii dziennikarskiej wywiad, z jednej strony, jest określonym sposobem organizacji wypowiedzi, ale z drugiej, stanowi narzędzie pracy dziennikarza. W wypadku etnologów chyba można pogłębić to drugie znaczenie, wywiadu-narzędzia, ponieważ musicie nie tylko docierać do swoich rozmówców i wydobywać z nich informacje, ale także, jeśli dobrze rozumiem, zacieśniać z nimi więzi. Jak zdefiniowałbyś wywiad etnograficzny?

W gruncie rzeczy wywiad etnograficzny polega na zadawaniu właściwych pytań umożliwiających informatorowi udzielenie trafnych odpowiedzi. Dlatego prowadzimy rozmowę w przemyślany sposób, staramy się ją ukierunkować. Ważna jest umiejętność formułowania pytań *ad hoc*, odnoszących się do niespodziewanych „wypływających” pobocznych wątków, które

często okazują się istotne. Żeby tego dokonać, trzeba uważnie słuchać tego, co mówi informator. Więź między badaczem a badanym nawiązuje się i zacieśnia właśnie wtedy, gdy badany czuje, że badacz go słucha. Dlatego według mnie dobry etnolog to nie taki, który lubi rozmawiać, ale taki, który potrafi słuchać. Z kolei najlepszy informator to gaduła, ktoś, kto nie może przestać mówić. Przynajmniej ja od takich osób zdobyłem najwięcej wartościowych danych.

Lubisz rozmawiać z potencjalnymi informatorami?

Lubię wsłuchiwać się w ich opowieści. Każdy ma swoją historię do opowiedzenia, trzeba tylko umieć jej wysłuchać. Lubię też sytuacje, w których informator podczas wywiadu „odbija piłeczkę” i sam zaczyna zadawać pytania. Mamy wtedy do czynienia z obustronnym przepływem informacji, który wydaje się uczciwą formą wymiany. Wielu moich rozmówców w Sudanie zaczęło szczerze wypowiadać się dopiero po tym, jak ja odpowiedziałem na ich dłuższą „serię pytań”. Natomiast co do czerpania przyjemności z samej rozmowy, to zauważyłem, że kiedy staje się ona rutynowym zajęciem wykonywanym zawodowo, z czasem może pojawić się znużenie, a nawet niechęć. Tym bardziej że po każdym wywiadzie należy wykonać jego transkrypcję, a jest to żmudna i czasochłonna praca. Tak więc zawodowo nie zawsze lubię rozmawiać, choć prywatnie jestem trochę gadułą.

Zorganizowałeś w tym roku na Wydziale Humanistycznym US konferencję dla studentów i doktorantów pod hasłem „Człowiek – woda – kultura”. Czy mógłbyś przybliżyć genezę tego przedsięwzięcia?

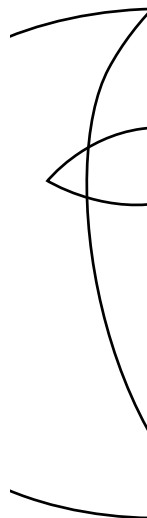
Od wielu lat pracuję ze studentami, przez co zauważyłem, że młodzi badacze mają często świeże spojrzenie na sprawy nauki i niebanalne, nowatorskie pomysły. Pomyślałem, że warto byłoby otworzyć się na te idee, stworzyć interdyscyplinarne forum wymiany myśli i poglądów. Poza tym chciałem dać humanistom, stawiającym pierwsze kroki w różnych dyscyplinach nauki, od archeologii po literaturoznawstwo, możliwość zaprezentowania wyników ich badań, często bardzo wartościowych. Mam nadzieję, że konferencja, o której wspominałeś, to wszystko umożliwiła. Chciałbym przy okazji zaznaczyć, że to nie ja, lecz cały zespół Pływającej Stacji Badawczej ją zorganizował. Ja wymyśliłem tylko temat, który w założeniu miał być równie szeroki, co konkretny – relacje człowieka z wodą. Warto też dodać, że konferencja nie odbyłaby się, gdyby nie wsparcie udzielone przez Panią Dziekan profesor Barbarę Kromolicką – za co należą się jej gorące podziękowania.

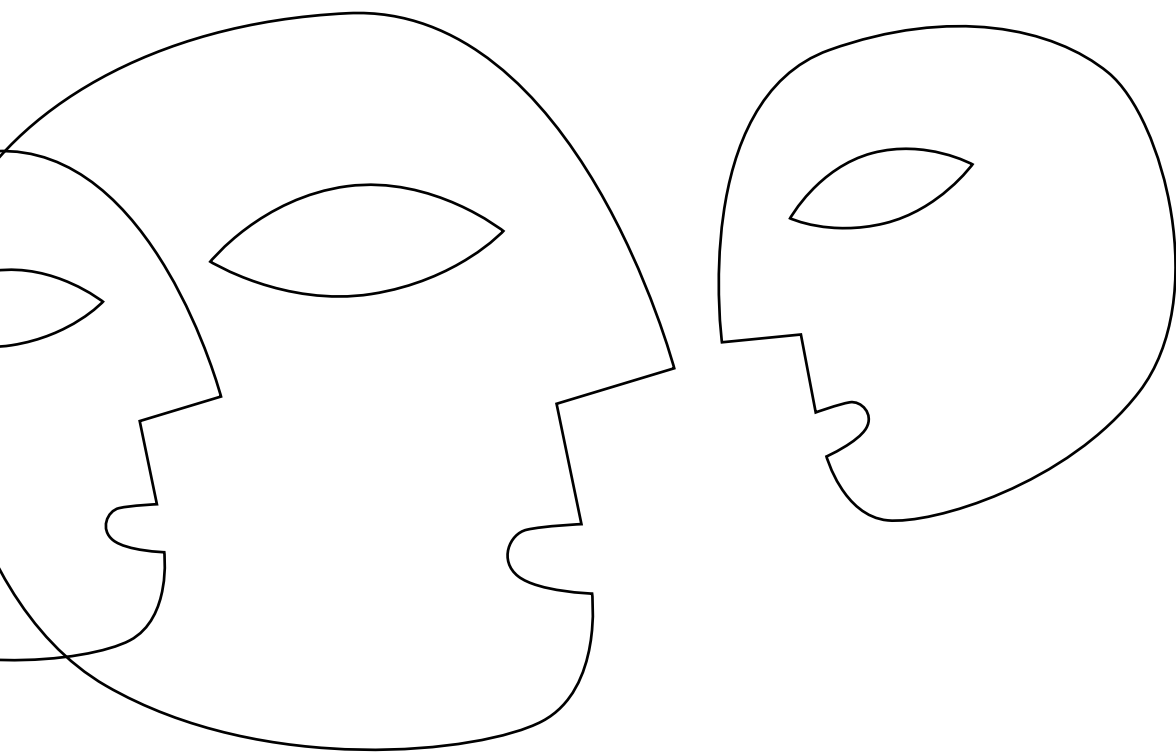
Czy myślałeś nad edukacyjnymi sposobami wykorzystania relacji człowiek – woda – kultura? Jak można by włączyć te zagadnienia do nauczania szkolnego?

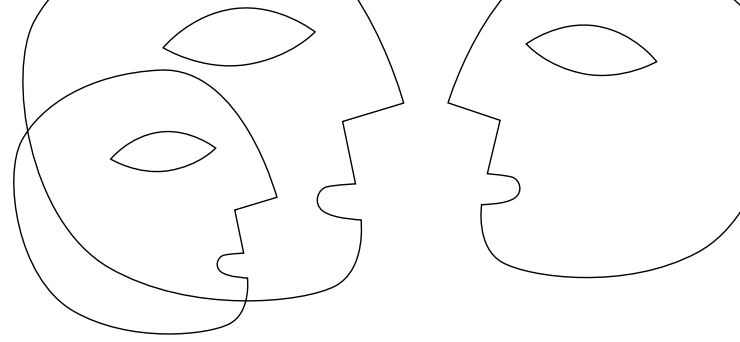
Jeden z pomysłów na wykorzystanie tematyki wody na lekcjach, na przykład geografii albo historii, wynika z moich doświadczeń zdobytych w krajach afrykańskich. W większości były to obszary pustynne, skrajnie suche. Ich mieszkańcy na co dzień muszą borykać się z poważnym problemem – skąd wziąć wodę? W Europie nie mamy tego problemu, ponieważ dostęp do wody zapewniają nam ciekły i zbiorniki wodne, zasoby wód podziemnych oraz częste opady. Dlatego czasem trudno nam zrozumieć, że na pustyni woda postrzegana jest jako najcenniejszy skarb. Bez wody nie ma życia. Ubóstwo zasobów wodnych wywarło niezwykle silny wpływ na tamtejszą kulturę, religię, obyczajowość, prawo, sztukę czy literaturę. Na przykład Koran to księga, która powstała w Arabii – krainie pozbawionej stale płynących rzek. Czy ten fakt miał jakiś wpływ na jej treść? I szerzej patrząc na ten problem, jak w ogóle żyje się w otoczeniu ubogim w wodę? Albo jak woda – lub jej brak – zmienia bieg historii? Tego rodzaju pytania można zadawać nie tylko z perspektywy naukowej, ale także edukacyjnej. Takie zajęcia szkolne czy kurs uniwersytecki mogłyby na przykład odbywać się pod nazwą „kulturowa historia wody”.

Dziękuję za rozmowę.

2014







„Historia to krzywe zwierciadło, w którym przegląda się przeszłość”

z doktorem **Pawłem Migdalskim**, historykiem, regionalistą, adiunktem w Zakładzie Europejskich Studiów Porównawczych Instytutu Historii i Stosunków Międzynarodowych Uniwersytetu Szczecińskiego, prezesem Stowarzyszenia Historyczno-Kulturalnego „Terra Incognita” z Chojny, rozmawia Sławomir Iwasiów

Chciałbym z Tobą porozmawiać o zagadnieniach, które co jakiś czas pojawiają się w publicznej debacie. Historia bywa zarzewiem dyskusji, podnosi temperaturę sporów, uruchamia pewne skojarzenia, na przykład takie jak „polityka historyczna” – słowo-klucz przekazów medialnych ostatnich lat. A historia to, by odwołać się do tytułu książki Roberta Traby *Przeszłość w teraźniejszości. Polskie spory o historię na początku XXI wieku*, namysł nad przeszłością, który zawsze jest osadzony w jakiejś teraźniejszości. Jaki jest Twój pogląd na ten temat – na politykę historyczną i historię jako dziedzinę nauki?

Historia to tylko jeden z wielu elementów szeroko pojętej polityki historycznej. Kiedyś kreowała ją „elita” kształtująca spójną i jedynie obowiązującą wizję historii rozumianej jako wiedza o przeszłości. Polegało to na tym, że dawano gotowe wizje, interpretacje i wypływające z nich recepty na przyszłość. Przykładem takiego myślenia jest mit Ziemi Odzyskanych, wykreowany po II wojnie światowej celem legitymizacji polskości ziem zachodnich oraz sankcjonujący władzę ludową oraz sojusz z ZSRR, dzięki którym udało się pokonać niemiecką ideę *Drang nach Osten* i powrócić na ziemie pierwszych Piastów. Działo się tak nie tylko w ustrojach totalitarnych, choć wówczas ten model dopracowany

został do perfekcji, ale od czasów, od kiedy istnieje cywilizacja, żeby wspomnieć tylko polityki historyczne *polis* starożytnej Grecji czy antycznego Rzymu.

Warto też przywołać dyskusję na temat książki Janusza Pajewskiego pod tytułem *Odbudowa państwa polskiego 1914–1918*, wydanej po raz pierwszy w 1978 roku. Autor długo, bez mała od lat sześćdziesiątych, zmagał się z cenzurą, która nie chciała dopuścić tej rozprawy do druku. Dlaczego? Ponieważ Pajewski przedstawił w niej określoną, niezgodną z obowiązującą doktryną polityczną wizję dziejów. Dowodził, że Polska odrodziła się dzięki splotom rozmaitych zdarzeń – zarówno społecznych, jak i geopolitycznych. Pajewski, według komunistycznych cenzorów, popełnił jednak zasadniczy błąd. Nie opisał wystarczająco obszernie wpływu rewolucji październikowej na stworzenie nowoczesnych struktur państwowych w Polsce. W jakimś sensie działania cenzorów były

przejawami „polityki historycznej”, a upór autora – próbą wpływania na nią.

Od strony społecznej wydaje się, że dla bardzo wielu osób – trzeba to podkreślić – było to bardzo wygodne rozwiązanie, kiedy ktoś podsuwał im gotowe recepty na rozumienie historii. W dziejach Polski – z powodu zniewolenia przez zaborców – „zabrakło” XIX wieku, kiedy rodziły się podstawy społeczeństwa obywatelskiego. Nie nauczyliśmy się myśleć o własnym kraju jako współtworzący go obywatele. Postawy takie są widoczne często i dziś, między innymi w roszczeniowej postawie dużej części społeczeństwa wobec państwa i niewielkim zainteresowaniu działalnością w NGO, czyli wszelkich organizacjach pozarządowych.

Kto kształtuje politykę historyczną w warunkach demokracji?

W państwie obywatelskim mamy do czynienia z zupełnie inną sytuacją niż choćby w czasach PRL-u, przynajmniej jeśli chodzi o tworzenie narracji o przeszłości – nikt nam nie narzuca właściwej interpretacji dziejów. Od przełomu w 1989 roku każdy ma prawo do tego – i określoną wolność w tym zakresie – żeby przedstawiać własne poglądy na temat przeszłości. Trzeba jednak mieć na uwadze, że wolność ma swoje ograniczenia – przede wszystkim w odniesieniu do finansowania nauki, układania programów studiów czy formułowania podstawy programowej nauczania – ale mimo wszystko, dzięki wolności, działalność edukacyjna i naukowa składa się na politykę historyczną, którą każdy może, mniej lub bardziej skutecznie, kreować.

Jak zatem zdefiniowałbyś politykę historyczną?

To pojęcie niełatwe do jednoznacznego zdefiniowania, głównie ze względu na negatywne, często medialne lub polityczne konotacje. Polityka historyczna to dla zbyt wielu osób synonim IV RP. Kojarzy się z nachalnym marketingiem politycznym, retoryką, nawet z manipulacją. Jest to jednak błędne myślenie.

Na politykę historyczną składa się bowiem wiele różnych czynników, nie tylko negatywnych, politycznych, ale także pozytywnych. Wszystko może nią być. To jest dobór lektur w szkole – zarówno ten ogólny, ministerialny, jak i autorski, będący wyrazem tego, co chce robić na lekcjach nauczyciel i czego oczekują uczniowie. To są treści zawarte w programach nauczania. To także przewodniki turystyczne, tablice informacyjne czy wreszcie artykuły prasowe, które piszą i redagują osoby wywodzące się z takich czy innych środowisk, reprezentujące różne światopoglądy. Na politykę historyczną składa się dobór upamiętnionych osób i wydarzeń na pomnikach i tablicach, obchodzonych świąt i propagowanych podczas nich treści, czy w końcu także życie kulturalne lokalnej społeczności, przejawiające się w jubileuszach, festiwalach, spotkaniach i tak dalej.

A zatem historia – jako nauka, która opisuje wydarzenia z przeszłości – to tylko pewna część zjawiska określanego mianem polityki historycznej. Niemniej historia stanowi mocną podstawę polityki historycznej, ponieważ dostarcza bazowej wiedzy. Niestety, czasem bywa tak, że już interpretacje tychże faktów są dokonywane przez osoby o zbyt małych kompetencjach i niewystarczającej wiedzy, w ekstremalnych przypadkach celowo deformujących przekaz. Wtedy termin „polityka historyczna” nabiera negatywnego znaczenia.

Zresztą wielu naukowców, słysząc to określenie, reaguje alergicznie, jakby polityka historyczna była tylko i wyłącznie synonimem manipulacji wiedzą historyczną. A trzeba politykę historyczną traktować z pewnym dystansem. Na przykład realizowanie programu badawczego, w którym stawia się określone tezy, to także tworzenie nowych substratów do polityki historycznej. Powstaje w związku z tym pytanie, czy ktoś powinien sterować tak rozumianą polityką historyczną? I gdzie leży granica pomiędzy umiejętną moderacją a manipulacją?

A sama historia? Czy możesz w przybliżeniu określić jej zadania?

Historia to nauka o przeszłości; nauka, która pokazuje modele, hipotezy tego, jak przeszłość mogła wyglądać. Jako historycy możemy próbować dociekać prawdziwego kształtu przeszłości, ponieważ nie mamy do niej bezpośredniego dostępu. Dysponujemy przecież jedynie źródłami, które – w zależności od różnych czynników, między innymi: autentyczności źródła, wiarygodności przekazu, umiejętności analizy i krytyki źródła przez badacza, szerokości spojrzenia na problem związany z posiadaną tak zwaną wiedzą poza-źródłową, doboru i wykorzystania metod, w tym zwłaszcza komparatystyki – będą dawały bardziej lub mniej wiarygodny i szeroki obraz przeszłości. Podkreślmy, że zawsze jest to tylko jeden z wielu możliwych obrazów.

Historia to jednakowoż jakiś rodzaj reprezentacji – to zwierciadło, zresztą z wymienionych tu powodów, zawsze trochę krzywe, w którym przegląda się przeszłość, a nie nasze bezpośrednie z nią zetknięcie. Nawet to, co pamiętamy, jest tylko naszym spojrzeniem. Druga osoba może zapamiętać coś zupełnie inaczej.

To, o czym mówiłeś do tej pory, jest związane z profesjonalnym, przede wszystkim naukowym podejściem do zagadnień historycznych. Natomiast ciekawa byłaby refleksja na temat społecznego pojmowania historii. Jak w Twojej ocenie kształtuje się poziom edukacji i wiedzy historycznej w Polsce?

Chyba nie są prowadzone szczegółowe badania o charakterze empirycznym na temat poziomu wiedzy historycznej w społeczeństwie polskim. Natomiast nie ulega wątpliwości, że są one potrzebne. Pytanie tylko, według jakich paradygmatów należałoby je przeprowadzić? Jaką metodę przyjąć, o co pytać w ankietach czy wywiadach fokusowych? Do tego dochodzi problematyka, o której mówiliśmy wcześniej, czyli różne poglądy na istotę historii. O jaką wiedzę historyczną będziemy pytać? O wiedzę szkolną, czy wiedzę powszechną, ogólnie dostępną, którą każdy może zdobyć i oczywiście zdobywa na własną rękę, a może o przekazy-

waną pamięć i obraz przeszłości utrwalony w domowych opowieściach?

Weź pod uwagę fakt, że obecnie liczba osób kończących studia historyczne w Polsce jest stosunkowo niewielka, ale zainteresowanie historią i tematyką pokrewną historii wciąż rośnie, chociażby za pośrednictwem mediów. Książki i czasopisma o tematyce historycznej, biografistyka, moda na rekonstrukcje i inscenizacje, popkultura, czyli na przykład seriale historyczne, komiksy, gry komputerowe – to wszystko składa się na obraz historii i to jako jednego z dominujących nurtów w kulturze współczesnej.

Ważne jest wszak to, że te wszystkie zjawiska wchodzą w zakres edukacji historycznej i szeroko pojmowanej edukacji ustawicznej – uczymy się przecież przez całe życie i w tym zakresie historia nie stanowi wyjątkowego obszaru wiedzy. Pewnie jest tak, że naukowcy i dydaktycy chcieliby, żeby edukacja miała swoje zasady i ramy. W rzeczywistości jest inaczej.

Nie można przeoczyć tego, że popularny serial w jakiś sposób wpływa na postrzeganie historii i wiedzę historyczną *sensu stricto*, ponieważ nośnikiem faktów i wiadomości o przeszłości może być, dosłownie, każdy przedmiot i zjawisko związane z szeroko rozumianą kulturą, także materialną. Marcin Kula wydał w 2002 roku świetną książkę na ten temat, zatytułowaną *Nośniki pamięci historycznej*. Według niego takim nośnikiem może być na przykład przedmiot codziennego użytku albo cokolwiek, co wywołuje historyczne

konotacje, przywodzi na myśl skojarzenia z przeszłością, uruchamia pamięć.

Nawiązujesz do takiego sposobu pojmowania i nauczania historii, który jest niestandardowy. W takim ujęciu – czerpiącym na przykład z teorii Haydena White’a – historia jest narracją o przeszłości, która w zasadzie niewiele różni się od narracji powieściowej. Amerykański historyk stwierdził wprost: historiografia jest literaturą.

I tak, i nie, bo jednak historyk opiera się na jakichś przesłankach – śladach przeszłości, czyli źródłach, wiedzy i na ich podstawie tworzy swoją narrację. Jednak w związku z tym musimy zadawać sobie czasem niewygodne pytania. Na ile edukacja szkolna podąża za takim punktem widzenia na historię? Czy szkoła jest gotowa na to, żeby przyjąć te teorie? Czy jesteśmy w stanie wrócić do – moim zdaniem – najlepszej metody nauczania historii, czyli edukacji szkolastycznej, seminaryjnej, która dopuszcza swobodny przepływ myśli, a przede wszystkim dyskusję? Już wieki temu porzucono taki sposób rozwijania wiedzy w edukacji powszechnej na rzecz nauczania pamięciowego. Dzisiaj, nawet na uniwersytetach, proseminaria i seminaaria prowadzone w małych grupach – zanikają, ponieważ przestały się uczelniom z powodów finansowych, brzydko mówiąc, opłacać. Druga strona medalu wcale nie jest lepsza, ponieważ adepci polskich szkół średnich nie są zdolni do dyskusji, zwłaszcza że wiedza tam podana jest aksjomatyczna – czarno-biała, bezdyskusyjna, wręcz autorytarna.

Paradoksem tej sytuacji jest to, że w pędzie ku „nowoczesności” zagubiliśmy społeczny charakter edukacji i badań naukowych, również tych historycznych. Często robimy rzeczy, które – mam takie wrażenie – trafiają w próżnię i są uprawianiem nauki dla samej nauki. Co zresztą sankcjonują centralne programy grantowe!

Na ile humaniści mają wpływ na kreowanie określonej wizji edukacji historycznej?

Przedewszystkim nauka humanistyczna, w tym także historia, jest dla ludzi, dla społeczeństwa – nigdy odwrotnie. Oczywiście, nie chcę przez to powiedzieć, że edukowanie historyczne to ma być jakiś mesjanizm, ale jeśli piszę książeczkę albo artykuł o jakiejś miejscowości w regionie, to chciałbym, żeby mieszkańcy tej miejscowości zapoznali się z tą pracą, poznali dzieje tej miejscowości, dyskutowali ze mną, czasem po prostu wskazali błędy, które zawsze się trafiają. Niekoniecznie mój esej czy artykuł musi być opublikowany w naukowym czasopiśmie, najczęściej o mikroskopijnym nakładzie, i wejść na listę filadelfijską za dwadzieścia pięć punktów. W tym sensie nauka, jeśli ma być prawdziwą nauką przez wielkie „N”, powinna być uprawiana z nastawieniem na użyteczność społeczną.

Jednak ktoś zawsze może powiedzieć, że to, co interesuje danego badacza, jest tak niszowe, że nie znajdzie odbiorców. Nie jest to prawda. Z własnego doświadczenia i spływających do mnie sygnałów wiem, że nawet największy szczegół znajduje zainteresowanie regionalistów, zwłaszcza pasjonatów, których dociekliwości – my, akademicy – często nie doceniamy, a nawet się nieraz boimy.

Czyli problem leży w systemie edukacji i nauki? W postrzeganiu społecznej funkcji, między innymi, badań naukowych?

Tak, bo czy według obowiązujących współcześnie standardów Sokrates byłby profesorem? Pewnie nie, bo nic nie opublikował, ale przecież swoją mądrością zainspirował wielu kontynuatorów i następców swojej myśli. To chyba trudno byłoby przeliczyć na punkty, które każdy naukowiec musi zdobywać w ramach kontroli jakości nauki. A Jacques Le Goff, wybitny mediewista, antropolog historyczny, dydaktyk uniwersytecki? Czy uzyskałby w Polsce profesurę? Jego najbardziej znane prace to zasadniczo pozbawione przypisów i bibliografii eseje, które nie spełniają „zasad naukowości”, co przecież nie znaczy, że nie są kamieniami milowymi humanistyki. Takich przykładów dałoby się znaleźć znacznie więcej. A zatem trzeba przemyśleć społeczną rolę nauki i edukacji, które nie mogą być zaprzeczeniem zdrowego

rozsądku. Czasami takich rzeczy, jak wpływ danego tekstu na lokalną społeczność czy stworzenie konkretnej idei nie sposób usystematyzować, przeliczyć na punkty.

Nie jestem przy tym przekonany, że historia – szczególnie na poziomie edukacji szkolnej – musi podążać za taką czy inną modą panującą w nauce. Może szkolna edukacja historyczna powinna stanowić ostoję konserwatyzmu? W końcu musimy dać pewien zasób wiedzy, by móc później w dyskusjach seminaryjnych go rozbijać wątpliwościami, niewygodnymi pytaniami, ukazywaniem szerszego czy węższego spektrum.

Co do jednego trzeba mieć pewność – szkoła powinna być ogólnokształcąca, uczyć myśleć, nie tylko w zakresie wiedzy o historii, ale także pozostałych przedmiotów. Natomiast dzisiejsze egzaminy sprawdzają jedynie umiejętność zdawania egzaminów. Osoba przygotowująca się do testu z historii uczy się myśleć o teście, a nie o historii, a już w ogóle nie dostrzega w historii procesów przyczynowo-skutkowych. I to z pewnością jest zagadnienie, która wymaga przeanalizowania i zmiany.

W ramach podstawy programowej nauczania historii znalazło się nieco miejsca na edukację regionalną. Jaką rolę pełni regionalizm w edukacji historycznej?

Historia nie może być refleksją jedynie teoretyczną. Podobnie jak każdy przedmiot, tak i historia powinna być nauczana w sposób namacalny, doświadczalny. I to jest jedno z zadań regionalizmu, które polega też na szukaniu związków wiedzy historycznej z codziennymi doświadczeniami, czy to młodzieży, czy dorosłych, którzy chcą poszerzać swoją wiedzę. Czy można mówić, na przykład, o architekturze gotyku i przybliżać cechy charakterystyczne tego nurtu uczniom szczecińskim, stargardzkim lub chojeńskim, posługując się jedynie przykładem Paryża? To przecież nie ma sensu! Trudno zaszczerpić uczniom zainteresowanie zagadnieniem historycznym, jak w tym przypadku architekturą gotyku, bez pokazania im konkretnych zabytków znajdujących się w ich najbliższym otoczeniu. Czy zawsze musimy oglądać te same obrazy katedry Notre-Dame? Czy nie lepiej zwiedzić z uczniami kościół, który znajduje się w okolicznej wsi

czy w mieście? Efekt takiej lekcji będzie długotrwały. Uczniowie, którzy poznają dzieje i tajemnice swojej miejscowości, stworzą z nią mocną, opartą na wiedzy i emocjach więź.

Krótko rzecz ujmując, najważniejsze zadanie edukacji regionalnej polega na rozbudzaniu tożsamości regionalnej i lokalnego patriotyzmu. Bez tych wartości trudno mówić o edukacji historycznej, ale też, tak mi się wydaje, nie sposób budować patriotyzmu, nie tylko lokalnego, ale także odnoszącego się do państwa polskiego jako pewnej całości. Niektórzy, między innymi politycy, próbują przekonywać nas, że należy zapomnieć o obcokulturowej przeszłości regionów, ponieważ to sposób na ochronę „polskości”. To fatalna pomyłka. Rzekłbym nawet, że to źle pojmowany patriotyzm i zaprzeczenie dorobku siedemdziesięciu lat polskości tych ziem. Na przykład bez gruntownej wiedzy o okresie niemieckim Pomorza nigdy nie będziemy prawdziwymi jego gospodarzami, którzy znają i rozumieją tę ziemię, jej przeszłość i potrafią wspólnie myśleć o przyszłości, bo nie będziemy czuli wspólnoty przestrzeni Pomorza – tożsamości regionalnej. Jeżeli wyrzucimy Niemców, Rosjan, Duńczyków, Szwedów, Żydów z pamięci regionalnej, to tak jakbyśmy pozbyli się fragmentu własnej tożsamości.

Jak w takim razie scharakteryzowałbyś patriotyzm?

Nie może istnieć jeden rodzaj patriotyzmu, gdyż to uczucie bardzo indywidualne, osobiste. Dla mnie to wykluczająca nacjonalizm, rasizm i ksenofobię miłość do

ojczyzny. Patriotyzm to – w przeciwieństwie do megalomanii i nacjonalizmu – dobre, ale krytyczne zdanie na temat nas samych, które pozwala nam wyciągać wnioski jak stawać się lepszym, a przy tym także przychylne spojrzenie na inne narody. Tak jak pisał Jan Józef Lipski, ma wynikać z miłości i do niej prowadzić. To skumulowanie wiedzy, doświadczeń i pozytywnych odczuć, dzięki którym świat nie dzieli się na „swoich” i „obcych”, dobrych i złych patriotów, a przede wszystkim to ciężka organicznicowska praca i bezinteresowne poświęcenie dla dobra grupy, regionu, państwa, w tym także dla siebie, a nie pusty i często kiczowaty rytuał. Boję się jednak, że ta pozytywistyczna idea jest dla wielu z nas – wychowanych w domach, w szkole, przez politykę historyczną w duchu bohaterskiego romantyzmu – niezrozumiała i zbyt trudna.

Nazwałbyś siebie „regionalistą”, naukowcem i działaczem zainteresowanym danym miejscem?

Tak, choć z zastrzeżeniem, że zostałem nim trochę przez przypadek.

Dlaczego?

Wydawało mi się, że do bycia taką osobą potrzeba rzadkich predyspozycji, umiejętności i niesamowitej odwagi. Jest w tym sporo prawdy, ale stało się tak, że to kolega wyrwał mnie zza akademickiego biurka, zabrał do Chojny, przedstawił swoje idee i tak jakoś, od słowa do słowa, wraz z kolejnymi przyjaciółmi założyliśmy stowarzyszenie „Terra Incognita”. Samo poszło.

Czym się zajmujecie?

Stowarzyszenie istnieje od 2009 roku. Wcześniej kolega, o którym wspominałem – Radostaw Skrycki – organizował w swojej rodzinnej Chojnie inne przedsięwzięcia, między innymi konferencje, wydawał publikacje, a z czasem wpadł na pomysł stworzenia muzeum w Chojnie oraz założenia „Rocznika Chojeńskiego”. Wiadomo, że tego typu koncepcje wymagają zwartej obudowy społecznej i instytucjonalnej, stąd naturalnym posunięciem było założenie stowarzyszenia, którym mam przyjemność kierować od samego początku.

Muszę dodać, że oczywiście nie działaliśmy w kulturowej próżni. Dlatego nie mogę pominąć znaczącej roli „Gazety Chojeńskiej” i jej redaktora, Roberta Ryssa, który już dwadzieścia lat temu publikował trudne i przełomowe teksty o problemach regionalizmu, o historii pogranicza i tożsamości lokalnej. Publikacje „Gazety Chojeńskiej”, dotyczące na przykład bitwy pod Cedynią, odbiły się szerokim echem wśród naukowców, także poza Polską, a redaktor Ryss jest częstym gościem i prelegentem uznanych gremiów naukowych. Teksty z tej debaty są dostępne w sieci, na stronie internetowej „Gazety Chojeńskiej”, a ostatnio, wiosną tego roku, ukazał się wybór prac Roberta Ryssa *Łść po granicy (artykuły, eseje, rozmowy)* pod redakcją Bogdana Twardochleba. Stowarzyszenie „Terra Incognita” nie było w związku z tym pierwszym regionalistycznym przedsięwzięciem w Chojnie.

Jak wspominałem wcześniej, w 2009 roku ukonstytuowała się zwarta grupa osób, która – oprócz idei muzeum i czasopisma – z czasem rozszerzała działalność stowarzyszenia na organizację spotkań, wyjazdów studyjnych, debat, koncertów i innych tego rodzaju przedsięwzięć o charakterze kulturalnym i edukacyjnym. Stałem się zatem z badacza-regionalisty działaczem regionalnym, którego regionalizm inspiruje do działania. Co więcej, moja aktywność w regionie chojeńskim powoduje, że wiele osób sądzi, że ja nawet pochodzę stamtąd lub tam mieszkam.

Dziękuję za rozmowę.

2015

„Znaczna korekta nieostateczności”, czyli kilka uwag na marginesie *Retrospekcji*

Eryk Krasucki

Uniwersytet Szczeciński

Intencją opublikowania wyboru wywiadów, zamieszczonych w *Retrospekcjach*, było przedstawienie historii czasopisma „Refleksje”. Już pobieżna lektura książki pokazuje, że wstępnego założenia nie udało się zrealizować. Nie ma w niej bowiem niemal żadnego – poza wskazaniem na datę początkową i wykazem kolejnych redaktorów – z podstawowych elementów, które stanowić mogłyby pożywkę do klasycznej narracji historycznej. Dlatego też, jako historyk, powinienem postawić w tym miejscu kropkę i podziękować uprzejmie za zaproszenie do napisania kilku zdań wieńczących książkę.

Myślę sobie jednak, że obecnemu redaktorowi „Refleksji”, Sławomirowi Iwasiowowi, nie zależało na prezentacji zestawu dat, bohaterskich opowieści o trudnościach współpracy z niesfornymi autorami i sprawozdaniu z bojów o terminowe oddanie pisma do drukarni, ale o historię rozumianą jako zwierciadło, odbijające to, co minione, w zgodzie zresztą z tym, co mówi w jednym z publikowanych w zbiorze wywiadów Paweł Migdański. Wielu pewnie nie w smak będzie nachylenie owego lustra, ale chyba specjalnie przejmować się tym nie należy, wszak każdy ma prawo do interpretowania przeszłości po swojemu. Podkreślić jednocześnie warto, że inicjacja redaktora „Refleksji” na polu historycznym wyszła nadzwyczaj frapująco (Hayden White byłby na pewno zadowolony z tak pojętnego ucznia).

Co zatem widać w owym zwierciadle? Najbardziej banalną konstatacją jest stwierdzenie, że odbija ono zmianę, jaka się dokonała w Polsce w trakcie minionego ćwierćwiecza. Nie tylko, rzecz jasna, jeśli idzie o edukację, ale również otoczenie cywilizacyjne. Jedno łączy się z drugim, ale na chwilę chciałbym obie sprawy rozdzielić i zacząć od edukacji, bo ona jest w „Refleksjach” najważniejsza.

I tak, rok 1989 był z pewnością dla środowiska nauczycielskiego momentem wielkich nadziei. Kończył się czas ideologicznych dyrektyw i odgórnego formułowania kierunków nauczania. Wyraźnie postawiono na samodzielność nauczycieli, czemu wielu z nich przyklasnęło, jednak spora grupa pedagogów przyjęła tę zmianę z nieukrywaną dezaprobatą. Działo się tak być może dlatego, że nie do końca została sprecyzowana wizja nowej szkoły, a może na tak wychwalaną samodzielność nie byli oni przygotowani. Coś przecież z „realnego socjalizmu” musiało w ich głowach pozostać. Dodatkowo

jeszcze w myśleniu i mówieniu o zmianie było sporo anarchicznego entuzjazmu, tak charakterystycznego dla wszelkich rewolucyjnych zrywów. Polska rewolucja była jednak „refolucją”, jak naszą zmianę trafnie określił Timothy Garton Ash, a więc czymś nadzwyczaj łagodnym i niedokończonym. Coś więc pozostało po starym, a jednocześnie wydarzyło się coś nowego. Stare widać choćby w obowiązującym ustawodawstwie – aktach prawnych uchwalonych jeszcze w zamierzcztych czasach Władysława Gomułki, które obowiązywały przez dobrych kilka lat po przełomie; nowe było dostrzegalne zwłaszcza w szkołach niepublicznych, które zaczęto organizować jeszcze przed wyborami czerwcowymi.

Owo zamieszanie z początku lat 90. widać też dobrze w wywiadach ze szczecińskimi kuratorami oświaty – Zbigniewem Pieczyńskim i Pawłem Bartnikiem, którzy raczej nie ukrywają, że nie mają konkretnego pomysłu na edukację. Ich wypowiedzi zamykają się w ogólnikach. Mówią więc o tym, że w ciągu kilku lat, dzięki społecznemu modelowi szkoły, wypracowany zostanie nowy model edukacyjny, w którym nie będzie odgórných nakazów i zarządzeń. Słowem, ziścić się miała autentyczna demokracja. Piękna to była wizja, nie przeczę, odbijająca ducha inteligentkiego idealizmu. Czy jednak realna, jeśli uwzględnimy deficyt postaw obywatelskich (którego dziś jesteśmy w pełni świadomi, a wówczas wydawało się, że wystarczy chwilę poczekać, a Polacy zaczną się samoorganizować)? Pikanterii tym wypowiedziom dodaje to, że zdarza się im od czasu do czasu mówić językiem

jakby żywcem przeniesionym z PRL-u, na przykład wówczas, gdy Pieczyński mówi, że zastał „nieprawdopodobnie rozbudowany front inwestycyjny”. Pod powiekami przechowuję też obraz Pawła Bartnika z tamtego czasu: postawnego mężczyzny w źle dobranym, przydużym garniturze, człowieka jak najbardziej na miejscu, ale w jakby nieswoim ubraniu (zainteresowanych odsyłam na przykład do zdjęć zamieszczanych w „Kronice Szczecina” z tamtego okresu).

Największym problemem pierwszych lat okazało się bodaj to, że wznioste przekonania zaczęły odbijać się od rzeczywistości. Bo samodzielność dyrektorów, którą tak zachwalano (i o której napomykają z pewną nadzieją w innych wywiadach, tym razem w kontekście współczesności), okazała się w istocie samotnością przedsiębiorcy, do której to roli naprawdę niewielu się nadawało. Szkoła weszła niemal bez żadnych zabezpieczeń w rzeczywistość wolnego rynku. Co z tego, że pomiędzy szkołą a kuratorium nie było nikogo, że dyrektor miał niemal nieograniczone możliwości, kiedy na przykład dach przeciekał, a klas nie było czym ogrzać? Analizowałem niedawno protokoły rad pedagogicznych jednego z liceów – to, co można było z nich wyczytać, w odniesieniu do pierwszej połowy lat 90., budziło moje autentyczne przeżalenie (wzmocnione własnymi wspomnieniami z tamtego czasu, kiedy to, jak mówi klasyk, „nie było niczego”). A była to, podkreślam, dobra szkoła, dyrektor nie był safandulą (szybko między innymi otworzył tryb zaoczny, aby móc finansować konieczne remonty), nauczyciele naprawdę nie narzekali na niskie płace, a jedynie na to, że są kompletnie zdezorientowani. W takich warunkach o ideałach trudno było myśleć i raczej nie myślano, przynajmniej na tym najniższym, „wykonawczym” poziomie, a skądinąd słuszne postulaty, na przykład o partnerstwie w relacjach nauczyciel – uczeń, trafiały w próżnię.

Oczywiście, że generalizuję. Ktoś inny mógłby ten czas opisać odmiennie. Próbuje jednak poprzez wyświetlenie ostrego obrazu dociec, jak to się stało, że z jednej skrajności – niemal pełnej samodzielności szkół – doszliśmy do sytuacji, w której dyrektor jest dziś „pracownikiem” organu prowadzącego szkołę? Inne pytanie: co musiało się wydarzyć po drodze, że nauczyciel, który mógł niemal do woli eksperymentować z programem swego przedmiotu, nie ma już dziś prawie możliwości na przedstawienie czegoś własnego, oryginalnego, a więc i, jak sądzę, dalece bardziej inspirującego, bo jak mówi Wojciech Rusinek: „nauczyciel nie może przekroczyć pewnego progu, po którym nie nadążysz z realizacją programu”? I jeszcze jedno: jak marne jest postrzeganie pracy nauczycieli, skoro minister edukacji narodowej próbuje zdobyć sobie społeczny poklask ich kosztem, uciekając się do działań jawnie

populistycznych (przypomnę tylko przedwigilijny list minister Joanny Kluzik-Rostkowskiej lub interwencję minister Anny Zalewskiej, rozstrzygającej bezpośrednio banalny w swej istocie spór w jednym z warszawskich zespołów szkół)?

W zaprezentowanych wywiadach nie znajduję jednoznacznej odpowiedzi na tak postawione pytania, ale pojawia się w nich kilka sugestii, które na pewne wnioskowanie jednak pozwalają. Najmocniej słychać to bodaj w wypowiedzi profesor Marii Czerepaniak-Walczak, która mówi o tym, że „szkoła jest elementem systemu, a zatem ma do spełnienia określone funkcje użyteczne dla społeczeństwa. Te funkcje wynikają z praw, jakimi rządzi się ów system, krótko rzecz ujmując – z określonej ideologii. Szkoła staje się instrumentem politycznym i dlatego, między innymi, trudno wyobrazić sobie sytuację odpolitycznienia szkoły”. Cóż więc? Czyżby owe przekłęte w 1989 roku rzeczywistości – polityka i ideologia – zagnieździły się w szkole ponownie? I tak, i nie. Nie możemy odmówić państwu prawa traktowania szkoły jako instrumentu kształtowania określonej wizji przeszłości, teraźniejszości i przyszłości (zgodnej z odczuciami większości, wszak to wyborcy przekazują mandat politykom), ale też dobrzy politycy starać się powinni pielęgnować i chronić autonomię szkoły oraz nauczycieli, a mówiąc wprost – wyrzekać się wobec niej tendencji autorytarnych. Brzmi to poważnie, zdaję sobie z tego sprawę, chodzi mi jednak o rodzaj miękkiego autorytaryzmu, który przejawiać się może w nadmiernej tendencji do ujednolicania i kontrolowania efektywności działań – jakby wszystko można było zważyć, zmierzyć i policzyć. Tę smutną konstatację łagodzi świadomość tego, że szkoła nie musi się dziś borykać z owym ciekącym dachem, który był zmorą wielu dyrektorów w początkach lat 90. Mamy więc klasyczny dylemat – mieć czy być? – który przed laty starał się zrozumieć Erich Fromm, jeden z przedstawicieli szkoły frankfurckiej, przywołanej w książce przez wspomnianą już profesor z Uniwersytetu Szczecińskiego.

Nie wiem, czy twórca *Ucieczki od wolności* byłby w stanie ów dylemat rozwiązać w kontekście polskiej szkoły, jestem jednak przekonany, że bardzo by mu się ona nie spodo-

bała. Bo w podejściu do niej, jako do instytucji, przejawia się też wizja nauczania z dominującym w niej behawioryzmem, a także szereg zjawisk mniej lub bardziej z tym modelem powiązanych, takich jak testomania czy kult rankingów. Paradoks sytuacji polega na tym, że nijak do rzeczywistości szkolnej ma się to, z czym przyszły nauczyciel styka się podczas studiów uniwersyteckich, gdzie w wykładzie dominuje pedagogika holistyczna. Rzeczywistość szkolnego *panopticonu* wszelką inność stara się stłamsić i tylko najwytrwalszym – tak uczniom, jak i nauczycielom – udaje się czasem wymknąć systemowi. Być może to próba sił i determinacji? Taka „żeromszczyzna 2.0”?

Żartuję, ale też nie kryję zachwyty wobec tego, co o szkole i metodyce pracy z uczniem mówią w wywiadach Monika Zatorska i Marzena Żylińska. Równie podobna mi się prezentowana przez wielu rozmówców wrażliwość edukacyjna, która tak mocno docenia wartość nauki czerpanej wprost ze świata, który nas otacza. To możliwość czerpania wiedzy o azymucie z kompasem w rękę, poznawania sztuki gotyckiej za sprawą kościoła znajdującego w okolicy, a matematyki w oparciu o przykłady „nawet bardzo infantylnie, jakby się na pierwszy rzut oka wydawało”. W ostatnim zdaniu cytuję wywiad z Dariuszem Kulmą, Nauczycielem Roku 2008, który dodaje jeszcze, że jego „celem jest mądrzejszy i myślący uczeń”. Niby wszyscy mogliby się pod tym podpisać, ale wielu nauczycieli wciąż jeszcze przedkłada środki ponad cel właśnie. Nawiązując do jednej z zaprezentowanych w książce wypowiedzi:

Antkowy nauczyciel z nowelki Bolesława Prusa wiecznie żywy!

Wywiady złożone w jedną całość przez Sławomira Iwasiowa pokazują też dobrze, jak mocno przyspieszyliśmy w Polsce, jeśli idzie o zmiany cywilizacyjne. Ich tempo, w każdym razie w odniesieniu do wskaźników informatyzacji, jest wręcz szokujące, co świetnie pokazuje zestawienie wywiadów przeprowadzonych z profesorem Agnieszką Szewczyk i profesorem Jackiem Pyżalskim. Choć pierwszy powstał w 2006 roku, a drugi zaledwie osiem lat później – dzieli je niemal cała epoka. Profesor Szewczyk mówi więc o tym, że „są takie tendencje, że drogą elektroniczną będzie się załatwiała sprawa w bankach i urzędach”, że „Internet jest u nas drogi”, że „e-handel jest prawie nieaktywny”, a także opisuje szkołę, w której jest często jeden komputer na kilkudziesięciu uczniów. To świat, którego już nie ma! Nie spełniamy może wszystkich standardów „społeczeństwa informacyjnego” (bo wciąż za mało zarabiamy), jednak różnica wobec tego, co było przed dekadą, jest olbrzymia. Widać ją również w tym, jak wspomniani naukowcy mówią o zagrożeniach, jakie niesie dla młodego człowieka komputer. U profesor Szewczyk to opowieść o czymś, co się może wydarzyć, podczas gdy profesor Pyżalski mówi o tym, co jest, o problemie realnie obecnym w naszej przestrzeni. Zło, którego się wcześniej jedynie domyślano, stało się ciałem i zyskało takie nazwy, jak cyberprzemoc i *cyberbullying*. W rozmowie z badaczem z Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu uwagę zwraca jeszcze jedna, wcześniej zupełnie nieartykułowana kwe-

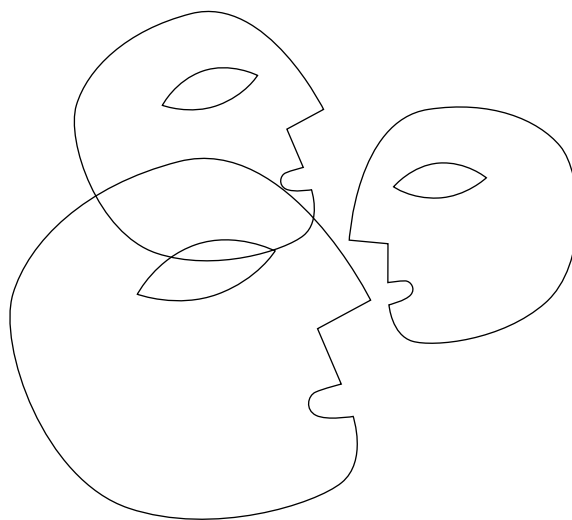
stia – konieczność uczenia się od uczniów. Owszem, wcześniej sporo mówiło się o słuchaniu i zrozumieniu dla tego, co młodzież ma nauczycielowi do powiedzenia, ale to, co proponuje Pyżalski, jest jakościowo czymś nowym. Na pewno wartym refleksji.

Zmiana, która się w ostatnim ćwierćwieczu dokonała, wyraża się również w odmienności podejścia do rzeczy i czynności tak tradycyjnych, jak na przykład książka i czytanie. Mówią o tym profesorowie Krzysztof Walczak i Przemysław Czapliński. Zwłaszcza ten drugi wywiad, przeprowadzony przez Agnieszkę Gruszczyńską, zasługuje na uwagę. Bo uderza w ustalony z dawien dawna sposób myślenia. Waham się, czy nie nazwać go inteligentem... Pytanie tylko, czy owa dystynkcja ma jeszcze współcześnie jakieś znaczenie (w samej książce wyraz „inteligent” pada zaledwie raz)? Poznański literaturoznawca przypomina bowiem, że czytanie nie jest każdorazowo czymś pozytywnym, a sama alfabetyzacja może poszerzać obszar państwowej opresji. Czy więc nie czytać? Skąd! Czytać, jak najwięcej, również czytać, które służyć mogą rozwijaniu społecznej kompetencji, jaką jest umiejętność samodzielnej interpretacji. To ona w istocie jest w naszym czytaniu najważniejsza, bo „nie można żyć, nie interpretując. Każdy ma więc taki sens, jaką interpretację stworzył, i taką ma interpretację, jaką wypracował na podstawie własnego czytania”. W opisywanym wywiadzie profesor Czapliński użył też wyrażenia, które uznać można za współczesną definicję klasycznej maksymy Sokratejskiej: „wiem, że nic nie wiem”. Myślę tu o „znaczącej korekcie nieostateczności”. Warto je zapamiętać. Poza wszystkim jest bowiem dobrym komentarzem do omawianego wyboru „Refleksyjnych” wywiadów.

Jest jeszcze jedna rzecz, na którą chciałbym zwrócić uwagę. Udało się w tym zbiorze pożenić konserwatystów z liberałami, ugodowców z rewolucjonistami (stosuję te kategorie bardzo umownie i tylko w odniesieniu do wywiadów; znam na przykład Pawła Migdalskiego i wiem, że konserwatystą jest tylko od święta, tak jak nie wyobrażam sobie profesor Czerepaniak-Walczak na ulicznej barykadzie, a przecież w omawianej książce wygłasza ona opinie tak antysystemowe, że zawstydzić by one mogły niejednego lewaka) i to w tak zmyślny sposób, że nikt tu (nawet symbolicznie) się nawzajem nie kłóci. Bo wszystkim przyświeca cel nadrzędny, jakim jest dobra edukacja i wychowanie mądrych obywateli. Ta zgoda, nie jednomyślność, żeby być dobrze zrozumianym, w czasach, kiedy szkoła jest polem nieustannych eksperymentów, obliczonych najczęściej na doraźny polityczny efekt, jest wartością bezcenną.

Zakończę wbrew sugestii Wojciecha Eichelbergera, który mówi w książce, że zbyt dużo mówimy o sobie. W trakcie lektury nie mogłem jednak uciec od ciągłego konfrontowania tego, co czytam, ze swoim osobistym doświadczeniem. Przez dobrych kilka lat opisywanego w niej ćwierćwiecza byłem uczniem, potem studentem, wychowałem się w nauczycielskiej rodzinie, z ciotkami belfrzycami dokoła, w końcu sam zostałem nauczycielem akademickim, a do tego moja żona jest pedagogiem szkolnym. Problemy polskiej edukacji – zarówno powszechnej, jak i tej zwanej wyższą – są mi więc bardzo bliskie. Na dobitkę nasz syn poszedł do pierwszej klasy jako sześciolatek i mamy z tym z żoną nie mały kłopot.

Dzięki wywiadam zebranych przez Sławomira Iwasiowa wróciło do mnie wiele wspomnień, niegdysiejszych przemyśleń i również trosk. Zdałem sobie sprawę z tego, że jestem kimś w rodzaju świadka – tak dobitnie chyba po raz pierwszy w życiu. Jest to jednocześnie empiryczny dowód na to, że mamy do czynienia z książką *sensu stricto* historyczną, czemu zaprzeczałem na początku, a dla mnie jest to pewne usprawiedliwienie, że tym swoim wymądrzaniem się nie przekraczam granic wyznaczanych przez zawodowe kompetencje.



STRESZCZENIE

Retrospekcje. 25 rozmów na 25-lecie „Refleksji”

Sławomir Iwasiów

Niniejsza książka jest zbiorem dwudziestu pięciu wywiadów, wybranych z archiwum „Refleksji” – zachodniopomorskiego czasopisma dla nauczycieli, które w styczniu 2016 roku obchodziło swoje dwudzieste piąte urodziny. Bohaterami rozmów są, między innymi, nauczyciele, dyrektorzy szkół, politycy, naukowcy, osoby związane z kulturą, sztuką, mediami. Antologia została podzielona na trzy części, kolejno zatytułowane: „Edukacja”, „Społeczeństwo”, „Kultura”. Te trzy kategorie odzwierciedlają bowiem przekrój tematów, którymi zajmowały się na przestrzeni dwu i pół dekady poszczególne zespoły redakcyjne pisma.

Abstract

Retrospection. 25 Interviews on the 25th Anniversary of ‚Reflections’

This book is a collection of twenty-five interviews, selected from the archives of ‚Reflections’, a West Pomeranian magazine for teachers, which celebrated its twenty-fifth birthday in January 2016. The interviewees are, among others, teachers, headteachers, politicians, scientists, people associated with culture, art and media. The anthology is divided into three parts: Education, Society and Culture. These three categories reflect the range of topics explored by the editorial teams of the magazine for over two and a half decades.

Translation: Aleksandra Lis

Nota bibliograficzna

Edukacja

Misztal I.: *Zwolnięm tylko trzech...* (rozmowa ze Zbigniewem Pieczyńskim i Pawłem Bartnikiem), „Refleksje” 1991, nr 1, s. 1–2.

Bitner E., Misztal I.: *Zaczynając od siebie...* (rozmowa z Bogdanem Jankowskim), „Refleksje” 1991, nr 3, s. 7–8.

Jarzębowski Z.: *Nauczyciele pytają, kurator odpowiada* (rozmowa ze Zbigniewem Pieczyńskim), „Refleksje” 1993, nr 1, s. 2–3.

Lewoc W.: *„Wolne pole do popisu”* (rozmowa z Ireną Dziergowską), „Refleksje” 2000, nr 12, s. 3.

Lewoc W.: *„Sukces to praca... i może talent”* (rozmowa z Cezarym Urbanem), „Refleksje” 2001, nr 7/8, s. 3.

Kołodziejska A.: *Matura, nowa od 10 lat* (rozmowa z Anną Radziwiłł), „Refleksje” 2005, nr 2, s. 3–4.

Krysztosiak K.: *Kierunki zmian* (rozmowa z Maciejem Kopciem), „Refleksje” 2006, nr 10, s. 5–8.

Krysztosiak K.: *By jak najlepiej służyć społeczeństwu* (rozmowa z Urszulą Pańką), „Refleksje” 2007, nr 7/8, s. 3–5.

Iwasiów S.: *Zrozumienie, demokracja, tolerancja* (rozmowa z Henrym Teschem), „Refleksje” 2009, nr 5, s. 6–7. Tłumaczenie: Agnieszka Gruszczyńska.

Iwasiów S.: *Zaczynaj skromnie, myśl szeroko* (rozmowa ze Sławomirem Osińskim), „Refleksje” 2012, nr 3, s. 6–8.

Spółeczeństwo

Piaskowska-Majzel M.: *Praca z uczniem zdolnym* (rozmowa z Eugenią Mańkowską), „Refleksje” 2002, nr 5, s. 3–4.

Krysztosiak K.: *Ku społeczeństwu informacyjnemu* (rozmowa z Agnieszką Szewczyk), „Refleksje” 2006, nr 1, s. 3–4.

Krysztosiak K.: *„Polskie sześciolatki chcą się uczyć”* (rozmowa z Aldoną Kopik), „Refleksje” 2008, nr 5, s. 6–7.

Iwasiów S.: *„Realność i wirtualność tworzą jeden świat”* (rozmowa z Jackiem Pyżalskim), „Refleksje” 2014, nr 3, s. 6–7.

Iwasiów S.: *„Kto powiedział, że lekcja powinna trwać trzy kwadranse?”* (rozmowa z Marią Czerepaniak-Walczak), „Refleksje” 2014, nr 6, s. 6–9.

Iwasiów S.: *„Na człowieka musimy patrzeć całościowo”* (rozmowa z Moniką Zatorską), „Refleksje” 2015, nr 3, s. 6–9.

Iwasiów S.: *„Chcesz zrobić dla ucznia więcej, zrób mniej”* (rozmowa z Marzeną Żylińską), „Refleksje” 2015, nr 6, s. 6–9.

Kultura

Gruszczyńska A.: *Czytaj bliźniego swego jak dobrą książkę* (rozmowa z Przemysławem Czaplińskim), „Refleksje” 2008, nr 4, s. 6–8.

Iwasiów S.: *Piękny umysł* (rozmowa z Dariuszem Kulmą), „Refleksje” 2010, nr 1, s. 5.

Iwasiów S.: *Natura wpadła mi w oko* (rozmowa z Jackiem Drozdą), „Refleksje” 2011, nr 4, s. 7–9.

Iwasiów S.: *Rozmowa jako terapia, czyli pokorne badanie rzeczywistości* (rozmowa z Wojciechem Eichelbergerem), „Refleksje” 2012, nr 1, s. 6–7.

Iwasiów S.: *„Chciałbym wyzwalać fascynację literaturą”* (rozmowa z Wojciechem Rusinkiem), „Refleksje” 2012, nr 5, s. 6–9.

Iwasiów S.: *„Książka była, jest i będzie”* (rozmowa z Krzysztofem Walczakiem), „Refleksje” 2013, nr 6, s. 6–7.

Iwasiów S.: *„Dobry etnolog potrafi słuchać”* (rozmowa z Piotrem Malińskim), „Refleksje” 2014, nr 4, s. 8–11.

Iwasiów S.: *„Historia to krzywe zwierciadło, w którym przegląda się przeszłość”* (rozmowa z Pawłem Migdałskim), „Refleksje” 2015, nr 5, s. 5–9.

Indeks nazwisk

- Anderson Benedict 84
Ash Timothy Garton 121
Bartnik Paweł 12, 121
Bataille Georges 101
Bauer Joachim 79, 80
Berent Wacław 100
Bitner Elżbieta 16
Borkowski Jan 42
Bourdieu Pierre 66
Brzezińska Anna 58
Coelho Paulo 101
Coetzee John Maxwell 101
Czapliński Przemysław 82, 123
Czerepaniak-Walczak Maria 64, 122
Dąbrowski Mirosław 79
Dostojewski Fiodor 101
Droзда Jacek 90
Dzierzgowska Irena 24
Eco Umberto 106
Eichelberger Wojciech 94, 123
Fischer Kurt 79
Freire Paulo 64
Fromm Erich 122
Fullan Michael 47
Gardner Howard 71
Gombrowicz Witold 101, 102
Gomułka Władysław 121
Gruszczyk-Kolczyńska Edyta 79
Gruszczyńska Agnieszka 82
Hall Katarzyna 43
Handke Mirosław 29, 38
Houellebecq Michel 101
Huther Gerald 76, 77, 78, 79, 80
Iwasiów Sławomir 42, 46, 60, 64, 70, 76, 88, 90, 94, 98, 104, 108, 114, 120, 124
Iwaszkiewicz Jarosław 100, 101
Jabłoński Witold 43, 44
Jankowski Bogdan 16
Jarzębowski Zbigniew 20
Jelinek Elfriede 101
Joyce James 101
Kalinowska Alina 79
Keret Etgar 101
Klus-Stańska Dorota 65, 79
Kluzik-Rostkowska Joanna 121
Kołodziejska Anna 28
Kopeć Maciej 32
Kopik Aldona 56, 72
Korczak Janusz 79
Krajewski Marek 105
Krasucki Eryk 120
Kromolicka Barbara 111
Krysztofiak Katarzyna 32, 38, 52, 56
Kula Marcin 116
Kulma Dariusz 88, 122
Kurek Jacek 103
Le Goff Jacques 117
Lem Stanisław 101
Levi-Strauss Claude 84
Lewoc Wiesław 24, 26
Łybacka Krystyna 29
Maleczyńska Kazimiera 104
Maliński Piotr 108
Mańkowska Eugenia 50
Marcinkiewicz Kazimierz 22
Matłowski Bogdan 110
Migdalski Paweł 114, 120, 123
Migoń Anna 104
Migoń Krzysztof 104
Miller Henry 100, 101
Miłosz Czesław 101
Misztal Irena 12, 16
Montessori Maria 66, 79
Nahacz Mirosław 101
Neugebauer Adam 26
Nowacki Dariusz 101
Osiński Sławomir 46
Pajewski Janusz 114
Pamuk Orhan 101
Pańska Urszula 38
Peterson Peter 79
Piaskowska-Majzel Mirosława 50
Pieczyński Zbigniew 12, 20, 121
Pilch Jerzy 101
Poniatowski Józef 68
Poniatowski Stanisław August 68
Ponomarenko Aneta 105
Prus Bolesław (właśc. Aleksander Głowacki) 122
Pyżalski Jacek 60, 123
Radziwiłł Anna 28
Rohn Jim 67
Rousseau Jean-Jacques 67
Rusinek Wojciech 98, 121
Ryss Robert 119
Sapkowski Andrzej 101
Sawicki Marek 29, 30
Schaeffer Bogusław 58
Seneka Młodszy 68
Sienkiewicz Henryk 85
Skrycki Radosław 119
Sokrates 117
Spitzer Manfred 78, 80
Stasiuk Andrzej 100, 101
Świetlicki Marcin 99
Szekspir William 102
Szewczyk Agnieszka 52, 123
Szuman Michał 26, 27
Terakowska Dorota 101
Tesch Henry 42
Tischner Józef 47
Traba Robert 114
Twardochleb Bogdan 119
Urban Cezary 26
Urbanowicz Anna 22
Vorbrich Ryszard 108
Walasek-Jarosz Barbara 57
Walczak Krzysztof 104, 123
White Hayden 116, 120
Wiater Jerzy 29
Wilgocka-Okoń Barbara 58
Witkowski Michał 101, 102
Zalewska Anna 121
Zatorska Monika 70, 122
Żurawski Bogdan 109
Żylińska Marzena 76, 122



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO



Zachodniopomorskie
Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Pierwodruki zebranych w niniejszej książce wywiadów ukazały się w „Refleksjach” w ciągu ostatnich dwudziestu pięciu lat. Rozmówcami są nauczyciele, urzędnicy oświaty z kuratorium i ministerstwa, metodycy, poloniści, historycy, bibliotekoznawcy, krytycy, redaktorzy, antropologowie, w tym gronie znalazł się również fotograf przyrody. Ta wielość nie dziwi; jedną z powinności szkoły jako takiej jest próba ogarnięcia i przedstawienia wszystkiego – uczącym się, którzy (jednocześnie) poznają i wchodzą w skomplikowany świat.

Adam Poprawa

ISBN 978-83-89882-39-4