

2017

Maj/Czerwiec

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

pedagogika pracy

Nauczanie nie kończy się po 45 minutach
rozmowa z Mariuszem Zyngierem

Czy szkoła ogranicza kreatywność?
Mieczysław Gałaś

Metodologiczne remanenty
Waldemar Furmanek

Szersza kulturowo
Andrzej Waśko

Mnożenie przez zero
Grażyna Dokurno





Tym razem tematem przewodnim „Refleksji” jest *Pedagogika pracy*. Podjęliśmy to zagadnienie z kilku powodów – przede wszystkim, z punktu widzenia szkoły, przygotowanie kolejnych pokoleń młodzieży do wykonywania zawodu, a także wyposażenie w kompetencje, które pozwolą na doksztalcenie i samodoskonalenie przez całe życie, nieodmiennie stanowi swego rodzaju wyzwanie. Poza tym rynek pracy jest coraz bardziej, w stosunku do młodych ludzi, wymagający – dlatego zadaniem szkoły powinno być nie tylko przekazywanie wiedzy, ale także umiejętności, szczególnie takich, które w przyszłości mogą się przydać w pracy zawodowej. Nade wszystko edukacja musi nadążać za przemianami współczesnego świata. Praca jest takim obszarem, na którym odznaczają się blaski i cienie tych przemian. Z jednej strony – mamy do dyspozycji coraz lepsze warunki pracy, możliwości rozwoju, wyższe płace. Z drugiej zaś – mimo wszystko wielu ludziom grozi widmo bezrobocia.

To jednak nie wyczerpuje tematu głównego, bowiem namysł nad pedagogiką pracy posiada szersze spektrum – nie pytamy zatem w niniejszym numerze tylko o to, jak należy kształcić młodych ludzi, żeby jak najlepiej wykonywali określoną pracę, ale także patrzymy na ten problem z innej perspektywy: jak praca wpływa na edukację, we wszystkich jej wymiarach? Czego praca nas „uczy”? Jak, dzięki pracy, doskonalimy się w swoim, szeroko pojmowanym, humanizmie?

Proponujemy także przyrzeć się rubryce specjalnej, zatytułowanej *Reforma systemu oświaty*, gdzie zostały zaprezentowane komentarze do podstaw programowych kilku przedmiotów: języka polskiego, historii, wiedzy o społeczeństwie, a także zmiany dotyczące kształcenia zawodowego.

Zapraszam do lektury.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

WYWIAD	4	REFLEKSJE	46
Sławomir Iwasiów		Magdalena Dawidowska	
<i>„Najlepsza edukacja wymaga najlepszych nauczycieli”</i>		<i>Do dzieła!</i>	46
Rozmowa z Vikasem Potą	4	Zdzisław Nowak	
The Global Teacher Prize została stworzona po to, żeby docenić wkład nauczycieli w podnoszenie rangi tego zawodu. Mamy także na celu wskazanie, że nauczyciele odgrywają niebagatelną rolę społeczną. Chcemy przybliżyć historie tych nauczycieli, którzy potrafią wpłynąć na swoich uczniów.		<i>Astronomiczna edukacja</i>	47
Sławomir Iwasiów		Joanna Paszkowska-Wójcik	
<i>„Nauczanie nie kończy się po 45 minutach”</i>		<i>Po prostu bajka...</i>	48
Rozmowa z Mariuszem Zyngierem	7	Małgorzata Żółtowska	
Jestem współautorem nowej podstawy programowej, wdrażanej obecnie w przygotowaniu teoretycznym i praktycznym do takich zawodów, jak elektronik czy technik elektronik. Wszyscy nauczyciele, pracujący przy tej podstawie, wprowadzili zapis obowiązku podziału na grupy ćwiczeniowe do dwunastu osób. Ktoś w ministerstwie wykreślił ten punkt. Jaki będzie efekt?		<i>Zabawy z matematyką</i>	50
TEMAT NUMERU	10	Lilianna Janeczek, Katarzyna Chwil-Żerebecka	
Mieczysław Gałaś		<i>Z miłości do natury</i>	52
<i>Czy szkoła ogranicza kreatywność?</i>	10	Anna Dziemidowicz	
Robinson, wychodząc od konstruktywnej i pogłębionej krytyki systemu publicznej edukacji szkolnej, nastawionej głównie na ustawiczne standaryzowanie i testowanie w nauczaniu i uczeniu, w niezwykle interesujący sposób ukazuje główne idee systemu edukacyjnego, który inspiruje kreatywność uczniów, a nie ją osłabia.		<i>Akademia Bezpiecznego Puchatka</i>	54
Waldemar Furmanek	20	EDUMARKETING	56
Anna Maria Potasińska		Agnieszka Gruszczyńska	
<i>Uczenie się przez całe życie</i>	26	<i>Czy szkoła uczy (do) zmiany?</i>	56
REFORMA SYSTEMU OŚWIATY	31	WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	58
Andrzej Waśko		Maciej Paluch	
<i>Szersza kulturowo</i>	31	<i>Personalizm a starożytne koncepcje wychowania</i>	58
Wiedza uporządkowana logicznie i utrwalona w pamięci jest koniecznym warunkiem poprawnego rozumowania i rozumienia rzeczywistości. Tylko absolwent wyposażony w podstawową wiedzę i zdolność rozumienia rzeczywistości będzie umiał się oprzeć socjotechnicznym manipulacjom, a tym samym będzie odpowiednio przygotowany do roli odpowiedzialnego obywatela demokratycznego państwa.		Wciąż trwa elementarny spór pomiędzy natywiistami i empirystami, który w dalszym ciągu nie przyniósł konkretnych rozwiązań w postaci ustalenia jednolitego, właściwego i skutecznego realizowania procesu wychowania, kreowania modelu lub modeli wychowania, które – wprowadzane w sposób konsekwentny – przynosiłyby dające się przewidzieć efekty wychowawcze. Nie jest to spór nowy. Jego intensyfikacja nastąpiła w naszych czasach, lecz ma swoje korzenie w filozofii Platona i Arystotelesa.	
Janusz Korzeniowski	37	STREFA MUZEUM	64
Anna Kowalczyk	40	Anna Lew-Machniak	
Andrzej Zych	43	<i>Z Pomorza do Teksasu</i>	64
<i>Edukacja szkolna a praca zawodowa</i>		CIERNIE I GŁOGI	67
		<i>Regjonalizm w nauczaniu robót ręcznych i rysunków</i>	67
		WARTO PRZECZYTAĆ	68
		Sławomir Iwasiów	
		<i>Wszyscy jesteśmy zwierzętami</i>	68
		Urszula Frymus	
		<i>Betonowe jezioro</i>	70
		Natalia Cybort-Zioło	
		<i>Co się dzieje w mózgu nastolatka?</i>	72
		FELIETON	74
		Sławomir Osiński	
		<i>(Nie)obecny</i>	74
		Grażyna Dokurno	
		<i>Mnożenie przez zero</i>	76
		w ZCDN-ie	77
		Beata Kiryluk	
		<i>Krok po kroku</i>	77
		w IPN-ie	78
		Paweł Kowalski	
		<i>8.55</i>	78
		ROZMAITOŚCI	80
		Iwona Hoc, Grażyna Krakowiak	
		<i>Mówiące obrazy</i>	80

„Najlepsza edukacja wymaga najlepszych nauczycieli”

z Vikasem Potą, dyrektorem generalnym The Varkey Foundation*, rozmawia
Sławomir Iwasów

Czy mógłby Pan przybliżyć historię The Varkey Foundation? Jak Fundacja powstała?

Sunny Varkey (założyciel The Varkey Foundation – przyp. red.) – opierając się na doświadczeniach zdobytych podczas tworzenia organizacji GEMS Education, która zajmuje się zarządzaniem najlepszymi szkołami, przede wszystkim na Bliskim Wschodzie – w pięćdziesiątą rocznicę powstania GEMS postanowił założyć inną organizację typu *non profit*, skoncentrowaną na wykorzystaniu potencjału, jaki on i jego rodzina zebrali w ciągu wielu lat pracy na rzecz różnych społeczności. Varkey nie przez przypadek wybrał właśnie edukację jako główny obszar swojej działalności.

W ten sposób The Varkey Foundation rozpoczęła charytatywną działalność, za cel obierając podnoszenie standardów edukacyjnych związanych głównie z kształceniem dzieci i młodzieży z krajów nieuprzywilejowanych. Nasza główna teza brzmi mniej więcej tak: najlepsza edukacja wymaga najlepszych nauczycieli. Podejmowane przez nas działania są ukierunkowane na zapewnienie wszystkim dzieciom wysoko wykwalifikowanych nauczycieli. Jak to osiągnąć? Uważamy, że należy dbać o zawodową wydolność nauczycieli, wspierać ich w doskonaleniu zawodowym, a także zapewniać finansowanie innowacyjnych rozwiązań edukacyjnych. Częścią naszej działalności jest ufundowanie The Global Teacher Prize – nagrody, dzięki której pragniemy zwrócić uwagę opinii publicznej na pracę najlepszych nauczycieli.

Wspomniał Pan o The Global Teacher Prize – nagrodzie dla najlepszego nauczyciela na świecie. Na jakich zasadach wybieracie tę jedną osobę? Jakie wymagania trzeba spełnić, żeby otrzymać ten tytuł?

The Global Teacher Prize została stworzona po to, żeby docenić wkład nauczycieli w podnoszenie rangi tego zawodu. Ale nie tylko o to chodzi. Mamy także na celu wskazanie, że nauczyciele odgrywają niebagatelną rolę społeczną. Chcemy przybliżyć historii tych nauczycieli, którzy potrafią wpłynąć na swoich uczniów. Zmieniać ich życie na lepsze. Dzięki temu, mamy taką nadzieję, zawód wykonywany przez miliony osób będzie postrzegany z należytych szacunkiem.

Zwycięzcę wybiera Komitet Nagrody, składający się z profesjonalistów w zakresie edukacji i innych dziedzin. Zadaniem Komitetu jest sprawdzenie, na ile nominowani do nagrody spełniają restrykcyjne kryteria. To takie kategorie, jak: wyraziste osiągnięcia uczniów – zdobyte dzięki pracy na lekcjach, aktywności pozalekcyjne, czyli głównie wpływ na społeczność lokalną, tworzenie i włączanie do nauczania innowacyjnych metod dydaktycznych – które znajdują zastosowanie w skali globalnej, pomaganie uczniom w osiąganiu statusu obywateli świata poprzez edukację opartą na wartościach – rozumianych jako przygotowanie do życia w otoczeniu wielu kultur, religii i narodowości, a także motywowanie nauczycieli do pozostania w zawodzie i zachęcanie młodszych koleżanek i kolegów do pracy w szkole.

Fundacja stworzyła narzędzie, *The Global Teacher Status Index*, dzięki któremu można zmierzyć poziom zaufania społecznego do zawodu nauczycielskiego. Jak to narzędzie działa?

The Global Teacher Status Index to pierwsza tego rodzaju próba zebrania kompletnych danych na temat kondycji zawodowej nauczycieli na świecie. Zasada działania tego wskaźnika opiera się na ankietach zebranych z dwudziestu jeden krajów. Sprawdzaliśmy rozmaite zagadnienia – od wysokości nauczycielskich pensji, przez stopień poważania, jakim cieszy się zawód nauczyciela wśród uczniów, aż do oceny systemu edukacji w danym państwie. Oczywiście w różnych krajach prowadzone są badania porównawcze systemów edukacji, natomiast na tym tle The Global Teacher Status Index wyróżnia się komplementarnością zgromadzonych danych. Nikt wcześniej nie badał edukacji w tak szerokim zakresie.

Co pokazują wasze badania?

Spośród tych dwudziestu jeden krajów tylko w Chinach zawód nauczyciela jest postrzegany na równi z pracą lekarza. W większości krajów, przede wszystkim europejskich, zdecydowana większość społeczeństwa uważa, że uczniowie nie mają szacunku do swoich nauczycieli. Jednakże nie wszystko rysuje się w ciemnych barwach: są takie kraje, jak wspomniane Chiny czy Korea Południowa, gdzie zawód nauczyciela cieszy się znacznym poważaniem społecznym. Warto brać z nich przykład. Jeśli chcemy, żeby przyszłe pokolenia prowadziły dobre i bezpieczne życie, powinniśmy zapewnić dzieciom i młodzieży najmądrzejszych, najbardziej utalentowanych nauczycieli. Sztuką jest znalezienie takich osób.

Ponadto z naszych badań wynika, że jeśli nauczyciele są sowsiej wynagradzani, to ich uczniowie osiągają lepsze wyniki. The Global Teacher Status Index wskazuje, iż w wielu krajach panuje przekonanie o konieczności podwyższenia płac nauczycielom – nawet w Finlandii, gdzie nauczyciele i tak osiągają sukcesy edukacyjne. We wszystkich krajach, które objęliśmy badaniem, uważa się także, że nauczyciele powinni otrzymywać wynagrodzenie odpowiednie do rezultatów, jakie osiągają w pracy. Ogólnie rzecz biorąc, nauczyciele cieszą się dużym poparciem

społecznym, co powinno znaleźć odzwierciedlenie w polityce poszczególnych państw w obszarze oświaty.

Dlaczego powinniśmy dbać o to, żeby zmienić sposób postrzegania zawodu nauczycielskiego w skali globalnej? Jak wykształcenie i wysoka motywacja nauczycieli wpływają na jakość edukacji?

W przeszłości nauczyciele stanowili najlepiej wykształconą część społeczności lokalnej, dlatego często postrzegano ich jako autorytety, osoby udzielające innym porad i wskazówek. Nade wszystko byli to ludzie inspirujący młodzież do osiągania sukcesów – zarówno w życiu osobistym, jak i społecznym. Niestety, czasy się zmieniły. W wielu krajach nauczyciele i ich profesja już nie cieszą się tak dużą estymą. Ma to niemałe konsekwencje dla społeczeństwa, negatywnie wpływa na szanse życiowe kolejnych pokoleń. Jeżeli nauczyciele nie są poważani w społeczeństwie, to uczniowie nie będą chcieli ich słuchać w klasie, rodzice nie będą zgadzali się ze stanowiskiem szkoły w ważnych dla ich dzieci sprawach, a najbardziej utalentowani absolwenci nie będą wiązali swojej przyszłości z zawodem nauczycielskim. Z czasem spadający szacunek dla nauczycieli osłabi jakość nauczania, osłabi samo uczenie się, doprowadzi do obniżenia szans edukacyjnych milionów ludzi. Wszystko to znacznie osłabi społeczeństwa w skali światowej.

Internet i nowe media stawiają szkołę w odmiennej niż dotychczas perspektywie. W dużej mierze edukacja staje się globalna. Jaka jest Pana opinia na temat przyszłości edukacji? Jak szkoła zmieni się na przestrzeni, powiedzmy, dziesięciu do trzydziestu kolejnych lat?

Głównym kierunkiem rozwoju będzie wpływ technologii na dekonstrukcję tradycyjnego nauczania w systemie klasowo-lekcyjnym. Przede wszystkim zaobserwujemy zjawisko „odwróconej klasy” – uczniowie będą oglądali, poza szkołą, filmy edukacyjne, a w klasie ich zadanie będzie polegało na rozwiązywaniu zadań i problemów. Pomocną dłoń podadzą im zarówno nauczyciele, jak i rówieśnicy – i to będzie znacząca zmiana.

Technologia zmieni także edukację w zakresie dostępu do szkolnictwa i nauczania – tysiące

dzieci, dotychczas edukacji pozbawione, będą mogły się uczyć nie tylko w szkołach, ale także poza nimi. Nie inaczej sprawy będą się miały w przypadku nauczycieli i ich zawodowego doskonalenia. The Varkey Foundation proponuje na tym polu innowacyjne rozwiązania i programy obejmujące terytorium Afryki subsaharyjskiej, takie jak Making Girls Great! – projekt znany także pod nazwą MGCubed – oraz Train for Tomorrow.

MGCubed zapewnia edukację na odległość w siedemdziesięciu dwu szkołach rządowych Afryki subsaharyjskiej. Wysoko wykwalifikowani nauczyciele z Akry prowadzą lekcje dzięki zasilanym przez baterie słoneczne komputerom i satelitarnym połączeniom internetowym. Przekaz trafia do dzieci z marginalizowanych społeczności. Uczą się one podstaw matematyki i języka angielskiego – każdego z tych przedmiotów godzinę dziennie, przez dwa lata. W projekcie bierze udział osiem tysięcy dziewcząt i chłopców.

Natomiast Train for Tomorrow to pierwszy w subsaharyjskiej części Afryki program doskonalenia nauczycieli, obejmujący kształcenie nawet pięciu tysięcy osób w ciągu dwóch lat. Po raz pierwszy w historii, i w tej części świata, nauczyciele doskonalą się dzięki połączeniom satelitarnym, sprzętowi komputerowemu zasilanemu energią z baterii słonecznych oraz interaktywnemu przekazowi audio-wideo wprost do sali wykładowej. To sprawia, że doskonalenie nauczycieli ma wymiar obustronny i może być zapewnione w regularnych odstępach czasu, nawet na bardzo dużą skalę. Wykładowcy i nauczyciele konsultanci z Akry transmitują ze studia nagraniowego – na żywo i w formule interaktywnej – dwugodzinne zajęcia, trafiające do, mniej więcej, ośmiuset nauczycieli, co dwa tygodnie, przez okres dwóch lat. W programie bierze udział czterdzieści szkół posiadających połączenia satelitarne. W każdej szkole doskonalili się od dziesięciu do trzydziestu osób. Około ośmiuset

nauczycieli, którzy odbywają szkolenie, przekazuje swoją wiedzę dalej, ucząc innych nauczycieli we własnych szkołach.

W najbliższym czasie technologia zmieni nie tylko szkołę, ale także – pod wpływem technologicznej ewolucji – zmieni się nauczanie o technologii w szkołach. Współczesne zajęcia komputerowe skoncentrowane są przede wszystkim na wyposażaniu w takie kompetencje, jak używanie edytorów tekstu, tworzenie arkuszy kalkulacyjnych czy przygotowywanie prezentacji multimedialnych. To umiejętności potrzebne w niektórych zawodach, ale chyba – w wielu sytuacjach – niewystarczające. Niektórzy pracodawcy potrzebują bowiem takich pracowników, którzy będą znali zasady działania komputerów. Wraca zatem do wielu programów nauczania informatyka, głównie w takich krajach, jak Izrael, Nowa Zelandia, Australia czy Dania. Programowanie znajduje swoje miejsce obok innych dziedzin nauk ścisłych – fizyki, matematyki i chemii.

Mimo iż wiele zmieni się w edukacji w nadchodzących dekadach, wyzwania pozostaną podobne. Zbyt często nauczyciele są niedoceniani, źle opłacani i słabo wykształceni. Nieważne, czy trzymają w ręku kredę, czy tablet – to od nauczycieli zależy jakość edukacji.

Dziękuję za rozmowę.

* The Varkey Foundation, początkowo znana jako GEMS Varkey Foundation, jest instytucją charytatywną o zasięgu globalnym. Fundację założył w 2010 roku Sunny Varkey – fundator szkół, doskonalenia nauczycieli oraz wielu projektów o charakterze edukacyjnym – przede wszystkim w krajach niedoinwestowanych. Jednym z przedsięwzięć, które zostały zainicjowane przez The Varkey Foundation, jest The Global Teacher Prize, przyznawana od 2014 roku nagroda w wysokości miliona dolarów dla najlepszego nauczyciela na świecie.

SI

Kontakt z The Varkey Foundation oraz pomoc w przygotowaniu wywiadu: Natalia Cybort-Zioło.

„Nauczanie nie kończy się po 45 minutach”

z Mariuszem Zyngierem, nauczycielem przedmiotów technicznych w Zespole Szkół w Połańcu, nominowanym do nagrody The Global Teacher Prize 2017*, rozmawia Sławomir Iwasiów

Znalazł się Pan wśród 50 nauczycieli nominowanych do The Global Teacher Prize – to duże wyróżnienie. W jakich okolicznościach przyjął Pan wiadomość o nominacji?

Na informację o liście pięćdziesięciu osób nominowanych do nagrody czekałem z niecierpliwością – zestawienie pojawia się w sieci w połowie grudnia. Dzień przed jej publikacją skontaktowała się ze mną reporterka dużego polskiego dziennika, żeby przygotować materiał na mój temat. Tak się dowiedziałem o wejściu do nominowanej pięćdziesiątki. Byłem bardzo zaskoczony. Natomiast później, przeglądając tę listę i sprawdzając liczbę osób i krajów, z których zostali zgłoszeni nauczyciele do nagrody, czułem ogromną radość, a przede wszystkim dumę, że mogłem się znaleźć w tak znakomitym gronie. W tym roku byłem jedynym Polakiem – tym bardziej jest to dla mnie zaszczyt.

Z rozmowy z dyrektorem generalnym The Varkey Foundation, instytucji, która organizuje The Global Teacher Prize (wywiad w tym numerze „Refleksji” – przyp. red.), wynika, że nagrodę tę otrzymują nauczyciele pod wieloma względami wyróżniający się swoim zaangażowaniem w pracę. Na przykład tacy, którzy włączają się w projekty międzynarodowe albo proponują innowacyjne metody nauczania. Jaki jest Pana przepis na osiąganie sukcesów w roli nauczyciela, organizatora edukacji, szerzej patrząc – wychowawcy?

Nie mam jakiegoś konkretnego przepisu. W moim przypadku nie jest to ciąg szablonowych i standardowych działań, staram się być aktywny na różnych polach. Od roku 2004 zrealizowałem kilkanaście staży i wyjazdów studyjnych, między innymi do Słowacji, Holandii czy Irlandii, które odbywały się w ramach programów międzynarodowych – wtedy był to Program Leonardo da Vinci, dzisiaj jest to Erasmus+. Podejmowanie tego typu działań ma swoje zalety – przede wszystkim z reguły prowadzi do nawiązywania nowych kontaktów, budowania sieci współpracy międzynarodowej, wymiany doświadczeń. Organizuję takie wyjazdy i dla uczniów, i dla nauczycieli. Z uczniami jeździmy na olimpiady i konkursy, zarówno lokalne, jak i międzynarodowe, poznajemy różne środowiska, rozmaite kraje i kultury. To przynosi duże korzyści. Młodzież i dzieci z naszej szkoły pochodzą głównie z pobliskich terenów wiejskich. Nieczęsto mają okazję do tego, żeby wyjechać za granicę, poznać ludzi wywodzących się z odmiennych kulturowo kręgów. Podczas wyjazdów studyjnych i warsztatowych muszą się przełamać, otworzyć na ludzi, komunikować w obcych językach. To zaprocentuje, mam nadzieję, w ich dorosłym życiu.

Ważną częścią moich aktywności były i są „Edukacyjne Podróże Marzeń”, czyli samodzielnie organizowane wyjazdy naukowe, często poza Europę, a także „Mikołajkowe Podróże Marzeń” – funkcjonująca od piętnastu lat akcja pomocy dla wychowanków Domu Dziecka w Pacanowie. Nowością są zajęcia z robotyki dla uczniów mojej

szkoły, ale też dla dzieci z przedszkola – realizowane przez „moich” chłopaków. Jestem dumny z sukcesów moich uczniów na światowych konkursach wynalazczości. Kilka złotych medali Brussels Innova, laury zdobyte na Tajwanie i ostatnio dwa złota przywiezione z IPITEX w Bangkoku.

Rozmawiamy o teraźniejszości Pana kariery nauczycielskiej. Jednak interesujące jest i to, jak Pan został nauczycielem.

Pracowałem wcześniej w zakładzie energetycznym. To była dobra praca, ale niekoniecznie chciałem wykonywać ją przez całe życie. Znamy, w szkole i w trakcie studiów, mówili: „Ty będziesz dobrym nauczycielem”. Twierdzili, że się nadaję, wskazując na takie cechy, jak dar przekonywania czy łatwość przekazywania informacji. Może tak jest, może faktycznie potrafię dobrze tłumaczyć różne rzeczy. Spełniam się w tej pracy, ale nie jestem nauczycielem modelowym, skrojonym według uczelnianej miary. W moim przekonaniu nauczanie nie kończy się po czterdziestu pięciu minutach lekcji. Zawsze czerpałem ogromną satysfakcję z przekazywania wiedzy, ale też starałem się – przez te dwadzieścia pięć lat pracy w szkole – robić coś ponad codzienną aktywność przy tablicy. Moja praca w zawodzie nauczyciela to zatem ani przypadek, ani przymus.

Współcześnie zmienia się status nauczyciela, który coraz rzadziej jest postrzegany jako autorytet. Jak by Pan zdefiniował misję nauczycielską? Na ile wciąż można mówić o powołaniu w tym zawodzie?

W połowie lutego widziałem rozmowę z dyrektorem dużej warszawskiej szkoły, który wypowiedział na antenie TVN-u mniej więcej takie słowa: „nauczyciel to zawód dla tych, którym się nie powiodło”. Nie rozumiem takiego nastawienia i zupełnie się z nim nie zgadzam. Oczywiście, nie każdy wykonuje swoją pracę z poczuciem powołania... Ale czy tak musi być? Czy każdy nauczyciel musi być jak John Keating ze *Stowarzyszenia umarłych poetów*? Nie sądzę.

Według różnych danych w Polsce pracuje około 600 tysięcy nauczycieli. Nie ma takiej siły, żeby każdy z nich był pasjonatem. Z moich rozmów, kontaktów i obserwacji wynika, że jest bardzo duża grupa nauczycieli solidnych – po prostu takich, którzy robią swoje, i w związku z tym trudno im cokolwiek

zarzucić. Ale też wcale niemało jest takich osób, które wyróżniają się swoją postawą i podejściem do edukacji. To nauczyciele z pasją – potrafią przekazać wiedzę, ale też robić znacznie więcej. Natomiast, jak pewnie w większości profesji, istnieje i taka grupa nauczycieli – dodajmy, że najmniejsza – którzy raczej nie powinni tego zawodu wykonywać.

Jak przebiega Pana lekcja? Jakie metody nauczania Pan stosuje?

Uczę instalacji i eksploatacji urządzeń elektroenergetycznych oraz eksploatacji, konserwacji i montażu urządzeń elektroenergetycznych. To są przedmioty, które powinny być realizowane w sposób praktyczny – i takie są moje lekcje, opierają się na praktyce. Obserwuję uczniów, ale nie prowadzę ich za rękę. Uczą się na własnych błędach. Do większości rzeczy muszą dojść sami, eksperymentując. Podstawową wiedzę teoretyczną zdobywają na lekcjach, które prowadzi moja koleżanka. Na zajęciach praktycznych zajmujemy się sprzętem – takim jak telewizja kablowa czy satelitarna, systemy alarmowe i monitoringu, sterowniki programowalne. Moja rola polega na tym, żeby – po pierwsze – zapewnić uczniom bezpieczeństwo. Po drugie sprawdzam, na ile ich wiedza teoretyczna jest adekwatna wobec tego, co mamy realizować na danych zajęciach. I po trzecie – wykonujemy zadania praktyczne, pracując na nowoczesnych urządzeniach.

Niestety, wciąż mamy bardzo mało materiałów do nauki instalacji urządzeń elektronicznych. Całkiem niedawno WSiP opublikował pierwszy podręcznik do tej kwalifikacji. Poza tym wszelkie niezbędne materiały – na przykład instrukcje obsługi i montażu każdego z urządzeń – muszę ściągać z internetu.

Pana uczniowie pracują nad różnymi projektami, biorą udział w konkursach, jeżdżą na wizyty studyjne. Jak Pan ich motywuje do pracy?

Na początku roku szkolnego opowiadam historię ich starszych kolegów, którzy osiągnęli mniejszy lub większy sukces. Otrzymali stypendia, dostali się na studia, pracują jako inżynierowie czy naukowcy. I to daje do myślenia, że jeśli starsi koledzy – dzięki aktywności na różnych polach – doskonale sobie poradzili i w szkole, i w dorosłym życiu, to czemu i im miało by się nie udać? Taka motywacja działa.

Jest też coś takiego, jak specyfika grupy społecznej uczniów szkoły w małej miejscowości. Do nas przychodzą i uczniowie superzdolni, i przeciętniacy, i tacy, którzy kiedyś ledwo mogliby skończyć niezbyt popularną zawodówkę. To nas różni od elitarnych szkół w dużych miastach, bo tam się dostają tylko tacy uczniowie, którzy gimnazjum kończą z bilansem, powiedzmy, stu osiemdziesięciu czy nawet dwustu punktów. U nas są i ci najlepsi, i ci z czterdziestoma punktami. Przyjmujemy ich po to, żeby nie zamykać im drogi rozwoju, dać im motywację do pracy, szansę uczenia się łąką w łąkę z uczniami zdolnymi. W związku tym wszyscy, zdolni i słabsi, mogą obserwować swoje sukcesy, pomagać sobie i motywować się do pracy.

Poza tym staram się, żeby edukacja była w jakimś sensie dla uczniów atrakcyjna. Mówiłem o tym wcześniej – nasza młodzież ma szansę, dzięki projektom i wyjazdom studyjnym, pojeździć po świecie i poznać inne kultury. To też jest dla nich spora motywacja.

Jakie jest Pana zdanie na temat szkolnictwa zawodowego w Polsce? Co powinno się w najbliższym czasie zmienić w edukacji zawodowej?

To rozległy problem, na który składają się różne wątki. Powiem o trzech z nich, choć dałoby się znaleźć ich więcej.

Przede wszystkim powinno się zmienić nastawienie do edukacji zawodowej osób i instytucji organizujących system szkolnictwa w Polsce. Rok 2016 był ogłoszony przez poprzednią minister edukacji rokiem szkolnictwa zawodowego. I dobrze! Jednakże z naszego punktu widzenia, czyli szkoły na prowincji, niewiele się w tej kwestii wydarzyło, nie mówiąc o znaczących zmianach, których nie odczuliśmy. To po pierwsze.

Druga sprawa wiąże się z podejściem samorządów do edukacji zawodowej, a dokładnie z tym, że organy prowadzące nie mają do dyspozycji rozwiązań prawnych umożliwiających poprawienie jakości edukacji zawodowej. Warsztaty, na których pracuje się z urządzeniami pod napięciem, prowadzę w grupie dwudziestodwuosobowej. Znajomi ze szkół w Polsce i za granicą chwytają się za głowę! Na czym polega problem? W Polsce, w żadnych dokumentach, nie ma zapisu o tym, że zajęcia realizowane przy użyciu sprzętu pod napięciem 230V powinny być zorganizowane w małych grupach. To jest rażące

niedopatrzenie legislacyjne. Nasze starostwo powiatowe nie ma pieniędzy na zwiększenie liczby grup na przedmiotach wymagających zachowania specjalnych środków bezpieczeństwa. I nie wynika to ze złej woli. Starosta ma związane ręce, nie ma podstawy prawnej, na której mógłby się oprzeć, żeby znaleźć środki finansowe. Nie oznacza to, mimo wszystko, że nie są podejmowane próby zmiany takiego stanu rzeczy.

Jestem współautorem nowej podstawy programowej, wdrażanej obecnie w przygotowaniu teoretycznym i praktycznym do takich zawodów, jak elektronika czy technika elektroniki. Wszyscy nauczyciele, pracujący przy tej podstawie, wprowadzili zapis obowiązku podziału na grupy ćwiczeniowe do dwunastu osób. Ktoś w ministerstwie wykreślił ten punkt. Jaki będzie efekt? Organy prowadzące nie będą dawały nam pieniędzy, bo nie ma zapisu w ustawie, nie ma prawa, które regulowałoby tak podstawową sprawę, jak liczba uczniów na zajęciach warsztatowych. I to jest problem w edukacji zawodowej – nie poprawimy jakości kształcenia, jeśli nie naprawimy zapisów prawnych.

Trzecia rzecz jest nie mniej istotna – słabo jesteśmy, i nauczyciele, i uczniowie, wspierani pod względem informacyjnym. Proszę sobie przejrzeć stronę CKE pod kątem materiałów do egzaminów. Maturzysta, choćby i tegoroczny, znajdzie na tej stronie wszystko, co potrzeba do rzetelnego przygotowania się do egzaminu: zadania z rozwiązaniami, komentarze ekspertów, przykładowe testy. Nawet dla incydentalnych przedmiotów, jak wiedza o tańcu, znajdziemy komplet zagadnień do matury. Dla przedmiotów zawodowych tego rodzaju informacje też są udostępniane, ale – nazwijmy to delikatnie – w formie okrojonej. Są klucze odpowiedzi do egzaminu teoretycznego, ale nie ma dołączonych zadań. Jak w takim razie uczeń ma się przygotować się do egzaminu? W mojej ocenie problem rysuje się zatem następująco: polski system szkolnictwa nie dba o rozwój edukacji zawodowej, równocześnie wspierając, czasami nazbyt populistycznie, edukację ogólnokształcącą. Zmieniają się kierunki reformowania edukacji, ale my wciąż jesteśmy spychani na boczny tor.

Dziękuję za rozmowę.

* W tym roku nagrodą została uhonorowana Maggie MacDonnell, nauczycielka pracująca w arktycznej części Kanady – ostatnio w miejscowości Salluit.

Czy szkoła ogranicza kreatywność?

Transformacja systemu edukacji według Kena Robinsona

Mieczysław Gałaś, doktor nauk pedagogicznych, emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

Każdy posiada ogromne pokłady kreatywności, które wynikają z faktu bycia człowiekiem. Wyzwanie polega na tym by je rozwijać. Kultura kreatywności musi objąć wszystkich, a nie tylko wybranych.

Ken Robinson

Edukacja i praca – wzajemnie ze sobą powiązane – stanowią dominujące dziedziny aktywności w życiu człowieka. Ich zależności oraz relacje są przedmiotem zainteresowań filozofii, ekonomii, różnych nauk społecznych, medycyny oraz pedagogiki pracy. Jednym z ważnych kontekstów, zajmujących współcześnie istotne miejsce w debatach naukowych i publicystycznych, są wzajemne relacje i uwikłania między edukacją i zmieniającą się technologią, rodzajami produkcji, wolnym rynkiem pracy a zatrudnieniem i szkołą oraz aspiracjami i wybieranymi przez młodzież profilami kształcenia.

Wstęp

Zmiany, które nieustannie zachodzą w zakresie edukacji i pracy, skłaniają do podejmowania tej problematyki w analizach teoretycznych i badaniach empirycznych. W dynamicznie zmieniającym się informacyjnym, zglobalizowanym świecie kreowanie gospodarki opartej na wiedzy wymaga coraz ściślejszej współpracy między obszarem szeroko pojętej edukacji a sferą pracy człowieka. Refleksyjne spojrzenie na ten problem u schyłku XX i na początku XXI wieku wydaje się być zasadne w sytuacji formułowania

szeregu uwag krytycznych dotyczących systemu edukacji, spraw zatrudnienia i samozatrudnienia na rynku pracy i poszukiwania właściwych ścieżek edukacyjnych, zawodu oraz odpowiedniej pracy, która da zadowolenie, godziwe warunki życia materialnego i kulturowego coraz liczniejszym jednostkom i grupom społecznym¹.

Rację ma Anthony Giddens, gdy pisze, że w obszarach, które są obiektem zainteresowania nauk społecznych, mamy do czynienia z dynamicznymi zmianami. Zmienia się rzeczywistość społeczna, gospodarcza i kulturowa, wciąż rozwi-

ja się technika, technologia i telekomunikacja oraz nowa organizacja pracy wymagająca elastycznych form zatrudnienia, podtrzymywania motywacji do ciągłego doskonalenia się, zmiany zawodu, łatwego komunikowania, skutecznej współpracy i twórczego rozwiązywania problemów².

Rozwój współczesnych społeczeństw oparty jest na szczególnym zasobie, jakim jest wiedza, a kluczowym (choć nie jedynym) mechanizmem tworzącym społeczeństwo wiedzy jest edukacja. Wiedza nagromadzona w przeszłości w świadomości społecznej musi być stale wzbogacana i modernizowana. Z tego względu w społeczeństwie wiedzy edukacja musi zostać oparta na idei uczenia się przez całe życie i budowania kompetencji potrzebnych do jej rzeczywistego wdrażania w celu osiągnięcia samorealizacji i rozwoju zawodowego o wysokich kwalifikacjach.

Czy edukacja szkolna w tych nowych sytuacjach stwarza szanse na realizację wyzwań, czy ogranicza nadzieję ich osiągnięcia? Jeśli ogranicza, to jakich zmian należy dokonać w edukacji, żeby sprzyjały samorealizacji w życiu osobistym i społecznym oraz kształtowały pożądane na rynku pracy kompetencje umożliwiające przełamywanie ograniczeń w rozwoju zawodowym?

Na powyższe pytania spróbuję w syntetyczny sposób odpowiedzieć, korzystając z prac Kena Robinsona³, uznanego w skali światowej eseisty i doradcy w dziedzinie rozwoju kreatywności, innowacji i zasobów ludzkich. Autor współpracuje z rządami i instytucjami z wielu państw w Europie i Azji oraz w Stanach Zjednoczonych jako wykładowca, badacz, kierownik rządowych projektów oraz konsultant szkół, władz i organizacji. Robinson, wychodząc od konstruktywnej i pogłębionej krytyki systemu publicznej edukacji szkolnej, nastawionej głównie na ustawiczne standaryzowanie i testowanie w nauczaniu i uczeniu, w niezwykle interesujący sposób ukazuje główne idee systemu edukacyjnego, który inspiruje kreatywność uczniów, a nie ją osłabia. Teksty Robinsona, pisane przystępnym, niemal publicystycznym językiem, są opracowywane na podstawie wiedzy czerpanej z różnych źródeł: pochodzącej z twórczych osobistych dokonań autora⁴, badań i wywiadów z liderami realizującymi autorskie programy edukacji kreatywnej w szkołach i w środowisku pozaszkolnym, z wnikliwych obserwacji edukacji podczas po-

droży autora po różnych krajach świata oraz wyników badań z narodowych i międzynarodowych raportów zajmujących się problemami edukacji opracowanych pod kierunkiem autora⁵.

W poniższym tekście wyjdę od prezentacji refleksyjnej krytyki Robinsona dotyczącej standaryzowanej edukacji szkolnej, tłumiącej kreatywność uczniów, a w dalszej kolejności omówię podstawowe założenia wskazujące na konieczność transformacji edukacji na miarę wymogów życia w XXI wieku.

Problemy z realizacją celów edukacji

Zdaniem Kena Robinsona, jednym z istotnych symptomów choroby edukacji publicznej jest jej zorganizowanie na zasadach masowej produkcji fabrycznej, mającej sprostać potrzebom pracy w ramach rewolucji przemysłowej w drugiej połowie XIX wieku. Taki system edukacji szkolnej zmierza do zwiększenia skuteczności, koncentrując się na doskonaleniu standaryzacji, ujednolicaniu wiedzy i kształtowaniu konformizmu, przez co tłumi indywidualność, wyobraźnię i kreatywność uczniów. Istotny udział ma w tym międzynarodowy ruch standaryzacji napędzanej ze znaczną siłą przez ranking Programu Międzynarodowej Oceny Umiejętności Uczniów (PISA). „Jest on opracowywany na podstawie wyników uzyskanych przez uczniów w standaryzowanych testach z matematyki, czytania i interpretacji oraz rozumowania w naukach przyrodniczych, przeprowadzanych przez Organizację Współpracy Gospodarczej i Rozwoju (OECD) z siedzibą w Paryżu”⁶. Ministrowie edukacji, politycy i prasa porównują miejsca zajmowane przez szkoły i uczelnie w rankingach i traktują je jako absolutną miarę swojego sukcesu, stagnacji lub porażki. Jednakże życie ludzkie w społeczeństwie wiedzy – ze względu na swoje bogactwo i różnorodność – wymyka się standaryzacji.

Robinson rozpoczyna rozważania od pytania o cele edukacji. Nie mając jasności co do tego, czego chcemy od edukacji, trudno odpowiedzieć na pytanie o ich osiągnięcie. W pracy autor wyodrębnia cztery najważniejsze cele edukacji. Jednym z nich są cele gospodarcze. Są one głównym mechanizmem rozwoju ekonomicznego w warunkach wzrastającej konkurencyjności w handlu, wytwarzaniu dóbr i usługach. Dobrze wykształceni pracownicy mają kluczowe znacze-

nie dla rozwoju sytuacji gospodarczej kraju, są bowiem twórcami innowacji, przedsiębiorczości i kompetencji w warunkach przyspieszonego rozwoju naukowego i technologicznego. Aby odpowiednio realizować cele gospodarcze, szkoły muszą pielęgnować różnorodność talentów i zainteresowań młodych ludzi. Muszą przyznać równą wartość dziedzinom naukowym i zawodowym, a także promować partnerstwo ze światem biznesu, aby młodzi ludzie mogli zetknąć się z różnymi środowiskami pracy.

Drugi cel ma charakter kulturowy. Edukacja powinna stwarzać uczniom warunki do zrozumienia i docenienia własnej kultury, do szanowania odmienności innych kultur w wielokulturowym świecie oraz promować tolerancję i pokojowe współistnienie.

Kolejny cel ma wymiar społeczny. Wśród deklarowanych przez rządy celów publicznej edukacji istotne jest zapewnienie wszystkim uczniom, niezależnie od ich pochodzenia i sytuacji materialnej, możliwości rozwoju i osiągnięcia sukcesu oraz stania się aktywnymi i wrażliwymi obywatelami. Aby nauczyć uczniów aktywności i współodpowiedzialności za swoją społeczność, szkoła musi być miejscem, w którym takie postawy się praktykuje.

Istotny jest także cel osobisty uczniów, polegający na rozwijaniu indywidualnych talentów i wrażliwości, realizowaniu przez wszystkich swego naturalnego potencjału, umożliwiającego spełnienie. Kluczowym zadaniem osobistego celu jest pogłębianie wiedzy uczniów i pomoc w zrozumieniu otaczającego świata zewnętrznego oraz ich własnego świata wewnętrznego. Ten cel jest szczególnie ważny, bowiem bez niego nie można dokonać personalizacji edukacji, która – zdaniem Robinsona – jest istotna w rozwijaniu talentów młodych ludzi. To, czy je rozwiniemy i czy wykorzystamy zależy przede wszystkim od warunków, w jakich jesteśmy kształceni⁷.

Wszystkie wymienione cele należy mieć na uwadze i promować je w edukacji równomiernie oraz w powiązaniu ze sobą. Zrozumienie powiązań między nimi jest istotne w transformacji systemu edukacyjnego w dynamicznym procesie rozwoju społeczeństwa wiedzy, stawiającego w centrum wartości kreatywność i innowację. Jednakże przy obecnym systemie, promującym przestarzały, przemysłowo-akademicki model

nauczania, często szkoła zawodzi w realizacji wszystkich wymienionych celów.

Przyczyny takiego stanu rzeczy są złożone. W przekonaniu decydentów wymienione cele edukacji są zbyt ważne, by pozostawić je decyzji szkół. Rządy muszą nadzorować oświatę przez przejęcie nad nią kontroli, zmierzać do ustanawiania standardów, opracowywania programów nauczania, narzucania, czego należy uczyć, jak egzaminować uczniów – wszystko po to, by móc rozliczać i nakładać na szkoły kary, jeśli nie radzą sobie wystarczająco dobrze w osiągnięciu wytyczonych standardów.

Pomimo różnic, strategie reform w wielu krajach mają dużo cech wspólnych. Kluczowe w rozwoju gospodarczym państwa oraz utrzymaniu pozycji przed konkurencją jest osiągnięcie jak najwyższych wyników w nauce na podstawie ustalonych standardów, a priorytetem muszą być te przedmioty i metody nauczania, które promują takie standardy. W rozwoju gospodarki opartej na wiedzy niezbędne jest, aby jak najwięcej uczniów kontynuowało edukację na poziomie policealnym i w uczelniach wyższych. W wielu krajach rośnie liczba uczniów idących na studia. Dostanie się na studia jest dziś przez wielu postrzegane jako ostateczny cel nauki w szkole średniej. Reformatorzy promujący taki program realizują trzy główne strategie: standaryzację, współzawodnictwo i korporatyzację⁸. Przyjrzyjmy się tym strategiom nieco bliżej.

(Nie)efektywna standaryzacja

Robinson wskazuje, że edukacja formalna składa się z trzech zasadniczych elementów: programu nauczania, procesu nauczania i oceny. Przyjęta w większości krajów strategia narodowych programów nauczania polega na tym, by je ustandaryzować tak bardzo, jak to jest tylko możliwe. Wiele krajów dysponuje dziś bardziej lub mniej sztywnymi wytycznymi w tym zakresie. Programy nauczania opierają się na odrębnych przedmiotach, które w większości systemów tworzą swoistą hierarchię. Na jej szczycie jest umiejętność czytania i pisanie, matematyka, a dziś także przedmioty z zakresu informatyki i komputeryzacji. Następne w hierarchii są przedmioty humanistyczne i nauki społeczne. Ponieważ ruch standaryzacji największy nacisk kładzie na pracę naukową (która stanowi tylko

część edukacji) opartą przede wszystkim na rozumowaniu analitycznym, preferującym zwykle „wiedzę opisową”, znacznie mniejszą wartość przypisuje przedmiotom praktycznym, takim jak: sztuka, dramat, taniec, muzyka, wychowanie fizyczne czy przedmioty związane z „umiejętnościami miękkimi”, jak komunikacja i media, uważanymi za nienaukowe. Dramatu i tańca nie uczy się wcale, podobnie jak zajęć praktyczno-technicznych, które usunięto z większości programów. W wielu krajach wszystkie te przedmioty traktowane są w edukacji szkolnej jako zbędne i właściwie straciły swoje znaczenie. Stan ten egzemplifikują wyrażane powszechnie w mowie potocznej stwierdzenia dorosłych: „to nic, że nie potrafisz rysować, i tak malarzem nie będziesz” czy „z muzyki nie da się wyżyć”. Niewątpliwie takie traktowanie przedmiotów praktycznych i związanych ze sztuką ogranicza szanse rozwoju potencjału osobowego tych uczniów, którzy nie zamierzają kontynuować nauki na poziomie akademickim⁹.

W nauczaniu zwolennicy testów i standaryzacji promują zwykle transmisyjny model pracy ucznia i nauczyciela, kładą nacisk na linearność, konformizm i unifikację. Natomiast sceptycznie odnoszą się do kreatywności i osobistej ekspresji uczniów, która bywa mylnie kojarzona z chaosem i brakiem dyscypliny, oraz niewerbalnych sposobów pracy, a także uczenia się przez odkrywanie i twórczą zabawę. Ponadto w modelu tym brakuje oczekiwania innych aktywności, na przykład prezentacji, projektów, zespołowych działań, gier, dramy, eksperymentów, doświadczeń praktycznych, aktywności społecznych, inspiracji muzycznych, plastycznych i innych.

W przypadku oceniania zwolennicy standaryzacji preferują formalne, pisemne egzaminy z wykorzystaniem testów wielokrotnego wyboru,

żeby odpowiedzi uczniów mogły być łatwo z kodowane i przetworzone. Nie mają przekonania do form oceniania, które nie są łatwo mierzalne, takich jak: projekty semestralne, portfolio, egzaminy z „otwartą książką”. Głównym celem egzaminowania jest zwiększenie współzawodnictwa między uczniami, między nauczycielami oraz szkołami. Zbudowanie atmosfery współzawodnictwa ma poprawić standardy. W środowisku szkolnym uczniowie współzawodniczą o oceny ze sobą nawzajem, nauczyciele są oceniani na podstawie wyników swoich uczniów na egzaminach, a szkoły walczą o zdobycie środków na swoją działalność. Oparte na standaryzowanych

testach oceny wpływają na przyznawanie funduszy, awansowanie kadry oraz na to, czy dyrekcja szkoły nie zostanie zmieniona lub czy szkoła nie zostanie zamknięta. Współzawodnictwo to ma dziś coraz częściej międzynarodowy zasięg¹⁰.

Warto wspomnieć za Robinsonem, że przez ponad sto lat powszechna edukacja w krajach uprzemysłowionych była postrzegana jako dobro publiczne i finansowana z podatków. Dziś do inwestowania w edukację niektóre rządy zachęcają prywatne przedsiębiorstwa i korporacje. Zaan-

gażowanie sektora prywatnego ma różne formy: od sprzedaży szkołom produktów i usług po prowadzenie własnych odpłatnych szkół.

Pomimo znaczącego wzrostu nakładów finansowych na edukację w Stanach Zjednoczonych i Anglii, ruch standaryzacji w nauczaniu umiejętności elementarnych osiągnął tylko częściowy sukces, bowiem wyniki w zakresie czytania, pisanie i liczenia poprawiły się nieznacznie, a w większości badań wykazują stagnację. Jak pisze Robinson: „w 2012 roku w Stanach Zjednoczonych 17% uczniów kończących szkołę średnią nie potrafiło płynnie czytać i pisać oraz miało podstawowe problemy z ortografią, gramatyką i interpunkcją”.

Dobrze wykształceni pracownicy mają kluczowe znaczenie dla rozwoju sytuacji gospodarczej kraju, są bowiem twórcami innowacji, przedsiębiorczości i kompetencji w warunkach przyspieszonego rozwoju naukowego i technologicznego. Aby odpowiednio realizować cele gospodarcze, szkoły muszą pielęgnować różnorodność talentów i zainteresowań młodych ludzi. Muszą przyznać równą wartość dziedzinom naukowym i zawodowym, a także promować partnerstwo ze światem biznesu, aby młodzi ludzie mogli zetknąć się z różnymi środowiskami pracy.

Ponadto amerykańscy uczniowie mają trudności z podstawową wiedzą o świecie, bowiem w badaniach wiedzy z geografii, przeprowadzonych w 2006 roku przez „National Geographic”, 21% osób w przedziale wiekowym od 18 do 24 roku życia nie potrafiło wskazać na mapie Oceanu Spokojnego, a 65% Wielkiej Brytanii¹¹.

Jednym z deklarowanych celów w tradycyjnej edukacji, któremu nie udało się sprostać, jest przygotowanie młodych ludzi do pracy. Stopa bezrobocia wśród ludzi młodych na świecie osiąga rekordowy poziom. Robinson podaje, że „na naszym globie żyje około 600 milionów ludzi między 15 a 24 rokiem życia wśród których 73 miliony pozostaje długo-trwale bezrobotnymi¹². To najwyższy poziom bezrobocia w historii w tej grupie (13%). Pomiędzy 2008 i 2013 rokiem bezrobocie wśród osób młodszych znacznie wzrosło i osiągnęło blisko 24%”¹³.

Plaga bezrobocia dotyczy także tych młodych ludzi, którzy ukończyli studia. Pomiędzy rokiem 1950 i 1980 dyplom wyższej uczelni był właściwie gwarancją dobrej pracy. Dziś już nie jest. Podstawowy problem to nie tylko niska jakość dyplomów, ale też ich liczba. Kiedyś miało je stosunkowo niewiele osób. W świecie nasyconym absolwentami dyplom nie wyróżnia na rynku pracy. Wielu absolwentów szkół wyższych ma trudności ze znalezieniem pracy zgodnej z nabytymi kompetencjami i od 2001 roku wzrasta liczba osób podejmujących zatrudnienie poniżej posiadanych kwalifikacji, za niskie wynagrodzenie lub pracę w niepełnym wymiarze godzin, żeby mieć za co żyć¹⁴. Podane przez Robinsona wyniki dotyczące bezrobocia wśród młodych ludzi znajdują potwierdzenie w analizach przedstawionych w Polsce przez Ryszarda Pachocińskiego, który pisze: „Szkola nie jest przygotowana do współczesnych wyzwań cywilizacyjnych. Zbyt wolno reaguje na zmiany (...). Szkoła przygotowuje więc swoich

wychowanków do funkcjonowania w rzeczywistości, która schodzi na dalszy plan”¹⁵. Można uznać za Ryszarda Gerlachem, że są dwa główne powody zbyt wolnego dostosowywania się systemu edukacji do zapotrzebowania gospodarki opartej na wiedzy: inercja systemu szkolnego i słabe rozpoznanie rynku pracy¹⁶.

Powyższe racje znajdują odzwierciedlenie w obserwacjach Robinsona, który dostrzega poszerzanie się dysproporcji pomiędzy umiejętnościami, jakich uczą szkoły, a tymi, jakich potrzebuje gospodarka. Choć w ruchu standaryzacji mówi się przede wszystkim o zatrudnieniu, to nacisk jest położony nie na te przedmioty, które

Zmiany dokonujące się w charakterze pracy w kontekście społeczeństwa wiedzy powodują konieczność innego niż dotychczas kształcenia. Szczególnie ważna wydaje się jakość kształcenia następujących umiejętności: permanentnego uczenia się i samodzielnego modyfikowania i doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych, komunikowania się, współdziałania i współpracy w zespole, krytycznego i prospektywnego myślenia, wykorzystania i tworzenia informacji oraz twórczego rozwiązywania problemów.

bezpośrednio przygotowują ludzi do pracy, ale na podnoszenie standardów programów naukowych. Jednym ze skutków nacisku na pracę naukową w szkołach jest to, że „(...) system edukacji nie skupia się na różnorodności talentów, ról i zawodów, takich jak: elektrycy, budowlanci, stolarze, kucharze, inżynierowie, mechanicy, którzy mogą mieć lub nie mieć wyższego wykształcenia, ale ich praca jest istotna dla jakości życia każdego człowieka. W każdym z tych zawodów jest bardzo wielu ludzi, którzy uwielbiają to,

co robią, i czerpią z tego satysfakcję”. Nacisk szkół na pracę naukową powoduje, że system edukacji nie skupia się na tych rolach i traktuje je z reguły jako gorszą opcję – dla tych uczniów, którzy nie stawiają na naukę. Ten akademicko-zawodowy podział społeczny jest źródłem problemów edukacyjnych¹⁷.

Zdrowe gospodarki opierają się na ludziach posiadających dobre pomysły na nowe przedsięwzięcia oraz zdolności ich budowania i tworzenia miejsc pracy. Z podanych przez Robinsona wyników badań przeprowadzonych w 2008 roku przez IBM wśród 1500 liderów organizacji, w których proszono ich o wymienienie najważniejszych i najbardziej potrzebnych cech w swo-

ich zespołach, respondenci wymieniali zdolność przystosowywania się do zmian oraz kreatywność w inspirowaniu nowych pomysłów. Badacze odkryli, że tych cech brakuje wielu absolwentom wysoce wykwalifikowanym w innym zakresie. Wśród umiejętności, których potrzebują przedsiębiorcy, niewiele jest (lub w ogóle nie ma) tych propagowanych w ramach strategii edukacyjnych cenionych przez reformatorów. Przeciwnie – standaryzowana edukacja może niszczyć kreatywność i innowacyjność, czyli te cechy, na których opiera się współczesna gospodarka¹⁸.

Zmiany dokonujące się w charakterze pracy¹⁹ w kontekście społeczeństwa wiedzy powodują konieczność innego niż dotychczas kształcenia. Szczególnie ważna wydaje się jakość kształcenia kompetencji zawodowych, do których Robinson – oraz Urszula Jeruszka i Ryszard Gerlach – zaliczają następujące umiejętności: permanentnego uczenia się i samodzielnego modyfikowania i doskonalenia swoich kwalifikacji zawodowych, komunikowania się, współdziałania i współpracy w zespole, krytycznego i prospektywnego myślenia, wykorzystania i tworzenia informacji oraz twórczego rozwiązywania problemów. Standaryzowana edukacja publiczna nie inspirowa i nie wzmacnia tych niezbędnych umiejętności²⁰.

Wyniki uczniów w nauce zależą od wielu czynników. Należą do nich między innymi: motywacja, trudna sytuacja materialna i społeczna, problemy w domu i w rodzinie, relacje między uczniami i nauczycielami, słabe warunki i braki w finansowaniu szkół, presja związana z egzaminami i ocenianiem. Tych czynników nie można ignorować, a każda próba poprawy wyników w szkołach powinna je uwzględniać. Warto nadmienić za Robinsonem, że istnieją dobrze dofinansowane szkoły w zamożnych rejonach, w których uczniowie, z uwagi na wysoki standard życia, nie widzą potrzeby rozwoju, są zniechęceni nauką i osiągają słabe wyniki. Autor w pracy podaje też wiele przykładów szkół z „trudnych obszarów” – z ubogich dzielnic o wysokim odsetku bezrobotnych, gdzie wyniki w nauce zmieniły się dzięki proponowanemu przez Robinsona kreatywnemu podejściu do nauczania i uczenia się.

Ludzie nie są standardowi

Zdaniem Robinsona badania i doświadczenia pokazują, że kluczowymi czynnikami wpływa-

jącymi na podniesienie osiągnięć uczniów na wszystkich polach są: motywacje i oczekiwania ich samych. Najlepszym sposobem, by je zwiększyć, jest poprawienie jakości nauczania, bogaty i zróżnicowany program oraz informacyjny i wspierający edukowanych system oceniania. Polityczna odpowiedź zmierzała w przeciwnym kierunku: zawężania programu i ustandaryzowania jego treści, nauczania i oceniania. Odpowiedź ta okazała się niewłaściwa. Ludzie nie mają standaryzowanych zdolności i osobowości. Uświadomienie sobie tej prawdy jest warunkiem dostrzeżenia, że system edukacyjny, realizowany według kryteriów standaryzacji, stwarza więcej problemów niż ich rozwiązuje. Według autora świadczą o tym między innymi: niepokojący wzrost odsetka osób niekończących szkół średnich czy wyższych, poziom stresu i depresji wśród uczniów i nauczycieli, spadek wartości dyplomów wyższych uczelni oraz niepotykany dotychczas rosnący poziom bezrobocia wśród młodzieży, obejmujący absolwentów a także osoby z wyższym wykształceniem²¹. Niektóre kraje, odnoszące aktualnie największe sukcesy w edukacji, odwracają się dziś od kryteriów wyznaczanych przez rankingi PISA, aby realizować podstawowe cele, którym edukacja ma służyć, promując talenty i umiejętności, tłumione w uczniach przez standaryzację²².

Dokonana przez Robinsona krytyczna i refleksyjna analiza przemysłowego modelu edukacji w szkołach publicznych, funkcjonujących według kryteriów standaryzacji, wskazuje na ograniczanie rozwoju potencjału i kreatywności uczniów. Sytuacja ta może wzbudzać wśród czytelników książek autora wątpliwości i skłaniać do postawienia pytania: czy w takiej sytuacji warto posyłać dzieci i młodzież do szkół, skoro jedną z głównych przyczyn marnowania talentów i kreatywnego rozwoju jest instytucja powołana do tego, by w procesie edukacyjnym dbać o ich rozwój?

Odpowiedzi na pojawiające się wątpliwości i postawione pytania – udzielane przez Robinsona w wielu miejscach jego prac – nie pozostawiają złudzeń. Nie sugeruje on, że wszystkie szkoły są beznadziejne i że cały system edukacyjny jest w opłakanym stanie. Publiczna edukacja – do-
wodzi autor – była dla wielu uczniów ścieżką do osobistego spełnienia, albo drogą ucieczki z biedy i marginesu, przyniosła różne korzyści

milionom ludzi, w tym także jemu. „Nie mógłbym mieć takiego życia, gdyby nie publiczna edukacja, którą otrzymałem. (...) Edukacja otworzyła mój umysł na świat wokół i dała mi podstawy, na których zbudowałem swoje życie”. Dzięki edukacji konwencjonalnej osoby kończące szkoły średnie i wyższe, częściej od porzucających naukę, znajdują zatrudnienie i unikają wykluczenia społecznego, rzadziej ulegają patologiom i dewiacjom oraz nie wchodzi w konflikt z prawem. Jednakże zdecydowanie zbyt wielu uczniów po długich latach edukacji nie odniosło takich korzyści, jak powinni. Zbyt często ci, którzy odnoszą sukces, robią to pomimo dominującej kultury edukacji, a nie dzięki niej²³. Jednym z głównych powodów, dla których wielu ludzi myśli, że nie są kreatywni, jest edukacja. Szkoła powoduje, że nie wzrastamy w kreatywności tylko często w toku kształcenia jesteśmy jej oduczani²⁴.

Można zatem stwierdzić, że krytyka standaryzowanego systemu edukacji funkcjonującego na wzór fabryki, dokonana przez Robinsona, ukazuje liczne niedomagania wskazujące na negatywny bilans funkcjonowania szkoły i przede wszystkim inspirowa autora do określenia koniecznych zmian transformacyjnych w edukacji publicznej na miarę XXI wieku. Wymaga to radykalnej zmiany w myśleniu o szkołach i ich prowadzeniu – przejścia od przemysłowego modelu, zaprojektowanego na czasy rewolucji przemysłowej, do modelu opartego na zupełnie innych zasadach i praktykach. Te zasady i praktyki zawiera transformacyjny model edukacji szkolnej, wspierającej rozwój kreatywnych zdolności i talentów wszystkich uczniów w innowacyjnej koncepcji nauczania i uczenia się przedstawionej przez Robinsona. Poniżej dokonuję analizy niektórych założeń edukacyjnych przyjętych i realizowanych według projektów dostosowanych do dzisiejszego dynamicznego, zróżnicowanego i zależnego od zmiennych okoliczności życia.

Transformacja edukacji

Zdaniem Robinsona, reformy – polegające na ulepszaniu konwencjonalnej edukacji, przeprowadzane w różnych krajach świata, wsparte na podnoszeniu standardów przez zwiększanie konkurencyjności i odpowiedzialności – nie są w stanie sprostać wyzwaniom, przed jakimi dziś stajemy. Wręcz przeciwnie, reformy te – dokony-

wane często pod presją rządów i polityków – nasilają problemy, które mają rozwiązywać. Żyjemy dziś w świecie zmieniającym się szybciej niż kiedykolwiek wcześniej. Tym, co wyróżnia teraźniejszość, jest tempo i skala zmian napędzanych przez rewolucję technologiczną i naukową. Zmiany kulturowe, społeczne i gospodarcze nie mają charakteru linearnego i rzadko można je przewidzieć. Nie wiemy, w jakim kierunku zmierza teraźniejszość, ale nie oznacza to, że nie możemy kształtować przyszłości. Im bardziej dynamiczny i złożony staje się świat, tym bardziej musimy być kreatywni, aby sprostać jego wyzwaniom. Kreatywność jest obecnie w edukacji, kulturze i biznesie tak samo ważna, jak umiejętność czytania i pisanie, i powinniśmy traktować je równorzędnie²⁵. Bez kreatywności szkoły nie poradzą sobie ze złożonością globalnego świata. Kształtowanie tej zdolności w procesie edukacyjnym przestaje dziś być „luksusem”, lecz staje się koniecznością na drodze osobistego rozwoju i spełnienia²⁶.

Zatem wyzwania, przed którymi dziś stoimy, nie polegają na naprawie dotychczasowego systemu edukacji, zaprojektowanego na czasy produkcji przemysłowej, na lepszym robieniu tego, co dotychczas robiliśmy, czyli na jego reformowaniu, ale na transformacji. Kluczem do transformacji nie jest standaryzacja edukacji, ale jej personalizacja, polegająca na odkrywaniu indywidualnych talentów każdego dziecka, oparta na szerokim programie i zróżnicowanych metodach nauczania, kształcąca uczniów w środowisku, w którym chcą się uczyć i w którym mogą naturalnie odkryć swoje prawdziwe pasje²⁷. Ogromne możliwości wspierania i personalizowania edukacji dają nam dziś nowe technologie cyfrowe angażujące wyobraźnię młodych ludzi wzrastających w cybernetycznym świecie²⁸.

Ken Robinson często porównuje konwencjonalny system edukacyjny do procesu produkcji przemysłowej lub monokulturowego rolnictwa przemysłowego. W przypadku edukacji kreatywnej posługuje się metaforą rolnictwa ekologicznego, charakteryzującego się czterema zasadami: zdrowiem, ekologią, sprawiedliwością i ostrożnością. Autor uważa, że te cztery zasady powinny stanowić także filary edukacji, którą nazywa edukacją ekologiczną. Zdrowie w tej edukacji polega – jego zdaniem – na dbałości o rozwój całej osoby ucznia, zarówno pod względem intelektualnym,

jak i fizycznym, społecznym oraz duchowym. Edukacja ekologiczna szanuje naturalne procesy rozwojowe zachodzące w każdym uczniu, jak i w całej społeczności. W przypadku zasady sprawiedliwości edukacja ta daje możliwość rozwinięcia indywidualnych talentów każdemu uczniowi, niezależnie od jego sytuacji życiowej, a także szanuje rolę i odpowiedzialność tych, którzy z uczniami pracują. Istotną zasadą w edukacji jest także tworzenie optymalnych warunków do rozwoju uczniów przez nauczycieli kierujących się troską, doświadczeniem i praktyczną mądrością²⁹.

Na najbardziej podstawowym poziomie edukacja ekologiczna – według Robinsona – musi się koncentrować na tworzeniu warunków, w których uczniowie będą chcieli i mieli możliwość się uczyć. Wszystko inne musi być organizowane na tej podstawie. Rolą nauczyciela jest ułatwianie uczniom uczenia się, a rolą dyrektorów tworzenie w szkołach warunków, w których nauczyciele będą mogli wypełniać swoje zadania. Z kolei rolą decydentów jest tworzenie warunków na poziomie lokalnym, w których dyrektorzy i szkoły mogą realizować swoje zadania³⁰.

Najważniejszym celem edukacji i jednocześnie zadaniem nauczyciela jest pomóc uczniom się uczyć. Ale istotą edukacji jest relacja pomiędzy uczniem a nauczycielem. Wszystko inne zależy od jakości tej relacji. Jeśli ona nie działa, cały system edukacji nie działa, uczniowie się nie uczą, edukacja się nie odbywa. Dzisiaj dzieci i młodzież znaczny zasób wiedzy nabywają poza formalnym środowiskiem szkolnym. Uczenie się i edukacja odbywają się wszędzie tam, gdzie są chętni uczniowie i ujmujący nauczyciele. Wyzwanie i zarazem podstawowe zadanie polega na tworzeniu warunków, w których relacja pomiędzy uczniami a nauczycielami może się rozwijać. Takie relacje ma na myśli Robinson, kiedy mówi o oddolnej rewolucji w edukacji³¹.

Zdaniem Robinsona każdy człowiek żyje w dwóch odrębnych światach: zewnętrznym

i wewnętrznym. Świat zewnętrzny istnieje niezależnie od nas. Jest to świat przedmiotów, wydarzeń i ludzi, który dzielimy z innymi. Z kolei świat wewnętrzny – to świat naszej świadomości, uczuć i zmysłów, myśli, doświadczeń i poglądów. Najważniejszym zadaniem edukacji transformatywnej jest zapewnienie odpowiednich warunków i szanse poznania oraz pomocy w zrozumieniu obu tych światów wszystkim uczniom³².

Robinson dowodzi, że edukacja to kwestia globalna, a skutecznym sposobem transformacji jest oddolny proces realizowany w środowisku lokalnym, często wbrew dominującej kulturze edukacji narzucanej przez władze. Na wielu przykładach praktycznych autor przedstawia realizowane w różnych miejscowościach, według

Tym, co wyróżnia teraźniejszość, jest tempo i skala zmian napędzanych przez rewolucję technologiczną i naukową. Zmiany kulturowe, społeczne i gospodarcze nie mają charakteru linearnego i rzadko można je przewidzieć. Nie wiemy, w jakim kierunku zmierza teraźniejszość, ale nie oznacza to, że nie możemy kształtować przyszłości. Im bardziej dynamiczny i złożony staje się świat, tym bardziej musimy być kreatywni, aby sprostać jego wyzwaniom.

innowacyjnych projektów, zadania zmieniające obraz edukacji, w którą angażują się nauczyciele, stowarzyszenia rodziców, dyrektorzy placówek czy decydenci, mający wizję zmiany standardowego systemu edukacji i sposobu jej realizacji. Dokonują oni transformacji w szkole, uwzględniając problemy właściwe tym społecznościom lokalnym, w których żyją. Jest to długi proces, w którym współdziałanie poszczególnych liderów zmiany prowadzi

do głębszego poznania uczniów, ich indywidualnych, zróżnicowanych potrzeb i zainteresowań, które należy uwzględniać w programie nauczania, żeby mogli oni osiągnąć sukces, by czuli się bezpiecznie i chcieli przebywać w szkole³³.

Robinson słusznie zakłada, że „każdy posiada ogromne pokłady kreatywności, które wynikają z faktu bycia człowiekiem. Wyzwanie polega na tym, by je rozwijać w procesie edukacji”. Dziś w szkolnej przestrzeni mało kto odkrywa posiadane talenty, a tych, którzy je doskonalą, jest jeszcze mniej. Wynika to po części z błędnych przekonań, według których uważa się, że kreatywność polega na byciu wolnym i nieskrępowanym, że tylko wyjątkowi ludzie są kreatywni, że kreatywność jest rzadkim talentem i polega na

podejmowaniu wyjątkowych aktywności, głównie w sztuce, malarstwie lub muzyce. Ale kreatywność nie ogranicza się wyłącznie do sztuki, jest możliwa w każdej dziedzinie, w której korzystamy z naszej inteligencji, a więc również w matematyce, w nauczaniu, reklamie, projektowaniu lub marketingu, w prowadzeniu drużyny sportowej czy restauracji³⁴.

Źródłem kreatywności człowieka jest wyobraźnia, czyli „umiejętność przywoływania na myśl rzeczy, których nie doświadczamy zmysłami”. Ta kategoria umysłowa jest podstawowym darem ludzkiej świadomości. Dzięki wyobraźni we wszystkich procesach kreatywnych możemy wykraczać poza „tu i teraz”, antycypować różne wersje przyszłości, przekraczać granice tego, co znane, i dochodzić do tworzenia nowych, oryginalnych pomysłów. Proces wprowadzania nowych pomysłów w życie – to innowacja, która zawsze polega na tworzeniu „czegoś” nowego lub ulepszaniu jakiegoś stanu istniejącego, albo obu tych rzeczy naraz. Ogólnym celem innowacji jest przynoszenie pożytku i tworzenie pomysłów posiadających wartość³⁵. Kształtowanie wyobraźni uczniów należy do istotnych zadań realizowanych w kreatywnej edukacji.

Szkoły kreatywne

W pracy *Oblicza umysłu*, odwołując się do wyników interdyscyplinarnych badań neurobiologicznych, Robinson ukazuje, że każdy człowiek posiada odmienny profil intelektualny. Niektóre osoby mają zdolności w wielu dziedzinach: muzyce, matematyce, rozumieniu werbalnym czy myśleniu przestrzennym. Nazywamy ich ludźmi renesansu. Duże zdolności w jednej dziedzinie nie przesądzają jednak o biegłości w innych. Utalentowany matematyk niekoniecznie będzie utalentowanym malarzem, a zdolny poeta – tancerzem. Z tego względu powinniśmy być ostrożni, zanim uznamy kogoś o dużych kompetencjach akademickich jako bardziej inteligentnego od osoby o równie wysokich zdolnościach w dziedzinie muzyki, tańca lub zdolnościach kulinarnych³⁶.

Powyższa argumentacja autora nie jest przeciwna rozwijaniu kompetencji akademickich, ale opowiada się za uwzględnieniem rozszerzonego pojmowania inteligencji, uwzględniającego pełny wachlarz ludzkich umiejętności. Kreatywne podejście do edukacji wspiera się na założeniu, że

ludzkie zdolności są zróżnicowane i dynamiczne. Realizacja takiego podejścia w procesie edukacji wymaga przede wszystkim szerokiego i zróżnicowanego programu nauczania, w którym uczniom powinno się zapewnić równowagę przedmiotów ścisłych, humanistycznych, sztuki i aktywności fizycznej – nie tylko w zakresie sportu, ale także choćby poprzez zajęcia taneczne, aby dzieci całymi godzinami nie siedziały nieruchomo w ławkach, ale były także aktywne fizycznie i uświadamiały sobie swoją cielesność. W kreatywnej szkole powinniśmy pobudzać ich zainteresowania sztuką, praktycznymi zastosowaniami nauk ścisłych czy techniki, kształtować postawy obywatelskie niekoniecznie werbalnie, ale przez uczestnictwo w rozwiązywaniu realnych problemów pojawiających się w społeczności lokalnej³⁷.

W szkołach kreatywnych – poza bezpośrednim przekazywaniem wiedzy – nauczyciele mają do dyspozycji wiele strategii i metod w podejściu do nauczania, inspirujących i angażujących uczniów przez częste wykorzystywanie pracy w grupach, realizowanie praktycznych projektów, nauczanie oparte na szukaniu samodzielnych odpowiedzi na złożone pytania.

Zakończenie

Nauczanie w ujęciu Robinsona jest formą sztuki – wymaga umiejętności, biegłości i osądzania własnych działań. Trzeba nie tylko mieć wiedzę, ale też umieć ją przekazać uczniom z pasją i zaangażowaniem. Jest wielu nauczycieli, którzy mają ogromną wiedzę – ale nie potrafią jej przekazać, brakuje im energii i entuzjazmu, by pobudzić ciekawość uczniów. W swoich pracach Robinson kilkakrotnie powtarza, że „w edukacji nie chodzi o uczenie przedmiotu, tylko o uczenie uczniów”³⁸. Nauczyciel powinien także umieć wzbudzać szacunek, bowiem nie da się uczyć, jeśli uczniowie nie chcą słuchać.

W książkach *Kreatywne szkoły* i *Oblicza umysłu* znajdziemy wiele historii osób, które odkryły swoje talenty dlatego, że nauczyciel „coś” w nich dostrzegł; mówiąc, że „możesz to zrobić”, dowartościował, wspierając ich wiarę w siebie i dając możliwości, których inaczej by nie miały. Dzięki innowacyjnym działaniom nauczyciele często stają się wspaniałymi mentorami, potrafiącymi umocnić swoich podopiecznych w dążeniu do odkrywania talentów. Można powiedzieć, że to

osoby otwierające swoim uczniom „drzwi” do pogłębionej wiedzy. Autor w swoich pracach podaje wiele przykładów nauczycieli, osiągających wspa- niałe rezultaty w trudnych warunkach, w licznych klasach (35 lub 40 uczniów), w ubogich dzielni- cach, mających do dyspozycji niewielkie zasoby.

W powyższych analizach prac Kena Robinso- na, ze względu na rozmiary tego opracowania, zastosowałem selektywne podejście i pominą- łem wiele oryginalnych i inspirujących myśli au- tora. Nauczyciele i uczniowie, jako podstawowe podmioty procesu edukacyjnego, a także wycho- wawcy placówek pozaszkolnych, rodzice oraz dyrektorzy i decydenci, zainteresowani kreatyw- nym funkcjonowaniem placówek, mogą dotrzeć do wielu przetłumaczonych i wydanych w Polsce książek tego autora, by skorzystać z bogactwa jego doświadczeń i wiedzy, człowieka o „rene- sansowej osobowości”, który pełnił w swoim ży- ciu różne funkcje i role z myślą o doskonaleniu edukacji publicznej.

Przypisy

- ¹ K. Wenta, *Praca w kontekstach teorii chaosu*, w: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008, s. 54.
- ² A. Giddens, *Praca i życie gospodarcze*, w: *Socjologia*, War- szawa 2004, s. 394–441; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, wydanie drugie, przeł. M. Mentel, Gliwice 2016, s. 23.
- ³ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit.; K. Robin- son, *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012.
- ⁴ Ken Robinson w latach 1989–2001 był Profesorem Wy- kształcenia Artystycznego na Uniwersytecie w Warwick. W 1998 roku został mianowany przez rząd brytyjski prze- wodniczącym Narodowej Komisji Doradczej ds. Nauczania Kreatywności i Kultury. Prowadził projekt The Arts in Schools, którego celem była poprawa sposobu naucza- nia sztuki. W 2003 roku królowa Elżbieta II, za dokonania w dziedzinie kreatywności, edukacji i sztuki, nadała mu ty- tuł szlachecki. Ken Robinson (pol.), *wydawnictwoelement. com.pl*. [dostęp 2014-09-13]; A. Baj, *Najważniejszym zadan- iem edukacji...*, *Z Sir Kenem Robinsonem rozmawia Aleks- ander Baj*, „Edukacja i Dialog” 2015, nr 9, s. 9.
- ⁵ Ken Robinson analizuje przede wszystkim to, co dzieje się w edukacji różnych szkół w Stanach Zjednoczonych i Wiel- kiej Brytanii, ale wiele problemów ma charakter globalny i książka zawiera wiele przykładów także z innych części świata – w tym także z Europy i Azji.
- ⁶ Liczba państw uczestniczących w badaniach wzrosła z 32 w 2000 roku do 65 w roku 2012, a liczba ocenianych uczniów niemal się podwoiła z 265 tysięcy w 2000 roku do 510 tysięcy w 2012 roku, K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 32.
- ⁷ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 77–84. Tenże: *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 82–101.
- ⁸ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 38–40.

- ⁹ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 80–84.
- ¹⁰ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 39–41.
- ¹¹ Ibidem, s. 41–42.
- ¹² Długotrwale bezrobotnym jest osoba pozostająca bez pra- cy przez co najmniej 12 miesięcy w ciągu ostatnich dwóch lat. A. Bronk, Z. Wiśniewski i M. Wojdyło-Preisner (red.), *Ryzyko długotrwałego bezrobocia w Polsce. Diagnoza i me- tody zapobiegania. Raport z prac badawczo-rozwojowych*, Warszawa 2014, s. 6.
- ¹³ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 28.
- ¹⁴ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 42–43.
- ¹⁵ R. Pachociński, *Oświata XXI wieku. Kierunki przeobra- żeń*, Warszawa 1999, s. 71.
- ¹⁶ R. Gerlach, *Edukacja zawodowa w aspekcie końca pracy*, w: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwa- nia – antynomie*, Bydgoszcz, 2008, s. 231.
- ¹⁷ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 46.
- ¹⁸ Te cechy wskazane przez Kena Robinsona znajdują w większości potwierdzenie w analizach podanych przez Stefana M. Kwiatkowskiego. Por. S.M. Kwiatkowski, *Ocze- kiwania pracodawców – standardy kwalifikacji zawodowych*, w: S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak (red.), *Pedago- gika pracy*, Warszawa 2007, s. 208–211.
- ¹⁹ Wielu autorów ma tu na myśli elastyczność zatrudnienia i mobilność zawodową, a także nowe formy zatrudnienia, takie jak: praca kontraktowa (w niepełnym wymiarze cza- su na wykonanie konkretnego zadania), umowa o pracę na czas określony, praca dorywcza, samozatrudnienie, praca na wezwanie, praca w domu (telepraca). Szczegółową ana- lizę dotyczącą tego zagadnienia podaje S.M. Kwiatkowski: *Doradztwo zawodowe w warunkach dynamicznych zmian zawodów i specjalności*, w: H. Bednarczyk, J. Figurski, M. Żurek (red.), *Pedagogika pracy. Doradztwo zawodowe*, Radom 2004, s. 55–58.
- ²⁰ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 19; R. Gerlach, op. cit., s. 237; U. Jeruszka, *Teorie w dziedzinie (nie tylko) pedagogiki pracy*, w: R. Gerlach (red.), *Pedagogika pracy w perspektywie dyskursu o przyszło- ści*, Bydgoszcz 2010, s. 71–72.
- ²¹ Ibidem, op. cit., s. 52–54.
- ²² K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 54–56.
- ²³ Ibidem, s. 19.
- ²⁴ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 68–69.
- ²⁵ Ibidem, s. 20.
- ²⁶ Ibidem, s. 30–31.
- ²⁷ K. Robinson, *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 21.
- ²⁸ A. Baj, *Najważniejszym zadaniem edukacji...*, op. cit., s. 12.
- ²⁹ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 76–77.
- ³⁰ Ibidem, s. 104–105.
- ³¹ Ibidem.
- ³² K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 133–134.
- ³³ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 13; 26–27.
- ³⁴ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 20–22.
- ³⁵ Ibidem, s. 167–172.
- ³⁶ Ibidem, s. 146–147.
- ³⁷ A. Baj, *Najważniejszym zadaniem edukacji...*, op. cit., s. 14.
- ³⁸ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 163.

Metodologiczne remanenty

Humanistyczna pedagogika pracy w naukach pedagogicznych

Waldemar Furmanek, profesor pedagogiki, kierownik Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Rzeszowskiego

Pojęcia: pedagogika i praca – pod wpływem rozwijającej się cywilizacji – zmieniają swoją treść, a może raczej należy powiedzieć, że obecnie dokładniej dookreślamy tę treść i znaczenie każdego z tych pojęć w kontekście zarówno dotychczasowych osiągnięć, jak i wyzwań, przed jakimi stają. Wszak pedagogika, jako rodzina dyscyplin naukowych, rozwija się wokół tej klasycznej misji, którą opisujemy jako wielorakie i systemowe wspomaganie rozwoju człowieczeństwa w człowieku. Na ile pedagogika pracy może współprzyczyniać się do realizacji tej misji? Istnieje, według mojej oceny, pilna potrzeba przeprowadzenia swoistego remanentu (lub inwentaryzacji) w dotychczasowej problematyce pedagogiki pracy. Już samo słowo „remanent” – ze swoim archaicznym obecnie kontekstem handlowym – pobudza do refleksji. Czy w tym gąszczu nowych, nie do końca zidentyfikowanych zjawisk nie zagubimy pierwszeństwa człowieka?

Geneza pedagogiki pracy

Pedagogika pracy należy do rodziny nauk pedagogicznych i nauk o pracy¹. Zaliczamy ją do subdyscyplin pedagogicznych, których – zdaniem jej twórców – przedmiotem badań są pedagogiczne aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca. Według nieco zmienionej klasycznej formuły przedmiotem badań pedagogiki pracy są relacje: człowiek – obywatel – pracownik². Rzecz w tym, jak rozumieć dziś te poszczególne kategorie.

W *Leksykonie pedagogiki pracy* czytamy: pedagogika pracy w Polsce została pomyślana jako dyscyplina, badająca stosunek człowieka i pracy pod kątem przygotowania do pracy. Zajmuje się więc problemami: wychowania przez pracę, kształcenia politechnicznego, doskonalenia

ogólnego i zawodowego pracowników³. Podobnie jak wyżej, stawiam pytanie o aktualne znaczenie poszczególnych kategorii.

Pedagogika pracy, jako dyscyplina pedagogiczna, ma stosunkowo krótką historię. Jej formalne początki przypadają na rok 1972. Pomijając analizę licznych uwarunkowań naukowych, społecznych i ideologicznych, należy stwierdzić, że pedagogika pracy była komponentem tak zwanej pedagogiki socjalistycznej. Z konieczności wpisywała się ona w założenia i metodologię tego nurtu pedagogicznego. Model pedagogiki socjalistycznej wzorowany był na pedagogice radzieckiej. Na centralnym miejscu znajdowało się w niej Marksowskie pojęcie praktyk (*praxis*), które uznano za źródło, właściwy cel, ostateczne kryterium praw-

dziwości wszelkiej wiedzy. Pedagogika pracy w tym ujęciu powinna służyć wyłącznie praktyce, zaspokajaniu potrzeb społecznych.

Analiza tej problematyki wymaga szerszego opracowania. Czynią to już różni badacze, na przykład Teresa Hejnicka-Bezwińska⁴, Bogusław Śliwerski⁵ i inni. W tym miejscu zamknę ten wątek stwierdzeniem, że ostatnie 30 lat w badaniach nad człowiekiem i jego pracą zaowocowały szeregiem wyników, które nie mogą być pomijane przez pedagogikę, w tym pedagogikę pracy. Zmieniły one bowiem nasz pogląd na istotę człowieka. Dokonały rewolucyjnej przebudowy naszego myślenia o pracy człowieka.

Humanistyczna czy współczesna pedagogika pracy?

Warto się zatrzymać nad jeszcze jedną kwestią. W swoich rozważaniach stosuję określenie „współczesna pedagogika pracy”. Często zamiennie wykorzystuję termin „humanistyczna pedagogika pracy”. Jak uzasadniam takie postępowanie? Sądzę, że to, co wyżej napisałem, w dużym stopniu wyjaśnia moje stanowisko. Ostatnie trzydzieści lat w rozwoju pedagogiki, w tym także pedagogiki pracy, to czas szczególnie dynamicznych przemian cywilizacyjnych, społecznych, politycznych i kulturowych.

Do historii, o czym wspomniałem, przechodzi „pedagogika socjalistyczna”; dochodzimy do przekonania o konieczności zmian w odniesieniu do przedmiotu badań nauk pedagogicznych i jej metodologii, paradygmat naturalistyczny jest już obecnie niewystarczający. Badania nad tajemnicą człowieka osiągnęły nowe, znaczące wyniki, ukazując wiele dotychczas nieznanych lub mało akcentowanych zjawisk.

W odniesieniu do ludzkiej pracy możemy powiedzieć, że w nowej rzeczywistości cywilizacyjnej jest to nowa praca. Praca oparta przede wszystkim na odmiennej aktywności ludzi pracujących, z dominacją aktywności intelektualnej i duchowej, wykorzystująca owoce pracy intelektualnej minionych i obecnych pokoleń. Czy możemy stwierdzić, jaki jest obecnie poziom zintelektualizowania pracy człowieka? Na ile potrafi on i jest zmuszony – przez tak zwany przymus nowoczesności – wykorzystywać osiągnięcia naukowe, które stanowią fundament każdej nowej technologii?

Nowa praca, w dużym zakresie, owocuje nowymi rodzajami wyników pracy. Są nimi utwory i usługi cyfrowe. Dodajmy również i to, że nowa praca jest realizowana w odmiennym od wcześniejszego środowisku pracy – tak w zakresie lokalnym, jak i globalnym. W tym drugim przypadku stanowi ona o nowych wymiarach cywilizacji, a obok konsekwencji wywołanych wszechobecnością technologii informacyjnych jest podstawą budowy gospodarki opartej na wiedzy społeczeństwa informacyjnego.

Jak sądzę, to upoważnia nas do przyjęcia założenia, że pedagogika pracy weszła (lub wciąż wchodzi) na nowy etap rozwoju. Dla odróżnienia tych kwestii stosuję określenia „klasyczna pedagogika pracy” oraz „współczesna pedagogika pracy”. Czy można wskazać w tym miejscu granice określające lata istnienia klasycznej pedagogiki pracy? Nie sądzę, aby taka potrzeba istniała. Stanowiska metodologiczne badaczy ujawniają ich orientację.

Współczesna czy obecna, a może teraźniejsza, aktualnie uprawiana pedagogika pracy – moim zdaniem – powinna być odmienna od tej z okresu początkowych lat jej budowy. Być może wskazanie roku 1989, jako roku przełomowego i punktu wyjścia, nie jest najkorzystniejszym rozwiązaniem, bowiem sugerowałoby to dwa etapy, to jest przed i po roku 1989.

Biorąc pod uwagę te i inne wątpliwości, skłaniam się do stwierdzenia, że zasadne jest mówienie o klasycznej i współczesnej pedagogice pracy.

Dla uniknięcia jednak dyskusji wokół nie najważniejszej kwestii proponuję ten etap rozwoju pedagogiki pracy nazywać humanistyczną pedagogiką pracy, rozumiejąc, iż w istocie chodzi w niej o problematykę współczesnej pedagogiki pracy.

Prymat człowieka

W podstawowych modelach metodologicznych, opisujących obiekty badań pedagogiki pracy, zwracano uwagę na zdecydowaną dominację człowieka nad pracą.

Przyznać należy, że Tadeusz Waław Nowacki, twórca pedagogiki pracy w Polsce, był świadomy tego problemu. Pisał: „uznając człowieka za kreatora wszelkich obszarów życia i działania, człowiek, poprzez pracę, stworzył nie tylko sam siebie, ale również własny świat (...). Wszyst-

ko wokół jest ogarnięte procesem nieustannych przemian, którym podlega stworzony przez człowieka świat. Na nikogo nie czeka gotowe, uładzone życie. Każde pokolenie musi budować swój własny świat, odpowiednio do osiągniętego poziomu techniki, na który złożyło się doświadczenie dziesiątków tysięcy lat (...). W każdym czasie człowiek podejmuje wyzwania wobec sił kosmicznych, staje wobec konieczności budowy, własnego, nowego świata, musi zdobyć się na aktywizację swoich możliwości twórczych. Ten człowiek, który poprzez pracę stworzył siebie, stworzył i tworzy dalej swój własny świat, jest człowiekiem – twórcą. *Homo creator* nie jest jednostką, jest to człowiek zbiorowy, zorganizowany, dawniej w plemionach, obecnie we wspólnotach narodowych, tworzący razem gospodarstwo (bogactwo) narodowe i jego kulturę”⁶.

Człowiek jako osoba

Humanistyczna pedagogika pracy przyjmuje, że w centrum jej zainteresowań jest człowiek – rozumiany jako osoba. Odwołujemy się w tym przypadku do założeń personalizmu i wyników badań humanistycznej pedagogiki pracy. Z tej racji w systemie problemów podejmowanych przez tę subdyscyplinę współczesnej pedagogiki mówimy o szczególnym znaczeniu osoby ludzkiej, jej pragnieniach, dążeniach i planach życia, a także – a może przede wszystkim – o niepodważalnej wartości człowieka. Najważniejszymi wątkami koncepcji personalistycznych są: przekonanie o nieskończonej wartości człowieka, poczucie ludzkiej godności, wyraźnie podkreślana osobista indywidualność (jedyność), niepowtarzalność osoby, ukierunkowanie na transgresyjny rozwój, idea obywatelskiego współzrządzenia państwem i narodem, wyczulenie na osobistą i społeczną wolność. Cechuje je ponadto stosunkowo duże zainteresowanie filozofią dziejów.

Określenia osoby autorstwa Wincentego Granata, Karola Wojtyły, Tymona Terleckiego, Mieczysława Krąpca i Czesława Bartnika oddają zasadnicze wątki w twórczości personalistycznej, a byt osoby ludzkiej zdają się oświecać z wielu stron – od strony jej podmiotowości (Granat), od strony jej aktywności (Wojtyła), niepowtarzalności (Terlecki), jej relacyjności „ja” – „moje” (Krąpiec) i od strony jej związków z historią (Bartnik)⁷.

Systemowość badań

Pod koniec 1972 roku T.W. Nowacki zarysował dziesięć najważniejszych obszarów badawczych, które stały się wkrótce obszarami problemowymi polskiej pedagogiki pracy⁸. Ta lista problemów, opisujących obiekty i teren badań pedagogiki pracy, była wytyczną do oceny podejmowanych badań szczegółowych. Na jej podstawie podejmowano w istocie decyzje, co należy, a co nie należy do obiektów badań pedagogiki pracy. Wraz z rozrostem środowiska naukowego zmieniały się nieco poglądy na teren i obiekty badań pedagogiki pracy. Wskazują na to ważne publikacje⁹.

Humanistyczna pedagogika pracy, podejmując badania nad nową pracą człowieka i jej pedagogicznymi walorami, musi na nowo spojrzeć na jej podstawowe kategorie, to znaczy na człowieka – podmiot i twórcę; na pracę jako splot szczególnych postępowań człowieka; na wychowanie, w którym świadomie będą wykorzystywane walory pracy człowieka. W pracy bowiem urzeczywistnione zostaje wszystko to, co istotne jest dla człowieka. Praca człowieka – co dziś nie jest odkrywczym twierdzeniem – jest terenem urzeczywistniania tego, kim jest twórca pracy, człowiek.

Z charakterystyki dyscypliny naukowej

Analiza prac z metodologii badań naukowych pozwala z przekonaniem stwierdzić, że pedagogika pracy jest subdyscypliną nauk pedagogicznych. Nie podejmuję się w tym miejscu relacjonowania treści monografii poświęconej charakterystyce humanistycznej pedagogiki pracy jako subdyscypliny pedagogicznej. Książka pod tytułem *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*¹⁰ była w założeniu pomyślana jako pierwsza z cyklu prac monograficznych obejmujących najważniejsze syndromy problematyki badań realizowanych obecnie na terenie pedagogiki pracy. Jak to zauważyłem we *Wprowadzeniu*, miała ona na celu zainspirowanie dyskusji na temat kondycji i przyszłości polskiej pedagogiki pracy.

W wielu przypisach zamieszczonych w tej książce odwoływałem się do kolejnych – jeszcze niepublikowanych – monografii, po to aby wskazywać miejsce omawianych problemów w strukturze systemu problemów współczesnej pedagogiki pracy.

W doświadczanych zjawiskach transformacji cywilizacyjnej i zmienności niemal wszystkich fundamentalnych dla życia każdego człowieka zjawisk pedagog może czuć się zagubiony. A co dopiero pedagog pracy? Obecnie wiem, że mimo wszystko powinno się planować swoje poczynania w długiej perspektywie czasu. Jako badacz zmuszony jestem prognozować i przewidywać. Jest to trudne zadanie. Nowa prognostyka w naukach pedagogicznych dopiero zaczęła się rozwijać. I co należy obecnie stwierdzić: powinna znaleźć odpowiednie dla jej znaczenia miejsce w prowadzonych badaniach¹¹.

Przykładem jest metoda *foresight* (ang. przewidywanie) – metoda prognozowania polegająca na dyskusji nad przyszłością w gronie specjalistów. Idzie o sposób docierania do informacji w celu budowania średnio- lub długookresowej wizji rozwojowej interesujących nas zjawisk, w tym przede wszystkim kierunków oddziaływań na swoje otoczenie¹².

Nas szczególnie interesuje rozwój pedagogiki pracy. Problemem ważnym jest ujednolicenie terminologii. Pojęcia: „pedagogika” i „praca” – pod wpływem rozwijającej się cywilizacji – zmieniają swoją treść, a może raczej należy powiedzieć, że obecnie dokładniej dookreślamy tę treść i znaczenie każdego z nich w kontekście zarówno dotychczasowych osiągnięć, jak i wyzwań, przed jakimi stają. Wszak pedagogika, jako rodzina dyscyplin naukowych, rozwija się wokół tej klasycznej misji, którą opisujemy jako wielorakie i systemowe wspomaganie rozwoju człowieczeństwa w człowieku. Na ile pedagogika pracy może współprzyczyniać się do realizacji tej misji?

Praca jako fenomen ludzkiego (osobowego) „być” wyznacza dziś jutro tego „być” – przede wszystkim w rozumieniu „być człowiekiem”, ale także „stawać się człowiekiem”. Uświadamiamy sobie niedostatek takiego sformułowania. Konieczne jest jego uzupełnienie kategoriami „chcieć” i „działać”.

Przemiany w rozumieniu sensu ludzkiej pracy są niemal namacalne. Nie dziwi nas to, że uznajemy pracę człowieka za szczególnego rodzaju wartość (a jak twierdził T.W. Nowacki – nadwartość). Twierdzimy, że jest ona obecnie podstawową siłą etyczną człowieka. Interpretacja tego twierdzenia jest jednak szczególnie złożona. Dynamika zmian, jakich doświadczamy obecnie, jest tak duża, że jesteśmy ciągle zaskakiwani nowymi, pojawiającymi się zjawiskami, również tymi, które dotyczą bezpośrednio pracy człowieka. Znamy też tezę o „końcu pracy” Jeremiego Rifkina.

Rozwijają się nowe nurty badawcze i kierunki myślenia opisujące zjawiska życia i aktywności człowieka. Marketing – ze swoimi wyrafinowanymi technologiami sterującymi klientem – buduje

nowy styl życia urzędnego¹³. Konsumpcjonizm zagraża przede wszystkim zjawiskom dotyczącym funkcjonowania wartości w życiu człowieka. Którą z czterech kategorii aksjologicznych: mieć, być, chcieć, działać przyjmie człowiek w XXI wieku za podstawową ośnowę własnego stylu życia? Jak będzie poszukiwał równowagi między nimi?

Wydawać by się mogło, że ludzie przedkładają styl

życia urzędnego (konsumpcyjnego) ponad styl życia wartościowego. Obok nich rozwija się styl życia wegetatywnego, wynikający z rozmaitego typu biedy współczesnego człowieka. To wszystko:

- a) rzutuje na nasze oczekiwania wobec szkoły, na teleologię wychowania człowieka w zmieniającej się rzeczywistości;
- b) wymusza konieczność reinterpretacji systemu problemów badań pedagogiki pracy.

Istnieje, według mojej oceny, pilna potrzeba przeprowadzenia swoistego remanentu (lub inventaryzacji) w dotychczasowej problematyce pedagogiki pracy. Już samo słowo „remanent” – ze swoim archaicznym obecnie kontekstem handlowym – pobudza do refleksji. Czy w tym gąszczu nowych, nie do końca zidentyfikowanych zjawisk, nie zagubimy prymatu człowieka?

Humanistyczna pedagogika pracy, podejmując badania nad nową pracą człowieka i jej pedagogicznymi walorami, musi na nowo spojrzeć na jej podstawowe kategorie, to znaczy na człowieka – podmiot i twórcę; na pracę jako splot szczególnych postępowań człowieka; na wychowanie, w którym świadomie będą wykorzystywane walory pracy człowieka.

I dotyczy to nie tylko relacji humanistycznej pedagogiki pracy do osiągnięć psychologii rozwoju człowieka (obejmującej badaniami całe jego życie), psychologii pozytywnej, pedagogiki ogólnej oraz licznych dyscyplin, dla których obiektem zainteresowań jest również praca człowieka. Jeżeli psychologia pracy bada jakieś zjawisko – przykładowo wypalenia zawodowego – to powinnością pedagogów pracy jest wykorzystanie wyników tych badań i nadanie im pedagogicznego oglądu, w tym również opracowanie reguł działań wychowawczych w zakresie takiego wychowania ku wartościom pracy, które ukaże te zagrożenia i przygotuje ludzi (młode pokolenia) do ich sensownego przezwyciężania. Jeżeli zjawiska bezrobocia badają ekonomiści, socjolodzy czy etycy, to pedagogika pracy nie może zadowalać się tymi wynikami i pomijać tych zjawisk w systemie problemów badań własnych. Uwzględnienie tych wyników i nadanie im wymiarów pedagogicznych należy do powinności pedagogów pracy.

Wszak wychowanie ma zawsze charakter działań prospektywnych. Powinnością wychowawców jest wspomaganie takiego rozwoju osobowego, aby w pojawiających się w życiu nowych, trudnych i niepewnych sytuacjach człowiek potrafił sobie z takimi trudnościami poradzić. A tych sytuacji trudnych, w całościowej aktywności zawodowej pracy człowieka, pojawiać się będzie niemało. Wspomnijmy choćby tylko o bezrobociu i konieczności takiego przygotowania ludzi, by konstruktywnie rozwiązywali pojawiające się wtedy trudności.

Wybrane przykłady wskazują na konieczność nowego oglądu systemu problemów badań w humanistycznej pedagogice pracy.

Transkomunikatywność jest współcześnie jedną z ważnych cech działalności naukowej. W dużym stopniu dotyczy ona metodologii badań. Podejście systemowe, które się upowszechniło we współczesnych badaniach naukowych, stwarza nowe możliwości i nadaje nowego charakteru wynikom badań uży-

skiwany przez przedstawicieli określonej dyscypliny naukowej. Transfer metodologii i wyników badań stał się niemal obowiązkową zasadą w działalności naukowej. Przykładów dostarczają nam codziennie obserwacje życia naukowego. Przykładowo, badania Noama Chomsky'ego w zakresie języka zaowocowały nowymi osiągnięciami w językoznawstwie, ale również nowymi rozwiązaniami w informatyce (sztuczna inteligencja), a te rozwiązania wykorzystywane w konstrukcjach inteligentnych systemów stworzyły szansę nowej pracy dla wielu młodych, wykształconych ludzi. Powstały liczne technologie kognitywne.

Nie mniej istotne jest także uwzględnienie tego wszystkiego, co ma miejsce we współczesnej cywilizacji. Zauważmy przede wszystkim, iż sama cywilizacja powinna być ujmowana jako skumulowany wynik pracy poprzednich i obecnych pokoleń. Przemiany zachodzące w cywilizacji, w tym ciągły proces jej transformacji, są też efektem wprowadzanych w obieg życia społecz-

neg wyników pracy ludzi. W tym względzie należy podkreślić dominujące znaczenie wyników pracy naukowej i działalności technicznej człowieka. Praca naukowca czy naukowca-technika wiąże się z odkrywaniem prawdziwości, jej poznawaniem nie tylko dla samego poznawania i zaspokajania swojej ciekawości, ale również dla zrozumienia rzeczywistości po to, aby w niej można bardziej racjonalnie i skutecznie działać.

Współczesność jest zdeterminowana przez osiągnięcia uzyskiwane w pracy naukowej. Mówimy o rewolucji naukowo-technicznej (i informatycznej). Ujawnia się ona przede wszystkim w przebudowie modelu życia społecznego, odchodzeniu od modelu społeczeństwa industrialnego, wprowadzaniu do aktywności człowieka ciągle nowych technologii, które są metodą transferu osiągnięć naukowych. Ciągłe jeszcze społeczeństwo polskie jest na drodze ku społeczeństwu informacyjnemu, społeczeństwu wiedzy i gospodarki opartej na wiedzy.

Wyzwania, przed jakimi staje współczesna pedagogika pracy, są znaczące nie tylko dla niej samej, jako dyscypliny naukowej, ale również dla całej pedagogiki w jej ujęciu teoretycznym i praktycznym jako usprawnienie i doskonalenie edukacji z punktu widzenia potrzeb nowego modelu życia społecznego.

Informacje, wiedza i kompetencje w jej wykorzystaniu są osnową nowego modelu aksjologicznego, na jakim opiera swoje podstawowe rozwiązania społeczeństwo informacyjne.

Utrwalenie w świadomości ludzi przebudowanego modelu aksjologicznego nie jest ani procesem krótkotrwałym, ani łatwym – zarówno w wymiarze jednostkowym, jak i społecznym. W tej nowej, kształtującej się przestrzeni aksjologicznej musi odnaleźć swoje miejsce zmieniona praca człowieka, a przez to także współczesna pedagogika pracy.

Wyzwania, przed jakimi staje współczesna pedagogika pracy, są znaczące nie tylko dla niej samej, jako dyscypliny naukowej, ale również dla całej pedagogiki w jej ujęciu teoretycznym i praktycznym jako usprawnienie i doskonalenie edukacji z punktu widzenia potrzeb nowego modelu życia społecznego.

Zakończenie

W niniejszym artykule zająłem się przede wszystkim prezentacją mojego punktu widzenia na stan obecny polskiej pedagogiki pracy.

Następne opracowania dotyczyć będą kolejnych problemów, jakimi humanistyczna pedagogika pracy się zajmuje. Po wyjaśnieniach i zrozumieniu złożoności zjawisk współczesności przełożenie tych treści na zjawiska pedagogiczne, w tym na wychowanie ku wartościom pracy, jest już zadaniem łatwym. Jak pisał Józef Tischner: polska szkoła potrzebuje pilnie pracy nad ludzką pracą. A jej wyniki trafić powinny pod strzechy polskich domostw.

Jak odnieść wychowanie ku wartościom pracy do znanych z historii wychowania dziedzin, takich jak: wychowanie przez pracę, wychowanie do pracy, wychowaniu w procesach pracy?

Przypisy

- ¹ Por. J. Szłapińska, *Współczesny kształt pedagogiki pracy w Polsce*. „Studia Edukacyjne” 2015, nr 37, s. 153–168.
- ² W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 174; S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, w: *Pedagogika pracy*, red. S.M.

Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 13; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 33; W. Pomykała (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1996, s. 565; W. Okoń (red.), *Nowy słownik pedagogiczny*, Warszawa 2001, s. 289.

³ T.W. Nowacki, *Leksykon pedagogiki pracy*, Radom 2004, s. 174.

⁴ A. Hejnicka-Bezwińska, *Rekonstrukcja logiki transgresji historycznej w obszarze edukacji*, w: A. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna, Dyskursy o statusie naukowym i dydaktycznym*, Bydgoszcz 2011, s. 13 i nast.

⁵ B. Śliwerski, *Edukacja (w) polityce. Polityka (w) edukacji. Inspiracje do badań polityki oświatowej*, Kraków 2015.

⁶ T.W. Nowacki, *Praca ludzka. Analiza pojęcia*, Radom 2008, s. 43–44.

⁷ M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974; W. Granat, *Osoba ludzka. Próba definicji*, Sandomierz 1961; M. Krąpiec, *Ja-człowiek. Zarys antropologii filozoficznej*, Lublin 1979; C. Bartnik, *Personalizm*, Lublin 1995, M. Gogacz, *Wokół problemu osoby*, Warszawa 1974.

⁸ Z. Wiatrowski, *Początki, rozwój i aktualny stan pedagogiki pracy w Polsce*, w: *Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności*, red. S.M. Kwiatkowski, Radom–Warszawa–Bydgoszcz 2012, s. 73.

⁹ S.M. Kwiatkowski, *Pedagogika pracy jako subdyscyplina pedagogiczna*, w: *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 13; Z. Wiatrowski, *Podstawy pedagogiki pracy*, Bydgoszcz 2005, s. 33; A. Bogaj, *Człowiek w środowisku pracy*, w: *Pedagogika pracy*, red. S.M. Kwiatkowski, A. Bogaj, B. Baraniak, Warszawa 2007, s. 35; J.E. Karney, *Psychopedagogika pracy*, Warszawa 2007, s. 8–9.

¹⁰ W. Furmanek, *Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Rzeszów 2013.

¹¹ „Racje przemawiające za badaniem prawdopodobnych wariantów przyszłości są nieodparte. Usiłowania przewidywania przyszłości w sposób nieunikniony zmieniają ją, choć nikt nie może znać (...). Mimo to czas obalić raz na zawsze popularny mit, że przyszłość jest nierozpoznawalna. Ogólne wyobrażenie o tym co może nastąpić jest lepsze niż żadne /.../. Jeśli błędne – to i tak korzystne”. A. Tofler, *Szok przyszłości*, przeł. E. Ryszka, W. Osiatyński, Warszawa 1970, s. 443.

¹² www.foresight.polska2020.pl.

¹³ J. Rifkin, *Wiek dostępu*, przeł. E. Kania, Wrocław 2003.

Wybrane publikacje autora tekstu

- Humanistyczna pedagogika pracy. Charakterystyka dyscypliny naukowej*, Rzeszów 2013.
- Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka obiektem badań*, Rzeszów 2013.
- Humanistyczna pedagogika pracy. Praca człowieka w cywilizacji informacyjnej obiektem badań*, Rzeszów 2014.
- Humanistyczna pedagogika pracy. Współczesność obiektem badań*, Rzeszów 2014.
- Humanistyczna pedagogika pracy. Sytuacje trudne w pracy człowieka*, Rzeszów 2015.
- Humanistyczna pedagogika pracy. Edukacja a rynek pracy. Wyzwania dla pedagogiki (w przygotowaniu)*, Rzeszów 2017.

WF

Uczenie się przez całe życie

Wyniki badań z zakresu preferencji edukacyjnych osób dorosłych

Anna Maria Potasińska, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Instytucie Socjologii Uniwersytetu Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie

Współcześnie wiedza i informacje stają się podstawą rozwoju społecznego i gospodarczego. Kluczowe znaczenie w tym rozwoju przypisuje się kapitałowi ludzkiemu – najczęściej podkreśla się wagę efektywnego wykorzystania zasobów wiedzy, jak również twórczego rozwoju jednostek. Rozwój zaś uzależniony jest od stopnia innowacyjności, komunikatywności oraz dostępu do informacji.

To cechy jednostek, ich aktywność i umiejętności oraz inwestowanie w kapitał ludzki będą miały decydujące znaczenie w rozwoju społecznym. Społeczeństwa, poprzez zwiększenie i promowanie działań edukacyjnych, mają szansę stać się nowoczesnymi gospodarkami. Jednym ze sposobów promowania w społeczeństwie edukacji jest idea nauki przez całe życie – *lifelong learning* (LLL).

Lifelong learning to „wszelkie działanie związane z uczeniem się przez całe życie, zmierzające do poprawy poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej i/lub związanej z zatrudnieniem”. Idea *lifelong learning* obejmuje podejmowanie edukacji na wszystkich etapach życia człowieka, od wczesnego dzieciństwa, podczas edukacji przedszkolnej i szkolnej, ale również w dorosłym życiu. Koncepcja *lifelong learning* sformułowana była w przeszłości przez organizacje międzynarodowe, takie jak UNESCO czy Unia Europejska. Na gruncie europejskim szczególne miejsce idea ta znalazła w Strategii Lizbońskiej, gdzie edukację związane z celami ekonomicznymi. Edukacja miała przybliżyć nowoczesne społeczeństwa do osiągnięcia konkretnych celów:

wzrostu gospodarczego, zwiększenia zatrudnienia i stworzenia konkurencyjnej gospodarki. Jest to niewątpliwie zawężone podejście do edukacji, które polega na postrzeganiu kształcenia w kategoriach użyteczności rynkowej¹ – jako czynnika decydującego o sukcesie na rynku pracy².

Nowy świat pracy

Idea nauki przez całe życie związana jest również ze zmienną rzeczywistością społeczną. Funkcjonowanie we współczesnych społeczeństwach wymaga nowej wiedzy, wykorzystywania jej, innowacyjności. Zmiany, które kiedyś dokonywały się na przestrzeni wieków, teraz nabierają zawrotnej prędkości, dokonują się w ramach lat, a nawet miesięcy. „Nowoczesny świat ucieka” – nie tylko tempo zmian jest nieporównanie szybsze niż w przypadku jakiegokolwiek wcześniejszego systemu, ale nie spotykany jest także ich zasięg i radykalny wpływ na zastane praktyki i zachowania społeczne³.

Wraz ze zmianami życia społecznego zmienia się sfera pracy zawodowej. Zmienia się struktura zatrudnienia, a co za tym idzie – zapotrzebowanie na poszczególne zawody i kwalifikacje. Jedne zawody odchodzą w przeszłość, a nowe zajmują

ich miejsce. Posada na całe życie, praca w jednej firmie, przewidywalny przebieg kariery życiowej – te typowe dla czasów społeczeństwa początku nowoczesności cechy zastąpione zostały zmiennością kwalifikacji i zawodu w ciągu życia jednostki, zmianami miejsc pracy, różnorodnymi formami zatrudnienia. Richard Sennett, opisując życie codzienne klasy robotniczej minionego pokolenia i analizując przypadek biograficzny, podkreślał „(...) linearność, z jaką biegło życie: przez kolejne lata, dzień po dniu, pracując, wykonywali te same, z rzadka tylko różniące się od siebie czynności. (...) Życie w tamtej epoce było przewidywalne”⁴.

Opisując życie kolejnego pokolenia, Sennett zwraca uwagę na inne, nowe właściwości świata pracy. Wszelkobecna jest zmienność kwalifikacji – jednostka zmienia zawód kilkakrotnie w trakcie swojej kariery. Filary, jakimi były prawo pracy, miejsce pracy i czas pracy, nie są już stabilne i trwałe. Współczesne społeczeństwa, jak ujmuje to Ulrich Beck, to „społeczeństwa ryzyka”, w których wszyscy narażeni są na utratę pracy i ciągłą potrzebę jej zmiany. Wielu badaczy opisujących zjawiska współczesnego świata pracy uważa, że stała posada należy już do przeszłości. Jak pisze Anthony Giddens, żyjemy w czasach, w których panuje zasada *hire and fire* (zatrudniać i zwalniać), a idea posady na całe życie straciła związek z rzeczywistością⁵.

Kto korzysta ze szkoleń?

Postęp i zmiana sprawiają, że wraz z innowacjami konieczne staje się nabywanie nowych umiejętności. Jeśli jednostka chce utrzymać się i sprawnie funkcjonować na rynku pracy, musi działać refleksywnie⁶, obserwować zmieniającą się rzeczywistość społeczną, nabywać potrzebnych umiejętności. Są dziedziny, w których zmiany dokonują się na tyle szybko, że jednostka, aby znaleźć zatrudnienie w jej obrębie, musi za nimi podążać. W dobie wszelkobecnej zmiany, wiedza zdobyta kilka czy kilkanaście lat temu przestaje być wystarczająca i adekwatna⁷. „System edukacji potrzebuje czasu na reakcję, czyli wprowadzanie zmian. Występuje tu wiele problemów, uniemożliwiających szybkie dostosowanie”⁸. Kursy i szkolenia w elastyczniejszy sposób mogą zostać dostosowane do zmian na rynku pracy. Czynniki te sprawiają, że idea uczenia

się przez całe życie – szczególnie w odniesieniu do osób dorosłych – staje się w dobie społeczeństwa późnej nowoczesności wyjątkowo aktualna. Osoby w wieku powyżej 25 lat przeważnie całą swoją edukację formalną mają już za sobą. Interesującą badawczo kwestią pozostaje, na ile osoby te podejmują dodatkową naukę, na przykład w formie szkoleń? Czy widzą taką potrzebę? Jakie przeszkody, ograniczenia napotykają w podejmowaniu dodatkowej nauki?

W państwach Unii Europejskiej udział osób w wieku 25–64 lat, korzystających z różnych form kształcenia, utrzymywał się w 2015 roku na poziomie 10,7%, co stanowiło wzrost w porównaniu z rokiem 2010, kiedy wartość ta wynosiła 9,3% populacji.

Badanie *Labour Force Survey* (LFS), analizujące podejmowanie szkoleń w ciągu ostatnich czterech tygodni, ukazało, że najwyższe odsetki korzystających z różnych form szkoleń występowały w takich państwach, jak: Dania – 31,3%, Szwajcaria – 32,1%, Islandia – 28,1%, Finlandia – 25,4%, Szwecja – 29,4%. Do państw o najniższych wskaźnikach można było zaliczyć Rumunię – 1,3%, Bułgarię – 2,0%, Słowację – 3,1%, Chorwację – 3,1%, Grecję – 3,3%. Polska – ze wskaźnikiem 3,5% – znajdowała się wśród krajów o najniższym odsetku osób korzystających ze szkoleń. W sytuacji Polski należy ponadto zwrócić uwagę na fakt spadku wskaźnika w porównaniu z rokiem 2010, kiedy odsetek osób dorosłych uczących się wynosił 5,2%. Porównując wskaźniki korzystania ze szkoleń według płci, można zauważyć pewną prawidłowość⁹ – występującą w większości krajów europejskich – większego odsetka kobiet niż mężczyzn korzystających ze szkoleń w czasie czterech tygodni poprzedzających badanie¹⁰.

Zróżnicowanie wskaźników kształcenia osób dorosłych ukazują również dane *Adult Education Survey* (AES). W badaniu brano pod uwagę szkolenia podejmowane w okresie ostatnich 12 miesięcy. Według danych, pochodzących z tego badania, w 2011 roku w państwach Unii Europejskiej 40,3% osób w przedziale wiekowym 25–64 lata podejmowało szkolenia. Do państw o najwyższych odsetkach można było zaliczyć: Szwecję – 71,8%, Luxemburg – 70,1%, Szwajcarię – 65,5%, Norwegię – 60%, Holandię – 59,3%. Najniższe odsetki zanotowano w Grecji

– 11,7% i Rumunii – 8%. W Polsce odsetek dorosłych uczestniczących w szkoleniach w ostatnim roku kształtował się na poziomie 24,2%. Badanie AES, w przeciwieństwie do danych pochodzących z LFS, nie wykazało różnic pod względem płci – średnia dla krajów europejskich wskazała nieznaczną przewagę odsetka uczących się mężczyzn nad kobietami (40,7% wobec 39,9%)¹¹.

Udział osób dorosłych w szkoleniach był różnicowany w zależności od wieku badanych i posiadanego wykształcenia oraz miejsca zamieszkania. Większy udział osób szkolących się obserwować można było wśród osób młodszych – w przedziale wiekowym 25–34 lata. Odsetek doszkalających się wynosił dla tej grupy wiekowej 48,5%, a dla osób w wieku 55–64 lat – 26,6%. Najwyższe odsetki osób najstarszych (55–64 lata) podejmujących doszkalanie obecne był w takich krajach, jak: Szwecja – 57,7%, Szwajcaria – 54%, Luksemburg – 49,4%, Dania – 45,5%. Z kolei najniższe odsetki w Rumuni – 2,0%, Grecji – 3,1%, Turcji – 5,5% oraz Polsce – 9,6%.

Badanie ukazało również zależność uczestnictwa w szkoleniach od poziomu wykształcenia respondentów. Osoby o najwyższym poziomie wykształcenia były skłonne w większym stopniu do podejmowania nauki. Średnio w Unii Europejskiej 61,3% osób z najwyższym poziomem wykształcenia podejmowało szkolenia wobec 21,8% z wykształceniem najniższym. W Polsce również można było obserwować taką prawidłowość. Szkolenia podejmowało 51,7% dorosłych z wykształceniem wyższym, a jedynie 5,8% z wykształceniem podstawowym i niższym. Skłonność do korzystania ze szkoleń zróżnicowana była również w zależności od miejsca zamieszkania badanych. W krajach Unii Europejskiej w miastach średnio szkoliło się 13,1% osób w wieku 25–64, w Polsce wskaźnik ten kształtował się na poziomie 5,8%. Natomiast na obszarach wiejskich wskaźniki korzystających ze szkoleń były niższe: 8,5% dla krajów Unii, a dla Polski 1,8%¹².

Respondentów różnicowała również kwestia dostępności informacji o szkoleniach. Średnio dla krajów europejskich, według badania Eurostatu, w 2011 roku dostęp do informacji miało 27% respondentów, w Polsce znacznie mniej – 14,2%. Dostęp do informacji o szkoleniach był zróżnicowany w zależności od wieku i wykształcenia. Im wyższe wykształcenie posiadali

respondenci, tym większy mieli dostęp do informacji o szkoleniach. Dostępność informacji była również zróżnicowana w zależności od wieku – największa dla osób młodszych, w przedziale wiekowym 25–34 lata. Dla tej grupy wiekowej odpowiedzi kształtowały się na poziomie 35,1% dla krajów UE i 25,4% dla Polski. Dostępność do informacji malała wraz z wiekiem badanych i dla przedziału wiekowego 55–64 lata była znacznie niższa – 16,8 dla UE i 3,8% w przypadku Polski¹³.

Analiza danych, dotyczących podejmowanych szkoleń, wskazuje na to, że dorośli częściej korzystają ze szkoleń i dokształcania nieformalnego – 36,8% (poza systemem szkolnictwa) niż formalnego – 6,2%¹⁴. W Polsce również można obserwować taką tendencję, bowiem 21% osób korzystało z dokształcania nieformalnego, a jedynie 5,4% osób w wieku 25–64 z formalnego. W krajach Unii, średnio, organizatorami nieformalnego kształcenia są w głównej mierze pracodawcy – 32%, następnie nieformalne instytucje prowadzące szkolenia i warsztaty – 17,7%, w dalszej kolejności formalne instytucje – 9,8%, instytucje komercyjne, dla których nie jest to główna działalność – 10,9%, organizacje *non profit* – 5,9%, natomiast indywidualne szkolenie stanowiło 5,1%. Co ciekawe, w Polsce obserwujemy najwyższy wśród państw europejskich odsetek szkoleń prowadzonych przez nieformalne instytucje szkolące – 53,6% organizowanych szkoleń. W naszym kraju pracodawcy organizowali 16,8% kursów, formalne instytucje – 11,9%, organizacje *non profit* – 2,4%, indywidualnie podejmowane szkolenie obecne było w 1,7% przypadków¹⁵.

Dla kariery czy dla siebie?

Idea *lifelong learning* odnosi się do kształcenia służącego rozwojowi człowieka – nie musi oznaczać kształcenia z myślą o zwiększaniu szans zatrudnienia czy podjęcia szkolenia związanego zatrudnieniem, ale obejmuje uczenie się dla własnego rozwoju, dla samego siebie lub aby rozwijać zainteresowania. Badania ukazują jednak, że związek podejmowanego doszkalania z zawodem istnieje. Europejskie badanie edukacji osób dorosłych pokazało, że znacząca większość czasu przeznaczanego na szkolenie (80,2%) była poświęcana na szkolenia związane z pracą. Różnice między płciami wskazywały na większą ilość czasu poświęcanego przez kobiety

na szkolenia niezwiązane z pracą – 24,0% wobec 14,5% dla mężczyzn. Taka prawidłowość istniała dla wszystkich europejskich krajów z wyjątkiem Estonii. Można zauważyć, że sama metodologia¹⁶ badania wiąże ideę *lifelong learning* z kształceniem ściśle powiązanym z zatrudnieniem¹⁷.

Badania ukazują, że respondenci podejmowali szkolenia w różnych dziedzinach. Jednak nie wiadomo dokładnie, jakie motywy kierowały badanymi – czy mieli oni na uwadze obecne, czy raczej przyszłe zatrudnienie? Współcześnie istnieją pewne analizy rynku pracy dotyczące zawodów deficytowych i nadwyżkowych, śledzenie tendencji zmian gospodarczych, realizuje się również badania wśród pracodawców oraz tworzy zestawienia umiejętności potrzebnych na rynku pracy w przyszłości. Jednak są to przewidywania, które mogą ulec zmianie, obarczone ryzykiem błędnego rozeznania przyszłości¹⁸.

Informacje LFS wskazują na najwyższy odsetek osób korzystających ze szkoleń (zarówno formalnych, jak i nieformalnych) w takich dziedzinach, jak: nauki społeczne, ekonomia i prawo – 23% (w Polsce – 22,5%), zdrowie i opieka społeczna – 15,5% (11,2%), przedmioty humanistyczne i sztuka – 14,3% (16,4%), usługi 13,9% (10,3)¹⁹.

Nie wszyscy chcą się szkolić

Z punktu widzenia szans znalezienia zatrudnienia²⁰ istotne jest podejmowanie szkoleń przez osoby znajdujące się poza rynkiem pracy – bezrobotne i biernie zawodowo, które mogłyby podjąć zatrudnienie.

Według danych LFS w 2016 roku w krajach Unii Europejskiej 11,6% spośród dorosłych osób zatrudnionych podejmowało dodatkowe szkolenia i kursy. Dla Polski wskaźnik ten kształtował się na poziomie 4,2%. Natomiast we wszystkich państwach UE wskaźnik ten dla osób bezrobotnych był niższy niż dla osób zatrudnionych. W ostatnich czterech tygodniach poprzedzających badanie ze szkoleń korzystało 9,5% osób bezrobotnych (UE). Polska znajdowała się wśród krajów o bardzo niskim wskaźniku uczestnictwa bezrobotnych w szkoleniach. Jedynie 3,3% korzystało z takich szkoleń. Obok Polski niskie wskaźniki odnotowano w Grecji – 3,2%, w Chorwacji – 2,5%, na Węgrzech – 2,4%, w Rumunii – 2,0% i Słowacji – 1,4%. Należy

również nadmienić silne zróżnicowanie sytuacji w państwach europejskich. W niektórych krajach wskaźniki kształtowały się na wysokim poziomie, dla przykładu: w Szwecji – 43,3%, Danii – 33,6%, Islandii – 32,7%, Finlandii – 20,9%. We wszystkich państwach Unii Europejskiej, średnio rzecz biorąc, 8,2% osób biernych zawodowo korzystało z dodatkowych szkoleń. Sytuacja była zróżnicowana w poszczególnych państwach: w Szwecji wskaźnik wynosił – 29,8%, w Danii – 28,4%, w Islandii – 27,4%, w Finlandii – 20,9%, w Norwegii i Szwajcarii – po 17%, natomiast w Polsce – 2,2%²¹.

Jak wspomniałam, dodatkowe szkolenia podejmuje mniejsza część osób dorosłych (10,7% w 2015 roku podejmowało szkolenia w ostatnim miesiącu, 40,3% w ciągu ostatniego roku – dane za 2011 rok). W 2011 roku odsetek osób, które nie uczestniczyły i nie chcą w przyszłości uczestniczyć w szkoleniach, kształtował się średnio w krajach UE na poziomie 38,4%. W Polsce odsetek osób niechętnych wobec szkoleń był dosyć wysoki – na poziomie 64,4%.

Wśród wymienianych przyczyn niepodjęcia szkoleń respondenci w 2011 roku wskazywali w przeważającej liczbie odpowiedzi – „brak takiej potrzeby” (średnio dla UE – 50%). W wielu państwach, również dla Polski, wskaźnik ten kształtował się na poziomie 60–80%. Kolejna wymieniana przyczyna to brak czasu w głównej mierze spowodowany obowiązkami rodzinnymi (20,9%), konflikt z rozkładem godzin pracy (18%), inne osobiste powody (14,6%), zbyt duże koszty takich szkoleń (13,2%).

Wyniki te potwierdza inne badanie prowadzone wśród pracowników europejskich firm – *Sixth European Working Conditions Survey*. Badanie prowadzone w 2015 roku ukazało, że większość pracowników nie widzi potrzeby nabywania nowych kwalifikacji, ponieważ posiada kwalifikacje wystarczające do wykonywanych zadań – 57%, bądź posiada nawet zbyt duże kwalifikacje – 29% (ang. *over-skilled*). Jedynie 14% pracowników przedsiębiorstw UE stwierdziło, że potrzebowałoby dodatkowego szkolenia, aby lepiej wykonywać swoje obowiązki (ang. *under-skilled*). Co ciekawe, bardzo zbliżone odpowiedzi można było obserwować we wcześniejszych latach 2005 i 2010. Należy jednak zauważyć, że respondenci sami oceniali swoje kwalifikacje²².

Wnioski dla Polski

Polska znajduje się wśród krajów o jednym z najniższych odsetków osób dorosłych w wieku 25–64 korzystających ze szkoleń. Niskie wskaźniki korzystania ze szkoleń można obserwować szczególnie wśród osób z niższym wykształceniem, a także w najstarszej kategorii wiekowej 55–64. Niskie są również wskaźniki osób szkolących się wśród bezrobotnych i biernych zawodowo. Osoby dorosłe różnicuje również dostępność do informacji o szkoleniach. Stanowi to pewnego rodzaju potwierdzenie i jednocześnie niebezpieczeństwo istnienia różnic i podziału na kategorie – pracowników rdzenia i peryferiów²³. Osoby wykształcone, posiadające dostęp do informacji, częściej się szkolą i widzą większą potrzebę, aby to robić. Osoby o niskich kwalifikacjach mają mniejszy dostęp do szkoleń i widzą zdecydowanie mniejszą potrzebę doskonalenia zawodowego, czym jednocześnie nie są w stanie zmienić swojej sytuacji na rynku pracy.

Badani w dużej mierze nie widzą potrzeby dalszego uczenia się. Można powiedzieć również, że postrzegają doksztalcenie w kategoriach utylitarnych, wiążą je bowiem z zatrudnieniem. Kształcenie przez całe życie – *lifelong learning* – jest realizowane w węższym zakresie. Należy jednak zwrócić uwagę na odmienne w tym względzie odpowiedzi kobiet. Według danych one częściej podejmują szkolenia i podchodzą również do kwestii mniej utylitarnie.

Przypisy

¹ Podstawowy sens, cel nauczania jakim jest przygotowanie do pełnienia przyszłych ról zawodowych, ukierunkowanie na zdobycie zawodu jest podkreślany w literaturze przedmiotu. Zob. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 221.

² www.pi.gov.pl; www.llp.org.pl; W. Kozek, *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Warszawa 2013, s. 202–205.

³ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość. „Ja” i społeczeństwo w epoce późnej nowoczesności*, przeł. A. Szulżycka, Warszawa 2002, s. 23; M. Hirszowicz, *Stąd ale dokąd? Społeczeństwo u progu nowej ery*, Warszawa 2007, s. 10.

⁴ R. Sennett, *Korozyjny charakter. Osobiste konsekwencje pracy w nowym kapitalizmie*, przeł. J. Dzierzgowski, Ł. Mikołajewski, Warszawa 2006, s. 14; G. Standing, *Prekariat. Nowa niebezpieczna klasa*, przeł. K. Czarnecki, P. Kaczmarski, M. Karolak, Warszawa 2014.

⁵ U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 210; A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, op. cit., s. 43–46; M. Marody, *Jednostka po nowoczesności*, Warszawa 2014, s. 135–136.

⁶ A. Giddens, *Nowoczesność i tożsamość*, op. cit.

⁷ Ulrich Beck porównuje skomplikowaną w czasach współczesnych sytuację system edukacji do stacji widmo, bez

rozkładu jazdy, gdzie wydawane są bilety na pociągi, które na ogół i tak są przepełnione albo też nie odjeżdżają w podanym kierunku – gdzie sprzedawane są bilety donikąd. U. Beck, *Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności*, Warszawa 2004, s. 222.

⁸ W. Kozek, *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Warszawa 2013, s. 206.

⁹ Wyjątek stanowiły Niemcy, gdzie obserwowano niewielką przewagę wskaźnika na korzyść mężczyzn, jak również Grecja i Rumunia, gdzie wskaźniki dla płci były jednakowe.

¹⁰ www.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php.

¹¹ Ibidem.

¹² Ibidem.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Więcej informacji o klasyfikacji rodzajów szkoleń można odnaleźć w publikacji *Classification of learning activities (CLA). Manual*, Eurostat 2016.

¹⁵ www.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics.

¹⁶ W badaniu przyjęto górną granicę wieku – 64 lata, a idea *lifelong learning* odnosi się również do osób w wieku poprodukcyjnym.

¹⁷ www.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Adult_learning_statistics.

¹⁸ Informacja o zawodach nadwyżkowych i deficytowych sporządzana jest w Polsce w oparciu o dane urzędów pracy dotyczących bezrobocia i danych o wolnych miejscach pracy. To, co również ukazują raporty zawodów deficytowych i nadwyżkowych, to silne zróżnicowanie regionalne sytuacji na rynku pracy. „Fakt, że dana grupa zawodów pozostaje deficytowa, zrównoważona lub nadwyżkowa na poziomie kraju nie oznacza, że tak samo wygląda to we wszystkich województwach”. Kiedy na gruncie nauki mówi się o zawodach przyszłości i o pracy, o tym, jak ona będzie wyglądała, wskazuje się również na umiejętności, które mogą okazać się przydatne na rynku pracy. W raportach i opracowaniach dotyczących przyszłości zatrudnienia wymienia się takie czynniki, jak: wzrastająca długość życia, wzrost użycia urządzeń technologicznych, wzrost znaczenia powiązań globalnych, komputeryzację, nowe sposoby komunikacji, zwiększający się zakres powiązań organizacyjnych. Wraz z tymi czynnikami wymienia się powiązane z nimi kompetencje potrzebne na przyszłym rynku pracy to inteligencja społeczna, międzykulturowe kompetencje, innowacyjne i adaptacyjne myślenie, umiejętność korzystania z nowych technologii komunikacji, umiejętność wirtualnej współpracy czy transdyscyplinarność. Zob. W. Kozek, *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Warszawa 2013, s. 206; *Informacja sygnalna na temat zawodów deficytowych, zrównoważonych i nadwyżkowych w I półroczu 2016 roku*, s. 2; www.forbes.com; *Future Work Skills 2020*.

¹⁹ www.appso.eurostat.ec.europa.eu; www.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php

²⁰ Przyjmując węższe rozumienie idei *lifelong learning* – odnoszące się do kwestii pragmatycznej użyteczności na rynku pracy.

²¹ www.appso.eurostat.ec.europa.eu

²² www.ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Lifelong_learning_statistics; Eurofound (2016), *Sixth European Working Conditions Survey – Overview report*, Publications Office of the European Union, Luxembourg, s. 108; Badania prowadzone w Polsce – Badania Kapitału Ludzkiego pokazują jednak, że pracodawcy obserwują jednak u kandydatów braki kompetencji zawodowych. www.bkl.parp.gov.pl/publikacje-142-artykul.html; W. Kozek, *Rynek pracy. Perspektywa instytucjonalna*, Warszawa 2013, s. 220.

²³ M. Marody, A. Giza-Poleszczuk, *Przemiany więzi społecznych*, Warszawa 2004, s. 254.

Szersza kulturowo

Założenia ogólne i komentarz do nowej Podstawy programowej języka polskiego

Andrzej Waśko, doktor habilitowany nauk humanistycznych, literaturoznawca, pracownik naukowy Wydziału Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego, doradca Prezydenta Rzeczypospolitej Polskiej ds. wdrażania reformy oświaty

Nieco szerszy niż dotąd zestaw lektur obowiązkowych, ujętych w nowej podstawie programowej, w perspektywicznym zamyśle dostarczać ma młodemu Polakowi większej liczby wspólnych dla wszystkich treści kulturowych, symboli i skojarzeń. Wyraża się w tym przekonanie, że więzi społeczne i narodowe w młodym pokoleniu powinny zostać oparte na znacznie szerszej podstawie kulturowej. Wśród lektur obowiązkowych dominują utwory dobrze znane i zadomowione w użytku szkolnym, w tym dzieła klasyki polskiej i obcej. Dzięki temu zestaw lektur obowiązkowych został określony przez autorów *Podstawy programowej języka polskiego dla klas IV–VIII* w sposób najbardziej czytelny i najmniej arbitralny z możliwych. Wyborem tym kierowała tradycja szkolna i powszechne przekonanie o niekwestionowanej wartości wskazanych dzieł.

Założenia ogólne

Rozwój indywidualny ucznia i wprowadzenie do kultury polskiej

„Zakres znajomości języka ojczystego i sprawność w posługiwaniu się nim ułatwia przyswajanie wiedzy i jest dla każdego ucznia podstawą sukcesu szkolnego” – czytamy w nowej *Podstawie programowej języka polskiego dla klas IV–VIII* (NP). Język polski jest więc przedmiotem o kluczowym znaczeniu w edukacji szkolnej. W toku nauczania jego zadania realizowane są stopniowo – od przekazania uczniowi elementarnych umiejętności w zakresie czytania, pisania, rozumienia i tworzenia wypowiedzi po samodzielne rozumienie złożonych treści kultury, poznawanie związanych z tym wartości i aktywne uczestnictwo w życiu kulturalnym.

Z jednej strony proces ten winien rozwijać indywidualność ucznia jako osoby; z drugiej – harmonijnie wprowadzać go w życie wspólnotowe na poziomie lokalnym, narodowym i państwowym, a także budować poczucie przynależności do szerszej wspólnoty cywilizacyjnej i ogólnoludzkiej. Rozwój indywidualnej osobowości idzie w parze z uspołecznieniem – człowiek, jako jednostka, może „być sobą” tylko w relacjach z innymi, samospełnienie człowieka, jako istoty społecznej, możliwe jest tylko we wspólnocie. W oparciu o to założenie NP, nie zapominając o indywidualnym rozwoju osobowości i zainteresowań każdego ucznia jako jednostki, kładzie większy – niż poprzednia podstawa – nacisk na społeczny wymiar literatury oraz na wychowawcze funkcje języka polskie-

go jako przedmiotu wprowadzającego ucznia w kulturę narodową.

Wiedza – umiejętności – informacje

Jednym z założeń NP jest przekonanie o pilnej dziś potrzebie przejścia od wąsko utylitarne- go, pragmatycznego nastawienia na kształcenie „umiejętności” służących jednostce do zaspokajania jej elementarnych potrzeb. W miejsce redukcjonistycznego pragmatyzmu NP proponuje model kształcenia mający na celu pełnię rozwoju osobowego człowieka poprzez wyrabianie nowych potrzeb i nawyków kulturalnych. W tak określonym modelu kształcenia umiejętności pozostają jednym z elementów najważniejszych, ale nie są już ani celem bezwzględnie najważniejszym, ani tym bardziej jedynym.

NP nie przeciwstawia wiedzy umiejętnościom (kompetencjom). Kompetencje i umiejętności – przekazywane uczniowi w nauczaniu szkolnym – trzeba tu rozumieć w sensie ścisłym, jako praktyczne zastosowanie wiedzy zdobywanej przez ucznia w planowym i zorganizowanym procesie kształcenia. Należy odróżniać te kompetencje i umiejętności, które przekazywane są w ramach realizacji podstawy programowej od umiejętności, których uczeń nabywa spontanicznie, w toku socjalizacji.

W świetle NP wiedza nie jest synonimem informacji. Wiedzę tworzą informacje uporządkowane, zhierarchizowane, logicznie powiązane w ramach paradygmatu naukowego, pozwalające w określonych wypadkach formułować reguły i prawa. Nie zapominając o celach kształcących, NP przywraca więc należną wartość celom poznawczym nauczania. Kształcenie poznawcze ma zarówno wartość autonomiczną (jako odkrywanie prawdy), jak również praktyczną (jako podstawa umiejętności).

Zadaniem szkoły jest nie tylko zapewnienie uczniom dostępu do informacji, ale także organizacja złożonego procesu przekazywania i samodzielnego zdobywania wiedzy. Zdobywanie i utrwalanie wiedzy możliwe jest dzięki porządkowaniu i hierarchizowaniu poszczególnych

informacji. Służy temu wprowadzenie do NP elementów nauk podstawowych: na przykład poetyki (w ramach kształcenia literackiego) i gramatyki języka polskiego (w ramach kształcenia językowego). Wiedzy tak rozumianej nie można też zastąpić samodzielnym dostępem do informacji, który w procesie przekazywania wiedzy jest elementem uzupełniającym.

Wiedza uporządkowana logicznie i utrwalona w pamięci jest koniecznym warunkiem poprawnego rozumowania i rozumienia rzeczywistości. Tylko absolwent wyposażony w podstawową wiedzę i zdolność rozumienia rzeczywistości będzie umiał się oprzeć socjotechnicznym manipulacjom, a tym samym będzie odpowiednio przygotowany do roli odpowiedzialnego obywatela demokratycznego państwa.

Kanon i współczesność

Treści szkolnego nauczania języka i literatury ojczystej powinny obejmować, w odpowiednim wyborze i proporcjach, zarówno elementy

dziedzictwa literackiego i kulturowego, jak i najbardziej wartościowe osiągnięcia kultury współczesnej. „Kultura nie rozwija się przez postęp i doskonalenie (jak to ma miejsce w naukach ścisłych), ale poprzez ciągłość i kumulację, przez ponadczasowe współistnienie, wchodzenie w dialog i dopełnianie się jej najdoskonalszych dokonań. Właśnie owa kumulacja stanowi o szczególnym bogactwie i znaczeniu dorobku kulturowego” – stwierdziła Teresa Kostkiewiczowa w tekście *Czy świat potrzebuje humanistów?*

Szybkie zmiany stylu życia, jakich obecnie doświadczamy, dokonujące się między innymi pod wpływem nowych technologii, są dla polonistyki zarówno wyzwaniem, jak i szansą. Z jednej strony, współczesny uczeń styka się często z nadmiarem przekazów medialnych. Z drugiej strony, dzięki nowym mediom dostęp do informacji jest łatwiejszy, pojawiają się też nowe, użyteczne metody przekazu oraz nieznane wcześniej różnorodne formy ekspresji artystycznej.

Zamknięcie oczu na współczesność byłoby takim samym błędem, jak radykalny prezentyzm

W nowej podstawie programowej, nie zapominając o indywidualnym rozwoju osobowości i zainteresowań każdego ucznia jako jednostki, położono większy nacisk na społeczny wymiar literatury oraz na wychowawcze funkcje języka polskiego jako przedmiotu wprowadzającego ucznia w kulturę narodową.

postulujący w dydaktyce polonistycznej marginalizację klasyki literackiej i eliminację wiedzy historycznej. Właściwy model nauczania języka i literatury, wystrzegając się obu skrajności, opiera się na ponadczasowym dialogu czytelników z pisarzami w stale zmieniającej się, ale zarazem wciąż tej samej rzeczywistości kultury.

Rekonstrukcja treści nauczania – szkoła podstawowa i szkoła średnia

Podstawa programowa dla 8-letniej szkoły podstawowej w zakresie języka polskiego została stworzona w ramach ogólnej koncepcji przedmiotu obejmującej wszystkie etapy edukacyjne. Przyjęto założenie, że treści nauczania powinny obejmować fundamenty głównych, najlepiej utrwalonych i najmniej podatnych na dezaktualizację nauk o literaturze i języku. Szkolne nauczanie polonistyczne ma przekazywać możliwie obiektywny obraz kultury – o jak najszerszym zastosowaniu w kształceniu praktycznych kompetencji językowych, literackich i kulturowych.

W podstawie programowej dla szkoły podstawowej, której zadaniem jest wyrobienie elementarnych sprawności w zakresie mówienia, czytania, pisanie i rozumienia tekstów, musi dominować nastawienie pragmatyczne. I dominuje ono w postaci ćwiczeń językowych wykorzystujących podstawowe wiadomości z zakresu gramatyki języka polskiego, której powrót do nauczania szkolnego jest odpowiedzią na powszechny postulat zgłaszany przez nauczycieli. Pragmatyczne nastawienie mają także elementy poetyki (w tym nauki o rodzajach i gatunkach literackich), bez których niemożliwa jest kompetentna interpretacja utworów literackich. Praktyczne znaczenie genologii literackiej wynika również stąd, że jest ona podstawowym układem odniesienia dla gatunków teatralnych, filmowych, muzycznych i medialnych. Natomiast wprowadzone do NP elementy retoryki mają służyć pomocą w konstruowaniu wypowiedzi własnych uczniów (w mowie i w piśmie) oraz wdrażać w reguły rzeczowej dyskusji, co wydaje się szczególnie potrzebne w życiu społecznym.

Historia literatury w szkole podstawowej ma być obecna w ograniczonym zakresie – nie tyle poprzez wykład, co w ramach komentarza do omawianych na lekcjach lektur obowiązkowych. Nazwy i wybrane cechy epok i prądów powinny

się przy tej okazji pojawiać, zwłaszcza w klasach VII–VIII, w ramach przygotowania do nauki w liceum i wyrabiania elementarnej orientacji historyczno-kulturowej tych uczniów, którzy wybiorą szkołę branżową.

Ten układ treści nauczania zostanie niejako „odwrócony” w szkole średniej. Powróci do niej, zgodnie z powszechnie zgłaszanym postulatem, chronologiczne nauczanie o prądach i okresach literackich. W kontekście historycznym, a więc na wyższym poziomie złożoności, uzupełniać będą historię literatury elementy szeroko rozumianej poetyki, sztuki interpretacji, wiedzy o tekstach kultury. Zaś na podstawie wiedzy gramatycznej w szerszym zakresie pojawią się elementy innych działów językoznawstwa, w tym historii języka, socjolingwistyki i praktycznie rozumianej kultury języka.

Programy nauczania w szkole podstawowej i w liceum będą więc tworzyć spójną i komplementarną całość.

Kształcenie literackie i kulturowe

Kształcenie literackie

NP świadomie oddziela w swojej strukturze kształcenie literackie od kształcenia kulturowego. Wynika to z przekonania, że w społecznym doświadczeniu obcowania z kulturą nadmiernemu zatarciu ulega świadomość swoistego charakteru literatury pięknej i jej wartości jako podstawowego, autonomicznego podsystemu kultury posiadającego własny sposób istnienia, strukturę i terminologię służącą do jej opisu.

Ważnym celem nauczania w NP jest ukazanie sensu i wyrobienie umiejętności odróżniania utworów reprezentujących poziom dzieła sztuki literackiej (nowatorskich, oryginalnych, uniwersalnych artystycznie i poznawczo) od tekstów użytkowych bądź utworów czysto rozrywkowych. Szkoła powinna uświadamiać uczniom swoistość dzieł sztuki literackiej i wymagania, jakie stawiają one odbiorcom – kształcić ich na odbiorców wyrobionych poprzez zachętę do spełniania tych wymagań i wskazywanie sposobów pokonywania trudności w lekturze.

Absolwent szkoły podstawowej powinien mieć elementarne rozeznanie w systemie rodzajów i gatunków literackich. Zdobycie tej wiedzy buduje bowiem kompetencje czytelnicze na całe życie. Być może współcześnie nie pojmujemy już

literatury pięknej jako sumy trzech rodzajów: epiki, liryki i dramatu. Ale bez znajomości tych kategorii na późniejszych etapach edukacyjnych uczeń nie zrozumie ani synkretyzmu rodzajowego poezji romantycznej, ani współczesności, w której ważną rolę odgrywają formy i rodzaje z pogranicza literatury pięknej i innych rodzajów piśmiennictwa.

Kształcenie kulturowe

Podstawowa wiedza z zakresu klasycznej poetyki jest też koniecznym warunkiem orientacji w stale ewoluującym świecie form literackich, teatralnych, filmowych i telewizyjnych. Powtórzmy, że dla tych rodzajów twórczości system gatunków literackich jest pierwotnym modelem i pojęciowym układem odniesienia

Zadań edukacyjnych języka polskiego nie może w zadowalający sposób zrealizować edukacja literacko-kulturowa marginalizująca poznanie kanonu literackiego, względną autonomię literatury pięknej oraz wartościowanie estetyczne i etyczne. Szkodliwy jest rozpowszechniony ostatnio typ edukacji polonistycznej redukujący dzieło sztuki (literackiej) do poziomu tekstu kultury, a zarazem jednostronnie nastawiony na kulturę powstającą współcześnie, który formuje ucznia na bezkrytycznego konsumenta produktów współczesnego przemysłu rozrywkowego. NP, przywracając należne miejsce kanonowi literackiemu, rekonstruuje aksjologiczny, historyczny i estetyczny układ odniesienia umożliwiający dobrze wykształconemu absolwentowi świadomy i samodzielny stosunek do aktualnej oferty rynku kulturalnego.

Kształcenie literackie, w NP ujęte oddzielnie, ma być wprowadzeniem do kształcenia kulturowego. Przez kształcenie kulturowe rozumie się, po pierwsze: wprowadzenie do świadomego odbioru dzieł reprezentujących inne dziedziny twórczości artystycznej. Po drugie: naukę świadomego i krytycznego odbioru tekstów informacyjnych i publicystycznych pojawiających się w prasie oraz w mediach audiowizualnych (w internecie). Uczeń w starszych klasach szkoły podstawowej powinien rozróżniać wartości poznawcze, moralne i estetyczne tego typu przekazów oraz ich wzajemne powiązanie w tekstach różnego rodzaju (na przykład informacyjnych, naukowych, publicystycznych). Powinien też wiedzieć, że jego powinnością jest samodzielne

pozyskiwanie wiedzy o świecie i życiu społecznym z różnorodnych i sprawdzonych.

Samodzielne próby twórcze

Dostarczaniu podstaw intelektualnych do odbioru dzieł literackich i artystycznych (w tym odpowiednich pojęć i terminów) musi w największym możliwym stopniu towarzyszyć nauczanie aktywizujące. Chodzi tu między innymi – by użyć najprostszego przykładu – o naukę wierszy na pamięć oraz ich recytację, w której ćwiczenie właściwej artykulacji głosowej powinno się opierać na przemyślanej interpretacji recytowanych utworów, zgodnej z ich tematyką i stylem. Uczenie literatury przez jej „wykonywanie” pozwala jednocześnie ćwiczyć zarówno kompetencje literackie, jak i językowe.

Oprócz zajęć obowiązkowych dla wszystkich należy tworzyć dodatkowe możliwości rozwijania uzdolnień uczniom o zainteresowaniach humanistycznych. Uczniów takich należy zachęcać do samodzielnych prób twórczych poprzez redagowanie szkolnych gazetek i publikowanie w nich własnych prac, przygotowywanie pod kierunkiem nauczyciela przedstawień teatralnych, organizowanie konkursów literackich itp.

Kształcenie językowe

Język nie tylko służy nam praktycznie jako narzędzie komunikacji, nie tylko „staje się” w praktyce mówienia i pisania, ale także istnieje obiektywnie jako najważniejszy składnik systemu kultury. Uświadomienie sobie tego faktu i poznanie głównych elementów struktury języka stanowią niezbywalne elementy wykształcenia ogólnego. Poznawanie kategorii gramatycznych w wieku szkolnym rozwija umiejętność myślenia abstrakcyjnego, a nauka składni kształci umiejętność myślenia logicznego. Gramatyka ma ponadto zastosowanie w nauczaniu języków obcych. Nie powinniśmy przy tym tolerować zaniedbywania szkolnego nauczania gramatyki polskiej, ponieważ młodzi Polacy częstokroć lepiej znają gramatykę języka angielskiego niż ojczystego.

Przekazanie podstawowych wiadomości z gramatyki języka polskiego jest prymarnym zadaniem nauczania języka polskiego w szkole podstawowej. Dopiero na tej podstawie może pojawić się u uczniów „świadomość językowa” i zrozumienie wartości języka: jego bogactwa leksykalnego, zróżnicowania, twórczego charak-

teru działań językowych itp. Refleksja nad językiem w nauczaniu szkolnym nie powinna prowadzić w stronę teorii, ma ona bowiem na tym etapie wymiar przede wszystkim wychowawczy. W sztuce mówienia i pisania chodzi o pogodzenie wartości języka jako zespołu norm pozwalających przestrzegać poprawności i etykiety językowej oraz jego wartości polegającej na zdolności do rozwoju w toku kreatywnej praktyki użycia. Z kolei kierowanie uwagi uczniów na rolę języka w komunikacji społecznej powinno w praktyce uczyć unikania nieporozumień w kontaktach międzyludzkich poprzez właściwe formułowanie intencji wypowiedzi przez nadawcę i postawę szacunku dla odbiorcy wypowiedzi.

Sprawności językowe wymagają ćwiczenia, na które w czasie lekcji języka polskiego nie może zabraknąć czasu. Uczeń powinien kończyć szkołę podstawową z umiejętnością płynnego czytania na głos, z odpowiednią artykulacją, dykcją, akcentowaniem i przestankowaniem. (Oczywista jest w związku z tym sprawność czytania cichego, umożliwiająca łatwe przyswajanie lektur, w tym tekstów dłuższych i pozycji książkowych).

Szkoła podstawowa nie może lekceważyć praktycznej nauki ortografii oraz interpunkcji. Należałoby także wrócić w młodszych klasach do ćwiczenia kaligrafii. Konieczne jest dowartościowanie dobrej praktyki systematycznego prowadzenia przez uczniów zeszytów, okresowe kontrolowanie zeszytów przez nauczycieli i zadawanie możliwie największej liczby różnego rodzaju prac pisemnych.

Tworzenie wypowiedzi (elementy retoryki)

W tworzeniu wypowiedzi własnych w mowie i w piśmie NP odwołuje się wprost do klasycznej retoryki. Nie chodzi tu jednak o barokową sztukę „pięknego” mówienia i pisania, lecz o klasyczną i racjonalizowaną sztukę komunikatywnego mówienia i pisania tak, aby „odpowiednie dać rzeczy słowo”. Ucząc, jak dobrze pisać i mówić, nie możemy zapominać o tym, że każda sensow-

na wypowiedź jest o czymś, powinna więc mieć swój rzeczowo określony temat. W praktyce szkolnej należy więc, w miarę możliwości, stosować wynikającą z tradycji retorycznej normę mówiącą, iż uczeń – zanim zacznie mówić lub pisać – powinien zastanowić się, co konkretnie ma do wyartykułowania.

Zasada ta ma znaczenie w bardzo ważnej społecznie nauce prowadzenia dyskusji. W sztuce dyskusowania należy odrzucić erystykę, przyjmując w zamian zasadę wspólnego dążenia uczestników dialogu do prawdy. Zasada ta polega na używaniu argumentów merytorycznych i przykładów (co jest zalecane), a nie na wyrażaniu i pobudzaniu emocji oraz zwalczaniu adwersarza przy pomocy argumentów *ad hominem* i *ad personam* (przed czym należy przestrzegać).

W tworzeniu wypowiedzi własnych, zwłaszcza pisemnych, należy uczyć praktycznego wykorzystywania kolejności działań określanych przez trzy pierwsze działy retoryki (*inventio* – *dispositio* – *elocutio*). W praktyce może to, na przykład, oznaczać kolejne czynności polegające na gromadzeniu materiału, tworzeniu konspektu oraz pisaniu bądź wygłaszaniu tekstu zgodnie

z wcześniej przygotowanym planem.

W odniesieniu do prac pisemnych NP kładzie też nacisk na naukę poprawnej konstrukcji akapitów (jako spójnych tematycznie składników wyводу) i podziału tekstu na akapity odzwierciedlające logiczny tok myślenia autora. NP przypomina tym samym o znanej każdemu poloniście zasadzie Stanisława Konarskiego, że sztuka dobrego mówienia (*ars bene dicendi*) opiera się na sztuce dobrego (poprawnego) myślenia (*ars bene cogitandi*).

Tworzenie wypowiedzi jest w ramach NP funkcjonalnie powiązane z kształceniem literackim i kulturowym. Liczne zapisy w tych działach wymagają bowiem, aby uczeń nie tylko odróżniał w praktyce gatunki literackie, ale także umiał je krótko scharakteryzować i wymienić ich cechy. Tego typu zapisy, zamiast prostego, jednozda-

Nieco szerszy niż dotąd zestaw lektur obowiązkowych w perspektywicznym zamyśle dostarczać ma młodym Polakom większej liczby wspólnych dla wszystkich treści kulturowych, symboli i skojarzeń. Wyraża się w tym przekonanie, że więzi społeczne i narodowe w młodym pokoleniu powinny zostać oparte na szerszej podstawie kulturowej.

niowego wskazania typu: „to jest komedia”, wymagają od ucznia rozwiniętej wypowiedzi typu: „komedia jest to...”. W myśl NP chodzi więc nie tylko o znajomość przez ucznia definicji i faktów, ale o umotywowanie ćwiczeń w budowaniu dłuższych wypowiedzi, w tym wypowiedzi z zakresu wskazanych w NP treści nauczania

Lektury obowiązkowe i uzupełniające

Nieco szerszy niż dotąd zestaw lektur obowiązkowych w perspektywicznym zamyśle dostarczać ma młodym Polakom większej liczby wspólnych dla wszystkich treści kulturowych, symboli i skojarzeń. Wyraża się w tym przekonanie, że więzi społeczne i narodowe w młodym pokoleniu powinny zostać oparte na szerszej podstawie kulturowej.

Wśród lektur obowiązkowych dominują utwory dobrze znane i zadomowione w użytku szkolnym, w tym dzieła klasyki polskiej i obcej. Dzięki temu zestaw lektur obowiązkowych został określony przez autorów NP w sposób najbardziej czytelny i najmniej arbitralny z możliwych. Wyborem tym kierowała tradycja szkolna i powszechne przekonanie o niekwestionowanej wartości wskazanych dzieł.

O tego rodzaju konsensus znacznie trudniej w odniesieniu do literatury najnowszej. Dlatego mniej jest tego rodzaju propozycji ze strony autorów NP. Decyzję o tym, które teksty omawiać poza kanonem obowiązkowym, NP pozostawia samym nauczycielom. W strukturze listy lektur mieści się przy tym sugestia, by nauczyciele samodzielnie wybierali przede wszystkim te teksty z literatury najnowszej, które sami uważają za szczególnie wartościowe, zwłaszcza pod względem wychowawczym. Tu nauczyciel ma swobodę wyboru i otwarte pole do samodzielnego dookreślenia zestawu lektur.

Natomiast ustanawiając obowiązek omawiania lektur z historycznoliterackiego kanonu, NP w sposób zamierzony stawia nauczycieli przed zadaniem nowej interpretacji starych tekstów. Od nauczycieli wymaga się tutaj zastosowania metody, która w hermeneutyce nosi nazwę „fuzji horyzontów”. W punkcie wyjścia polega to na odnajdywaniu płaszczyzny, na której do-

świadczenia własne uczniów mogą się łączyć z doświadczeniami bohaterów literackich lub problematyką czytanych lektur (z innych epok). Zaś rezultatem tak rozpoczętej interpretacji ma być poszerzenie dotychczasowych horyzontów ucznia o wiedzę, wartości i przeżycia, które otwierają się przed nim w świecie utworu dzięki przezwyciężeniu początkowych trudności i dzięki procesowi rozumienia.

Ostatni, choć nie najmniej ważny, cel takich interpretacji leży w zakresie korelacji międzyprzedmiotowej z historią. Utwory z literackiego kanonu mają rozbudzać wyobraźnię historyczną uczniów i pogłębiać zdobywaną na lekcjach historii świadomość, że świat nie zawsze wyglądał tak samo jak dziś, co pozwala patrzeć na teraźniejszość w kontekście porównawczym i w związku z tym sprzyja nauce krytycznego myślenia.

Samokształcenie – udział w kulturze

Według NP zadaniem wychowawczym szkoły, również w zakresie języka polskiego, jest propagowanie stylu życia opartego na stałej, samodzielnej aktywności umysłowej. Do głównych rodzajów tej aktywności należy poznawanie kultury, obserwacja i rozumienie współczesnego życia społecznego, realistyczna refleksja nad sobą i własną rolą w środowisku rodzinnym, szkolnym i społecznym.

Celom tym służy wyrabianie nawyku czytania wartościowych poznawczo i artystycznie książek, a w późniejszym wieku także prasy kulturalnej oraz przemyślane korzystanie z programów radiowych i telewizyjnych oraz zasobów edukacyjnych internetu. Rolą szkoły i nauczyciela polonisty jest ukazywanie uczniom właściwych wzorów takich zachowań, w tym także poprzez związane z celami NP zajęcia pozalekcyjne: zwiedzanie zabytków w bliskiej okolicy szkoły, wycieczki do muzeów, na spektakle teatralne, koncerty, seanse kinowe.

W obcowaniu z twórczością kształci się szacunek dla cudzej własności intelektualnej. Ma on aspekt moralno-wychowawczy (zakazuje ściągania), ale również kształcący – motywuje do samodzielnej pracy i do rozwijania własnych pomysłów twórczych.

W duchu afirmacji wartości

Założenia, cele i rekomendacje nowej podstawy programowej wiedzy o społeczeństwie

Janusz Korzeniowski, nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Gatunek ludzki ulepszył wszystko, z wyjątkiem samych ludzi.
Adlai Stevenson

Wiedza o społeczeństwie to przedmiot interdyscyplinarny, na poziomie szkoły podstawowej oparty na dorobku nauk społecznych (socjologii, nauk o polityce i elementów: nauk o poznaniu i komunikacji społecznej, psychologii, ekonomii i nauk prawnych) oraz nauk humanistycznych (kulturoznawstwa i etnologii). Przedmiot bazuje także na wiedzy i umiejętnościach uczniów z zakresu języka polskiego, historii i geografii.

Ogólne założenia podstawy programowej

Znaczenie przedmiotu wiedza o społeczeństwie wynika z konieczności wyposażenia młodego człowieka w podstawowe kompetencje społeczne, wiedzę i umiejętności niezbędne do sprawnego i odpowiedzialnego funkcjonowania we współczesnym świecie, jednocześnie sprzyjające indywidualnemu i społecznemu rozwojowi uczniów. Dlatego też przy konstruowaniu *Podstawy programowej kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie* (dalej jako NP), przyjęto zasadę nauczania opartą na koncepcji kręgów środowiskowych – od pierwotnych grup społecznych poprzez społeczność lokalną i regionalną, wspólnotę narodową i państwową aż do społeczności międzynarodowej.

Na kolejnym etapie (w zakresie podstawowym) treści nauczania są nabudowywane.

Dlatego ostatnim z wymienionych kręgów poświęcono znacznie więcej miejsca w NP z wiedzy o społeczeństwie dla szkół ponadpodstawowych.

Przykład nabudowywania treści nauczania.

Szkoła podstawowa

Uczeń: przedstawia cele i formy działań organizacji pozarządowych aktywnych w społeczności lokalnej i regionie; wykazuje, że działalność tego typu prowadzi przede wszystkim do realizacji różnorodnych potrzeb.

Szkoły ponadpodstawowe (liceum ogólnokształcące i technikum) – zakres podstawowy

Uczeń: przedstawia rodzaje i przykłady organizacji pozarządowych; charakteryzuje działalność wybranych organizacji tego typu w Polsce; pisze statut stowarzyszenia zwykłego.

NP zakłada kształtowanie postaw obywatelskich i prospołnotowych uczniów poprzez afir-

mację zobiektywizowanych wartości społeczeństwa obywatelskiego, takich jak: godność człowieka, demokracja, prawa człowieka, wolność, równość, suwerenność narodu, patriotyzm, sprawiedliwość, praworządność, pluralizm, tolerancja, własność, solidarność, dialog społeczny, pokój, bezpieczeństwo, współpraca międzynarodowa. Uczeń powinien:

- być świadomy swoich praw i obowiązków;
- troszczyć się o dobro wspólne;
- szanować godność innych ludzi i ich dorobek;
- godzić dobro i wolność własną z dobrem i wolnością innych;
- respektować normy życia społecznego;
- rzetelnie wypełniać obowiązki i powinności obywatelskie;
- odpowiedzialnie pełnić swoje role społeczne;
- kształtować swój wizerunek w środowisku społecznym;
- właściwie komunikować się w codziennym życiu społecznym;
- w odpowiedni sposób odnosić się do poglądów odmiennych od własnych;
- pogłębiać swoją tożsamość społeczno-kulturową;
- pogłębiać więzi z „małą ojczyzną”;
- szanować odmienności innych kultur, religii oraz systemów wartości;
- przeciwstawiać się patologiom społecznym;
- przeciwstawiać się przejawom ksenofobii i nietolerancji;
- respektować wyniki demokratycznie podjętych decyzji i wyborów;
- brać odpowiedzialność za słowa i działania;
- świadomie i wytrwale realizować cele życiowe.

Główne zadania, jakie nakłada na nauczyciela przedmiotu NP, to rozwijanie kompetencji społecznych i obywatelskich poprzez wzbogacanie wiedzy ucznia, rozwijanie jego umiejętności oraz kształtowanie i utrwalanie pożądanych społecznie postaw. Urzeczywistnianie powyższych wymagań ogólnych jest możliwe dzięki określonym w NP celom kształcenia.

Rekomendacje dla nauczycieli

Wdrażanie NP – zarówno na lekcjach, jak i w ramach pozalekcyjnych form edukacji obywatelskiej – powinno się odbywać w oparciu o wybrany przez nauczyciela podręcznik (e-podręcznik) oraz inne środki dydaktyczne, które będą służyć

jako uzupełnienie narracji i źródło wiedzy podczas nauki w domu. Istotną rolę powinny odgrywać akty normatywne, teksty źródłowe, słowniki i leksykony. Pomocne są też mapy, które pozwalają umiejscowić wydarzenia w przestrzeni, oraz wykresy, diagramy i zestawienia statystyczne (w tym z badań opinii publicznej), ułatwiające kształcenie umiejętności analizy i syntezy. Ważnymi źródłami informacji zarówno dla nauczyciela, jak i ucznia są media (szczególnie internet).

Przydatnym narzędziem dydaktycznym, wspomagającym między innymi proces nauczania wiedzy o społeczeństwie, jest funkcjonujący pod patronatem Ośrodka Rozwoju Edukacji portal edukacyjny Scholaris. Zapewnia on dostęp do bogatej bazy zasobów edukacyjnych: scenariuszy lekcji, prezentacji multimedialnych, tekstów źródłowych, gier dydaktycznych, filmów, zdjęć, ilustracji oraz ćwiczeń sprawdzających wiedzę i umiejętności uczniów. Nauczyciel korzystający z portalu może urozmaicić i wzbogacić dotychczasowe formy pracy, a tym samym zwiększyć efektywność prowadzonych zajęć.

Rekomendowane metody nauczania

Nauczanie wiedzy o społeczeństwie wymaga stosowania zróżnicowanych metod, wśród których powinny dominować metody interaktywne, sprzyjające kształceniu umiejętności oraz kształtowaniu twórczej i krytycznej postawy ucznia.

Współczesna edukacja preferuje metody odwołujące się do aktywności uczniów, a zadaniem szkoły jest przygotowanie ich do efektywnego funkcjonowania w świecie XXI wieku. Nauczyciel coraz rzadziej jest jedynym dostarczycielem wiedzy, za to coraz częściej pełni rolę organizatora, instruktora, przewodnika i inspiratora procesu kształcenia. Jego zadaniem jest tworzenie warunków do samodzielnej pracy uczniów oraz wspomaganie ich w procesie zdobywania wiedzy. Zadanie to nauczyciel realizuje między innymi poprzez dobór metod nauczania adekwatnych do celów kształcenia. We współczesnej dydaktyce, jako najbardziej optymalne, zalecane jest nauczanie polimetodyczne. Oznacza to, że na jednej lekcji może wystąpić kilka uzupełniających się metod nauczania, zapewniających wszechstronny rozwój uczniów. Poniżej prezentuję godne polecenia metody pracy z uczniami oraz przykłady tematów, przy realizacji których warto z nich skorzystać (szczegółowy opis metod w arty-

kule: J. Korzeniowski, *Zasady efektywnego współdziałania*, „Refleksje” 2016, nr 4, str. 26–29).

Metody podające

Tego rodzaju metody sprawdzają się na lekcjach wprowadzających nowe treści, bogatych faktograficznie, zawierających trudne problemy interpretacyjne. Specyfika przedmiotu wiedza o społeczeństwie polega na tym, że zawiera również treści nauczania o charakterze teoretycznym. Jest to sytuacja sprzyjająca stosowaniu przez nauczycieli klasycznych metod werbalnych, takich jak:

- wykład, np. *Zasada konstytucjonalizmu*;
- rozmowa nauczająca (pogadanka), np. *Zasady komunikowania się*.

Metody kształcące umiejętność wymiany poglądów

- debata „za” i „przeciw”, np. *Krytyczna analiza wybranego przekazu reklamowego*;
- dyskusja panelowa, np. *Cnoty obywatelskie – formy i przykłady urzeczywistniania* (odpowiedzialność, troska o dobro wspólne, aktywność, przedsiębiorczość, solidarność, roztropność, tolerancja, odwaga cywilna);
- dyskusja plenarna, np. *Funkcje i rodzaje środków masowego przekazu*.

Metody kształcące umiejętność twórczego myślenia

- burza mózgów, np. *Sposoby zaspokajania potrzeb społecznych człowieka*;
- kapelusze myślowe, np. *Analiza wybranego problemu społecznego swojej społeczności lokalnej*.

Metody kształcące umiejętność podejmowania decyzji

- ranking diamentowy, np. *Wartości ważne dla rodziny*;
- poker kryterialny, np. *Prawa ucznia*;
- drzewo decyzyjne, np. *Planowanie dalszej edukacji*.

Metody kształcące umiejętność rozwiązywania problemów

- metaplan, np. *Przemoc w cyberprzestrzeni*;
- analiza SWOT; np. *Korzyści i zagrożenia wynikające z korzystania z zasobów internetu*.

Metody kształcące umiejętności społeczne

- symulacje i odgrywanie ról, np. *Kształtowanie swojego wizerunku – rodzaje taktyk autoprezentacji*;

- pisanie listów (petycji, skarg), np. *Formy wpływania obywateli na decyzje władz samorządowych*.

Metody kształcące umiejętności wartościowania i zapisu informacji

We współczesnym świecie szczególnej wagi nabiera umiejętność wyszukiwania, selekcjonowania i hierarchizowania informacji przekazywanych przez media i różnego rodzaju publikacje. Coraz trudniej w ich gąszczu odnaleźć te wartościowe i przydatne z punktu widzenia danego zagadnienia. Nadmiar informacji utrudnia również proces uczenia się i zapamiętywania, dlatego istotne znaczenie ma umiejętność takiego sporządzania zapisów (notatek), aby były czymś więcej niż magazynowaniem informacji. Doskonaleniu tych umiejętności służą:

- mapa mentalna, np. *Charakterystyka grupy koleżeńskiej*;
- portfolio (teczka tematyczna), np. *Tradycje i zwyczaje swojej społeczności regionalnej*.
- wywiad, np. *Cele i zadania wybranej kampanii społecznej*.
- badanie ankietowe, np. *Funkcjonowanie samorządu szkolnego*.

Metody integrujące wiedzę i umiejętności z różnych dziedzin

- uczniowski projekt edukacyjny, np. *Oczekiwane na współczesnym rynku pracy kompetencje wybranych kategorii społeczno-zawodowych*.
- webquest, np. *Informacje na temat swojej gminy, wydarzeń i postaci z jej dziejów*.

W warunkach realizacji dowartościowano znaczenie pozyskiwania, gromadzenia, porządkowania, analizy i prezentacji informacji na temat życia społecznego, z wykorzystaniem technologii informacyjno-komunikacyjnej, w tym korzystania ze stron internetowych instytucji publicznych, pracy z różnymi typami przekazu, wirtualnych wycieczek edukacyjnych itp.

Bibliografia

- Korzeniowski J., *Obywatelstwo zobowiązuje. Program nauczania wiedzy o społeczeństwie dla IV etapu edukacyjnego w zakresie rozszerzonym*, Szczecin.
- Korzeniowski J., Machalek M.: *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka*, Warszawa 2011.
- Załęski P., Korzeniowski J., Zamecki Ł., Freier-Pniok B., Alberski R.: *Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Wiedza o społeczeństwie*, Warszawa 2017.

Uczy i wychowuje

Nowa podstawa programowa kształcenia historii w szkole podstawowej

Anna Kowalczyk, nauczycielka historii i wiedzy o społeczeństwie, dyrektorka Zespołu Szkół Ogólnokształcących nr 2 w Szczecinie

Od września 2017 roku w szkołach podstawowych obowiązywać będzie nowa podstawa programowa kształcenia ogólnego. W głównych założeniach odwołuje się ona do klasycznego kształcenia przedmiotowego, w którym uczeń zdobywa wiedzę ogólną z poszczególnych dziedzin nauki. Jeden z głównych kierunków zmian dotyczy nauczania historii. Wymagać będzie to od nauczycieli szerszej analizy przedstawionych w podstawie programowej zarówno celów nauczania, wymagań ogólnych, jak i układu treści kształcenia.

Ogólne założenia podstawy programowej a kształcenie historyczne

Przedstawione w nowej podstawie programowej cele kształcenia ogólnego w szkole podstawowej w pełni oddają cele kształcenia historycznego. Poczynając od wprowadzania uczniów w świat wartości, współpracy, patriotyzmu i szacunku dla tradycji, poprzez wzmocnianie poczucia tożsamości kulturowej, narodowej i regionalnej, aż do rozbudzania ciekawości poznawczej, motywacji do nauki i rozwijania umiejętności krytycznego myślenia.

Najważniejsze umiejętności – które w ogólnych założeniach programowych powinien posiadać uczeń szkoły podstawowej – również odzwierciedlają umiejętności rozwijane w ramach kształcenia historycznego. Poszukiwanie, porządkowanie, krytyczna analiza i wykorzystywanie informacji z różnych źródeł, kreatywne rozwiązywanie problemów, praca w zespole, społeczna aktywność – to, jak się wydaje, najistotniejsze umiejętności, które będą przydatne w życiu współczesnego ucznia.

W podstawie programowej kształcenia ogólnego czytanie przedstawiane jest jako jedna z najważniejszych umiejętności rozumienia, wykorzystania i przetwarzania tekstów. Historia, w swych założeniach, sprzyja aktywności czytelniczej i uczy krytycznego odbioru tekstu.

Na szczególną uwagę, w kontekście kształcenia historycznego, zasługuje rozwijanie postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych uczniów. Zadaniem szkoły jest wzmocnienie poczucia tożsamości narodowej, przywiązania do historii i tradycji narodowych oraz wychowania w duchu pełnej akceptacji i niepodważalnego szacunku dla drugiego człowieka.

Działalność wychowawcza współczesnej szkoły – jeżeli ma być efektywnie ukierunkowana na kształtowanie w świadomości dzieci i młodzieży niezbywalnych wartości – powinna koncentrować się przede wszystkim na wychowaniu młodego obywatela w atmosferze szacunku dla ważnych miejsc pamięci narodowej, symboli narodowych i zasłużonych dla dziejów i kultury państwa postaci.

Zakres tematyczny treści kształcenia

Nowa Podstawa programowa kształcenia ogólnego z komentarzem. Szkoła podstawowa. Historia (NP) ma na celu zmianę filozofii przekazu historycznego. Na pierwszy plan wysuwa się, jako podstawa kształcenia, historia Polski, dzieje powszechne stanowią natomiast tło przedstawianych wydarzeń. Autorzy NP zwrócili szczególną uwagę na dzieje ojczyzny oraz historię ostatnich dwóch stuleci, które mają duże znaczenie dla pełnego zrozumienia teraźniejszości.

Proces kształcenia historycznego, rozpoczynający się w klasie IV, koncentruje się głównie na poznawaniu historii własnej rodziny, regionu i kraju w oparciu o zbierane informacje, gromadzenie pamiątek i poznawanie dziedzictwa kulturowego. Uczniowie klasy IV: poznają historię jako naukę, klasyfikują źródła historyczne, określają czas w historii i odróżniają historię od legendy.

Zarys dziejów historycznych, pojawiający się w klasie IV, opiera się na znajomości chronologicznie uporządkowanych najważniejszych dla Polski wydarzeń i postaci – rozpoczynając od chrztu Polski i Mieszka I, a kończąc na „Solidarności” i jej bohaterach. Nauczyciel może, i powinien, wzbogacać treści kształcenia o wątki dodatkowe, nieobowiązkowe, które uzupełniają wiedzę w zakresie istotnych pojęć, jak na przykład: chrystianizacja, rusefikacja, germanizacja, osiągnięcia w dziedzinie kultury, sztuki, piśmiennictwa i dziejów oręża (plemiona słowiańskie, złoty wiek kultury polskiej, kultura i obyczajowość rycerska). Zagadnienia ujęte w klasie IV mają za zadanie poruszyć sferę emocjonalną, budować świadomość historyczną, wpływać na kształtowanie postaw obywatelskich i patriotycznych.

Zakres tematyczny dla klas od V do VIII w porządku chronologicznym:

Klasa V

- Cywilizacje starożytne
- Bizancjum i świat islamu
- Średniowieczna Europa
- Społeczeństwo i kultura średniowiecznej Europy
- Polska w okresie piastowskim
- Polska w okresie rozbięcia dzielnicowego
- Polska w XIV i XV wieku

Klasa VI

- Wielkie odkrycia geograficzne
- „Złoty wiek” w Polsce na tle europejskim
- Początki Rzeczypospolitej Obojga Narodów

- Rzeczpospolita Obojga Narodów i jej sąsiedzi w XVII wieku
- Europa w XVII i XVIII wieku
- Rzeczpospolita Obojga Narodów w I połowie XVIII wieku
- Powstanie Stanów Zjednoczonych
- Wielka rewolucja we Francji
- Rzeczpospolita w dobie stanisławowskiej
- Walka o utrzymanie niepodległości w ostatnich latach XVIII wieku
- Epoka napoleońska

Klasa VII

- Europa po kongresie wiedeńskim
- Ziemie polskie w latach 1815–1848
- Europa w okresie Wiosny Ludów
- Powstanie styczniowe
- Europa i świat w II połowie XIX wieku i na początku XX wieku
- Ziemie polskie pod zaborami
- I wojna światowa
- Sprawa polska w czasie I wojny światowej
- Europa i świat po I wojnie światowej
- Odrodzenie państwa polskiego po I wojnie światowej
- Rzeczpospolita w latach 1921–1939
- Społeczeństwo i gospodarka II Rzeczypospolitej

Klasa VIII

- Droga do II wojny światowej
- Wojna obronna Polski we wrześniu 1939 roku
- II wojna światowa i jej etapy
- Polska pod okupacją niemiecką i sowiecką
- Sprawa polska w czasie II wojny światowej
- Świat po II wojnie światowej
- Początki komunizmu w Polsce
- Stalinizm w Polsce i jego skutki
- Polska w latach 1957–1981
- Dekada 1981–1989
- Narodziny II Rzeczypospolitej
- Miejsce Polski w świecie współczesnym

Istotne zmiany w podstawie programowej

Nowa Podstawa programowa z historii dla szkół podstawowych łączy treści i zadania odpowiadające dotychczasowej, obowiązującej w szkole podstawowej i gimnazjum podstawie programowej. Liniowe kształcenie historii w szkole podstawowej polega na przedstawianiu treści według schematu – mała ojczyzna, kraj, sąsiedzi Polski, dzieje powszechne.

Tematyka historii ojczystej została w NP rozbudowana, a w nieznacznym stopniu wzbogacono treści historii powszechnej.

W nowej podstawie programowej historii cele kształcenia (wymagania ogólne) koncentrują się, analogicznie do poprzedniej podstawy programowej, na chronologii historycznej, analizie i interpretacji historycznej oraz tworzeniu narracji historycznej.

Chronologia historyczna dotyczy:

- odróżniania przeszłości, teraźniejszości i przyszłości,
- posługiwania się podstawowymi określeniami czasu historycznego: epoka, okres p.n.e., okres n.e., tysiąclecie, wiek, rok,
- obliczania upływu czasu między wydarzeniami historycznymi,
- umieszczania procesów, zjawisk i faktów historycznych w czasie oraz porządkowanie ich i ustalanie związków przyczynowo-skutkowych,
- dostrzegania zmian w życiu politycznym i społecznym oraz ciągłości w rozwoju kulturowym.
- Analiza i interpretacja historyczna obejmuje: krytyczne analizowanie informacji uzyskanych z innych źródeł i próbę wyciągania z nich wniosków,
- lokalizację w przestrzeni procesów, zjawisk i faktów historycznych przy wykorzystaniu map i planów w różnych skalach,
- rozróżnianie w narracji historycznej warstwy informacyjnej, wyjaśniającej i oceniającej,
- objaśnianie związków przyczynowo-skutkowych, analizowanie zjawisk i procesów historycznych,
- dostrzeganie potrzeby poznawania przeszłości dla rozumienia procesów zachodzących we współczesności.

Tworzenie narracji historycznej odnosi się do:

- konstruowania ciągów narracyjnych przy wykorzystaniu zdobytych informacji źródłowych,
- przedstawiania argumentów uzasadniających własne stanowisko w odniesieniu do procesów i postaci historycznych,

- tworzenia krótkich i długich wypowiedzi, na przykład: plan, notatka, rozprawka, prezentacja.

Nie zmienia się faktografia – występują tylko drobne różnice w doborze zagadnień ze szczególnym uwzględnieniem dziejów ojczystych.

Nowa podstawa programowa kładzie nacisk na kształtowanie postaw patriotycznych, obywatelskich, szacunku dla własnego narodu jego kultury i osiągnięć.

Zalecane warunki i sposoby realizacji podstawy programowej

Nowa podstawa programowa daje nauczycielowi szerokie możliwości doboru środków i metod dydaktycznych. Autorzy podkreślają, iż wkład pracy nauczyciela i jego zaangażowanie stanowić będzie o tym, w jakim stopniu uczeń osiągnie cel polegający na poznaniu i zrozumieniu historii swego kraju i narodu.

Różnorodność stosowanych przez nauczyciela środków i metod dydaktycznych, zarówno typowych, jak: opis, pogadanka, pokaz, elementy wykładu w klasach starszych, jak i aktywizujących uczniów, na przykład: prezentacje, gry dydaktyczne, inscenizacje, przedstawienia, wystawy, prace z materiałem źródłowym, dyskusje i debaty, służyć ma uatrakcyjnieniu zajęć lekcyjnych i wzbudzeniu zainteresowania uczniów, którzy na wyższym etapie kształcenia będą w szerszym kontekście rozpatrywać zagadnienia poznane w szkole podstawowej.

Dlatego istotna jest rola nauczyciela, który powinien dostosować wybrane przez siebie środki i metody dydaktyczne do wieku uczniów oraz ich indywidualnych potrzeb i zainteresowań. Ważnym elementem edukacji historycznej powinny też stać się wizyty w muzeach, centrach dydaktycznych, Instytucie Pamięci Narodowej, spotkania ze świadkami historii, wycieczki do miejsc pamięci narodowej, które pozwolą na zobrazowanie i głębsze przeżywanie historii.

AK

Edukacja szkolna a praca zawodowa

Podstawa programowa kształcenia w zawodach – najważniejsze zmiany

Andrzej Zych, nauczyciel konsultant ds. kształcenia zawodowego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Przygotowanie do pracy jest jednym z najistotniejszych zadań szkolnictwa elementarnego i średniego (szkół podstawowych oraz ponadpodstawowych). Stwierdzenie to jest oczywiste w stosunku do szkół zawodowych. Nie można jednak pomijać tego zadania w szkołach podstawowych i liceach ogólnokształcących. Ponadto uwarunkowania współczesnego rynku pracy wymagają kształcenia osób dorosłych, które ukończyły naukę w szkole czy na studiach. Można więc pokusić się o stwierdzenie, że przygotowanie do pracy jest procesem trwającym przez całe życie. W tym artykule odniosę się głównie do kształcenia w szkołach zawodowych, nie pomijając jednak pewnych zagadnień związanych ze szkołą podstawową i kształceniem dorosłych.

W związku z reformą edukacji w Polsce, która dotyczy wszystkich obszarów nauczania, zmianie ulegną również zasady organizacji i prowadzenia kształcenia zawodowego. Od 1 września 2017 roku, w ramach systemu oświaty, kształcenie w zawodach realizować będą następujące szkoły:

- 3-letnia branżowa szkoła I stopnia dla młodzieży (w miejsce dotychczasowej zasadniczej szkoły zawodowej),
- 4-letnie technikum dla młodzieży,
- szkoła policealna.

Od 1 września 2019 roku rozpocznie kształcenie 5-letnie technikum dla młodzieży.

Od 1 września 2020 roku absolwenci branżowej szkoły I stopnia będą mieli możliwość kontynuowania nauki w branżowej szkole II stopnia.

Typy szkół zawodowych

W branżowej szkole I stopnia kształcić się będzie młodzież w zawodach ujętych w klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego, dla których zaplanowano kształcenie w tym typie szkoły. W każdym zawodzie będzie tylko jedna kwalifikacja. W większości tych zawodów będzie możliwe kontynuowanie kształcenia na poziomie technika – w branżowej szkole II stopnia. Dla części zawodów nie będzie takiej możliwości. Dalsze kształcenie dla tych osób będzie możliwe w liceum ogólnokształcącym dla dorosłych oraz na kwalifikacyjnych kursach zawodowych. W branżowej szkole I stopnia zachowane będą dotychczasowe klasy wielozawodowe.

Ukończenie branżowej szkoły I stopnia umożliwi uzyskanie dyplomu potwierdzającego kwalifikacje zawodowe – po zdaniu egzaminu potwierdzającego kwalifikacje w danym zawodzie – oraz uzyskanie wykształcenia zasadniczego branżowego. Tak więc warunkiem uzyskania kwalifikacji jest ukończenie tego typu szkoły.

Od roku szkolnego 2017/2018 do branżowej szkoły I stopnia przyjmowani będą absolwenci gimnazjum, natomiast od roku szkolnego 2019/2020 – również wszyscy absolwenci szkół podstawowych.

Branżowa szkoła II stopnia powstanie od roku 2020/2021. Przyjmowani do niej będą absolwenci branżowej szkoły I stopnia. W tej szkole będą kontynuować naukę w kierunku rozpoczętym wcześniej i po zdaniu egzaminu zawodowego i ukończeniu szkoły uzyskają wykształcenie średnie branżowe i tytuł technika. W branżowej szkole II stopnia uczniowie przystąpią do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym z języka polskiego, matematyki oraz języka angielskiego. Pozwoli im to na kontynuowanie nauki w szkole wyższej.

5-letnie technikum dla młodzieży zacznie funkcjonować w roku szkolnym 2019/2021. Do tej szkoły przyjmowani będą uczniowie szkół podstawowych oraz z ostatnich roczników gimnazjum. W tym przypadku jest to powrót do systemu kształcenia sprzed reformy, w której powstały gimnazja. Dzięki wydłużeniu czasu trwania technikum nieznacznie zwiększy się liczba godzin kształcenia zawodowego. Absolwenci technikum będą mieli możliwość przystępowania do egzaminu maturalnego na poziomie podstawowym i rozszerzonym.

Zmiany podstaw programowych

W kształceniu zawodowym dojdą nowe lub zmienione zostaną pewne elementy kształcenia. Zmodernizowane zostały podstawy programowe oraz dojdą dodatkowe godziny na doradztwo zawodowe (po 10 godzin w klasach VII i VII szkoły podstawowej oraz 10 godzin w cyklu, w każdym typie szkoły ponadpodstawowej).

Godziny na doradztwo zawodowe w szkołach zawodowych przewidziane są w nowych ramowych planach nauczania. W związku z tym w arkuszu organizacyjnym szkoły należy je umieścić dla branżowej szkoły I stopnia. Dla czteroletnie-

go technikum (zgodnie z ramowymi planami nauczania z 2012 roku) nie będzie tych godzin.

Od roku szkolnego 2017/2018 obowiązywać będą zmodernizowane podstawy programowe. Do września 2017 roku przygotowanych zostanie około 108 podstaw programowych. W związku z tym, planując kształcenie, należy dokładnie przejrzeć zapisy w podstawach programowych oraz z wyprzedzeniem dokonać niezbędnych zmian w programach nauczania.

Modernizacja wszystkich podstaw programowych oraz opracowania przykładowych programów nauczania powstają w ramach projektu realizowanego przez Ośrodek Rozwoju Edukacji. Do września 2017 roku opracowanych zostanie 55 przykładowych planów i programów nauczania, a pozostałe do końca I kwartału 2018 roku.

Nowe podstawy programowe obowiązywać będą we wszystkich typach szkół już od września 2017 roku, to znaczy: w pierwszych klasach branżowych szkół pierwszego stopnia, w pierwszych klasach czteroletnich techników oraz w pierwszym semestrze szkoły policealnej. Należy również zwrócić uwagę na ramowe plany nauczania. W branżowej szkole pierwszego stopnia obowiązywać będą nowe ramowe plany nauczania (z marca 2017 roku). W czteroletnim technikum dotychczasowe ramowe plany nauczania (z 2012 roku).

Obszary kształcenia i zawody

13 marca 2017 roku podpisane zostało rozporządzenie w sprawie klasyfikacji zawodów szkolnictwa zawodowego. W klasyfikacji zmieniono symbole obszarów kształcenia oraz numerację zawodów. Uwzględniono Polską Klasyfikację Działalności i wyodrębniono osiem obszarów kształcenia:

- 1) administracyjno-usługowy (AU),
- 2) budowlany (BD),
- 3) elektryczno-elektroniczny (EE),
- 4) mechaniczny i górniczo-hutniczy (MG),
- 5) rolniczo-leśny z ochroną środowiska (RL),
- 6) turystyczno-gastronomiczny (TG),
- 7) medyczno-społeczny (MS),
- 8) artystyczny (ST).

Rozporządzenie w swoich zapisach obejmuje również nowe zawody:

- technik robót wykończeniowych w budownictwie, stanowiący kontynuację kształcenia

w zawodzie monter zabudowy i robót wykończeniowych w budownictwie;

- magazynier-logistyk, stanowiący podbudowę do kształcenia w zawodzie technik logistyk oraz w pięciu tak zwanych zawodach pomocniczych, dedykowanych osobom niepełnosprawnym intelektualnie w stopniu lekkim:
 - pracownik pomocniczy krawca,
 - pracownik pomocniczy mechanika,
 - pracownik pomocniczy ślusarza,
 - pracownik pomocniczy stolarza,
 - asystent fryzjera.

W rozporządzeniu wprowadza się także zmiany w nazewnictwie dotychczasowych zawodów, na przykład:

- zawód technik urządzeń sanitarnych (symbol cyfrowy 311209) zostaje zastąpiony zawodem technik inżynierii sanitarnej (symbol cyfrowy 311218),
- zawód monter sieci, instalacji i urządzeń sanitarnych (symbol cyfrowy 712616) zostaje zastąpiony zawodem monter sieci i instalacji sanitarnych (symbol cyfrowy 712618),
- zawód technik cyfrowych procesów graficznych (symbol cyfrowy 311911) zostaje zastąpiony zawodem technik grafiki i poligrafii cyfrowej (symbol cyfrowy 311943),
- zawód monter-elektronik (symbol cyfrowy 742102) zostaje zastąpiony zawodem elektronik (symbol cyfrowy 742117),
- zawód monter mechatronik (symbol cyfrowy 742114) zostaje zastąpiony zawodem mechatronik (symbol cyfrowy 742118).

Doradztwo zawodowe i inne zmiany

Za jedną z istotniejszych zmian można uznać uwzględnienie w ramowych planach nauczania 10 godzin w cyklu na doradztwo zawodowe. W ustawie Przepisy wprowadzające ustawę – Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 roku zapisano, że od roku szkolnego 2017/2018 zajęcia z zakresu doradztwa zawodowego mają być realizo-

wane w oparciu o program przygotowany przez nauczyciela realizującego te zajęcia i dopuszczony do użytku przez dyrektora szkoły, po zasięgnięciu opinii rady pedagogicznej. Zajęcia tego typu w szkole podstawowej mają na celu przekazanie informacji o zawodach, kwalifikacjach i stanowiskach pracy oraz możliwościach uzyskania kwalifikacji zgodnych z potrzebami rynku pracy i predyspozycjami zawodowymi. Godziny przeznaczone na doradztwo można realizować z uczniami, rodzicami, jak również w innych formach. W szkołach zawodowych (branżowych i w technikum) możliwa będzie realizacja tych godzin w pierwszej klasie (na przykład do kształtowania postaw sprzyjających uczeniu się, zaangażowaniu w zdobywaniu dodatkowych kwalifikacji czy uprawnień) lub w innych klasach – na przykład w ostatniej, żeby uczniowie mogli zapoznać się z aktualnym rynkiem pracy.

Kształcenie dorosłych

Innym ważnym zagadnieniem jest kształcenie dorosłych. Polska należy do kraju, w którym dorośli w bardzo małym stopniu dokończają się po skończeniu szkoły. W rozwiązaniu tego problemu przyczyni się tak zwany Zintegrowany System Kwalifikacji, wynikający bezpośrednio z Polskiej Ramy Kwalifikacji. Polska Rama Kwalifikacji wdraża osiem poziomów kwalifikacji zawodowych i osiem poziomów kwalifikacji z zakresu edukacji ogólnej. Docelowo w Zintegrowanym Systemie Kwalifikacji znajdą się wszystkie kwalifikacje pełne (zdobywane w systemie szkolnictwa podstawowego, ponadpodstawowego i wyższego) oraz cząstkowe, na przykład kwalifikacje wchodzące w skład zawodów i uprawnień rynkowe. Zintegrowany System Kwalifikacji powinien przyczynić się do upowszechnienia tak zwanego uczenia się przez całe życie, co w konsekwencji być może zapełni lukę w kompetencjach zawodowych powstałą po zakończeniu formalnej edukacji.

AZ

Do dzieła!

Magdalena Dawidowska, nauczycielka języka polskiego i historii, oligofrenopedagog w Publicznym Gimnazjum nr 3 im. Zjednoczonej Europy w Nowogardzie

Czy polski nastolatek zna wartość pracy i czy jest gotowy do jej podjęcia? Jak uzmysłowić wartość pracy gimnazjalistom? W jaki sposób wychowawca jest w stanie przekonać dzisiejszą młodzież do aktywności zawodowej?

Zygmunt Wiatrowski, w *Encyklopedii pedagogicznej XXI wieku*, definiuje pedagogikę pracy jako „subdyscyplinę naukową, której przedmiotem badań pozostaje praca człowieka, jej wielorakie uwarunkowania, oddziaływania społeczne i wychowawcze na jednostkę; w szczególności ważne miejsce zajmują tu aspekty relacji: człowiek – wychowanie – praca”. W ramach tej definicji oczywiste wydaje się postrzeganie pedagogiki pracy jako część działalności edukacyjnej szkół ponadgimnazjalnych – szczególnie szkół zawodowych. Obszar ten jednak powinien być brany pod uwagę w procesie wyznaczania najważniejszych celów również na wcześniejszych etapach kształcenia.

Uczniowie III klasy gimnazjum muszą podjąć trudną decyzję – co dalej? Jaką ścieżkę edukacyjną wybrać? Do jakiej pracy się przygotowywać? Wiele z nich nie potrafi jednoznacznie odpowiedzieć na te pytania, bo nigdy nie poznała wartości pracy, czego – na marginesie – trudno od nich w tym wieku wymagać. Niewiele osób, na tym etapie swojego życia, decyduje się podjąć pracę sezonową lub pomagać rodzicom w prowadzeniu rodzinnych firm. Praca wydaje się, przynajmniej dla pewnej części gimnazjalistów, czymś abstrakcyjnym – czymś, o czym będzie trzeba pomyśleć „później”.

Jak szkoła wspiera przyszłych absolwentów? Zajęcia z doradztwa zawodowego często nie spełniają oczekiwań uczniów – są prowadzone w grupach, nie podejmują tematów istotnych dla młodzieży, ograniczają się do teorii. Owszem, organizuje się spotkania z przedstawicielami różnych profesji, ale są to tylko wykłady, pozbawione rzeczywistego kontak-

tu z zawodem. Dla uczniów prelekcja bywa okazją do opuszczenia lekcji bądź nadrobienia zaległości. Doradcami zawodowymi często są nauczyciele innych przedmiotów i nie zawsze mają czas, by wyjść z uczniami do zakładów pracy, a jeśli wychodzą, to często ograniczają wizytę do obserwacji.

Jakie działania może zainicjować wychowawca? Uczniowie powinni jak najszybciej poznać wartość pracy. Służą temu wszelkie działania w ramach wolontariatu. Praca na rzecz innych nie tylko przygotowuje uczniów do aktywności zawodowej, ale też wzbudzi empatię, uczuli na krzywdę innych. Równie inspirującym działaniem może być przygotowanie kiermaszu z własnoręcznie przygotowanymi artykułami. Ważne jest, by uczniowie samodzielnie zajęli się organizacją przedsięwzięcia – odpowiadali nie tylko za przygotowanie produktów, ale też za ich sprzedaż. Nauczyciel powinien ograniczyć swoją rolę do wspierania całej akcji. Zamiast organizować kolejny wykład o wartości pracy, zabierzmy gimnazjalistów na zajęcia do piekarni – niech swoją energię spożytkują na wypiekaniu bułek i rogali. Zorganizujmy zajęcia z przedstawicielami służb mundurowych – nie w szkole, ale w miejscach pracy – na komendzie, w jednostce. Niech uczniowie na własne oczy zobaczą, jak wyglądają codzienne czynności policjanta czy strażaka. A może warto zorganizować zajęcia w gospodarstwie rolnym?

Nauczmy młodzież czerpania radości z pracy. Pokażmy, że każda aktywność przynosi korzyści. Walczmy z mitem leniwej młodzieży. Gimnazjaliści potrafią się zmobilizować, ale potrzebują kogoś, kto ich wesprze.

MD

Astronomiczna edukacja

Zdzisław Nowak, nauczyciel konsultant ds. edukacji ekologicznej i przyrodniczej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

ZCDN, we współpracy z Wydziałem Matematyczno-Fizycznym Uniwersytetu Szczecińskiego, od wielu lat organizuje Wojewódzki Konkurs na Referat z Astronomii i Astronautyki – ostatnia jego edycja odbyła się 1 marca 2017 roku w ZCDN-ie. Laureaci szczecińskiego seminarium, na którym prezentowane są referaty finalistów, stają później w szranki z uczniami z innych województw w Ogólnopolskim Młodzieżowym Seminarium Astronomicznym odbywającym się w Grudziądzu. Zachodniopomorscy uczniowie dość mocno zaznaczają na nim swoją obecność.

Laureaci tegorocznego Wojewódzkiego Seminarium Astronomicznego – uczniowie z XIII LO w Szczecinie – również zajęli wysokie lokaty w XXXIII Ogólnopolskim Seminarium. Paweł Kopaczyk (z referatem *Wyznaczanie odległości do Księżyca*) zajął czwarte miejsce, a Bartosz Dzieciół (*Krótko o galaktykach i ich obserwacji*) – piąte. Bartosz został także laureatem w tegorocznej Olimpiadzie Astronomicznej.

Sukcesy zachodniopomorskich uczniów nie są przypadkowe. Stoją za nimi nauczyciele – pasjonaci astronomii. Wśród nich należy wymienić niezwykłego dra Stefana Kunę z I LO w Kołobrzegu, Tomasza Skowrona z ZSO nr 7 w Szczecinie, Mirosława Tomczuka z ZS nr 4 w Szczecinie, Jolantę Olejniczak z I LO w Stargardzie, Ewę Pater i Barbarę Andrzejczak z LO w Świnoujściu oraz dr Anetę Mikę z VI LO w Szczecinie i Zofię Trzaskę z ZSO nr 6 w Szczecinie. Wymienieni pedagodzy przygotowują swoich uczniów do wojewódzkich i ogólnopolskich konkursów astronomicznych, prowadząc koła zainteresowań, organizując własne konkursy astronomiczne oraz wyjazdowe sesje obserwacyjne.

Grupę osób wspomagających rozwój astronomicznych zainteresowań uczniów w naszym województwie należy rozszerzyć o profesor Ewę Szuszkiewicz, wieloletnią przewodniczącą komisji konkursu astronomicznego, i członków Szczeciń-

skiego Oddziału Polskiego Towarzystwa Miłośników Astronomii, którzy systematycznie organizują astronomiczne pokazy i ogólnodostępne prelekcje.

Warto tu także wspomnieć o całkiem niedawno zbudowanym obserwatorium astronomicznym w Koszalinie i szkolnym obserwatorium działającym w I LO w Kołobrzegu, prowadzonym aktualnie przez dra Marka Mućkę.

Niestety, edukacja astronomiczna dzieci i młodzieży nie jest w zachodniopomorskich szkołach zjawiskiem powszechnym. Świadczyć o tym może choćby niewielka frekwencja na zorganizowanej w ZCDN-ie w 2016 roku wojewódzkiej konferencji poświęconej tym zagadnieniom. A przecież, z wielu wynikających z tego korzyści, warto skierować nasze nauczanie i aktywność w astronomiczny wymiar. Astronomia i astronautyka mogą być pasją również nauczycieli humanistów i nauczycieli przedmiotów zawodowych. Przykładem takiego nieoczywistego zaangażowania jest Tomasz Skowron, organizujący w ZSO nr 7 w Szczecinie od sześciu lat Konkurs Astronomiczny dla gimnazjalistów. W bieżącym roku szkolnym w konkursie wzięło udział 37 uczniów z 11 szkół z regionu. W części finałowej uczniowie mieli do rozwiązania zadania rachunkowe oraz zadania praktyczne dotyczące znajomości nieba lub zastosowania sprzętu obserwacyjnego.

Po prostu bajka...

Joanna Paszkowska-Wójcik, pedagożka w Centrum Psychologiczno-Pedagogicznym w Szczecinie

Od kilku lat Centrum Psychologiczno-Pedagogiczne w Szczecinie, przy współpracy Książnicy Pomorskiej, prowadzi warsztaty pod nazwą „Spotkania z bajką, czyli pierwsze kroki młodego czytelnika”. Jest to cykl zajęć przeznaczonych dla dzieci w wieku pięciu i sześciu lat. Spotkania prowadzone są przez neurologopedkę, psycholożkę i pedagożkę.

Dlaczego sięgnęliśmy po bajki? Inspiracją do stworzenia takiej formy wsparcia dzieci były rozmowy z rodzicami i obserwacje badanych w naszej poradni pacjentów – małych dzieci, które przejawiają zachowania lękowe, mają trudności z nawiązywaniem relacji z rówieśnikami, kłopoty z nazywaniem i wyrażaniem w sposób akceptowalny społecznie swoich emocji. Wykorzystałyśmy bajki z naszego dzieciństwa, które – mimo upływu czasu – wciąż są atrakcyjne dla dzieci i wprowadzają je w świat uniwersalnych wartości. Te zwykłe, proste opowieści pozwalają najmłodszemu odkryć, co w życiu jest naprawdę ważne; dostrzec, że mimo wielu podobieństw, możemy się diametralnie różnić i, co najważniejsze, szanować. Bajki pomagają doceniać pomysłowość i ukazują, że każdy z nas może być bohaterem, jeśli potrafi odkryć i pokonać swoje słabości.

Podczas zajęć sięgamy po bajki terapeutyczne, w których świat realny przeplata się z magicznym, tworząc przyjazną dla dziecka przestrzeń. Sięgamy po takie opowieści, w których mały człowiek rozpoznaje sytuacje wywołujące w nim obawy, niepokój, ale i pozwalające odkryć sposoby rozwiązania problemów. Staramy się nauczyć przedszkolaki redukować dziecięce lęki przez „odczarowanie” tych trudnych sytuacji. Przedstawiając przygody bohatera i przeżywane przez niego emocje, dzieci utożsamiają się z jego uczuciami, „oswajają” z zagrożeniem i opracowują pozytywne scenariusze swoich działań.

Zajęcia odbywają się w dziesięcioosobowych grupach i mają charakter warsztatowy – zadania, które przygotowujemy dla dzieci, polegają na działaniu i współpracy w grupie. Aranżując warsztaty, zwracamy uwagę na to, by poza kształtowaniem umiejętności rozwiązywania trudnych sytuacji wspierały także rozwój dziecięcej wyobraźni, sprzyjały myśleniu przyczynowo-skutkowemu i kształtowały zdolność formułowania wniosków. Podczas spotkań wzbogacamy słownictwo, umiejętność płynnego i swobodnego budowania wypowiedzi, a także rozwijamy funkcje poznawcze, które są niezbędne do rozpoczęcia nauki czytania i pisanie.

Opracowując scenariusze do zajęć, sięgamy do znanych i uznanych metod. Wykorzystujemy między innymi: Metodę Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne, Metodę Dobrego Startu prof. Marty Bogdanowicz, elementy Glottodydaktyki prof. Bronisława Rocławskiego, Dziecięcą matematykę prof. Edyty Gruszczyk-Kolczyńskiej. Staramy się, aby nasze spotkania miały atrakcyjną oprawę muzyczną – słuchamy utworów klasycznych (Piotra Czajkowskiego, Johanna Straussa), muzyki ze znanych musicali (*Deszczowej piosenki*), bluesa (B.B. Kinga), jazzu (Louisa Armstronga), a także pięknych piosenek dla dzieci napisanych przez Jerzego Wasowskiego. Mocną stroną naszych zajęć jest ukierunkowanie na aktywność artystyczną – dzieci, w nawiązaniu

do omawianych treści, wykonują prace plastyczne: kolaże, przedmioty z gliny, maski teatralne, pacynki, kukielki.

„Spotkania z bajką...” odbywają się cyklicznie, rozpoczynają się w październiku i trwają do grudnia. Zainteresowanych rodziców, wychowawców i nauczycieli zachęcamy do zgłaszania dzieci do udziału w kolejnych edycjach.

Zachęcam do zapoznania się z przykładowym scenariuszem zajęć.

Scenariusz zajęć

Tytuł: Pomagam innym, jestem koleżeński

Cele

- Promocja czytelnictwa, budowanie motywacji do nauki czytania i pisanie.
- Rozwijanie umiejętności nawiązywania relacji i współpracy (pomaganie innym, dzielenie się).
- Rozpoznawanie i nazywanie zachowań i sytuacji porządkujących funkcjonowanie w grupie.

Metody

- Praca z tekstem i ilustracją.
- Elementy pedagogiki zabawy (w tym zajęcia plastyczne, logopedyczne, muzyczne, integracyjne).
- Elementy Metody Ruchu Rozwijającego Weroniki Sherborne.
- Elementy Glottodydaktyki Bronisława Ročławskiego.

Formy

- Indywidualna i grupowa.

Potrzebne materiały

- Trzy parasole, maskotka, odtwarzacz CD, płyta z *Deszczową piosenką*, tekst do masażu *Sześć parasoli – Przytulanki...* Marty Bogdanowicz, tekst i obrazki z bajki *Pod grzybem*, pianka montażowa, jednorazowe kubeczki, farby, pędzle, klej, ilustracje zwierzątek z bajki, ilustracje zwierząt do ćwiczeń logopedycznych.

Narzędzia ewaluacji

- Ocena zajęć przez dzieci po każdym spotkaniu – w formie rundek końcowych i metod miękkich (na przykład wrzucanie kryształków do słoików z wesołą i niezadowoloną miną).

Przebieg zajęć

1. Powitanie i nauka ilustrowanego gestami wierszyka *Witające się rączki* (K. Sasiadek).
2. Zabawa integracyjna z pluszakiem – w pierwszej rundzie dzieci, podając sobie maskotkę,

przedstawiają się, w drugiej – wymieniają tytuły ulubionych bajek.

3. Czytanie ilustrowanej obrazkami bajki *Pod grzybem*. To opowieść o tym, jak zwierzęta podczas ulewnego deszczu kolejno chronią się pod grzybem. W trudnej sytuacji pomagają sobie, robiąc za każdym razem miejsce dla następnego, zmokniętego przyjaciela. Początkowo czują dyskomfort, bo miejsca pod grzybem jest mało, ale w efekcie czują się szczęśliwe, bo pomagają bezpiecznie przeżyć ulewę innym zwierzętom.
4. Układanie historyjki obrazkowej ilustrującej treść bajki. Prowadzący zaczyna: „Pod grzybem była...”, zadaniem dzieci jest jego dokończenie zdania (mrówka, następnie mrówka i motyl itd.) i ułożenie ilustracji zwierząt pod dużym grzybem.
5. Zabawa ruchowa do melodii *Deszczowa piosenka* – kiedy muzyka cichnie, dzieci chowają się pod parasolami (do dyspozycji mają trzy parasole), po kolejnych przerwach prowadzący zabierają jeden parasol, na koniec zostaje tylko jeden.
6. Rozmowa z dziećmi na temat postaci z bajki, nazwanie ich cech, ocenianie zachowania bohaterów (na przykład: „Mrówka była: koleżeńska, empatyczna, współczująca, dbała o innych. Czy motyl też był koleżeński? Co to znaczy: być koleżeńskim?”).
7. Ćwiczenie logopedyczne – dzieci otrzymują ilustracje zwierząt; odgadują, o jakim zwierzętku jest mowa, kiedy prowadzący dzieli ich nazwy na sylaby z utrudnieniami lub podaje pierwsze sylaby lub głoski.
8. Dzieci, zgodnie z instrukcją prowadzącego, wykonują na swoich kolegach masaż *Sześć parasoli*.
9. Zajęcia plastyczne – z pianki montażowej i jednorazowych kubeczków dzieci wykonują grzyby; po wyschnięciu malują je farbami.
10. Ewaluacja: co w dzisiejszych zajęciach podobało Ci się najbardziej? Dzieci wrzucają kryształki do słoików z narysowanymi minami – uśmiechniętą lub niezadowoloną.

Zespół przygotowujący zajęcia: Sabina Chudzik, Lucyna Owczarska, Maria Rozwadowska, Joanna Paszkowska-Wójcik.

Zabawy z matematyką

XXVI Krajowa Konferencja Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki „Matematyka – Lubię to!”

Małgorzata Żółtowska, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej i plastyki w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Trudno nie zauważyć, że wciąż mamy problem ze słabymi wynikami egzaminów z matematyki. Dlaczego tak się dzieje? Być może nie zawsze sprawdzają się tradycyjne metody nauczania matematyki i nużące ćwiczenia matematyczne – współcześni uczniowie potrzebują innych bodźców, które będą działać na różne zmysły. Lekcje powinny zatem odbywać się w formie zabaw, angażujących uczniów do ruchu i aktywności intelektualnej.

Hasło przewodnie XXVI Krajowej Konferencji Stowarzyszenia Nauczycieli Matematyki, która odbywała się we Wrocławiu od 10 do 13 lutego tego roku, brzmiało „Matematyka – Lubię to!”. W trakcie tych kilku dni mogliśmy przekonać się, że matematyka da się lubić i można ją zrozumieć. W spotkaniach, pokazach, wykładach i warsztatach wzięło udział prawie 600 nauczycieli wszystkich etapów edukacyjnych. Mieliśmy okazję zmierzyć się z matematycznymi zadaniami, grami i porozmawiać o matematyce, wymienić doświadczenia. Obejrzeliśmy wiele ciekawych pomocy dydaktycznych – gier, układanek, klocków czy aplikacji na telefon i komputer.

Dobre pomysły

Na warsztatach „Rozwijanie zainteresowań i zdolności matematycznych uczniów w edukacji wczesnoszkolnej”, prowadzonych przez Izabelę Przepiórkiewicz, poznaliśmy wiele zabaw ułatwiających przyswajanie wiedzy, a także rozwijających logiczne myślenie. Okazało się, że dyktowanie

wzorów geometrycznych – tak zwane matematyczne dyktando – świetnie przygotowuje do programowania. Zajęcia można także poprowadzić, wykorzystując stacje badawcze, w których grupa dzieci musi wykonać określone zadania – dobrane tak, żeby doskonalić konkretne umiejętności. Wykorzystana przy tym zostaje zdrowa rywalizacja – dzieci zbierają punkty, motywując się wzajemnie do większego wysiłku i aktywności. Nauczycielka posługuje się również rymowankami, na przykład do doskonalenia dodawania lub prostych obliczeń kalendarzowych. Można przy tym wykorzystać ruch dla większego uatrakcyjnienia zabawy.

Wartościowe zajęcia, pod nazwą „Ciekawe pomysły na rachunek pamięciowy”, poprowadziła Ewelina Jantos. Według prowadzącej każda lekcja matematyki powinna zawierać element zabawy, który będzie jednocześnie ogniwem lekcji. Doskonale nadaje się do tego rachunek pamięciowy. Jantos zaproponowała nietypowe metody przygotowania ćwiczeń rachunkowych połączonych z zabawą i elementami kreatywnego nauczania.

Zajęcia mogą być pomocne zarówno w pracy z młodszymi dziećmi, jak i z młodzieżą. Jedną z propozycji była gra, w której uczniowie otrzymują działania na karteczkach, a ich zadaniem jest ustawienie się w rzędzie, według wyników, w kolejności rosnącej. Nie wolno przy tym używać słów.

Zatańcz z matmą

Do ćwiczenia umiejętności szybkiego dodawania można wykorzystać kody z opakowań różnych produktów – zlicza się sumę liczb w nich występujących, a następnie wymienia się z inną osobą, która sprawdza poprawność wykonania zadania. Innym pomysłem było wykorzystanie blankietów totolotka. Nauczycielka dyktuje przykłady działań, w zależności od etapu kształcenia, a uczniowie obliczają je w pamięci i zaznaczają wyniki, tak jak zakreśla się liczby w totolotka. Na koniec dyktowane są poprawne wyniki, czyli trafione liczby. Uczniowie otrzymują nagrodę, jeśli trafią szóstkę.

Szacowanie to także ważny element życia codziennego. Wykorzystując gazetki reklamowe (każdy uczeń dostaje taką samą), dokonujemy szacunkowych zakupów za 20 złotych. Potem porównujemy, komu udało się kupić najwięcej produktów. Z rywalizacji odpada osoba, która przekroczy podaną kwotę. Wygrywa uczeń, który jest blisko danej sumy i kupił najwięcej produktów w najkrótszym czasie.

„Zatańcz z matmą” – to zajęcia, które poprowadziły Bogusława Bogucka i Katarzyna Chrzanowska. Prelegentki pokazały, jak możemy wykorzystać muzykę do rozwijania zainteresowań i zdolności matematycznych u najmłodszych. Uczniowie, w takt melodii i na znak nauczyciela, pokazującego na kartkach figury geometryczne, wykonują określony ruch – tupią, klaszczą itp. Utrwalają przez to poznane wcześniej pojęcia. Wykorzystując folię malarską i kostki do gry, można wykonywać różne działania oraz utrwalać znajomość kierunków w przestrzeni. Również tak zwane mokre dyktando może odbywać się w takt muzyki.

Przełamać rutynę

Bardzo ważnym zadaniem nauczycieli jest pomaganie uczniom w zmaganiu się z różnymi trudnościami. Na warsztatach „Dyskalkulia??? Pomocy!!!” Elżbiety Kalinowskiej zostały podane podstawowe

informacje na temat dyskalkulii: jak można rozpoznać jej objawy i jak odróżnić ją od trudności w uczeniu się matematyki o innym podłożu. Podczas warsztatów poznaliśmy praktyczne wskazówki dotyczące tego, jak wypełnić zalecenia zawarte w opinii z poradni i jak współdziałać z rodzicami ucznia, którego ta przypadłość dotyka. W drugiej części, po przeprowadzonym pokazie, wykonaliśmy kilka pomocy dydaktycznych przydatnych w pracy wyrównawczej z uczniami w klasach I–V. Niewielkim nakładem sił i środków, wykorzystując miarę krawiecką czy karty do gry, można zrealizować istotne w niwelowaniu problemów ucznia działania.

Na zajęciach z Joanną Świercz – „Przełamać rutynę, czyli matma inaczej” – przekonaliśmy się, że rację miał Einstein, mówiąc, że „zabawa to najlepsza forma odkrywania świata”. Na lekcji można zagrać: w „kółko i krzyżyk”, „bingo”, „ja mam, ty masz”, „statki” i wiele innych gier. Interesującym rozwiązaniem jest wykorzystanie na lekcji aplikacji DICE z motywem kostki, która uatrakcyjni zajęcia i wprowadzi element ruchu do codziennej nauki.

Podczas konferencji mieliśmy także okazję do zapoznania się z ofertą wydawnictw edukacyjnych. Warto zwrócić uwagę na kilka przykładowych książek, w których znajdziemy wyżej wspomniane zabawy i gry. Przykładowe tytuły to: *Matematyka w zabawach i grach w szkole podstawowej* Ewy Krejcowej; *Domino – Kości; Monety, Karty i Klucze – łamigłówki; Łamigłówki zapalczane* wydawnictwa Nowik.

Prezentowane na konferencji metody dydaktyczne przyczyniają się w dużej mierze do polepszenia jakości naszej pracy, umożliwiają uatrakcyjnienie zajęć i pokazują, że matematyka faktycznie nie jest trudna, a raczej przyjemna i ciekawa. Na koniec warto wspomnieć, że bardzo dobre wrażenie zrobiły koleżanki z mojej szkoły, Agnieszka Mróz-Gonciarz i Joanna Zamkowska, które na warsztatach „Matematyka jest OK. Gry i zabawy matematyczne” prezentowały sposoby wykorzystania oceniania kształtującego na lekcjach matematyki. Pokazały ciekawe zajęcia matematyczne z wykorzystaniem między innymi kości tradycyjnych i dziesięciościennych, patyczków, kart do *memory*, domina, łamigłówek zapalczanych, a także pokazały, jak wykonać przykładowe pomoce dydaktyczne, które można wykorzystywać w codziennej pracy.

Z miłości do natury

Dwudziestolecie pracy Ośrodka Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Kliniskach

Lilianna Janeczek, opiekunka Szkolnego Koła Ligi Ochrony Przyrody w Szkole Podstawowej nr 1 w Stargardzie, doradczyni metodyczna w Powiatowym Ośrodku Doskonalenia Nauczycieli w Stargardzie, Katarzyna Chwil-Zerebecka, nauczycielka przyrody i biologii w Zespole Szkół nr 13 w Szczecinie

Okrągła rocznica pracy Ośrodka Edukacji Przyrodniczo-Leśnej jest okazją do refleksji oraz podsumowania współpracy Leśnego Kompleksu Promocyjnego „Puszcze Szczecińskie” ze szkołami z terenu Nadleśnictwa Kliniska oraz instytucjami wspierającymi edukację. OEPL powstał dwadzieścia lat temu jako efekt współpracy Lasów Państwowych i duńskiej firmy konsultingowej Danagro, głównie z myślą o dzieciach i młodzieży, ale także i nauczycielach.

Ośrodek w Kliniskach został utworzony na fali przemian, które były związane z reformą systemu oświaty w 1999 roku – wtedy do szkoły podstawowej w klasach IV–VI wprowadzono nowy przedmiot o nazwie przyroda. Zgodnie z *Podstawą programową kształcenia ogólnego* przedmiot ten integrował treści z biologii, fizyki, chemii i geografii. Wraz z pojawieniem się przyrody systematycznie prowadzona była praca konsultantów, doradców metodycznych, edukatorów oraz nauczycieli nad metodyką nowego przedmiotu.

Systematycznie współpracować

Ośrodek stał się miejscem wspierającym nauczycieli w kształceniu „całościowego sposobu postrzegania rzeczywistości przyrodniczej” u dzieci. Uczniowie mogą tu samodzielnie dochodzić do wiedzy poprzez eksperymenty, badania i obserwacje oraz korzystać z bogatego wyposażenia, środków dydaktycznych i pomocy audiowizualnych. Na terenie Ośrodka znajduje się trzyki-

lometrowa ścieżka spacerowo-dydaktyczna, a dla najmłodszych uczestników warsztatów i leśnych spotkań – plac zabaw. Często grupy przyjeżdżające do Ośrodka kończą zajęcia ogniskiem. Daje to okazję do rozwoju emocjonalnego i społecznego, dostarcza inspiracji, uczy akceptacji i tolerancji. Do dyspozycji uczestników zajęć jest również sala konferencyjna oraz dwie zadaszone „Zielone klasy”, biblioteka; organizowane są wystawy tematyczne, jak „Ekosystem lasu”, „Woda – bogactwo przyrody”, „Wielofunkcyjna gospodarka leśna w Nadleśnictwie Kliniska”, „Leśne pejzaże” itp.

Systematyczne uczestnictwo wielu nauczycieli przedmiotów przyrodniczych w organizowanych od początku istnienia Ośrodka cyklicznych warsztatów „Przyroda a dziecko” jest przykładem partnerstwa szkół, OEPL i placówek doskonalenia nauczycieli w zakresie wspólnego działania, realizowania projektów, wspierania się i wymiany „dobrych praktyk” związanych z dziedziną przedmiotów przyrodniczych.

Ośrodek Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Kliniskach, poprzez liczne działania skierowane do nauczycieli przedmiotów przyrodniczych, angażuje się w doskonalenie i wspiera rozwój ich kariery zawodowej. Przyrodnicy realizowali cykle spotkań „Zbliżenia z lasem” i „Zielone spotkania”, uczestniczyli w konferencjach poświęconych takim tematom, jak: „Wykorzystanie lasu jako bazy dydaktycznej”, „Formy i metody pracy z różnymi grupami wiekowymi”.

Doskonalenie zawodowe jest nieodłącznym elementem rozwoju zawodowego nauczyciela, a OEPL umożliwia celowe, zaplanowane i ciągłe podnoszenie wiedzy ogólnej, modyfikacji i doskonalenia umiejętności zawodowych. Podczas warsztatów „Przyroda a dziecko” powstają projekty realizowane przez poszczególne szkoły współpracujące z Nadleśnictwem Kliniska – wyniki projektów prezentowane są podczas wspólnych spotkań z okazji Dni Lasu i Leśnika. Dzieci, młodzież i ich opiekunowie mają wówczas okazję nie tylko do świętowania, ale i podsumowania efektów podejmowanej kilkumiesięcznej pracy projektowej.

Wychodzić naprzeciw zainteresowaniom

Nauczyciele przedmiotów przyrodniczych, jako opiekunowie Szkolnych Kół Ligi Ochrony Przyrody, często starają się wykorzystywać zainteresowania przyrodnicze uczniów odwołując się do ich pasji i mocnych stron.

Uczniowie wykonują prace plastyczne w nietypowych technikach – jak rzeźba, lepienie w glinie, *decoupage*, prezentują umiejętności wokalne i teatralne, ale także sportowe, poznają świat przyrody, uczą się pracy w grupie, poznają zmiany zachodzące w życiu leśnej fauny i flory w zależności od pór roku oraz zasady zachowania podczas wędrówek po lesie. Mają możliwość zaprezentowania swoich umiejętności i talentów na przykład poprzez uczestnictwo w konkursach plastycznych i fotograficznych: „Leśny Teatr”, „Przyroda – Sztuka – Las”, „Las naszym bogactwem”, „Leśne pejzaże”, „Pocztówka z lasu” itp.

Praca w zespole nauczycieli, leśników, doradców metodycznych i konsultantów PODN-u ze Starogardu i ZCDN-u ze Szczecina, zainicjowana przez OEPL w Kliniskach, przekłada się na lata praktyki, nawiązanych kontaktów i wsparcia w różnych aspektach działalności poszczególnych instytucji.

Rozwijać w sobie pasję

Przez dwadzieścia lat Ośrodek Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Kliniskach wypracował szeroką ofertę dydaktyczną oraz stosował różne metody w pracy z uczniami uczestniczącymi w zajęciach prowadzonych przez specjalistów.

Ogromną popularnością cieszy się ścieżka spacerowo-dydaktyczna. Przybliża ona pracę leśników, pozwala poznać las „na żywo”. Lata jej funkcjonowania i ciągłego zainteresowania wskazują na korzyści, jakie czerpią z organizowanych tu zajęć zarówno prowadzący, jak i słuchacze. Układ ścieżki, tablice informacyjne, tematyczne przystanki, miejsca na badania, zmienność otaczającej przyrody sprawiają, że zajęcia dydaktyczne w tym miejscu są interesujące przez cały rok. Ścieżkę można odwiedzać również samodzielnie, korzystając ze specjalnie przygotowanych tablic i urządzeń. To wyjątkowe miejsce: odbywają się tutaj zajęcia edukacyjne i spotkania metodyczne, grzybobrania i spacer, maratony i biegi sportowe, zabawy i zebrania z rodzicami.

Zajęcia terenowe, prowadzone między innymi przez leśników, promują wśród uczniów kulturę nauk przyrodniczych, wiedzę na temat ochrony środowiska, uczą sposobów prowadzenia obserwacji i badań oraz wpływają na wzrost zainteresowania praktycznymi sposobami wykorzystywania wiedzy naukowej. Pokazują ideę zrównoważonego rozwoju realizowaną w Leśnych Kompleksach Promocyjnych przez Lasy Państwowe.

W Ośrodku Edukacji Przyrodniczo-Leśnej w Kliniskach niektórzy po raz pierwszy zetknęli się z artystyczną fotografią i dowiedzieli się, jak fotografować przyrodę. To właśnie w Kliniskach, podczas warsztatów, plenerów i wystaw fotograficznych, Cezary Korkosz i Zbigniew Pajewski opowiadali, prezentowali i podpowiadali dzieciom i młodzieży, jak rozwijać w sobie pasję fotografowania przyrody. Wskazywali najwładniejsze tematy prac – małe zwierzęta, rośliny spotykane po drodze do szkoły, niebo, las czy pole – podkreślali rolę umiejętności obserwacji zmian zachodzących w krajobrazie spowodowane między innymi oświetleniem, porą dnia czy sezonem. Uczniowie, wracając z zajęć prowadzonych w Ośrodku, rozentuzjasmowani opowiadali rodzicom i szkolnym kolegom, jak „lepili dzika”, rozpoznawali drzewa lub wykładali karmę w paśniku.

Akademia Bezpiecznego Puchatka

Anna Dziemidowicz, specjalistka ds. komunikacji, Michael Bridge Communication

Rozpoczęcie edukacji to jeden z przełomowych momentów w życiu każdego człowieka. Zwłaszcza dla kilkulatka stanowi szereg wyzwań. Wśród nich jest nie tylko zmiana rytmu życia i przestawienie się na tryb nauki, ale także odnalezienie się w nowej grupie rówieśniczej czy bezpieczne, samodzielne pokonanie trasy do i ze szkoły. Ważne, aby dziecko otrzymało w tym czasie wsparcie ze strony dorosłych. Najlepiej, jeśli opiekunowie będą korzystać z odpowiednich narzędzi oraz pomocy ekspertów. Takich właśnie narzędzi i wsparcia, już od ponad 7 lat, dostarcza zarówno dzieciom, jak i ich opiekunom Akademia Bezpiecznego Puchatka.

Bezpieczeństwo dzieci leży na sercu większości z nas. Zagrożenia, na które są narażone mogą pojawiać się niemal wszędzie – na drodze, w nowych sytuacjach społecznych, podczas samodzielnego pobytu w domu, zabawy na podwórku czy poznawania świata w internecie – dlatego działania zmierzające w kierunku zwiększenia bezpieczeństwa najmłodszych powinni podejmować zarówno rodzice, jak też nauczyciele, przedstawiciele organów państwowych i samorządów czy różnego rodzaju organizacje społeczne. W tym gronie znalazła się także firma Maspex, która już od ponad 7 lat organizuje kolejne edycje ogólnopolskiego programu, skierowanego do pierwszych klas szkół podstawowych, o nazwie „Akademia Bezpiecznego Puchatka”. Jego celem jest edukacja dzieci, które wraz z pójściem do szkoły muszą wykazać się większą samodzielnością i odpowiedzialnością. Program uczy, jak unikać zagrożeń, jednocześnie wspierając rodziców i nauczycieli w pracy nad rozwojem przydatnych najmłodszym uczniom umiejętności, takich jak ćwiczenie pamięci czy wzmacnianie koncentracji. O tym, jak jest potrzebny, świadczy fakt, że honorowy patronat nad nim objęli Komendant

Główny Policji oraz Kuratoria Oświaty. W akcję zaangażowali się też eksperci, którzy swoją wiedzą i autorytetem wspierają rodziców, nauczycieli, a także organizatorów akcji w zaplanowanych przez nich działaniach.

Jak przebiega realizacja programu?

Każdy dyrektor lub pedagog zainteresowany edukacją dzieci w zakresie tematyki bezpieczeństwa może zgłosić szkołę do programu, wypełniając formularz dostępny na stronie internetowej www.akademiapuchatka.pl. Szkoły, które zgłoszą swój udział, otrzymają bezpłatnie komplet materiałów edukacyjnych: płytę CD ze scenariuszami lekcji dla nauczycieli, atrakcyjne książeczki z ćwiczeniami i edukacyjnymi zabawami dla dzieci, a także broszurę dla rodziców, z przydatnymi radami dotyczącymi bezpieczeństwa najmłodszych. Wszystkie materiały są opracowane przez wykwalifikowanych pedagogów-metodyków, przy współpracy z Biurem Prewencji i Biurem Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji.

Podczas zajęć, realizowanych z wykorzystaniem wspomnianych materiałów edukacyjnych,

dzieci dowiadują się, jak bezpiecznie zachowywać się na drodze, w szkole, w domu, a także w czasie zabawy, wypoczynku czy korzystania z internetu. Uzupełnieniem materiałów są treści związane z tematyką efektywnego zapamiętywania, treningu koncentracji, nauki selekcji informacji i rozwijania kreatywności, które pomagają w rozwoju niezbędnych każdemu uczniowi umiejętności. Po przeprowadzeniu zajęć nauczyciele przekazują uczniom książeczki oraz broszurę informacyjną dla rodziców.

Ostatnim etapem każdej edycji Akademii Bezpiecznego Puchatka jest Ogólnopolski Test Bezpieczeństwa, utrwalający zdobywaną przez najmłodszych wiedzę i sprawdzający jej poziom. Do testu, który ma atrakcyjną, multimedialną formułę, przystępują obowiązkowo wszystkie dzieci biorące udział w akcji. Każda szkoła biorąca udział w programie nabywa prawo do posługiwania się prestiżowym certyfikatem Akademii Bezpiecznego Puchatka.

Dlaczego warto przystąpić do Akademii?

O tym, dlaczego warto zgłosić szkołę do udziału w programie, najlepiej świadczą słowa wspierających akcję ekspertów. Inspektor Marek Konkolewski z Biura Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji: „Dzieci często ulegają wypadkom, bądź narażają się na zagrożenia w wyniku braku zachowania ostrożności oraz niewiedzy. Potwierdzeniem tego są niestety statystyki policyjne. Wystarczy spojrzeć na przykład na te drogowe. Tylko w zeszłym roku odnotowano 2820 wypadków z udziałem dzieci w wieku do lat 14. W ich wyniku 70 dzieci poniosło śmierć, a 3078 doznało obrażeń. Aż 782 zdarzenia spowodowane były przez niewłaściwe zachowania czy reakcje samych dzieci. Części z nich można było więc uniknąć, jeśli najmłodsi znaliby zasady bezpiecznego zachowania na drodze. Dlatego właśnie edukacja dziecka w zakresie bezpieczeństwa, również poprzez programy takie jak Akademia Bezpiecznego Puchatka, jest tak istotna”.

Z kolei Wioletta Krzyżanowska, pedagog, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 323 w Warszawie, dodała: „Aby wspierać prawidłowy rozwój pierwszoklasisty i zapewnić mu płynne przejście w tryb nauki, rodzice i nauczyciele powinni wy-

bierać takie formy aktywności, które pobudzą kreatywne myślenie, dają pole do wykorzystania wyobraźni, a jednocześnie pomagają w ćwiczeniu niezbędnych w procesie nauki pamięci i koncentracji. Informacje zawarte w materiałach edukacyjnych Akademii Bezpiecznego Puchatka odpowiadają właśnie takie rozwiązania, dzięki czemu dziecko ma możliwość szybszego dostosowania się do nowej sytuacji i związanych z nią wymagań, a jednocześnie zwiększa się jego bezpieczeństwo w wielu obszarach i sytuacjach, które niosą różnorodne zagrożenia”.

Co zaplanowano na ten rok?

Co roku organizatorzy akcji starają się dobrać z informacją o niej do jak największej liczby szkół, by coraz więcej maluchów mogło w ciekawy i przystępny sposób nauczyć się zasad bezpieczeństwa, które pomogą im w niejednej, trudnej sytuacji. Dlatego, także w tym roku, zaplanowane zostały szeroko zakrojone działania komunikacyjne w różnych mediach: w prasie, w internecie, w radiu oraz telewizji. Dodatkowo, we współpracy z ekspertami, powstaje specjalny cykl artykułów edukacyjnych. Dzięki temu także rodzice i opiekunowie dzieci ze szkół, które jeszcze nie przystąpiły do programu, mogą dowiedzieć się o tym, jak wspierać rozwój dziecka oraz jak edukować je, aby zapewnić mu jak największe bezpieczeństwo.

Dorota Liszka, manager ds. komunikacji korporacyjnej, przekonuje: „Rosnące z każdym rokiem zainteresowanie Akademią Bezpiecznego Puchatka, a także obserwowanie, jak maluchy coraz lepiej radzą sobie z odpowiedziami na pytania zawarte w naszym Ogólnopolskim Teście Bezpieczeństwa, który podsumowuje każdą z edycji, dają nam pewność, że uruchomienie programu 7 lat temu było dobrym pomysłem. Kiedy zaczynaliśmy, w pierwszej edycji Akademii Bezpiecznego Puchatka wzięło udział kilka tysięcy dzieci. Rok temu było ich blisko 300 000. Do tej pory program objął już ponad milion uczniów, a fakt, że dzięki zdobytej w Akademii wiedzy unikną zagrożenia w niejednej sytuacji, jest dla nas największą radością i nagrodą. Serdecznie zapraszamy wszystkich przedstawicieli szkół, dla których bezpieczeństwo dzieci ma znaczenie, aby co roku zgłaszali swoje placówki do programu”.

Czy szkoła uczy (do) zmiany?

Agnieszka Gruszczyńska, menadżerka w firmie IT

Rynek pracy od niedawna jest rynkiem pracownika. Oznacza to, że pracodawcom niełatwo znaleźć odpowiednią osobę na wolne stanowisko. Coraz więcej zasobów – również finansowych – pochłania zatem realokacja jakościowa i przepracowywanie z zespołami pracowniczymi problemów związanych z nastawieniem do zmian. Coraz rzadziej, niestety, trafia się na ludzi elastycznych, pozytywnie nastawionych do nowych wyzwań i radzących sobie z nimi.

Kilka lata temu, na konferencji poświęconej związkom edukacji i rynku pracy, usłyszałam, że rekruterzy coraz częściej spotykają młodych ludzi mających nieadekwatne i bardzo wysokie oczekiwania w zakresie wynagrodzenia i organizacji pracy w stosunku do swojego doświadczenia i posiadanych kompetencji. Poszukujący pracy oczekują, że pracodawca uwzględni ich preferencje i dostosuje się – niemalże w pełni – do ich potrzeb. Wówczas trudno było mi ocenić trafność tego stwierdzenia, co więcej – wątpiłam, czy jest ono prawdziwe. Dzisiaj, po kilku latach doświadczenia na stanowisku kierowniczym w edukacji oraz pracy zawodowej w biznesie, wiem dokładnie, co mieli na myśli uczestnicy tamtej debaty.

Lęk przed zmianą

Przez kilka miesięcy wykonywałam obowiązki *transition menagera* w dwóch różnych sektorach usług biznesowych. Moja praca polegała na dobrym zaplanowaniu i płynnej realizacji zmian oraz ocenie ich trafności na równi ze sprawnością implementacji. To pozwoliło mi zaobserwować i bardzo głęboko doświadczyć oporu, który jest naturalną ludzką reakcją na zmianę. Co więcej, sama muszę przyznać, że odczuwałam niechęć, a nawet stawiałam opór, kiedy po zakończeniu projektu musiałam rozpocząć kolejny. Moje zachowanie było niemal dokładnie takie, jak młodych ludzi, których spotykam na rozmowach rekrutacyjnych.

Ostatnio jeden z moich zupełnie nowych pracowników, z Czech, zadzwonił i tonem pełnym przekonania zakomunikował: „Codziennie rano zastanawiamy się, co nas dzisiaj czeka. Znamy harmonogram, pracowaliśmy nad nim wspólnie, wszystko jest niby ustalone, jednak musimy ci szczerze powiedzieć, że mamy dość już tych wszystkich zmian. Kiedy będzie wreszcie normalnie?”

Do głowy przychodziła mi tylko odpowiedź, że zmiany nigdy się nie skończą – kolejne czekają w kolejce do wdrożenia. Nie miałam jednak odwagi na tak jawną konfrontację.

Pozytywne nastawienie

Elastyczne nastawienie do przemian w naszym życiu – zarówno prywatnym, jak i zawodowym – jest istotne w budowaniu pozytywnej atmosfery. Nikt jednak nie uczy nas przechodzenia przez zmianę. Spotykamy się z tym zagadnieniem dopiero w momencie zetknięcia z realiami rynku pracy. Do tego czasu żyjemy „spokojnie” – na przykład w szkole. Raz na rok zmiana klasy, z utrzymaniem zasadniczo tego samego trybu pracy i zasad współpracy (w tym oceniania). Raz na pół roku przeformułowanie planu lekcji – będące zmianą niewielką, wręcz mało istotną. Co trzy, cztery, a niebawem dopiero po ośmiu latach zmiana środowiska społecznego – czyli zmiana szkoły i grupy rówieśniczej. Proces edukacji jest długim etapem rozwoju młodego człowieka w możliwie bezpiecznym i niezmiennym śro-

dowisku. To podejście wydaje się być oczywiste, jako sprzyjające koncentracji uwagi na sprawach najistotniejszych, do których między innymi należą: rozwój naukowy i nabywanie poszczególnych kompetencji, zdefiniowanych w pomyślnie przebiegającym procesie socjalizacji. Umyka nam jednak kształtowanie pozytywnego nastawienia do zmian, budowanie tolerancji wobec zmiany, pokonanie lęku przed porażką i kompromitacją¹.

Zmiana jest wyzwaniem, koniecznością skonfrontowania samoświadomości z czymś zupełnie nowym, absolutnie nieznanym. W sposób oczywisty niesie ze sobą poczucie braku zaufania, obawy, że informacje, które mamy na temat nowej sytuacji, są błędne lub niepełne, że relacje interpersonalne, na które wpływa przemiana, są nie szczere, a nawet nieuczciwe². W takim kontekście bardzo trudno dostrzec jakiejkolwiek korzyści płynące ze zmiany. Rodzi się zatem lęk. Niełatwo jednak oczekiwać od szkoły, by stawała się źródłem lęku, stymulującym rozwój kompetencji uczniów poprzez świadome, ciągłe oddziaływanie zmianą.

Gdzie jest ser?

Praca w szkole nauczyła mnie, że nawet małe bodźce o charakterze zmiany, jak przemieszanie się grup roboczych podczas zajęć czy zmiana ustawienia ławek, inicjowały całą sekwencję zachowań związanych z przechodzeniem przez zmianę. Dziś żałuję, że tak mało zmian proponowałam swoim uczniom. Gdybym miała szansę, starałabym się możliwie często stawiać ich wobec wyzwań, które zmuszałyby do opuszczenia strefy komfortu i zrobienia czegoś zupełnie nowego, na przykład przygotowania projektu w grupie, w której dotychczas nie pracowali, podjęcia działania, które wydaje się być zupełnie niezgodne z ich preferencjami czy temperamentem. Tymczasem zgadzałam się na standardowy dobór ról szkolnych, który w zupełnie nieuzasadniony sposób przekonywał mnie, że Marysia poprowadzi kolejną akademię, bo Marysia zawsze prowadzi tego typu wydarzenia.

Chciałabym mocno podkreślić, że nie zależy mi na negatywnej ocenie tego, co w kontekście zmiany dzieje się w edukacji, tym bardziej w perspektywie wielkiej niewiadomej rysującej się coraz grubsza kreską na nieodległym horyzoncie. To zaś, co mogę polecić wszystkim, chcącym rozpocząć autorefleksję w obszarze

zagadnienia zmiany, to zainspirowanie się krótkim tekstem Spencera Johnsona *Kto zabrał mój ser?* Tytułowy ser jest metaforą wszystkiego, co dla nas ważne: pracy, sytuacji finansowej, atmosfery w domu, rodziny, relacji; wszystkiego, co uważamy za oswojone, a zatem – nie zawsze słusznie – również za dobre.

Pewnego dnia ser znika z życia czterech bohaterów o wiele mówiących imionach: Nos, Pędziwiatr, Zastatek i Bojek. Ta nowa sytuacja jest wielkim wyzwaniem dla małych ludzi i myszy, którzy są bohaterami książki Johnsona. Każdy z nich inaczej poradzi sobie z koniecznością podjęcia ryzyka i perspektywą poszukiwania nowego sera. Będą tacy, którzy mniej lub bardziej dynamicznie wyruszą w drogę poszukiwania Nowego Sera, będą i tacy, którzy postanowią czekać na Stary Ser, czyli powrót sytuacji dotychczasowej. O nich w pewnym sensie można powiedzieć, że heroicznie postanowią czekać na cud, który nigdy się nie wydarzy.

Nie bój się zmian!

W gronie *transition managerów* krąży powiedzenie: „Spodziewaj się zmian, obserwuj zmiany, nadążaj za zmianami”. Etap zmiany, i przekazania do eksploatacji nowego modelu pracy, to czas, w którym brak gotowości na nowe pokutuje w dwójnasób. Wynika to przede wszystkim z braku dojrzałości ludzi do zmian oraz – co gorsza – często z ich niechęci wobec modyfikacji. Jedynym ocaleniem dla przyszłych graczy na rynku pracy jest zatem przyjęcie postawy pozytywnego oczekiwania na zmiany, niepozbawionej zdolności analizy krytycznej, gwarantującej adekwatną ocenę ryzyka i zdolność stworzenia planu jego redukcji. Doskonałym podsumowaniem takiego nastawienia jest ostatnia fraza zapisana przez Bojka, bohatera tekstu Spencera Johnsona: „Spodziewaj się zmian i ciesz się nimi. Odbiorą ci Ser”³. Dodałabym, że nawet jeśli myślisz, że twój dzisiejszy ser jest wszystkim, co najlepsze, wszystkim, co kochasz i co daje Ci satysfakcję i szczęście, postaraj się uwierzyć, że to, co czeka tuż za rogiem, może okazać się lepsze. Same zmiany zaś na pewno nie będą łatwe.

Przypisy

¹ Por. A.G. Bedeian, *Management Laureates. A Collection of Autobiographical Essays*, JAI Press LTD 2001, s. 33.

² Ibidem, s. 30–37.

³ S. Johnson, *Kto zabrał mój ser?*, przeł. A. Kurpiewski, Warszawa 2015, s. 68.

Personalizm a starożytne koncepcje wychowania

Maciej Paluch, doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania, Specjalistyczny Ośrodek Szkolno-Wychowawczy im. Jana Pawła II w Jaworznie

Człowiek: osoba – dziecko albo dziecko: człowiek – osoba. To terminy i analogie poniekąd – w ramach pewnych systemów pedagogicznych – równoważne, zawierające zbiór cech konstytutywnych determinujących nie tylko postępowanie pedagogiczne, ale również status społeczny dziecka. Owe cechy i sposób ich formułowania sprawiają, że dziecko jest traktowane przez społeczeństwo jak pełnoprawna istota ludzka, która ma zagwarantowane bezpieczeństwo, odpowiednie warunki życia i równe prawa.

Wiele teorii pedagogicznych – w sferze filozofii wychowania – stara się podkreślać w swych rozważaniach status dziecka jako pełnoprawnej istoty ludzkiej, mając na uwadze ogólną koncepcję postrzegania i definiowania człowieka¹. Jednak najwyraźniej rozważania te są widoczne w kierunku, z jednej strony, stosunkowo nowym (z punktu widzenia historii ludzkości) namyśle, a z drugiej strony – to koncepcja filozoficzna rozbrzmiewająca w myśli Platona, Sokratesa, Arystotelesa czy też Marka Fabiusza Kwintyliana i krystalizująca się w pracach Emannuela Mouniera czy też Romano Guardiniego. Nurt ten – zwany personalistycznym – chyba najpełniej odzwierciedla dążenia wielu pedagogów do uznania dziecka od początku istnienia jako istoty ludzkiej w pełnym zakresie rozumienia tego pojęcia².

W kręgu myśli personalistycznej

Pedagogika personalistyczna wniosła do nauk humanistycznych inne, odmienne rozumienie, a co za tym idzie postępowanie w stosunku do dziecka, pojmowanego nie jako zaczątek, pewien rys człowieka – którego dopiero należy, zgodnie z koncepcją arystotelesowską, kształtować

do uzyskania „pełni człowieczeństwa” – ale jako w pełnoprawny ludzki byt, któremu w toku rozwoju należy towarzyszyć.

Kierunek personalistyczny wniósł wiele do rozważań w ramach sporu filozofów wychowania, i nie tylko, o początek natury ludzkiej i uwarunkowanie tym samym procesu wychowania oraz edukacji. W dobie kryzysu wielu nauk, w tym pedagogiki, oraz wielokierunkowych dyskusji nad określonymi uwarunkowaniami koncepcji wychowania, personalizm wydaje się być raczej klarowną wizją współczesnego człowieka³. A przecież wciąż trwa elementarny spór pomiędzy natywiistami i empirystami, który w dalszym ciągu nie przyniósł konkretnych rozwiązań w postaci ustalenia jednolitego, właściwego i skutecznego realizowania procesu wychowania, kreowania modelu lub modeli wychowania, które – wprowadzane w sposób konsekwentny – przynosiłyby dające się przewidzieć efekty wychowawcze. Nie jest to spór nowy. Jego intensyfikacja nastąpiła w naszych czasach, lecz ma swoje korzenie w filozofii Platona i Arystotelesa.

Wielu badaczy twierdzi, że są to przeciwstawne koncepcje, opierające się na odmiennych

paradygmatach wychowania dziecka jako osoby ludzkiej. Istota owego sporu dotyczy między innymi kwestii człowieczeństwa dziecka od początku ontogenezy i dotyczy nie tylko samego procesu wychowania, stosunku i relacji dziecko – dorosły, ale także dalszej edukacji oraz uczestnictwa w życiu społecznym⁴.

Zwolennicy koncepcji natywistycznej są zdania, że człowiek przychodzi na świat z pewną pulą, zakresem możliwości poznawczych i reakcyjnych. Umożliwia mu to świadome egzystowanie oraz krytyczne obserwowanie i wyciąganie wniosków z otaczających go zdarzeń i zjawisk. Natomiast zwolennicy empiryzmu twierdzą, że dopiero otaczające go środowisko – zarówno biologiczne, geograficzne, społeczne, jak i rodzinne – daje mu pełną możliwość stopniowego uzyskiwania kompetencji jako człowieka.

Główny konflikt pomiędzy zwolennikami paradygmatu arystotelesowskiego a paradygmatu platońskiego i sokratejskiego w kwestii wychowania dotyczy jego istoty, czyli możliwości realnego wpływania na zmiany bezustannie zachodzące w człowieku.

Również w obrębie kościoła katolickiego, w kwestii filozofii wychowania, ścierają się odmienne wizje dotyczące obrazu człowieka i jego człowieczeństwa, zawarte w pracach św. Tomasza i św. Augustyna. Zdaniem Adolfa Szołtyska te dwa nurty dotyczą kierunku w filozofii wychowania, jakim jest personalizizm. Jednak odmiennie, według tego badacza, oba nurty formułują i interpretują pojęcie „Ja” – człowieka jako osoby. W przypadku personalizmu augustiańskiego osoba ludzka jest eksponowana jako istota duchowa, natomiast w przypadku personalizmu tomistycznego sformułowanie koncepcji osoby ludzkiej dotyczy istoty społecznej⁵.

Kształtowanie pojęcia „dziecko” w ujęciu personalistycznym – w drodze rozważań pedagogicznych – miało, jak już wyżej wspomniałem, początek w czasach greckich, w koncepcjach Platona, Arystotelesa czy też Sokratesa, u których to myślicieli spotkać można pewne elementy namysłu nad dzieckiem jako obywatelem, człowiekiem i kierunkiem jego rozwoju. Poziom wiedzy psychologicznej o dziecku, zjawiska dojrzewania, adolescencji czy też mechanizmów rozwoju oraz jego poszczególnych faz i ich periodyzacji były raczej obce tamtejszym myślicielom, chociaż

Arystoteles wnikliwie przyglądał się poszczególnym etapom rozwoju dziecka, rozważając je pod względem podejmowanych działań wychowawczych i edukacyjnych⁶. Dał on tym samym początek myśli psychologicznej, która ma przecież niebagatelne znaczenie współcześnie – przy planowaniu procesu dydaktycznego oraz podejmowaniu działań wychowawczych zorientowanych na trudności i problemy w funkcjonowaniu dzieci, zarówno podlegających normatywnym zasadom rozwoju, jak i dzieci z niepełnosprawnością.

Koncepcja „dziecka jako człowieka”

Spoglądając na rozwój myśli pedagogicznej od czasów starożytnych: Hellady, Sparty, poprzez okres hellenistycznego Rzymu, rozwoju Cesarstwa Rzymskiego aż do początków wieków średnich, kiedy chrześcijaństwo rozwinęło swoją własną historię, piśmiennictwo, filozofię antropologiczną oraz kosmogonię, chciałbym zarysować rozwijanie się podwalin pod personalistyczną koncepcję dziecka nie tylko jako podmiotu wychowania, ale także, a może przede wszystkim, jako człowieka.

Z początkiem tworzenia mniejszych grup i zbiorowisk ludzkich, hord oraz następnie plemion, zrodziła się również konieczność przekazywania zdobyczy kultury, własnych – bardziej lub mniej skomplikowanych – wytworów pojedynczego człowieka i całych społeczności kolejnym pokoleniom. Miało to znaczenie nie tylko dla utrzymania ciągłości istnienia danych grup społecznych, na przykład plemion, lecz również było zdeterminowane poprzez coraz bardziej wysublimowane potrzeby rzędu wyższego niż potrzeba jedzenia, zdobywania pożywienia lub bezpiecznego miejsca. Mam na myśli potrzeby związane z koniecznością tłumaczenia różnorodnych zjawisk przyrodniczych, pogodowych, początki tworzenia wierzeń religijnych, a także coraz głębszego namysłu człowieka nad swoim istnieniem oraz kierunkiem swoich zamierzeń w przyszłości. To rodziło z kolei konieczność ustalenia określonych reguł w postępowaniu z dziećmi, które przecież musiały w określonym czasie, kiedy już staną się samodzielne, podjąć się pełnienia określonych ról w danej grupie społecznej. Mówiąc o podejmowaniu mniej lub bardziej zinstytucjonalizowanych zamierzonych i celowych działań, przywołujemy początki wy-

chowania. Bardziej intuicyjnego, bez głębszych refleksji i wniosków co do celowości i koncepcyjności własnych i samodzielnych działań – ale jednak wciąż wychowania.

Przyglądając się początkom namysłu nad dzieckiem, jego psychiką, koniecznością kształtowania w jego poszczególnych fazach rozwoju coraz to innych, coraz to bardziej złożonych procesów, wiemy dziś, że daleko było pierwszym wychowawcom, rodzicom, niańkom do traktowania każdego dziecka jak złożonego, duchowo i bio/psycho-społecznie, małego, ale jednak człowieka. Potrzeba rozwoju dziecka jeszcze (raczej) nie istniała, czego przykładem są różnego rodzaju inicjacje plemienne, niezważanie na cechy rozwojowe dziecka czy też zróżnicowanie wiekowe. Jeśli dziecko nie spełniało takich czy innych kryteriów, to często było porzucane. Nie można zatem mówić nawet o zaczątkach dostrzegania „człowieka w dziecku”.

Zmiana, choć niewielka, nastąpiła wraz z rozwojem cywilizacji starożytnej Grecji i obszarów Hellady, kiedy zrozumiano, że ekonomia, pozyskiwanie coraz większych obszarów zbytu towarów, wykształcenie poszczególnych szlaków handlowych oraz coraz rozleglejsze i intensywniejsze kontakty handlowe pociągały za sobą nie tylko wymianę przedmiotów, ale również pobudzały umysł człowieka, który w tym narastającym pluralizmie gospodarczo-politycznym musiał znaleźć swoje miejsce (zarówno w sensie indywidualnym, jak i społecznym). Wpływ kultury Egiptu oraz Babilonii nie pozostaje bez znaczenia⁷. Coraz bardziej wyraźny podział społeczny, uszczegóławianie profesji, wykorzystywanie pracy niewolników do uzyskiwania dóbr rolniczych i rzemieślniczych otworzyło konieczność organizacji życia społecznego wolnych obywateli ukierunkowaną na edukację oraz rozwój kulturalny.

Edukacja w starożytności

Wychowanie w czasach starożytnych związane było ściśle z edukacją i miało za zadanie przygotowanie dziecka do pełnienia roli obywatela kraju. Zadania te były związane z pełnieniem urzędów państwowych – w sądownictwie, w radach, a także w realizacji służby wojskowej. Nie potrzeba było literatów czy też uczonych, ale przede wszystkim sprawnych fizycznie młodych ludzi gotowych bronić swojego kraju. Ogól-

ny zarys przygotowania fizycznego był zawarty w tak zwanym *pentatlonie*, czyli programie wychowania fizycznego, który cieszył się poważaniem oraz szacunkiem mieszkańców Hellady. Skupiano również znaczną uwagę na rozwoju duchowym oraz moralnym dziecka, dbając szczególnie o to, by nie przebywało w rubasznym, niepożądanych dla niego kręgach i środowiskach⁸.

Równie ważne było wychowanie muzyczne, które przede wszystkim wiązało się z kultem religijnym, czczeniem bóstw oraz pielęgnacją rytuałów oraz obrzędów religijnych. U nauczyciela muzyki dziecko nabywało trudnej sztuki czytania oraz pisanie przy sposobności uczenia się poematów – zwłaszcza Homera.

W okresie tym brakowało natomiast wykształcenia elementarnego, choć – jak przyznaje Stanisław Kot – niejeden ojciec uczył swojego syna. Pomimo rozpiętości pedagogicznego oddziaływania na dziecko w okresie starogreckim nie możemy stwierdzić, aby dokonywano wtedy prób kreowania osoby dziecka w sposób szczególnie troskliwy, ukierunkowany na personalizację procesu edukacyjnego. Należy także pamiętać, że i sposób traktowania, i dbałość o rozwój dotyczyły tylko dzieci wolnych obywateli – niewolnicy nie mieli dostępu do dóbr kultury oraz wytworów umysłu.

Wychowanie w ramach „filozofii ateńskiej”

Kolejne okresy rozwoju cywilizacyjnego przyniosły zmiany w rozbudowie oraz w namyśle nad charakterem, kierunkiem oraz zasadnością procesu wychowania. Chociaż daleko było tym koncepcjom do personalistycznego ujęcia wychowania, to jednak pewne załączki w myśleniu o dziecku zaczęły powstawać w pracach myślicieli oraz ówczesnych nauczycieli. Różnice geopolityczne, ekonomiczne oraz społeczne, historia konfliktów, podbojów i relacji z państwami ościennymi w kwestii szczepów (jońskim a doryjskim) były znaczące i to one miały istotny wpływ na kierunek myśli o wychowaniu oraz jej realizację.

Pomijając praktycznie jednolitą koncepcję militarno-obywatelską wychowania w Sparcie, która odznaczała się żelazną dyscypliną, hartem ducha i ciała oraz posłuszeństwem wobec prawodawstwa ojczyzny, chciałbym ukazać, w dużym zarysie, rozwój myśli ateńskiej, która miała niebagatelny wpływ na kształt poszczególnych koncepcji pedagogicznych współcześnie nam znanych.

Odmienność sytuacji szczepów jońskich powodowała zwrócenie się wolnych obywateli w kierunku rozwoju umysłu, ciała oraz ciekawości świata. Pomimo że system edukacyjny w starożytnych Atenach jeszcze nie do końca, lub nie w całości, podlegał kontroli państwa, to jednak jego skuteczność, jak na owe czasy, atrakcyjność oraz zapotrzebowanie społeczne pozwoliły na coraz bardziej planowe działanie pedagogiczne. Pomimo istnienia niedostatecznego nadzoru nad edukacją, zwłaszcza tą wczesną, ze strony państw, istniał jednak, zarysowany i społecznie uzasadniony ideał i kierunek wychowania wolnego obywatela – wykształconego człowieka dbającego o swój dobrobyt oraz rozwój. Pomimo tak znaczących idei, w kwestii wychowania w tym okresie, należy pamiętać, że wolni obywatele opierali swój byt, swój dorobek materialny oraz pozyskiwanie dóbr na pracy drugiego człowieka – niewolnika, nieposiadającego żadnych praw i niemającego możliwości uczestnictwa w życiu kulturalnym i umysłowym państwa. Jednak gdybyśmy spojrzeli na wysiłek nauczycieli, rodziców oraz państwa włożony w kształcenie dzieci, to możemy z całą pewnością stwierdzić, że powstały załączki pedagogicznego personalizmu, a zwłaszcza idea rozwoju człowieka od momentu narodzin.

Wychowanie w tamtym okresie obejmowało wszechstronne kształcenie dziecka, począwszy od zajęć u gramatysty i lutnisty, a skończywszy na pierwszych próbach edukacji holistycznej. Prócz nauki czytania i pisania kształcono również postawy moralne, w oparciu o poezję Focylidesa, Solona czy Teognisa. Czytano również poematy Hezjoda, dzięki którym ukazywano bogactwo wyborów życiowych oraz doświadczeń osobistych. Nad wyraz wydatnie korzystano z epopei Homera, które uczyły młodzież wstrzemięźliwości, umiejętności przemówień, znajomości spraw państwowych oraz wojennych. Prócz prężności umysłu kształcono i rozwijano również – dzięki opiece pedotriby – umiejętność ciała, jego gibkość, spryt, siłę i szybkość. Zwieńczenie edukacji dwuletnim okresem efebii sprawiało, że młody człowiek stawał się pełnoprawnym obywatelem swojego państwa.

Stosunek nauczyciela do ucznia – jako dziecka – byłby dzisiaj przedmiotem procesów sądowych, gdyż to kara fizyczna wyznaczała inten-

sywność oddziaływania pedagogicznego. Jak stwierdził Stanisław Kot, od siódmego roku życia bił najpierw pedagog i gramatysta, potem lutnista i pedotryba. Nawet młodzież starsza nie była wolna od tak zwanej różgi⁹.

Kolejne okresy rozwoju cywilizacji helleńskiej przynosiły namysł nad celowością takiego systemu wychowania. Chociaż poglądy filozofów, jak Sokrates, Arystoteles czy Platon – dotyczące wychowania oraz rozwoju dzieci i młodzieży – były jednostkowe i raczej powszechnie nieznane, to jednak miały w sobie moc sprawczą, która zapoczątkowała ruch myślicielski dotyczący zasadności wychowania.

Również w kwestii związków nauczania i namysłu nad wartościami – według których to nie bogowie czy natura, ale człowiek jest miarą wszechrzeczy – wprowadzono znaczące zmiany. Cechy osobowości oraz ciała, a także sama cnota – jako podwalina funkcjonowania moralnego – były, według ówczesnych, możliwe do wykształcenia, a tym samym nie były pojmowane jako coś, co jest nadane w niezmiennej do ukształtowania formie.

„Dojrzewanie” personalizmu

Mędracy „złotego okresu myśli greckiej”, czyli około V wieku p.n.e., dowiedli, że to właśnie wychowanie, jako celowa oraz zamierzona działalność człowieka w stosunku do drugiego człowieka, jest jedyną realną formą oddziaływania i celem ukształtowania danych cech osobowości¹⁰. Nie chciałbym poruszać tu szczegółowo koncepcji człowieka w rozważaniach Sokratesa i omawiać jego namysłu nad pojęciem cnoty oraz kierunku życia ludzkiego. Nie jest moim zamiarem także rozważanie pojęcia idei w rozumowaniu Platona ani też jego koncepcji wychowania państwowego. Pominę kwestię przyjrzenia się przez Arystotelesa periodyzacji rozwoju dziecka, stanowiącą podwaliny psychologii młodego człowieka, która w sposób jasny i owocny rzutowała na system edukacji w ówczesnych czasach.

Chciałbym natomiast poruszyć kwestię wkładu myśli filozoficznej wychowania na proces dojrzwania personalistycznej koncepcji człowieka i zawartej w niej osobiwej formy myślenia o dziecku jak o pełnowartościowym, równorzędnym człowieku, któremu w drodze jego rozwoju towarzyszy doświadczony przewodnik.

Przyczynili się do tego w sposób znaczący sofisci, którzy swymi naukami oraz sposobem prowadzenia sporów i racjonalizowania otaczającej ich rzeczywistości dowiedli, że praktycznie każdego człowieka można uzbroić w określone umiejętności czy też zdolności – indywidualne lub społeczne.

Kritias, zaprzeczwszy istnieniu bogów, sprowadził naukę o kształceniu człowieka do procesu, który mógł być dokonywany przez doświadczonego nauczyciela, dając tym samym początek twierdzeniu, że skoro prawa i nakazy tworzą ludzi, a nie bogowie, to mogą one ulec zmianie i służyć wszystkim ludziom, a nie tylko garstce wybranych.

Protagoras stwierdził, że należy otwierać dziecku oczy na otaczający świat i jego zjawiska. Należy to czynić zarówno praktycznie, jak i teoretycznie, bo na nic ćwiczenia, które nie są podparte wiedzą encyklopedyczną, a i wiedza nikła jest, jeśli zapalczywość w ćwiczeniu jej realizacji ustanie¹¹. Gdyby nie pomijanie w edukacji oraz celowe i zamierzone wychowanie płci żeńskiej oraz osób zniewolonych i niepełnosprawnych, to można by zdobyć się na doszukiwanie się w tych podejściach początków personalistycznej wizji dziecka i człowieka dorosłego.

Jednak nadal pokutujący styl wychowania za pomocą różgi, pamięciowy system wtłaczania rozmaitych figur gramatycznych, ograniczony klasowo dostęp do edukacji oraz wychowania dowodzą, że daleko jeszcze było ówczesnym pedagogom, i dającym im podwaliny teoretyczne i wskazania metodologiczne filozofom, do osobowościowego ujmowania człowieka jako niepostrzegalnego indywiduum.

Wychowanie w starożytnym Rzymie

Okres hellenistyczny, odmienny od „heurystycznego” czasu Hellady, stworzył nowy, pragmatyczny sposób realizowania wartości i celów wychowania dostosowany do potrzeb państwa Rzymskiego. Monarchie macedońskie oraz ich rody przyswoiły i zaadoptowały myśl grecką związaną z rozwojem człowieka – nie tylko dlatego, iż była ona pełna entuzjastycznych odkryć, w zakresie zarówno świata ludzi, jak i przyrody, ale także dlatego, że stanowiła pomost pomiędzy na nowo ukonstytuowanymi władcami rozwijającego się mocarstwa rzymskiego a podbijanymi

plemionami i rozbudowanymi strefami wpływów, ale też z podporządkowaną ludnością grecką. Stając się coraz potężniejszym państwem, Rzym uświadamiał sobie znaczenie dziedzictwa myśli pedagogicznej i edukacyjnej starożytnych filozofów oraz bogactwa nauki dawnych myślicieli. Korzystał z ich osiągnięć, jednak uprzednio przystosowawszy je do własnych potrzeb.

Od początku istnienia Rzymu, rozumianego jako nowo powstające cesarstwo, nauka była raczej przeznaczona dla zamożnych synów obywateli. Z biegiem lat, kiedy to bogactwo oraz znaczenie Rzymu było coraz znamienitsze, nauka oraz częściowo wychowanie zostały objęte przez nadzór państwa, co świadczy o randze i rozumieniu powagi problematyki, zarówno edukacji oraz wychowania.

Na początku nauka opierała się na czytaniu i rozumieniu prawa XII tablic. Aby uzupełnić owo wykształcenie, niektórych chłopców wysyłano pod opiekę znamienitych mężów stanu lub osób wojskowych, by mogły one zadbać o prawidłowy i właściwie ukierunkowany rozwój młodzieńca. Rozwój osobowy oraz koncepcja wychowania w Cesarstwie Rzymskim była ukierunkowana na ukształtowanie pragmatycznego, ceniącego sobie wartości patriotyczne, a w szczególności wolność obywatelską i prawo rzymskie człowieka. Z początku idea wychowania opierała się na praworządnym, lojalnym rolniku oraz żołnierzu – obywatelu, który znał swoje obowiązki wobec państwa. W związku z rozwojem nauki w okresie aleksandryjskim już nie tylko obywatel, żołnierz czy rolnik byli postrzegani w kategoriach uznania społecznego – również urzędnik państwowy, nadzorca, inspektor, kurator, mówca, retor, nauczyciel, rzemieślnik czy budowniczy zyskali szacunek.

Ten zbiór zróżnicowanych obywateli, i ich profesji, wymagał znacznego, a zarazem coraz bardziej uszczegóławianego systemu edukacji, prowadzonego przez wybitnych nauczycieli, pedagogów oraz cesarzy, którzy w swej mądrości odradzali oraz kontynuowali – poprzez swoją działalność – myśl i dziedzictwo Hellady. Pragmatyzm rzymski kształtował człowieka hardego, posłusznego, ale jednocześnie świadomego swych praw oraz obowiązków wobec Cesarstwa.

System nauczania Katona, ukierunkowany na uczenie i kształtowanie zdolności wybitnie

praktycznych, złamał się pod naporem wartości oferowanych przez helleński obraz wychowania oraz edukacji. Można by stwierdzić, pomijając rozwój oświaty i systemu szkolnictwa w starożytnym Rzymie, że dzięki dostrzeżeniu ogromu wiedzy oraz przewagi, możliwej dzięki niej, wobec innych narodów, idea personalizmu mogła mieć prawo bytu w procesie wychowania w ówczesnych czasach.

Przyczyniło się do tego zarówno dopuszczanie dziewcząt do edukacji, jak i zwrócenie uwagi na ich rozwój oraz wychowanie, przyznanie wartości rozwoju każdego obywatela Rzymu, nie tylko dla potrzeb państwa, ale również mając na uwadze jego indywiduum oraz coraz bardziej wyspecjalizowane etapy kształcenia młodzieży. W okresie rzymskim, pod koniec jego panowania, powstało nawet szkolnictwo wyższe, powoływano katedry naukowe, których istnienie nie kończyło się wraz ze śmiercią mistrza. Pomimo swej niejednorodności, i mimo faworyzowania przez poszczególnych cesarzy danych dziedzin wiedzy, było to znaczne osiągnięcie na polu wychowania oraz kształcenia młodego człowieka.

Po pewnym czasie edukacja w systemie rzymskim załamała się i zaczęła tracić na znaczeniu. Zdaniem Stanisława Kota, bezowocność szkoły rzymskiej po pewnym okresie, uczenie młodzieży oratorskich sztuczek, niepotrzebnych w codziennym życiu, zanik rozwoju kształcenia ducha i postępowania etycznego, były źle odbierane i krytykowane w ówczesnych czasach przez wybitnych myślicieli – Seneka stwierdził: „nie dla życia, ale dla szkoły uczymy się”. Pomimo że szkoła ateńska i grecki system wychowania, kształtowania sfery etycznej człowieka nie dawał zbyt wielu wiadomości mających praktyczne zastosowanie w codzienności, to jednak wzmacniał ducha, bystrość umysłu, rozszerzał horyzonty myślowe, a i często odkrywał nowe prawdy.

Podsumowanie

Starożytna myśl pedagogiczna zapoczątkowała dyskusję nad wartościami i granicami w wychowaniu – zaczęła tworzyć, coraz bardziej świa-

domie i celowo, koncepcję wychowania człowieka opartą na filozofii i intuicji.

Czy można zatem stwierdzić, że istniały wtedy jakiekolwiek zaczątki personalistycznej wizji człowieka? Z pewnością poruszono i próbowano zrozumieć kwestię natury ludzkiej i jej zmienności oraz podatności na mniej lub bardziej ukierunkowane oddziaływanie. Patrzono w niebo – szukając wyjaśnienia wielu nurtujących kwestii – ale również przyglądano się z ciekawością człowiekowi jako istocie nie tyle stworzonej przez bogów, ale wypływającej się z pnącej natury, świata przyrody.

Nie zabrakło w tym wzrastaniu człowieka również namysłu nad celowością i zasadnością ludzkiego bytu. Personalizm pedagogiczny, w nowożytnym rozumieniu, ukazuje człowieka od początku jego życia jako istotę niepowtarzalną, potrzebującą harmonijnego rozwoju, przełamującą swe ograniczenia. Z pewnością można powiedzieć, że starożytni myśliciele otworzyli bramy namysłu nad ludzką naturą, wskazali możliwość wielokierunkowego myślenia o rozwoju człowieka, starali się uporządkować swoje założenia w teoriach pedagogicznych. Jednak, spoglądając globalnie na rodzące się koncepcje pedagogiczne, oparte na określonych wizjach człowieka w tamtych czasach, można stwierdzić, że długą drogę musiała przebyć ludzka myśl, aby stworzyć realne podstawy personalizmu pedagogicznego.

Przypisy

¹ B. Śliwerski, *Współczesna myśl pedagogiczna. Znaczenia, klasyfikacje, badania*, Kraków 2011, s. 80.

² A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania – ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Toruń 1998, s. 15.

³ S. Kunowski, *Wartości w procesie wychowania*, Kraków 2003, s. 11.

⁴ J. Krasuski, *Historia wychowania – zarys syntetyczny*, Warszawa 1989, s. 24.

⁵ A.E. Szoltysek, *Filozofia wychowania – ontologia, metafizyka, antropologia, aksjologia*, Toruń 1998, s. 15.

⁶ J. Krasuski, *Historia wychowania – zarys syntetyczny*, op. cit.

⁷ S. Kot, *Historia wychowania – od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, t. I, Warszawa 1996, s. 26.

⁸ Ibidem, s. 44.

⁹ J. Krasuski, *Historia wychowania – zarys syntetyczny*, op. cit., s. 24.

¹⁰ S. Kot, *Historia wychowania – od starożytnej Grecji do połowy wieku XVIII*, op. cit., s. 48.

¹¹ Ibidem, s. 96.

Z Pomorza do Teksasu

Heliodor Sztark – polski konsul w niemieckim Szczecinie

Anna Lew-Machniak, doktor, adiunkt w Oddziale Muzeum Historii Szczecina
Muzeum Narodowego w Szczecinie

Relacje polsko-niemieckie po I wojnie światowej były od samego początku „zatrute”. Rzutował na nie przede wszystkim Traktat Wersalski, którego postanowienia – przesuwające granice między państwami – nie były zadowalające dla żadnej ze stron, co zwiększało wcześniejsze antagonizmy. W Niemczech stale domagano się rewizji granicy wschodniej, traktując Polskę jako państwo sezonowe. Polskie władze, świadome przewagi społeczno-ekonomicznej zachodniego sąsiada, starały się prowadzić ostrożną, ale stanowczą politykę, która uwzględniała, między innymi, opiekę nad zamieszkującą tam ludnością polską.

W miastach o największym znaczeniu dla polskiej racji stanu tworzone placówki dyplomatyczne. Takim miastem była między innymi stolica ówczesnej Prowincji Pomorskiej, Szczecin, którego interesy ucierpiały z powodu strat terytorialnych na rzecz niepodległego państwa polskiego. Propagowane przez niemieckie siły nacjonalistyczno-prawicowe hasła, o charakterze antypolskim, znajdowały tutaj dość szeroki oddźwięk. Tym ważniejsze było zatem stworzenie w Szczecinie silnej placówki dyplomatycznej, która mogłaby skutecznie oddziaływać na miejscową społeczność.

Trudna placówka

W ten sposób w 1925 roku rozpoczął swoją działalność szczeciński Konsulat RP, który istniał aż do wybuchu II wojny światowej. Jego funkcjonowanie przypadło na trudny okres w relacjach pomiędzy Polską a Niemcami. Niejednokrotnie był on obiektem mniej lub bardziej sprzecznych

z prawem prowokacji, jak też zwykłych aktów chuligańskich. Kolejni jego kierownicy w swojej bieżącej działalności – związanej między innymi z wydawaniem wiz i paszportów, tudzież problemami emigracyjnymi – byli zmuszeni do częstej konfrontacji z nieprzychylnością, a czasami wręcz otwartą wrogością ze strony lokalnych władz, jak i społeczeństwa. To wszystko sprawiało, że szczecińską placówkę określano jako „wyjątkowo trudną i niewdzięczną”.

O różnych okresach jej funkcjonowania przypomniawszy wystawa „Między otwartą wrogością a fasadową przyjaźnią. Heliodor Sztark – polski konsul w niemieckim Szczecinie”, prezentowana w Muzeum Narodowym w Szczecinie – Muzeum Historii Szczecina od 7 października 2016 roku do 5 marca 2017 roku. Obiekty na niej zebrane pochodziły ze zbiorów własnych Muzeum Narodowego w Szczecinie, a także kolekcji Muzeum Oręża Polskiego w Kołobrzegu, Ośrodka Archeologii Średniowiecza Krajów Nadbałtyckich In-

stytutu Archeologii i Etnologii Polskiej Akademii Nauk w Szczecinie, Narodowego Archiwum Cyfrowego oraz Instytutu Józefa Piłsudskiego w Ameryce.

Szczeciński konsul

Heliodor Sztark pełnił funkcję konsula od 1931 do 1938 roku. Z zawodu był inżynierem budownictwa, dyplomata oraz wykładowcą akademickim. Jako inżynier pracował między innymi w Łodzi, Moskwie, a także przy rozbudowie Kolei Murmańskiej. W 1919 roku, z ramienia Polskiej Misji Wojskowej na obszar Archangielska, prowadził biuro werbunkowo-rejestracyjne dla Polaków uciekinierów z Rosji, po czym jesienią powrócił do Polski, gdzie rozpoczął pracę w Ministerstwie Spraw Zagranicznych, obejmując najpierw stanowisko konsula w Kolonii, a następnie w Leningradzie. Do Szczecina przybył z Warszawy, gdzie pełnił funkcję radcy ministerialnego w departamencie administracyjnym MSZ.

Już na początku swojego urzędowania Heliodor Sztark dał się poznać jako wybitny dyplomata, przeprowadzając bez większych kłopotów swój urząd przez burzliwe lata 1932–1933, gdy zmiany ustrojowe w Rzeszy Niemieckiej

niekorzystnie odbijały się na relacjach polsko-niemieckich. W miarę swoich możliwości starał się pomagać miejscowej Polonii, między innymi zabiegając o uzyskanie środków i miejsca dla polskiej szkoły w Szczecinie, wspierając działalność polonijnych instytucji oświatowo-kulturalnych, jak również współpracując z polskim kościołem katolickim w ramach akcji charytatywnych. Mocno angażował się przy tym w organizowanie pomocy dla polskich robotników sezonowych. To właśnie dzięki jego inicjatywie w 1933 roku powstał Związek Polskich Robotników Rolnych, który reprezentował ich interesy na terenie Niemiec. Nie mniej ważna w jego działalności była również opieka nad polskimi Żydami, mieszkającymi na terenie ówczesnej Prowincji Pomorskiej, o czym na ekspozycji przypominała pamiątkowa plakietka przekazana przez Stowarzyszenie Żydów Polskich w Szczecinie. Jednocześnie

jako konsul przygotowywał i przysyłał do resortu spraw zagranicznych coroczne sprawozdania morskie, zawierające oceny sytuacji gospodarki szczyńskiej, w szczególności portu oraz przemysłu stocznioowego, które obecnie stanowią bardzo cenne źródło wiedzy dla historyków.

Dyplomata przełomów

Poprzez działalność gospodarczą i dyplomatyczną starał się budować dobre relacje z przedstawicielami miejscowych władz niemieckich. To ostatnie zadanie było szczególnie trudne, albowiem okres jego urzędowania w Szczecinie przypadł na czas tworzenia zrębów totalitarnej III Rzeszy.

Momentem przełomowym w jego działalności był rok 1934, kiedy sanacyjna Polska i nazistowskie Niemcy zawarły deklarację o niestosowaniu przemocy, która doprowadziła

do poprawienia oficjalnych relacji pomiędzy obydwojema państwami. Wpłynęło to również na pozycję Konsulatu RP w Szczecinie – od tej pory bowiem miejscowe władze stopniowo starały się dostosować do nowej polityki niemieckiej, dzięki czemu ustały antypolskie prowokacje. Mimo to do

pełnej normalizacji życia codziennego Niemców i Polaków wciąż było daleko.

Także strona polska dążyła do nawiązania przyjaznych kontaktów. Podejmowane inicjatywy, przynajmniej początkowo, nie przynosiły efektów – nadal odczuwalna była silna rezerwa miejscowych władz do polskiej placówki. Istotna zmiana w tym zakresie nastąpiła w maju – wtedy Heliodor Sztark został zaproszony na uroczyste obchody 1 maja 1934 roku, które w III Rzeszy było świętem państwowym. Uczyniony krok spowodował nawiązanie pierwszych oficjalnych, jak i nieoficjalnych kontaktów z władzami miasta. Od tej pory polski konsul wizytował obiekty wojskowe, a także otwierał z gauleiterem Franzem Schwede-Coburgiem wystawę polskiej sztuki współczesnej.

Zarówno te, jak i inne płaszczyzny działalności Heliodora Sztarka zostały wyszczególnione

Heliodor Sztark pełnił funkcję polskiego konsula w niemieckim Szczecinie od 1931 do 1938 roku. Z zawodu był inżynierem budownictwa, dyplomata oraz wykładowcą akademickim. Jako inżynier pracował między innymi w Łodzi, Moskwie, a także przy rozbudowie Kolei Murmańskiej.

na zorganizowanej wystawie. Co istotne, skupiła się ona również na zaprezentowaniu jego życia prywatnego. Dzięki zgromadzonym fotografiom, jak również relacjom rodziny i badaniom archiwalnym możliwe stało się bowiem ukazanie konsula nie tylko jako dyplomaty, ale również jako męża i ojca rodziny.

Poza Szczecinem

Po opuszczeniu Szczecina Sztark otrzymał misję zlikwidowania poselstwa polskiego w Wiedniu, a po jej wykonaniu – w listopadzie 1938 roku – stanął na czele Konsulatu Generalnego w Pittsburghu w Stanach Zjednoczonych, który prowadził aż do momentu przejścia go przez rząd komunistyczny jesienią 1945 roku.

Po utracie placówki osiedlił się w Weslaco w Teksasie, gdzie założył plantację drzew cytrusowych. Ze względu na przymrozki plantacja uległa zniszczeniu, a Sztark był zmuszony do sprzedaży gospodarstwa. W następnych latach miał się różnych zajęć – między innymi prowadził lektorat języka rosyjskiego dla początkujących w Pan-American College oraz w Bazie Lotniczej w Harlingen. Poza tym propagował muzykę polską – organizując choćby koncert zaprzyjaźnionego z nim Artura Rubinsteina. U schyłku życia zamierzał napisać wspomnienia *Od Murmanu do Teksasu*, co jednak nie doszło do skutku. Heliodor Sztark zmarł w 1969 roku, w wieku 83 lat, i został pochowany na katolickim cmentarzu w Weslaw w dolinie Rio Grande.

Tragiczny epilog

Po nim polską placówką konsularną w Szczecinie kierował Wacław Russocki-Brzezcie, a następnie Romuald Nowicki. W przeciwieństwie do swojego poprzednika, byli zmuszeni do działania już w nieco innej atmosferze. W tym czasie bowiem zasadniczo zmienił się charakter relacji polsko-niemieckich, co było związane z odrzuceniem przez Polskę żądań niemieckich dotyczących włączenia Gdańska do Rzeszy oraz budowy eksterytorialnej autostrady do Prus Wschodnich. W miarę nasilania się roszczeń ze strony III Rzeszy wzajemne stosunki przeobraziły się w jawną wrogość. W dniu wybuchu wojny w polskiej placówce konsularnej w Szczecinie

przebywało już tylko kilku pracowników; większość kilka dni wcześniej, na polecenie resortu spraw zagranicznych, opuściło miasto, udając się do Polski. Ci, którzy pozostali, zostali internowani przez Niemców, a następnie przewiezieni do Hamburga, gdzie została zgromadzona większość pracowników polskich placówek dyplomatycznych z północnych Niemiec. Zgodnie z zawartym porozumieniem polsko-niemieckim, zostali oni ewakuowani do neutralnej wówczas Danii.

Tragiczny epilog funkcjonowania polskiej placówki konsularnej w Szczecinie – o czym przypomniła wystawa – nastąpił jednak dopiero jakiś czas później. Na skutek niefrasobliwości polskich urzędników w Warszawie, w ręce niemieckie wpadły archiwa polskiego wywiadu, w efekcie czego nastąpiły liczne aresztowania, które dotknęły także współpracowników placówki wywiadowczej działającej na terenie Prowincji Pomorskiej. Wśród nich znajdował się Maksymilian Golisz – szczeciński nauczyciel, jeden z głównych animatorów życia kulturalnego wśród miejscowej Polonii, a w rzeczywistości agent polskiego wywiadu. Oskarżony o szpiegostwo, został skazany na karę śmierci. Wyrok wykonano w 1943 roku w więzieniu w Brandenburgu. Jego symboliczny grób znajduje się na Cmentarzu Centralnym.

Podziękowania

Jako pomysłodawczyni i twórczyni wystawy za konieczne uznaję wymienienie wszystkich osób, które współpracowały ze mną przy tym projekcie. Przy tworzeniu koncepcji całości wspierali mnie: dr hab. Rafał Makoła, Jerzy Grzelak, a także Aleksandra Wilgocka. Kwestiami organizacyjnymi zajął się zespół pod nadzorem Wiesławy Holickiej (Michał Mikołajewski, Grzegorz Czajka, Jarosław Napieralski, Ryszard Plota, Grażyna Tokarczuk, Elżbieta Kamińska). Z kolei ekipa pod nadzorem Przemysława Manny (Anna Borowiec, Małgorzata Ciuńczyk, Izabela Działak-Dąbrowska, Danuta Kazana, Maciej Lango, Krystyna Lewkowicz, Hanna Szenkiewska, Anna Szczucińska, Iwona Szramka) przeprowadziła konserwację obiektów znajdujących się na ekspozycji.

Regjonalizm w nauczaniu robót ręcznych i rysunków

Nauczanie szkolne z uwzględnieniem pierwiastków regjonalnych w poszczególnych przedmiotach coraz szerzej się rozwija, coraz więcej jedna sobie zwolenników i entuzjastów, opierając się na słusznej zasadzie, że podstawą rozwijania zainteresowania u dziecka jest oparcie nauki o jego najbliższe otoczenie.

Początkowa nauka przyrody traktowana jest regjonalnie. Nauka języka ojczystego nie zadowala się już „wypisami” o charakterze ogólnym – opracowuje się czytanki, dostosowane do danego regionu, a więc treści najbliższej duszy dziecka. Kierunek regjonalny z powodzeniem obejmuje szkolną naukę historii, geografii i Polski współczesnej. Podkreślanie miejscowych momentów historycznych, poznawanie zabytków, zjawisk występujących w życiu człowieka w związku z ziemią w regionie – jako znawstwo kraju, wprowadza nowe wartości wychowawcze do tych przedmiotów. Podobnie śpiew, a nawet matematyka nie wykluczają regjonalnego potraktowania; pierwszy przez uwzględnienie miejscowych motywów ludowych, drugi przez praktyczną naukę rachunków w zastosowaniu do miejscowych potrzeb gospodarczych, cen rynku.

Jeżeli wspomniane przedmioty mogą pełnymi garściami czerpać momenty regjonalne do nauki szkolnej, to roboty ręczne i rysunki, jako przedmioty artystyczno-techniczne, mają tutaj bezwzględnie szersze pole do działania. W realizowaniu robót ręcznych i rysunków zachodzi wprost konieczność stosowania regjonalizmu, gdyż jest tu jedna z lepszych okazji odwołania się do estetycznego uczucia dziecka, co daje możliwość skutecznego budzenia i pogłębienia w wychowaniu miłości do swojszczyzny. Regjonalne kształcenie artystyczno-techniczne pogłębi znajomość rodzimej kultury, wzbudzi szacunek do rękodzieła tradycyjnego, przeciwstawi się bezkrytycznemu przenoszeniu motywów ludowych z innych połaci ziemi. Z drugiej strony regjonalizm jest doskonałym środkiem do ożywie-

nia, wzbogacenia i pogłębienia metod nauczania robót ręcznych i rysunków, dając nauczycielstwu dużą swobodę do własnych poszukiwań. W robotach ręcznych odrzuca się szablon wzorów zagranicznych, w modelach projektowanych i wykonywanych dąży się do wydobycia polskiego odrębnego i swoistego charakteru, zgodnie z psychiką naszego dziecka, przyrodzonymi warunkami ziemi, kultury i rasy i gospodarczymi potrzebami. Sądzę, że kontynuowanie nauki robót ręcznych i rysunku w kierunku regjonalnym stanowić może fundament dla przyszłej polskiej metody w kształceniu artystyczno-technicznym.

Formy regjonalizmu, obejmujące szeroki zakres działania, dotyczą przede wszystkim zagadnienia odrębności ziemi z jej właściwościami fizjograficznymi, etnicznymi, historycznymi i kulturalnymi. Obok kultury warstw oświeconych wielkomiejskich, dominujące znaczenie dla idei regjonalnej w robotach ręcznych i rysunkach posiada przede wszystkim kultura ludowa, zarówno materialna, jak duchowa i społeczna. Kultura wielkomiejska zatraciła prawie swą odrębność narodową, jest raczej międzynarodową. Kultura ludowa posiada natomiast więcej cech zachowawczych, odrębnych, do dziś w wielu wypadkach nieskażonych obcymi wpływami. Źródeł odrębności regjonalnych należy szukać na wsi.

(...)

Dla nauczyciela robót ręcznych i rysunków sztuka ludowa posiada w pierwszym rzędzie znaczenie wychowawcze. Dla tych celów nauczyciel winien otoczyć sztukę ludową szacunkiem i mieć dla niej pełne zrozumienie, gdyż sztuka ludowa jako czynnik i źródło umiłowania swojszczyzny, wysoce wpływa na kształcenie poczucia odrębności ziemi, a tem samem i odrębności narodowej.

(...)

Współpraca koła miłośników robót ręcznych i rysunków ze szkolnym kołem krajoznawczym oddać może duże zasługi dla regjonalizmu szkolnego.

Henryk Zwolakiewicz

Źródło przedruku:
„Ognisko Nauczycielskie” 1932,
nr 5 (35), s. 166–172.
Zachowano oryginalną pisownię.

Wszyscy jesteśmy zwierzętami

Sławomir Iwasiów, redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”

Najnowsza książka Piotra Krupińskiego, szczecińskiego literaturoznawcy – rozpoznawalnego dzięki błyskotliwym pomysłom badawczym i niebanalnemu stylowi wypowiedzi – dotyczy związków ludzi i zwierząt ukazanych na tle literatury Zagłady. Co mają ze sobą wspólnego obozy koncentracyjne, literatura i zwierzęce ubojnie? Dlaczego ludzie od wieków wyrządzają zwierzętom niewyobrażalną krzywdę? Czemu ludzie krzywdzą siebie nawzajem? Ile człowieka jest w zwierzęciu, a ile zwierzęcia – w człowieku? Krupiński, nawet jeśli nie daje jednoznacznych odpowiedzi na powyższe pytania, nikogo, kto zdecyduje się sięgnąć po jego książkę, nie pozostawi obojętnym na los naszych „niemych” braci i siostr – zwierząt, które w narracji autora zyskują własny, poruszający do głębi głos.

Rozprawa „Dlaczego gęsi krzyczały?” *Zwierzęta i Zagłada w literaturze polskiej XX i XXI wieku* jest uobecnieniem kompetencji Piotra Krupińskiego: z jednej strony teoretycznych, które w tym wypadku krążą wokół takich pojęć, jak *animal studies*, „posthumanizm” czy studia nad Zagładą, a z drugiej strony interpretacyjnych, związanych z opisywaniem i analizowaniem przykładów tekstów literackich. W tej książce chodzi mimo wszystko o siłę literatury, która – w taki czy inny sposób – zbliża do siebie zwierzęta i ludzi.

Człowiekiem jestem i...

Krupiński bierze na warsztat kilka przykładów literackich, które albo dobrze znamy, albo powinniśmy się nimi zainteresować.

Są to zatem i osobiste zapiski Zofii Nałkowskiej (przede wszystkim z kart *Dzienników*), i nie mniej intymne świadectwa Emanuela Ringelbluma (*Kroniki getta warszawskiego*), i twórczość Mariana Pankowskiego, który przeżył obóz w Auschwitz, i mikro-

poemat Tadeusza Różewicza pod tytułem *Ucieczka świnek dwóch (z obozu zagłady – rzeźni)*. Czy nie jest tak, że to Nałkowska, jako jedna z pierwszych, dostrzegła niedające (nam wszystkim) spokoju przenikanie się „ludzkości” i „zwierzęcości”? Czy to właśnie u Ringelbluma odnajdujemy ten przerażający „paradoks” Zagłady, który polega na tym, że przeżywamy ją wciąż na nowo, bez końca? Gdzie w tym wszystkim miejsce prozy Mariana Pankowskiego, subwersywnej, niepokojąco „dziwnej”, pełnej „zwierzęcości”? A Różewicz? Czy to właśnie temu ostatniemu autorowi zawdzięczamy rozpowszechnienie metafory rzeźni jako obozu, miejsca kaźni zwierząt, spełnienia się upiornej idei nowoczesności?

Z tego zestawienia starannie dobranych tytułów rodzą się kolejne pytania interpretacyjne. Wszystkie wymienione wcześniej utwory (a to tylko główne wątki narracji) łączy nić niełatwego porozumienia rozpostarta pomiędzy horrorem wojny i obozu koncentracyjnego a kwestiami ludzkości-zwierzęcości.

Można przy tym opowieść Krupińskiego czytać w całości, jako spójny i wciągający wywód, lub też oddać się lekturze fragmentarycznej, skupiając się jedynie na wybranych i akurat interesujących nas pozycjach z historii literatury XX i XXI wieku. Oprócz szczegółowych analiz twórczości polskich autorek i autorów znajdziemy w tej książce również trudne do wyliczenia wymyki z literatury światowej, a także nawiązania do filmu czy innych dziedzin sztuki, co daje szerszy wgląd w zagadnienia „ludzkości” i „zwierzęcości” w kontekście tematyki Zagłady. Spójrzmy choćby na okładkę książki, którą zdobi praca Agaty Zbylut, szczebińskiej artystki, przedstawiająca owady rozniesione na karoserii samochodu... Nad wszystkim jednakowoż czuwa niespokojny duch zwierząt, które spoglądają ze stron książki *„Dlaczego gęsi krzyczały?”* szklące świecącymi oczami.

Mimo pewnej „okropności” tematyki książki, Krupiński empatycznym gestem (jakbyśmy właśnie byli zwierzętami) zaprasza nas do wejścia w świat jego analiz i interpretacji, które z wolna przegradzają się w poważną refleksję na temat świadectw Zagłady, a w szerszym planie – tworzą filozoficzny w gruncie rzeczy namysł nad istotą ludzkości-zwierzęcości. Właśnie, Krupiński używa tego terminu („ludzkość-zwierzęcość”), stawiając między dwoma jego członami łącznik, który oznacza, że i to, co ludzkie, i to, co zwierzęce, jest pełnoprawne, równe, usytuowane na tym samym poziomie. To też gest nie bez znaczenia dla odbioru opowieści o „zwierzęcości” ludzkich losów, które uwikłane były w czasy wojny i ludobójstwa.

Krupiński pokazuje nam w związku z tym nie tylko zestaw tekstów, które można czytać z punktu widzenia nurtu literatury Holocaustu, ale także tworzy swoiste „bestiarium”, głównie skonstruowane na podstawie lektur twórczości wojennej i obozowej. Krótko rzecz ujmując: dowiemy się z tej książki, do jakich zwierząt byli w literaturze porównywani ludzie, ale też jakie cechy ludzkie przypisywano zwierzętom.

...nic, co zwierzęce, nie jest mi obce

Być może jest tak, że metaforę, a w zasadzie metonimię zwierzęcia jako człowieka (i człowieka jako zwierzęcia) spopularyzowała powieść graficzna Arta Spiegelmana pod tytułem *Maus. Opowieść ocalałego* (pierwsze wyd. 1986). W tej komiksowej narracji Żydzi są przedstawieni jako

myszy, nazistowscy zbrodniarze to koty, a Polacy dostali „twarze”... świń. Spiegelman, w oparach kontrowersji, poniekąd dał asumpt do dyskusji na temat ludzkości-zwierzęcości w kontekście Shoa, ale też zaznaczył mocną kreską swoją obecność w tematyce „posthumanizmu” – po prostu trudno po lekturze *Mausa*, ale też tych wszystkich książek, o których pisze Piotr Krupiński, patrzeć na zwierzęta i ich los niewzruszonym wzrokiem. Oczywiście to nie Spiegelman jako pierwszy wpadł na pomysł, żeby ludziom dać zwierzęcą „twarz”.

U Krupińskiego „zestaw” zwierząt, do których ludzie są porównywani, jest znacznie większy niż u autora *Mausa*. Ciekawe, że na końcu książki, obok tradycyjnego indeksu nazwisk, został umieszczony indeks zwierząt. Można by zatem, idąc śladami załeczeń Floriana Znanieckiego, czytać tę książkę właśnie przez pryzmat indeksu, szukając tych przedstawicieli świata fauny, o których mamy ochotę się czegoś dowiedzieć, którzy nas intrygują albo (co wcale nie jest rzadkie) po prostu przerażają. Nie jest wprawdzie Krupiński w żadnym razie zoologiem, ale można by mu przypisać inne etykiety: „ekokrytyka” czy „biofilologa”, który rozpościera przed nami swoisty atlas zwierząt.

Tytułowe gęsi to tylko jeden z wielu przykładów. Na stronach książki Piotra Krupińskiego ukazują nam się: konie, psy, myszy, szczury, pluskwy, wilki, koty – by wymienić tylko te gatunki, które najczęściej przywoływane były w tekstach literackich. Krupiński przygląda im się z dużą empatią, ale i z zaciekawieniem godnym literaturoznawcy o zmyśle, by tak rzec, etologicznym.

Do kogo autor kieruje swoje słowa? Do ludzi – to jasne. Inna jeszcze odpowiedź ukrywa się gdzieś między wierszami zakończenia tomu, w którym literaturoznawca wyjaśnia znaczenie tytułowej frazy. „Dlaczego gęsi krzyczały?” – to tytuł opowiadania Isaaca Singera, którego kluczowa „scena” przedstawia zabijanie gęsi, krzyczące podczas kaźni ze strachu i rozpacz. A zatem książka Krupińskiego jest przeznaczona i dla tych wszystkich ludzi, którzy choć trochę czują się zwierzętami. Ludzkimi zwierzętami.

Piotr Krupiński, *„Dlaczego Gęsi krzyczały?”*. *Zwierzęta i Zagłada w literaturze polskiej XX i XXI wieku*, Warszawa: Instytut Badań Literackich PAN 2016, 356 s.

Betonowe jezioro

Urszula Orlińska-Frymus, literaturoznawczyni, doktorantka na Wydziale Filologicznym US, asystentka zarządu Trafostacji Sztuki w Szczecinie

Powieść Anny Cieplak *Ma być czysto* mogłabym zrecenzować kilkoma słowami: jest to dobra literatura i trzeba ją znać. Po prostu. Właściwie nie byłabym pochoptna, stwierdzając, że jest to literatura doskonała, która wypełnia niedobór prawidłowo napisanych książek dla młodzieży, tworząca pewien rodzaj pomostu między dwoma pokoleniami – dzieci i rodziców. To literatura czerpiąca na pewno z tradycji *Jeźycjady*, aczkolwiek stawiająca długi krok w XXI wiek, bo Anna Cieplak przeskakuje od niewinnego dziewczęstwa bohaterki Małgorzaty Musierowicz do tragicznego „kurestwa” styropianowo-plastikowej współczesności.

Ma być czysto to literatura oscylująca pomiędzy tekstem obyczajowym a dziełem z zacięciem wnikliwej analizy socjologicznej. To też książka, która z powodzeniem mogłaby trafić do kanonu literatury gender. Jest przede wszystkim o Polsce – oczywiście jako kobiecie. Jej zachwianych systemach: wychowawczym (szkoła, dom, podwórko), edukacyjnym (szkoła, poprawczak, świetlice środowiskowe), rodzinnym (rodzice, rodzice zastępczy, dziadkowie, macochy), społecznym (osiedla, domy, uczniowie, rodzice, pracownicy socjalni, pracownicy korporacji). Powieść traktuje, przede wszystkim, o płci żeńskiej: dziewczynkach – uczennicach, kobietach w wieku średnim i kobietach dojrzałych. Mężczyźni, w różnym wieku, na tle rozmaitych wydarzeń, są tylko dodatkiem do fabuły. Jednak autorka nie degraduje ich pozycji, są ważnym łącznikiem bohaterki, funkcjonują jak spinacze kart powieści. Bezsprzecznie narracja jest odpowiedzią na *Chłopców* Andrzeja Saramonowicza, która wielokrotnie, odczytywana jako komedia, stanowi smutny paszkwil na obecne czasy – z tym że u Saramonowicza główni bohaterowie to właśnie chłopcy, a kobiety stanowią spoiwo wydarzeń. W *Ma być czysto* słychać też echa powieści Joanny Bator, charakterystyczne opisy osiedli biedo-

ty, trochę patologicznych blokowisk oraz bohaterki z wyjątkowym rysem biograficznym.

Pikselowa inicjacja

Powieść Anny Cieplak to studium dojrzewania. Autorka stara się opisać poszczególne poziomy wkraczania w trudną dorosłość przez dwie piętnastolatki, trwale uzależnione od telefonów komórkowych i sklepów odzieżowych. Julia i Oliwia stanowią główną oś tekstu. Wokół ich trudnej przyjaźni Cieplak buduje zdarzenia, tworzące fabułę książki o życiu. Dziewczynki chodzą do tej samej klasy. I to właściwie wszystko, co je łączy – wiek i szkoła. Julia pochodzi z bogatego domu (niebieski domek na przedmieściach, tuż zaraz za blokami). Oliwka mieszka na osiedlu starych, robotniczych bloków. Ich przyjaźń jest prawdziwa, oparta trochę na nauce życia. W tym przypadku Oliwka wprowadza Julkę w świat alkoholu, marihuany i seksu. W zamian za to Julia pożycza ciuchy, czasami ma więcej pieniędzy, które inwestuje w zakup chipsów i piwa. Jednak nie jest to wyzyskiwanie, raczej potrzeba podzielenia się.

Działania dziewczynki wobec siebie to komponenty realnej emocji w odrealnionej, a zarazem bardzo trudnej rzeczywistości. Bohaterki nie potrafią funkcjonować bez siebie. Tworzą

wzajemne, silne i statyczne podparcie. Fascynujący jest fakt, że mimo młodego wieku, obydwie dziewczynki potrafią służyć sobie faktycznymi radami. Funkcjonują jak dorośli, tylko ich problemem jest brak tych właśnie dorosłych. Dookoła nie ma nikogo, kto mógłby rzeczywiście poukładać ich problemy oraz wyznaczyć priorytety. Gdzieś w oddali majaczy opieka społeczna, która teoretycznie ma pomagać Oliwii. W praktyce – czeka na potknięcia dziewczyny, aby zamknąć ją w ośrodku dla trudnej młodzieży.

Dynamika świata, który otacza bohaterki, nie dopuszcza do egzystencji rutyny. Żyją „pikselowo”. Jak w reklamach. Wielowarstwowość życia przełożona jest na lajki w komórce. Szkoła to miejsce. Tylko. Nie służy edukacji. W życiu dziewczynek nie ma haseł związanych z elementarnymi zasadami prawidłowego rozwoju. Nie ma książek, gazet, teatru. Nie chodzą do bibliotek ani księgarni. Pojawia się motyw lodowiska. Jednak wyjścia na łyżwy są związane jedynie z polowaniem na starszego chłopaka. Łód jest też metaforycznym miejscem ślizgania się po rzeczywistości. Na lodowisku przyjaźń dziewczynek zostaje lekko zachwiana przez inne osoby. Pojawiają się koleżanki z klasy, które imponują Julii. Oliwka dołącza dopiero po kłamstwie o ciąży. Małe oszustwo, które teoretycznie miało być zachowane w kręgu przyjaciółek, wymyka się spod kontroli i staje się kolejnym argumentem do wydalenia ze szkoły.

Seks i samotność

Ważnym elementem powieści *Ma być czysto* jest inicjacja seksualna. Autorka, w sposób wyjątkowo delikatny, sytuje zagadnienie tuż obok niemal każdej postaci. Jednak – nie epatuje nim zbyt intensywnie. Seks jest. Ale mimo tego, że ważny, nie jest decydujący. Stanowi dodatek do postaci. Każda z bohaterek dąży do relacji intymnych z mężczyzną. W przypadku Julii i Oliwii seksualność jest zachwiana przez kulturę masową. Chłopaki to fejsbuk, mesendź, trochę telewizja. Oliwka, już po pierwszym wspólnym życiu, tworzy forpoczty informacyjne dla Julii.

Co ciekawe, raczej ją odwołuje od tego pomysłu. Po swoich własnych, nieudanych doświadczeniach z sąsiadem z bloku, Chomikiem, radzi Julce porządnie zastanowić się nad wyborem chłopaka. Nie lubi wybranka przyjaciółki – chudego, z odstającymi uszami. W dodatku dzieli z nim, pochodzącą z głębokich czeluści brudnych blokowych piwnic, tajemnicę.

W przypadku ich obu, autorka porusza ważny temat sieroctwa. Oliwka jest „sierotą unijną”. Jej babka i matka wyjechały do Niemiec, do pracy. Dziewczynka mieszka z ojczymem (prosty Rysiek) i dwojgiem rodzeństwa (tu pojawia się również wątek uzależnienia od gier komputerowych – brat każdą wolną chwilę poświęca na gry wideo). Rodzice Julki są rozwiedzeni. W jej świecie obecna jest macocha – Magda, która też zajmuje funkcję głównej, trochę nieszczęśliwej bohaterki. Trzydziestolatki, która z piętnem rozbicia małżeństwa, funkcjonuje w związku z dojrzałym informatykiem. Jako jedyna trochę rozumie swoją piętnastoletnią pasierbicę. Wielokrotnie zajmuje się rozmyślaniami nad rolą macochy w polskim społeczeństwie. Wydaje się, że nie radzi sobie ze stresem – w związku z tym nadużywa alkoholu.

Świat smartfonów

I jeszcze o okładce. Przedstawia żółte niebo, pomarańczowe jezioro, w którym odbija się sosnowy las. Z jeziora wypływa dziewczyna. Radzi sobie doskonale, tlen jest blisko. Z drugiej strony okładki dziewczyna nurkuje w jeziorze. Równie dobrze mógłby to być beton, o który roztrzaskuje sobie głowę. Zapewne w sposób bezpośredni rysunek nawiązuje do wypadu Julki z Chudym na koncert, kiedy to – on naćpany, ona pijana – w oddali widzieli jezioro, które następnego ranka okazało się być czymś zupełnie innym. Może to metafora „trudnego życia” współczesnej młodzieży, która jest zagubiona w świecie pełnym kolorowych smartfonów, ale nie potrafi załajkować prawdziwego jeziora.

Anna Cieplak, *Ma być czysto*, Warszawa: Krytyka Polityczna 2016, 232 s.

UOF

Co się dzieje w mózgu nastolatka?

Neurodydaktyka wobec dojrzewania

Natalia Cybort-Zioło, referentka ds. przedsięwzięć edukacyjnych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, doktorantka na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego

*Dynamicznie rozwijające się badania nad mózgiem, a w szczególności nad procesami uczenia się, wywołują potrzebę przeniesienia ich wyników na grunt praktyki edukacyjnej. Tę niełatwą próbę podjął Marek Kaczmarzyk – nauczyciel, biolog i neurodydaktyk. W kwietniu, nakładem Wydawnictwa Dobra Literatura, ukazała się książka badacza pod tytułem *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*. To kolejna pozycja z serii „Kontrasty i kontrowersje”, w której skład wchodzi, między innymi, publikacje Manfreda Spitzera i Joachima Bauera.*

Zgodnie ze sformułowanym we wstępie zaleceniem Jacka Pyżalskiego, książkę Marka Kaczmarzyka przeczytałam w ciągu jednego dnia. Nie było to trudne – nie tylko dzięki niewielkiej liczbie stron, ale też sposobowi, w jaki autor prowadzi czytelnika przez skomplikowane naukowe koncepcje. Styl pisanie sprawia, że wydają się one bliskie codziennym doświadczeniom.

Świat deficytów

Na strukturę książki składają się: wstęp, wprowadzenie, osiem rozdziałów i zakończenie. W rozdziale pierwszym autor stawia tezę, że żyjemy obecnie w świecie nadmiaru, podczas gdy nasze mózgi – a dokładniej: mózgi naszych przodków – kształtowały się w świecie niedoborów, takich jak głód, zimno, brak schronienia. Różnice pomiędzy tymi dwoma rzeczywistościami powodują, że posiadane w jednym świecie kompetencje nie przystają często do wymagań drugiego świata.

Uwidacznia się to, między innymi, w utrudnionym radzeniu sobie z nadmiarem informacji. Uwzględniając te uwarunkowania, Kaczmarzyk odnajduje występującą w procesie kształcenia sprzeczność: z jednej strony, przekazując informacje, odpowiada on na potrzeby mózgu, z drugiej natomiast przyczynia się do niepotrzebnego wzrostu ich nadmiaru, wywołującego bezradność w uczniach, którzy nie potrafią dokonać ich selekcji (s. 36).

Bezsensowność nastolatka

W rozdziale drugim, zatytułowanym *Rozwijający się mózg*, autor wyjaśnia, dlaczego jesteśmy „neurologicznymi wcześniakami” oraz skąd bierze się nasze zainteresowanie innymi ludźmi. Rozdział kończą informacje na temat odmiennego funkcjonowania mózgów oraz odmiennych ról osób dorosłych i nastolatków w gromadzeniu i wykorzystywaniu informacji. Wprowadzają one czytelników do trzeciego rozdziału, któ-

ry koncentruje się wokół buntu, postrzeganego jako istota i zasada zmiany pokoleniowej.

W czwartym rozdziale czytelnik poznaje tajemnice mózgu nastolatka. Dowiaduje się, że w odniesieniu do komórek nerwowych mózg stosuje zasadę „połącz albo gin” (s. 63), przez co w określonych momentach ludzkiego życia następuje ich „wielkie wymieranie” (s. 64). Mózg nastolatków jest dodatkowo wrażliwy na działanie układu nagrody, związanego z procesem uczenia się. Kontrolowanie go w niewłaściwy sposób może przyczyniać się do popadania w uzależnienia i podejmowania zachowań ryzykownych (s. 71–72).

Szczególną uwagę zwraca podrozdział *Bezsennosc nastolatka*, w którym autor z perspektywy biologicznej opisuje przyczyny tytułowej bezsenności, podkreślając między innymi przesunięcie rytmu snu i czuwania jako zjawiska charakterystycznego dla okresu adolescencji. Opis ten, co specyficzne dla całej książki, autor odnosi do konkretnej sytuacji, występującej w rzeczywistości szkolnej: problemów uczniów, którzy rano nie mogą się skoncentrować (s. 76).

Samolubny mem

W kolejnym rozdziale Kaczmarzyk opisuje działanie neuronów lustrzanych i ich związek z empatią. Tu również czytelnik-nauczyciel otrzymuje, oparte na biologicznych przesłankach, wskazówki do wykorzystania w praktyce. Pozwolę sobie przytoczyć jedną z nich: „Wbrew temu, co najczęściej sami nauczyciele sądzą na temat swojej roli, równie ważne jak to, co mówią, jest to, w jaki sposób to robią. Nauczyciel nie za interesuje ucznia przedmiotem, którym sam nie jest zainteresowany” (s. 96).

Treść rozdziału szóstego koncentruje się wokół pamięci. Autor wyjaśnia czytelnikom znaczenie powtórek w procesie zapamiętywania oraz specyfikę śladów pamięciowych i różnych rodzajów pamięci. Wyjaśnia też związek jej specyficznych cech z przekazywaniem uczniom informacji w szkołach.

Pozostając w obrębie relacji nauczyciel – uczeń, których sumą, zdaniem Kaczmarzyka, można określić szkołę, w rozdziale zatytułowanym *Wiedza, mądrość, problemy i wzorce* autor stawia tezę, że rolą wychowawcy jest nieustanne szukanie kompromisu pomiędzy strategiami stosowanymi przez młodych i dorosłych, wypra-

cowanego w oparciu o współpracę z nastoletnim wychowankiem.

W ostatnim rozdziale książki Kaczmarzyk prezentuje funkcjonowanie człowieka z perspektywy teorii memetycznej. Nawiązuje ona do pojęcia „mem”, zaproponowanego przez Richarda Dawkinsa w książce *Samolubny gen*. „Memy” to analogiczne do genów replikatory, jednostki transmisji kulturowej, które rozprzestrzeniają się poprzez przekaz kulturowy. Szerzej Kaczmarzyk opisywał tę koncepcję w kontekście szkoły już wcześniej – w publikacji *Zielony mem*. W rozdziale *Szkoły neuronów* natomiast opisuje szkołę jako środowisko wzmacniające korzystne memy, a także nie trwałe memetyczny autorytet nauczyciela. Cały rozdział skupiony jest wokół roli memoróżnorodności, która wyklucza podporządkowanie szkoły, a tym samym reprodukowanych w jej obrębie memów – jednej obowiązującej wizji świata.

Krytyczna perspektywa

Szkoła neuronów odkrywa przed czytelnikami interdyscyplinarne połączenia pomiędzy biologią i pedagogiką, istotne dla rozumienia wydarzeń rozgrywających się w rzeczywistości szkolnej, związanych zarówno z dydaktyką, jak i wychowaniem. Aplikowanie wyników badań biologicznych na grunt pedagogiki w wielu przypadkach może okazać się niebezpieczne, na co we wstępie zwraca uwagę Jacek Pyżalski, zachęcając czytelników do podejmowania dialogu i zachowania krytycznej perspektywy. Marek Kaczmarzyk wydaje się jednak w stawianych tezach zachowywać uzasadnioną ostrożność, nie traktując formułowanych rekomendacji dla praktyki pedagogicznej jako bezwzględnych dyrektyw.

Na zakończenie należy dodać, że niewątpliwym walorem książki jest styl pisanie autora. Narracja zawiera zabawne dygresje i adekwatne do prezentowanych tez analogie, pozwalające czytelnikowi odnaleźć prezentowane koncepcje w codziennym życiu. Recenzowaną publikację, podobnie jak całą serię „Kontrasty i kontrowersje”, gorąco polecam nauczycielom, wychowawcom i rodzicom jako pozycję inspirującą i wartościową z perspektywy praktyki edukacyjnej.

Marek Kaczmarzyk, *Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*, Gdańsk: Wydawnictwo Dobra Literatura 2017, 176 s.

(Nie)obecny

Sławomir Osiński, dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Przedświątecznie i wczesnowiosennie dopada mnie emanacja całorocznej depresji, w tym roku przez rzeczywistość polityczną znacznie wzmocniona, która hiperbolizuje wszystkie niepokojące aspekty egzystencji. Moje myśli zaprzatają refleksje filozoficzne o Bogu, martwię się o dalszy byt zawodowy, o najbliższe osoby... Narastaniu nastrojów minorowych z wielką mocą sprzyja praca nad arkuszem organizacji szkoły w oparciu o przepisy i pomysły wprowadzane w ramach obecnej reformy, pieszczotliwie i słusznie zwanej „deformą”.

Towarzyszy temu wszystkiemu wielce nieprzyjemna i rozpraszaająca wewnętrzna psychomachia teologiczna. Na dalszym planie, w tle, znajduje swe miejsce szkoła, która przybiera formy potworzaste, żywcem wzięte z rysunków Witkacego. Wykłady dla przyszłych dyrektorów o prawie oświatowym oscylują w oparach absurdu Gombrowiczowskiego, a tworzone obecnie „prawo zachwyca, chociaż nie zachwyca”. Depresję podbudowują skutecznie prywatne pragnienia nieosiągalne, wywodzące się z egoistycznego patrzenia na własną doskonałość z dużą dozą pychy. Z tego rodzi się poczucie nienasyceń i niedowartościowania oraz marzenia o sławie i autorytecie totalnym, a także lęki potworne bieżące i przyszłościowe: przed rakiem, samotnością, Alzheimerem, obcięciem narządu, ślepotą i innymi przyjemnościami. Stąd bierze się pełna niechęć do jakiegokolwiek aktywności i prób poprawiania świata.

Myśli artystycznych wiele, ale niemoc pisania – lenistwo zwykłe – straszliwe i obezwładniające. Nie stać mnie na dyscyplinę pracy w żadnej pisawczej materii. Na szczęście, gdzieś w niebiosach, święty Tischner czuwa. Przynajmniej taką mam nadzieję.

W polityce zmiany, w szkole zmiany, a wszystko mnie irytuje. Łapie mnie przeto refleksja – po

co to wszystko, czy warto...? Nie przypuszczam, że w demokracji naszej niedoskonałej dojdzie do sytuacji tak destrukcyjnej i mało przyjemnej, jakby historia nigdy nauczycielką życia nie była. Nie chcę być po raz kolejny głosem w samotności wołającym na pustyni, którego nikt nie słucha. Paru podobnych do mnie też krzyczy, ale coraz częściej napotyka ironiczne spojrzenia, lęk (nie wiadomo przed czym), niechęć do wszystkiego, pragnienie dostatku i spokoju (jakże złudne), a przy tym narzekania, szloch, złorzeczenia... Jakies takie to Koheletowe nad wymiar i wyobrażenie.

Słucham Kaczmarek, *In memoriam*, i ryczę jak bóbr z Konopielki, co to mu zimno niepomierne na odwłok zaszkodziło. Mój szloch jest naturalny i prywatny, co znakiem jakiegoś przesilenia się jawi oraz powoduje niesamowitą eksplozję myśli i zmęczenie psychiczne. Kaczmarek chyba daje *katharsis*, jak każde poeństwo. Przeto dzisiaj jeszcze będę czytał Herberta i Broniewskiego. A może obejrzę głupawy serial? Boże, ratuj!

Prorocy straszą konfliktem zbrojnym, ale ja wiem, że wojny nie będzie, bo przyśnił mi się Papież (Jan Paweł II) i tak właśnie powiedział – cudowny, jasny sen, byłem w chmurze samego dobra... Ostatnio też dziwne i niebiańskie sny,

wędrówki po Szczecinie sprzed kilkudziesięciu lat z G. i moje oświadczyły... Co też ten zmęczony umysł przynosi! Ale było mi błogo, doskonale, choć nie otrzymałem odpowiedzi, tylko przytulenie... Było lepiej niż z M. – a przecież G. daleko, w głupiej Ameryce.

Skończyłem czytać Biblię. Od deski do deski, rozdział po rozdziale, jeden, dwa, a czasem trzy dziennie w dni robocze, powoli, może nie zawsze dość uważnie. Zacząłem w 2013 roku. Minęły cztery lata i 1189 rozdziałów. Wreszcie w pełni zrealizowałem jakieś zamierzenie, toteż trochę jestem z siebie dumny. Niewiele się we mnie umocniło, trochę podbudowało, ale ogólnie – depresja paskudna i dojmująca.

Przestałem chodzić na imprezy, koncerty, do teatru, gdziekolwiek – mierzi mnie ten sam tłum, choć czasem cieszę się, kiedy spotykam niektórych znajomych. Poza tym wszystko już było, wszystko marne w marności swojej nad marnościami. Wolę czytać podejrzaną zbójcką książkę, posłuchać filharmoników wiedeńskich z telewizora, nawet o północy... Podziwiam osobników, którzy chodzą, bywają, a przy tym wódkę i inne mocności chleją. Nie chce mi się, chyba że muszę, ale wtedy raczej cierpię, jestem z boku – nieobecny. Na imprezach szkolnych w szczególności.

Prima aprilis, a ja nikogo nie nabrałem. Nie chcę mi się. Od dwóch miesięcy intensywnie zażywam Facebooka, komentując rzeczywistość polityczną, coraz paskudniejszą. Wymyślam też zabawne życzenia urodzinowe. Sprawdzam, co się dzieje. Bez idei i przekonania.

Mój bliski przyjaciel, z którym normalnie telefonicznie kilka rozmów istotnych o literaturze, bezsensie albo sensie życia odbyłem, „fejsa” nie ma i nie zamierza go mieć. Może i racja, bo gdyby nie zanurzenie w świat z racji funkcji, pewnie nie miałbym nawet wypasionej komórki, a najprostszy telefon dla bezpieczeństwa. Zresztą obecny też wyłączam po południu. Lubię być poza zasięgiem i nie bywać. Jest

jednak jakiś pozytywny aspekt w morzu tego negatywnego myślenia.

Wziąłem udział w obradach XIV Konferencji Ogólnopolskiego Stowarzyszenia Kadry Kierowniczej Oświaty, które w tym roku były nieco inne niż zwykle. Przede wszystkim nie przewidziano spotkania z minister edukacji narodowej. Celem spotkania prawie ośmiuset osób, zajmujących się zarządzaniem w oświacie, było, jak zwykle, doskonalenie zawodowe, zajęcie stanowisk w kwestii prawa oświatowego oraz integracja kadry. Dzięki zaproszonym specjalistom, niezwykle liczny warsztat i seminarium zapewniło potężną dawkę wzajemnego wsparcia, rzetelnej wiedzy, a także burzliwych dyskusji nad przyszłością szkół. Kontrapunktem i odskocznią od problemów codzienności był, po raz trzeci w historii Konferencji, znakomity koncert zespołu Piwnicy Pod Baranami.

W tym roku liczba członków OSKKO przekroczyła pięć tysięcy – dziś to największa pozarządowa organizacja skupiająca ludzi oświaty. Jak zwykle mnóstwo okazji do refleksji, nauki i nawiązywania nowych kontaktów było podczas dyskusji kularowych.

Jednakże tym razem wymianie doświadczeń towarzyszyły też smutne relacje – powtarzały się, w rozmowach z dyrektorami z różnych regionów Polski, opisy patologicznych i trudnych do pojęcia sytuacji, które dobitnie pokazały, że tam, gdzie jest nie najlepsze prawo, zdarzyć się może każda, nawet najbardziej absurdałna tragedia. Opisywane w mediach sprawy nauczycieli z Rybnika i z Żagania to niestety tylko wierzchołek, bardzo dużej, góry lodowej.

OSKKO stara się zachować dystans wobec polityki, gdyż skupia ludzi o zróżnicowanych poglądach, ale zawsze stanie po stronie niesłusznie krzywdzonych czy prześladowanych za poglądy, niezależnie od barw partyjnych władzy.

Na stronie internetowej i fejsbukowej można znaleźć sprawdzone materiały i relacje z tych obrad. Warto z nich korzystać.

SO

Mnożenie przez zero

Felieton z cyklu *Po dzwonku*

Grażyna Dokurno, wicedyrektorka Publicznego Gimnazjum nr 2 im. Mikołaja Kopernika w Barlinku

Klasa trzecia pisze sprawdzian. Temat: figury przestrzenne. Idę przez klasę, rozdając na zmianę: grupa A, grupa B. Sześcioro uczniów wchodzi dwie minuty po dzwonku. Oliver komentuje: „Sprawdzian? To może ja wyjdę i uznamy, że mnie nie ma?”. Ciska. Głowy pochylone. Piszą. Większość wie, co robić. Znają wzory. Zadania wzięłam z pracy domowej. Myślę: „Może za łatwe? Będą dobre oceny”. Krzys zapuszcza żurawia do kartki Rajana. Pisze inną grupę, ale wie, że zadania są podobne i może zgapić wzór.

Przyglądam się mojej klasie. Oj, miałam co robić przez trzy lata. Wszystkie dziewczęta mają długie włosy – rozpuszczone lub uwiązane w kitki. Wszystkie są w spodniach typu džinsy i wygodnym płaskim obuwu. Tylko Wiktoria ma grubo wymalowane rzęsy i paznokcie, pozostałe z makijażem delikatnym lub bez. Chłopcy mają podobne fryzury: bardzo krótko z tyłu i po bokach, a na czubkach dłuższe, z misternie ułożonymi grzywkami. Ubiorem też nikt się w tej grupie raczej nie wyróżnia.

Chłopcy wydają się tworzyć nieskomplikowany twór: nie kłócą się, nie narzucają swojego zdania. Uwagi typu: „rzuca samolotem”, „gada”, „je na lekcji” są błahostkami w stosunku do uwag dziewcząt: „niegrzecznie kwestionuje ocenę”, „ubliża koleżance”. Z Oliverem, Pawłem, Kubą mogę pożartować, ale rozmawiając z Wiktorią, muszę się pilnować, bo dziewczyna dopatruje się we wszystkim drugiego dna i przyjmuje postawę obronną. Chłopcy tylko czasem filozofują, dziewczyny dzielą włos na czworo. Po wyjściu z klasy nie rozmawiają, a po zakończeniu szkoły nie będą się poznawać na ulicy. Ale jest takie działanie, do którego angażuje się większość, niezależnie od sympatii. Lubią tańczyć. Kornelia,

Ala i Domicela opracowują układ. Po występie chyba nie odmówiłabym żadnej ich prośbie (dobrze, że o tym nie wiedzą), tak jestem zadowolona, że robią coś sami, że tworzą grupę, że potrafią się czymś wspólnie cieszyć.

Sprawdzam sprawdziany i jestem na huśtawce: Adaś nie wie, co to czworoscian, Wiktoria wymyśliła jakieś wzory, Sandra ściągnęła wynik, Oliver powinien w końcu zrozumieć, że oprócz inteligencji potrzebna jest też wiedza, Ala jak zwykle pięknie, Makary powinien wyciągnąć czynnik spod pierwiastka. Rajan wziął się do roboty, a Julia obniżyła loty... O rany, jeszcze muszę z nimi powtórzyć zadanie o akwarium i wrzuconym kamieniu, i wzory na kulę, i... Niestety, duża część klasy napisała sprawdzian słabo. Przed nimi i przede mną egzaminy, a po kilku tygodniach czytanie, z bijącym sercem, wyników. To serce inaczej bije, gdy są to wyniki „mojej” klasy.

Chciałabym, żeby w dniu egzaminu nie czuli się jak ktoś z piosenki Kasi Nosowskiej:

Nie śpię, żyję, lewituję tu
Nie mam za co chwycić, nie mam o co oprzeć stóp
Dzielę się przez siebie, tak jak liczby pierwsze
A pomnożona przez tą pustkę, jak przez zero – daję pustkę.

Krok po kroku

Wdrażanie reformy systemu oświaty

Beata Kiryluk, pełnomocniczka ds. reformy oświaty w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

„Reforma oświaty krok po kroku” to temat konferencji, skierowanej do dyrektorów placówek oświatowych z regionu, która odbyła się 13 marca 2017 roku w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli w ramach współpracy z Ośrodkiem Rozwoju Kompetencji Edukacyjnych. Celem spotkania było omówienie wymagań reformy oświaty.

Zaproszonych gości przywitała Urszula Pańska, dyrektorka ZCDN-u, oddając następnie głos Jarosławowi Matuszewskiemu, przedstawicielowi ORKE.

Główne zagadnienia reformy oświaty oraz akty prawne, omówił Jerzy Sołtysiak, Zachodniopomorski Wicekurator Oświaty. Najważniejsze zmiany zostały zawarte w ustawie *Prawo oświatowe*, która wprowadza – od 1 września 2017 roku – nową strukturę szkolnictwa: ośmioletnią szkołę podstawową oraz szkoły ponadpodstawowe (czteroletnie liceum ogólnokształcące, pięcioletnie technikum, trzyletnią branżową szkołę I stopnia, trzyletnią szkołę specjalną przysposabiającą do pracy, dwuletnią branżową szkołę II stopnia, szkołę policealną dla osób posiadających wykształcenie średnie lub wykształcenie średnie branżowe, o okresie nie dłuższym niż 2,5 roku).

W nowej podstawie programowej kształcenia ogólnego określono następujące kierunki zmian:

1. Powrót do spiralnego układu treści nauczania – w rozumieniu powtarzania i utrwalania materiału na kolejnych, wyższych etapach nauczania.
2. Wzmocnienie wychowawczej i profilaktycznej funkcji szkoły poprzez szersze uwzględnienie w podstawie programowej zadań wychowawczo-profilaktycznych.

3. Zastąpienie, począwszy od klasy V szkoły podstawowej, idei integracji przedmiotowej korelacją przedmiotową (w ramach przedmiotów humanistycznych oraz przedmiotów przyrodniczych i ścisłych).
4. Wzmocnienie edukacji w zakresie języków obcych.
5. Szersze uwzględnienie w podstawie programowej poszczególnych przedmiotów technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK).
6. Wprowadzenie nauki programowania, począwszy od edukacji wczesnoszkolnej.
7. Szersze niż obecnie uwzględnienie problematyki edukacji dla bezpieczeństwa, w tym ratownictwa medycznego.
8. Ustalenie takiego zakresu treści nauczania, który – biorąc pod uwagę przewidzianą w projektowanych zmianach przepisów określających ramowy plan nauczania dla szkoły podstawowej liczbę godzin zajęć poszczególnych przedmiotów – umożliwi nauczycielom rozwijanie umiejętności pracy zespołowej uczniów, rozwiązywania problemów i realizację ciekawych projektów edukacyjnych.

O zmianach w ramowych planach nauczania, nowych arkuszach organizacyjnych szkoły oraz zadaniach dyrektora szkoły mówiła Izabela Suckiel, specjalistka z zakresu prawa oświatowego, nauczycielka konsultantka ds. doskonalenia kadry kierowniczej.

Konferencję zakończył Piotr Lachowicz, wicedyrektor ds. rozwoju i wspomagania w ZCDN-ie, który przedstawił nowe obowiązki placówki w związku z reformą edukacji.

8.55

Paweł Kowalski, Oddziałowe Biuro Edukacji Narodowej Instytutu Pamięci Narodowej w Łodzi

Zapewne Czytelnikom, którzy pracują w oświacie, powyższy tytuł skojarzy się z jednym z filarów szkolnej rutyny: o tej godzinie zaczyna się zwykle druga lekcja. Ale nie o nią tym razem chodzi. Śpieszę z wyjaśnieniem: 8 minut 55 sekund to rekordowy czas, w jakim uczniowie ułożyli mapę z puzzli o wymiarach 120x96 centymetrów. Łącznie 156 elementów – w niespełna 9 minut!

Chociaż puzzle kojarzą nam się głównie z zabawą, odgrywają niebagatelną rolę w edukacji. Ćwiczą pamięć, rozwijają umiejętności przestrzenne i wzrokowe. Sprawdzają się także jako metoda doskonalenia pracy w grupie. Warto zatem po nie sięgnąć, zważywszy, że współczesna edukacja wymaga od nauczyciela stosowania aktywizujących metod kształcenia. I dodajmy – metod atrakcyjnych. Narzędzia użyte do tego nie muszą być koniecznie „nowoczesne”.

Pierwsze puzzle wykonał w 1766 roku John Spilsbury, brytyjski kartograf i rytownik, który nakleił na drewnianą deskę mapę Europy i pociął ją na kawałki wzdłuż granic państwowych. Miały służyć zatem jako pomoc do nauki geografii. Mapa to także jeden z ważniejszych środków dydaktycznych stosowanych na lekcji historii. Lokalizacja w przestrzeni odgrywa ważną rolę w poznawaniu minionych wydarzeń, ich porządkowaniu i synchronizacji.

Historia w kawałkach

Dwa lata temu łódzki oddział Instytutu Pamięci Narodowej przygotował pomoc edukacyjną dla nauczycieli historii pt. *IV rozbiór Polski*, w którym znalazły się puzzle z mapą historyczną okupowanej Polski (według stanu na 31 grudnia 1939 roku) z uwzględnieniem zmian granic w regionie dokonanych w latach 1938–1939. Oprócz mapy, komplet zawiera 44 karty ze zdjęciami archiwalnymi opatrzonymi komentarzem

historycznym, systematyzującym wiedzę o wydarzeniach politycznych w Europie Środkowo-Wschodniej w latach 1938–1939.

Prezentowane narzędzie dydaktyczne można wykorzystywać na lekcji historii jako ćwiczenie zapoznające uczniów z mapą historyczną lub jako grę edukacyjną z wykorzystaniem mapy i kart informacyjnych. Puzzle można wykorzystać na lekcjach powtórzeniowych dotyczących sytuacji międzynarodowej w Europie w przededniu II wojny światowej, przebiegu i następstw Kampanii Polskiej 1939 roku oraz polityki władz sowieckich i niemieckich wobec ludności okupowanej Polski. Na kartach uwzględniono najważniejsze wydarzenia polityczne i militarne z lat 1938–1939, na przykład konferencję monachijską, podpisanie paktu Ribbentrop-Mołotow, zbombardowanie Wielunia przez Luftwaffe 1 września 1939 roku, zajęcie Lwowa przez Armię Czerwoną 22 września 1939 roku, wspólną defiladę sowiecko-niemiecką w Brześciu 22 września 1939 roku.

W czasie i przestrzeni

W zależności od liczby jednostek lekcyjnych, jakimi dysponuje nauczyciel, można przeprowadzić rozgrywkę w trzech wariantach czasowych: pierwszy – 45 minut, drugi – 90, trzeci – 120. W każdym z wariantów uczniowie układają mapę – puzzle. Ich ułożenie zajmuje od 10 do 15 minut. Następnie przechodzimy do drugiej

fazy gry, w której uczniowie losują ilustrowane karty miejscowości z komentarzem historycznym. Miejscowości wyszczególnione na kartach należy odnaleźć na mapie w określonym czasie i wyróżnić jednym z trzech znaczników chronologicznych. Trzy rodzaje znaczników symbolizują wydarzenia z trzech okresów: poprzedzającego wybuch II wojny światowej, Kampanii Polskiej 1939 roku i okupacji ziem polskich w 1939 roku. Gracze otrzymują jeden punkt za poprawne wskazanie miejscowości na mapie i oznaczenie jej odpowiednim znacznikiem chronologicznym. Fazę trzecią rozgrywa się w wariantach 90 i 120 minut. W tej fazie uczestnicy gry ponownie losują wcześniej wykorzystywane karty miejscowości z komentarzem historycznym i w wyznaczonym czasie zbierają z mapy odpowiadające im znaczniki chronologiczne, za co otrzymują po jednym punkcie. Suma punktów zdobytych w poszczególnych fazach gry decyduje o zwycięstwie.

Powyższa instrukcja nie wyczerpuje możliwości wykorzystania zestawu. Praktyka pracy z puzzlami pokazuje, że nauczyciele tworzą w oparciu o mapę własne karty informacyjne, które pozwalają im odnieść się na przykład do historii regionalnej. Do pomocy dodano płytę DVD z wszystkimi elementami kartograficznymi, ikonograficznymi i informacyjnymi w plikach PDF, co daje możliwość ich prezentacji z użyciem rzutnika lub tablicy interaktywnej.

Puzzle przeznaczone są dla uczniów w wieku od 12 lat. Edukatorzy z łódzkiego oddziału IPN-u prowadzą szkolenia dla nauczycieli. Każda szkoła za pośrednictwem uczestników zajęć otrzymuje bezpłatnie cztery egzemplarze gry.

IV rozbiór Polski. Puzzle Edukacyjne, Łódź 2015.

Opracowanie: Paweł Kowalski, dr Krzysztof Latocha, Grzegorz Nawrot, Artur Ossowski, dr Adam Sitarek, Paweł Spodenkiewicz, dr hab. Janusz Wróbel. Projekt graficzny: dr Milena Romanowska. Opracowanie mapy: dr Adam Bartnik (Uniwersytet Łódzki), Sebastian Kokošewski, Jan Laskowski, Grzegorz Nawrot.

PK

Szczecińscy nauczyciele szkół podstawowych i gimnazjów mieli okazję w praktyce zapoznać się z możliwościami, jakie proponują twórcy puzzli, podczas warsztatów zorganizowanych 24 marca w siedzibie Oddziałowego Biura Edukacji Narodowej IPN w Szczecinie.

Uczestnicy wykonywali polecenia zgodnie z instrukcją opracowaną przez autorów. Ich zadaniem było nie tylko ułożenie puzzli odwzorowujących mapę Polski z roku 1939, ale również odnalezienie i oznaczenie określonych punktów na mapie związanych z konkretnym wydarzeniem historycznym. Nauczyciele musieli wykazać się nie tylko refleksem, ale także wiedzą historyczną dotyczącą omawianej epoki. Podsumowanie polegało na sprawdzaniu, ile faktów zdołali zapamiętać, co było o tyle utrudnione, że należało połączyć zdjęcie z określoną datą i miejscem, w którym do niego doszło.

Uczestnicy szkolenia ocenili je bardzo wysoko, uznając, że prezentowany materiał będzie przydatny w pracy z uczniami. Świadczą o tym poniższe opinie.

Róża Zacharewicz, Gimnazjum nr 6 w Szczecinie

„Jestem nauczycielem geografii i w tej chwili przerabiam w klasie pierwszej tematy dotyczące położenia Polski. Puzzle to rewelacyjna sprawa, ponieważ ja opowiadałam na początku, że nie zawsze mieliśmy taką granicę, jaką mamy obecnie, a historia się zmienia. To jest świetny materiał do wykorzystania w pracy. (...) To jest naprawdę skarb, że się tutaj znalazłam. Jestem po raz pierwszy w IPN-ie, według mnie te materiały są dobre nie tylko dla historyków. Ja też je wykorzystam, oczywiście nauczyciel historii najpierw, ale ja też chcę je wykorzystać na geografii. I żeby młodzież chciała z tą mapą pracować, bo różne są dzisiaj dzieci, ale ważne żeby chciały chcieć, tak jak chce ich nauczyciel”.

Dorota Piekarska, nauczycielka historii, SP w ZS nr 2 w Policach

„Na pewno to szkolenie będzie bardzo przydatne w pracy, chociażby w dzisiejszej szóstej klasie. Oczywiście, trzeba będzie weryfikować, bo zagadnienia w puzzlach są bardzo szczegółowe, a w szóstej klasie takich szczegółów podstawa programowa niestety nie uwzględnia. Ale na pewno będzie świetna zabawa. Akurat moja szósta klasa jest bardzo żywiołowa, na pewno będą świetnie pracować z puzzlami, jak i z kartami”.

Wykład wprowadzający do zajęć wygłosił dr Wojciech Wichert z Oddziałowego Biura Badań Historycznych, zaś szkolenie przeprowadzili Katarzyna Rembacka i Mateusz Lipko (OBEN Szczecin).

Mówiące obrazy

Iwona Hoc, wychowawczyni świetlicy, Grażyna Krakowiak, nauczycielka bibliotekarka w Szkole Podstawowej nr 3 im. Kornela Makuszyńskiego w Stargardzie

Książki towarzyszą nam przez całe życie, choć być może najważniejsze są te najwcześniejsze z nimi spotkania – w przedszkolu, na lekcjach w szkole podstawowej, na zajęciach świetlicowych, w szkolnej bibliotece. Systematyczne czytanie jest przecież doskonałą okazją do uczenia się nowych rzeczy, ale także, po prostu, może być przyjemne – warto zatem uczyć czytania, i popularyzować czytelnictwo, wykorzystując atrakcyjne formy pobudzające dzieci do twórczej aktywności.

Przejawem tego rodzaju aktywności jest wystawa prac plastycznych uczniów klas I–III uczęszczających do świetlicy i szkolnej biblioteki Szkoły Podstawowej nr 3 w Stargardzie. Obrazy powstały w ramach realizacji programu „Książki naszych marzeń”, dzięki któremu udało nam się zainspirować dzieci do zainicjowania swoich poglądów na otaczający ich świat. Uczniowie wykonali różnorodne prace plastyczne, wykorzystując bogactwo kolorów i oryginalnych technik. Tak powstała wystawa zatytułowana „Twórczość literacka biblioteki i świetlicy w SP3”, otwarta 3 lutego w Dziale Dziecięco-Młodzieżowym Książnicy Stargardzkiej. Wernisażowi prac plastycznych, wykonanych przez najmłodszych uczniów naszej szkoły, towarzyszyła prezentacja utworów prozatorskich i poetyckich autorstwa starszych koleżanek i kolegów z klas IV–VI, realizujących swoje zamiłowania do słowa pisanego, zgodnie z założeniami Narodowego Programu Czytelnictwa.

Zachęcanie najmłodszych uczniów do „zillustrowania” czytanych lektur to bardzo dobry pomysł na promocję czytelnictwa. Twórcze i manualne zabawy wzbogacają osobowość dziecka, zapewniają bowiem rozwój wyobraźni oraz umożliwiają rozładowanie emocji. Warto pamiętać, że plastyka to nie tylko kartka papieru w formacie A4 i kredki, tyśiące możliwości

tworzenia rozmaitych prac ze wszystkiego, co znajdziemy wokół.

Kolejnym pomysłem, wyzwalamym spontaniczną twórczość, było zachęcenie dzieci przez nauczycielkę języka polskiego, Agnieszkę Kreft-Ignaś, do stworzenia własnej bajki. Nasz uczeń z klasy 3b – Michał Ignaś – wymyślił postaci Czasopożeracza i dzielnego Jakuba. Wykreował ich przygody, a spisać je pomogła mu mama – Agnieszka. Bajka *Czasopożeracz* znalazła się na płycie Radia Stargard wśród innych bajek-laureatów konkursu.

W naszej szkole prowadzone są warsztaty literackie, na których młodzież szlifuje swoje talenty pisarskie i poetyckie. Dwie z naszych uczennic z klas szóstych brały udział w ogólnopolskim konkursie literackim „O łabędzie pióro”. Wiktoria Maślach zajęła I miejsce za *Psychozę*, a Natalia Pietrzak otrzymała wyróżnienie za *Niezwykłą przyjaźń* w kategorii wiekowej klas starszych szkoły podstawowej. Ich rówieśnica, Julia Chodźko, pisze „do suflady”.

Wybrane fragmenty utworów prezentowane były przez autorów i uczennice z klasy 5c – Wiktorię Maszczyk oraz Nikolę Urbańską. Wszystkie dziewczęta uczęszczają na zajęcia literackie „Szkolna biblioteka dla małego człowieka”, które prowadzi Grażyna Krakowiak.

IH, GK

temat następnego numeru: kultura edukacji

Jakim poważaniem społecznym cieszą się nauczyciele?

W 2013 roku Varkey GEMS Foundation (więcej na temat Fundacji w wywiadzie na str. 6–7) wydała *The Global Teacher Status Index* – raport podsumowujący badania nad statusem zawodowym nauczycieli. Badania były prowadzone w 21 krajach – wybranych na podstawie wyników badań PISA i TIMSS – reprezentujących różne kontynenty, a tym samym – różne systemy edukacji. Globalny wymiar badania miał na celu wskazanie dominujących tendencji, istotnych podobieństw i różnic w społecznym postrzeganiu zawodu nauczyciela.

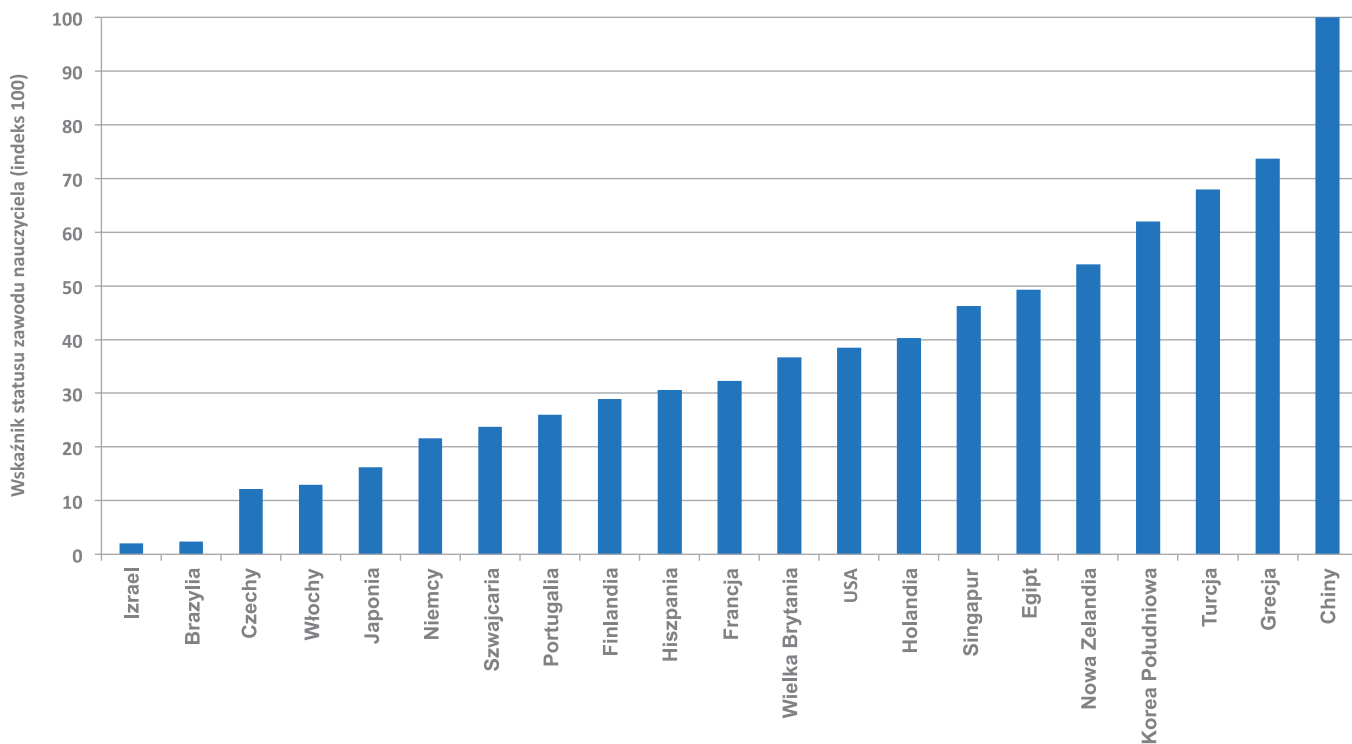
Autorzy wskazali obszary, przy pomocy których możliwe było określenie społecznej pozycji nauczycieli. Profesor Peter Dalton, we wstępie do badania, wskazuje, że należą do nich:

- pozycja profesji nauczycielskiej wśród innych zawodów zaufania społecznego,
- szacunek do nauczycieli,
- atrakcyjność zawodu,
- przygotowanie nauczycieli do wykonywania zawodu,
- związek wynagrodzenia z osiąganymi efektami oraz adekwatność zarobków do wykonywanej pracy,
- zaufanie do systemu edukacji,
- wpływy związków zawodowych.

Dzięki uprzejmości Varkey GEMS Foundation mamy możliwość zaprezentowania wybranych analiz. Wierzmy, że będą one dla Państwa interesującym punktem odniesienia do sytuacji nauczycieli w Polsce oraz toczącej się dyskusji na stanem systemu edukacji. Zachęcamy również do zapoznania się z całym tekstem raportu, który w wersji oryginalnej jest dostępny nieodpłatnie na stronie www.varkeyfoundation.org.



Wskaźniki statusu zawodu nauczyciela

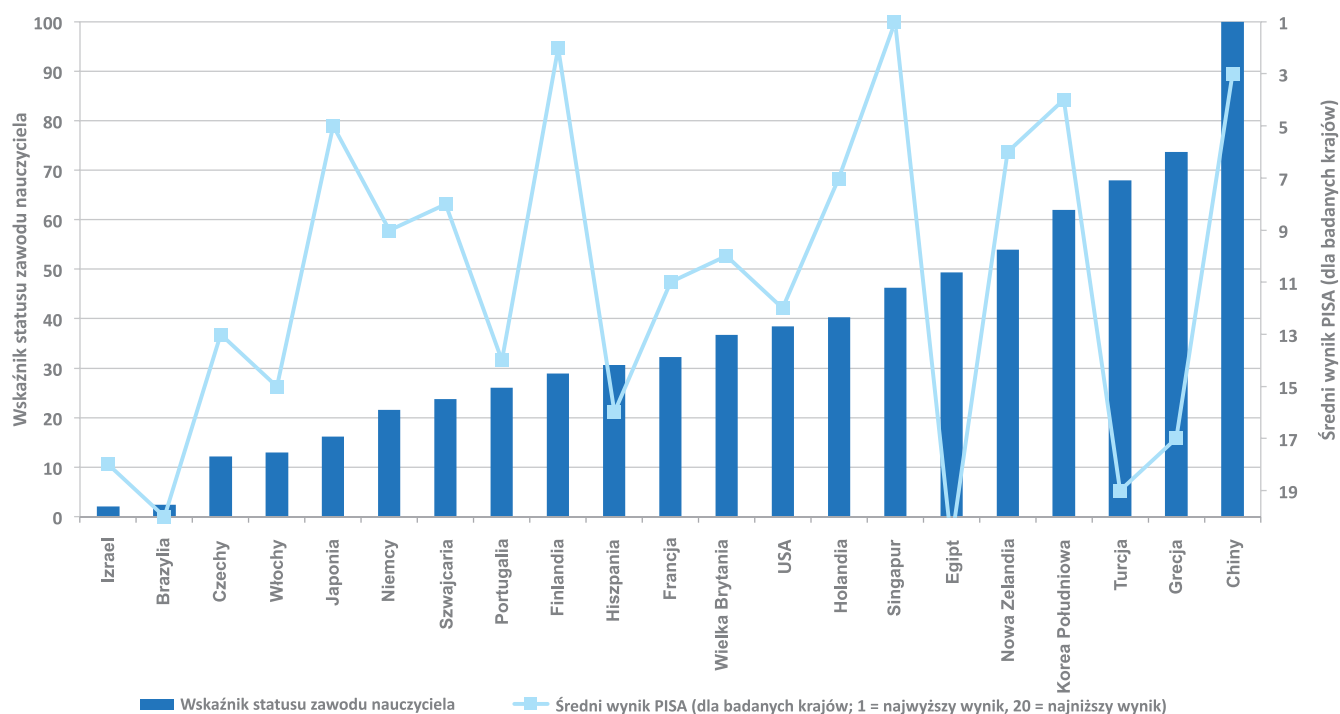


(Wskaźniki dla 21 analizowanych krajów umieszczone na względnej skali w przedziale od 1 do 100)

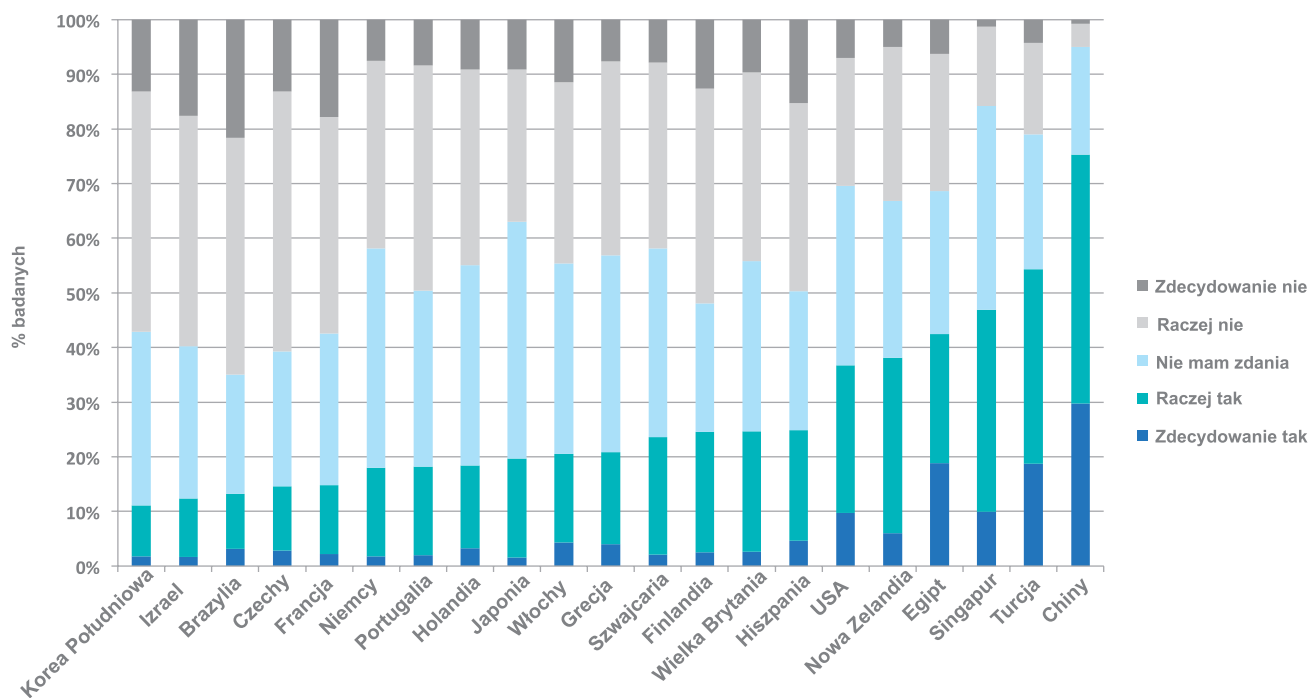




Indeks statusu zawodu nauczyciela a ranking PISA



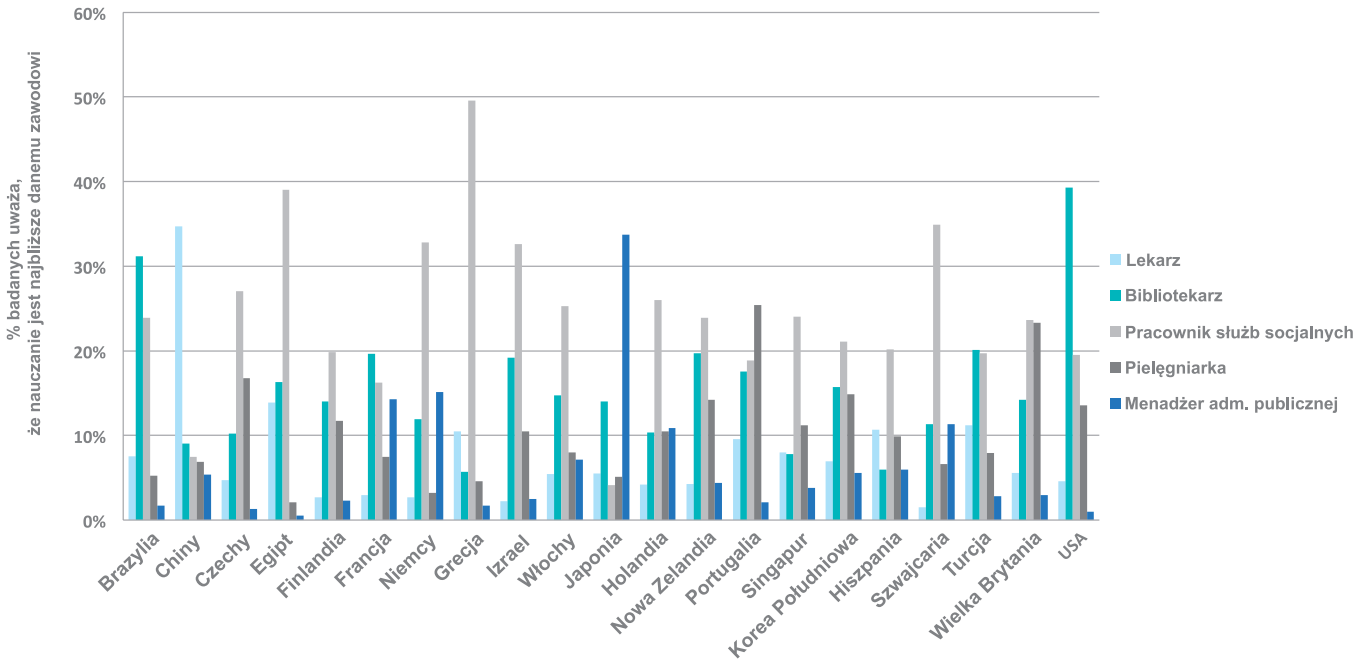
Czy uważasz, że uczniowie szanują nauczycieli?



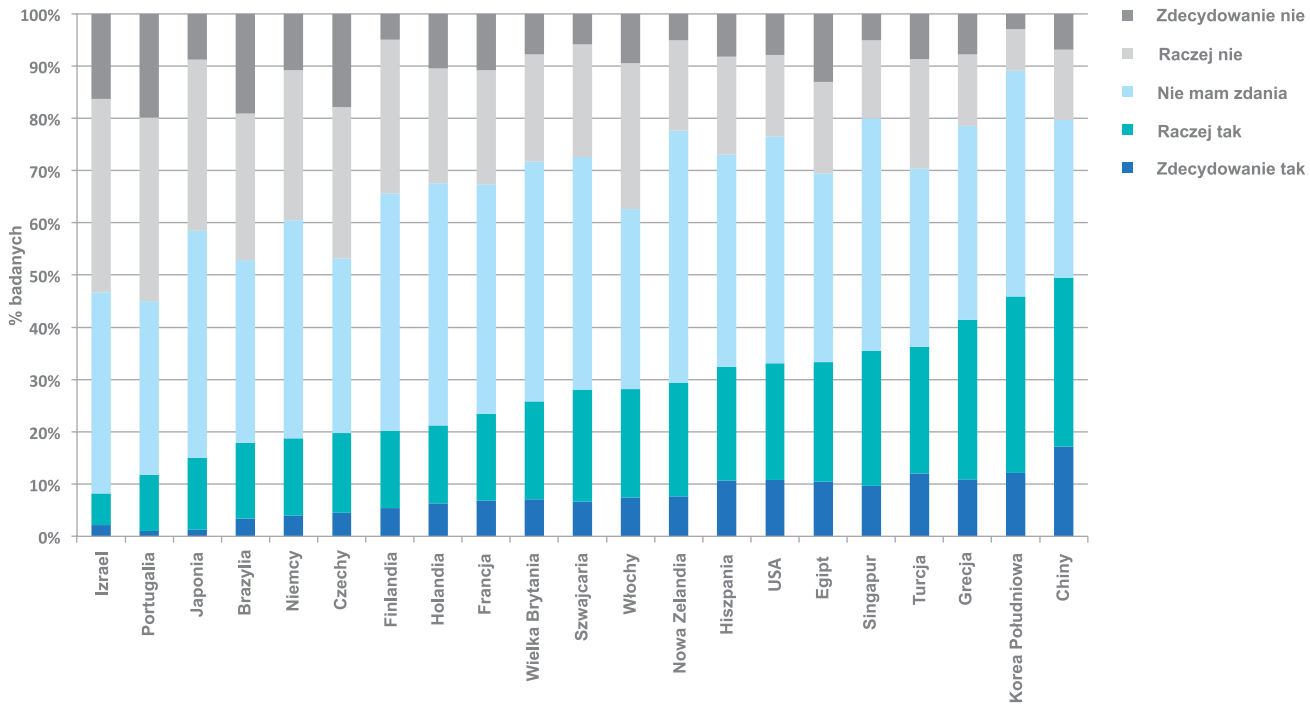
KRAJ	INDEKS	ŚREDNIE WYNAGRODZENIE (\$ USD, liczone według parytetów siły nabywczej walut)	RANKING PISA (1 = NAJWYŻSZY WYNIK PISA, 20 = NAJNIŻSZY WYNIK PISA)
Chiny	100	\$17,730	3
Grecja	73.7	\$23,341	17
Turcja	68.0	\$25,378	19
Korea Południowa	62.0	\$43,874	4
Nowa Zelandia	54.0	\$28,438	6
Egipt	49.3	\$10,604	BRAK DANYCH
Singapur	46.3	\$45,755	1
Holandia	40.3	\$37,218	7
USA	38.4	\$44,917	12
Wielka Brytania	36.7	\$33,377	10
Francja	32.3	\$28,828	11
Hiszpania	30.7	\$29,475	16
Finlandia	28.9	\$28,780	2
Portugalia	26.0	\$23,614	14
Szwajcaria	23.8	\$39,326	8
Niemcy	21.6	\$42,254	9
Japonia	16.2	\$43,775	5
Włochy	13.0	\$28,603	15
Czechy	12.1	\$19,953	13
Brazylia	2.4	\$18,550	20
Izrael	2	\$32,447	18



Status społeczny nauczycieli w odniesieniu do innych zawodów, takich jak: lekarz, bibliotekarz, pracownik socjalny, pielęgniarka, menadżer administracji publicznej – które zostały wskazane jako podobne do zawodu nauczyciela



Czy zachęciłbyś swoje dziecko, żeby w przyszłości zostało nauczycielem?



ISSN 2450-8748

No. 3

2017
May/June

Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

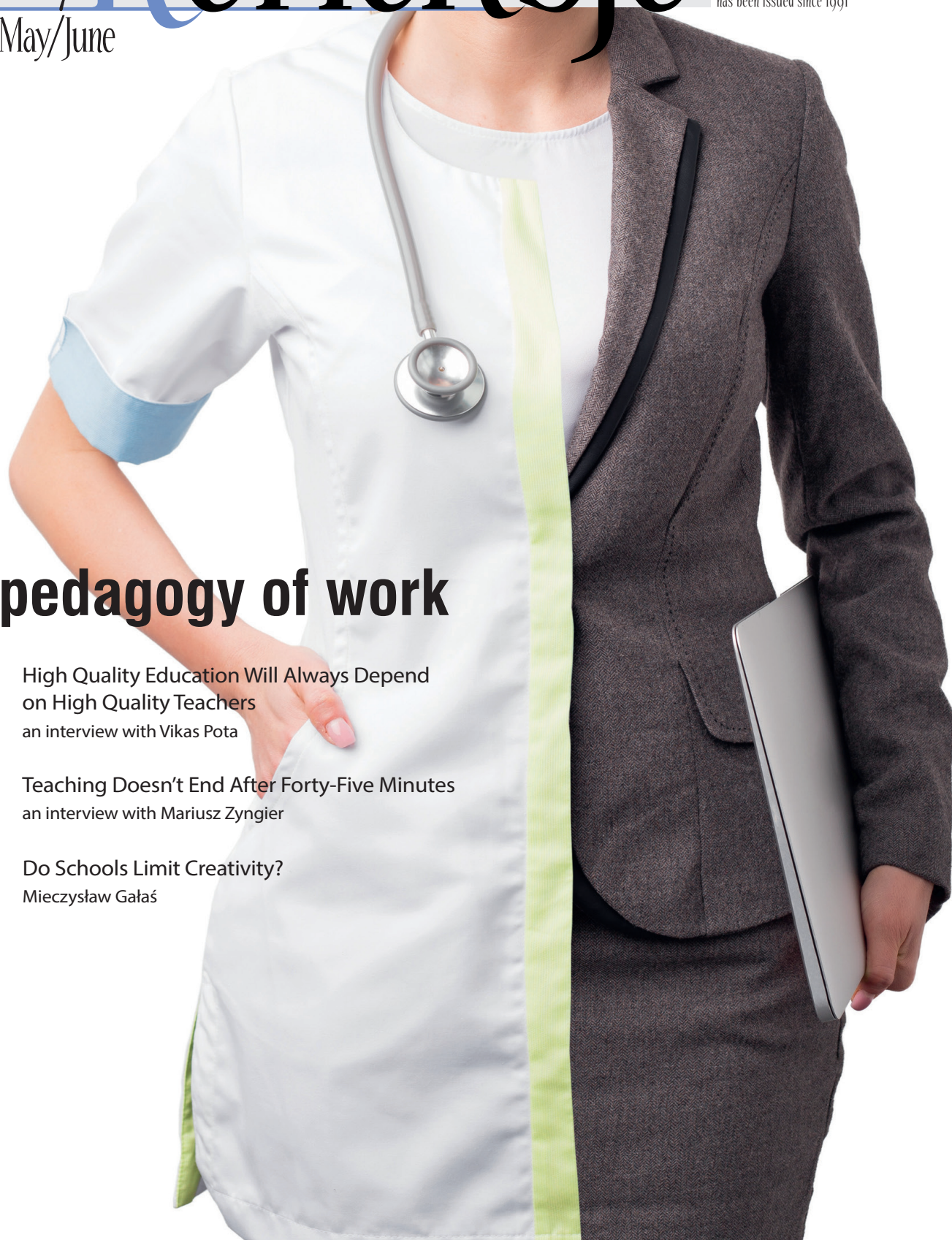
a free magazine

pedagogy of work

High Quality Education Will Always Depend
on High Quality Teachers
an interview with Vikas Pota

Teaching Doesn't End After Forty-Five Minutes
an interview with Mariusz Zyngier

Do Schools Limit Creativity?
Mieczysław Gałaś





The main subject of this issue of 'Refleksje' is the pedagogy of work. We have decided to raise this matter for a number of reasons – firstly, from an educational point of view, it is about preparing new generations to do their jobs, but also about competences that would allow teachers to educate and self-educate throughout their careers, which invariably constitutes a considerable challenge. Furthermore, the job market is becoming more and more demanding of young people – and therefore the task of schools is not only to pass on the knowledge but also certain skills which will prove useful in professional life. But above all education should keep up with the ever-changing world. On the one hand, we have at our disposal better and better working conditions, development opportunities, higher salaries. On the other hand, nonetheless, there is the spectre of unemployment.

This does not, however, exhaust the subject since the reflection over the pedagogy of work is much wider – hence we do not ask merely how to educate young people so that they will be good teachers but we also adopt another perspective: how does work influence education in all of its aspects? What does our work 'teach' us? How, thanks to work, do we improve our humanism?

We also recommend that you take a look at our special section entitled Educational Reform which presents commentaries on the new curricula of several subjects (Polish language, history, social science) and the scope of changes in vocational education.

Enjoy!

Urszula Pańska

The Director of the West Pomeranian
In-Service Teacher Training Centre



The West Pomeranian In-Service Teacher Training Centre
Accreditation of West Pomeranian Curator of Education

INTERVIEW

4

Sławomir Iwasiów

'High Quality Education Will Always Depend on High Quality Teachers'

An interview with Vikas Pota

4

Sunny Varkey (the founder of The Varkey Foundation) – through his experience of building GEMS Education, an organization that owns and operates high-performing schools, mainly in the Middle East – decided, on the 50th anniversary of GEMS, to set up a not-for-profit organization that focused on using what he and his family had learnt over so many years to benefit humanity. Unsurprisingly, he chose education as the focus area for the Foundation.

The Varkey Foundation was therefore established as a not-for-profit organisation in order mainly to improve the standards of education for children and young people from underprivileged countries. Our main assumption is that the best education quality requires the best teachers. Our actions are focused on providing every child with a good teacher. How can it be achieved? We do this through building teacher capacity, advocacy campaigns to promote excellence in teaching practice and providing grants to partner organisations that offer innovative solutions. The Foundation also founded The Global Teacher Prize to shine a spotlight on the incredible work of the best teachers all over the world. The Global Teacher Prize was set up to recognize teachers' outstanding contribution to the profession. But not just that. It serves as well to shine a spotlight on the important role teachers as a whole play in society. We strive to unearth the stories of heroes that have transformed young people's lives. Who have changed their lives for better. The prize hopes to bring to life the exceptional work of millions of teachers all over the world. The winner is chosen by a Prize Committee, made up of prominent individuals from the world of education and beyond. The Prize Committee will look for evidence that applicants meet the a range of strict criteria.

Sławomir Iwasiów

'Teaching Doesn't End After Forty-Five Minutes'

An interview with Mariusz Zyngier

7

It is a wide problem, made up of many aspects. I will speak about three of them, although undoubtedly there are more. What should first and foremost be changed, is the attitude towards vocational education, the attitude of institutions managing the educational system in Poland. Year 2016 was announced by the previous education minister to be a year of vocational education. Well done! But from our point of view, that is a provincial school, not much has happened; we did not feel any change.

LEAD FEATURE

10

Mieczysław Gałaś

Do Schools Limit Creativity?

10

Social, economic and cultural realities are changing, technology and telecommunications are still developing, together with new organisation of work which requires flexible forms of employment, keeping up one's motivation for self-improvement, changing professions, easy communication, effective co-operation and above all else creative problem solving skills.

The development of modern societies is based on a particular resource – knowledge, and the key (albeit not the only one) mechanism creating a knowledge society is education. The knowledge accumulated in the past by previous generations must be constantly improved and updated.

Therefore education in the knowledge society must be based on the idea of learning for life and creating competences for its actual implementation in order to achieve self-actualisation and professional development.

Does school education create opportunities to take up challenges in those new situations, or does it limit the hopes of achieving one's goals? And if it does limit them, then what changes need to be introduced into education so that it would facilitate self-actualisation in personal and social life and create competences desired by the job market?

'High Quality Education Will Always Depend on High Quality Teachers'

Sławomir Iwasiów interviews Vikas Pota, Chief Executive of the Varkey Foundation*

What is the story behind The Varkey Foundation? How was the Foundation established?

Sunny Varkey (the founder of The Varkey Foundation) – through his experience of building GEMS Education, an organization that owns and operates high-performing schools, mainly in the Middle East – decided, on the 50th anniversary of GEMS, to set up a not-for-profit organization that focused on using what he and his family had learnt over so many years to benefit humanity. Unsurprisingly, he chose education as the focus area for the Foundation.

The Varkey Foundation was therefore established as a not-for-profit organisation in order mainly to improve the standards of education for children and young people from underprivileged countries. Our main assumption is that the best-quality education requires the best teachers. Our actions are focused on providing every child with a good teacher. How can we achieve this goal? In our opinion, the key is doing it through building teacher capacity, preparing advocacy campaigns which would promote excellence in teaching practice, as well as providing grants to partner organisations that offer new and innovative solutions. The Foundation also founded The Global Teacher Prize which allows us to shine a spotlight on the incredible work done by the best teachers all over the world.

You have also mentioned a prestigious prize – The Global Teacher Prize. How do you choose the best teacher? What conditions need to be met to win this award?

The Global Teacher Prize was set up to recognize teachers' outstanding contribution to the profession. But not just that. It serves as well to shine a spotlight on the important role teachers as a whole play in society. We strive to unearth the stories of heroes that have transformed young people's lives. Who have changed their lives for the better. The prize hopes to bring to life the exceptional work of millions of teachers all over the world.

The winner is chosen by a Prize Committee, made up of prominent individuals from the world of education and beyond. The Prize Committee will look for evidence that applicants meet a range of strict criteria. The categories include: demonstrable achievements of students – earned thanks to their work in the classroom and extracurricular activities, that is achievements in the community beyond the classroom, creating and employing innovative instructional practices that are replicable and scalable to influence the quality of education globally, helping children become global citizens through providing them with a values-based education – which prepares young people for a world where they will encounter

people from many different religions, cultures and nationalities, and encouraging teachers to stay in the profession as well as encouraging others to join the teaching profession.

You have created a useful tool to measure a level of respect for teachers in several countries – Global Teacher Status Index. How does this tool work?

The Global Teacher Status Index is the world's first comprehensive attempt to compare the status of teachers across the world. It is based on survey results from 21 countries. We have explored the attitudes on issues ranging from teachers' salaries, through pupils' respect for teachers to how highly people rank their own education system. Of course, there have been many international comparative studies of education, but this is the first time that the role of teacher status has been studied in-depth. Nobody has ever studied education is such a wide range of issues.

What do your studies show?

Out of the twenty-one countries surveyed in the Index, only in China did people see teachers as having an equal status with doctors. In the majority of countries which have participated in our research, particularly across Europe, more and more people believe that pupils do not have proper respect for their teachers. But it's not all doom and gloom: countries in the Far East such as China and South Korea show that there are areas of the world where teaching retains its respected position. It is worth to follow their example. Furthermore, if we would like future generations to have good lives and to feel secure then we need to recruit the best and brightest teachers into the profession. Finding such people is a true challenge.

Our research also shows that the better teachers are paid, the greater the student outcomes. The Global Teacher Status Index indicates that in many countries people think that teachers deserve to be paid more – even in countries like Finland that already have excellent results. There was also overwhelming support for teachers to be paid according to their performance in all 21 countries surveyed. Generally speaking, teachers enjoy great public support and governments should consider this in their educational policy.

Why should we put more effort into changing the perception of teaching profession worldwide and why is it so important to have well-educated and highly motivated staff in our schools?

In the past, teachers were often the most educated people in a community, so they were seen as authority figures and were turned to as a source of advice and guidance. Most importantly, they sparked the imagination of children to accomplish great things – for themselves and for the society. Sadly, times have changed. In many countries teachers no longer retain the elevated status that they used to enjoy. Consequently, its effects are profoundly damaging to the life chances of the next generation. If teachers aren't respected in society, children won't listen to them in class, parents won't reinforce the messages that are coming from school and the most talented graduates will continue to disregard teaching as a profession. Over time, this declining respect for teachers will weaken the quality of teaching, weaken learning, damage the learning opportunities for millions. Ultimately it will considerably weaken societies around the world.

The Internet and new media put a different perspective on school. In some ways education is becoming global. What is your opinion on the future of education? How will the school change in, let's say, next 10 to 30 years?

One major trend will be technological advances disrupting the traditional classroom. Firstly, we will see the 'flipped classroom' – pupils will watch instructional videos out of school and work on solving problems and tasks in class. Teachers and peers will be able help them – and this is a significant change.

Technology will also disrupt education in terms of the access to schools and education, enabling thousands of children that are not attending school to receive an education not only at school but also beyond the classroom. The same will happen to teachers and their training. The Varkey Foundation is pioneering innovative new approaches and programmes in the area of sub-Saharan Africa such as Making Girls Great! (known as MGCubed) and Train for Tomorrow.

MGCubed provides classrooms with live interactive distance learning in 72 government schools in Sub-Saharan Africa. Highly-trained

teachers in Accra teach through a satellite link via solar-powered computers and projectors, enabling live lessons to be broadcast directly into schools. The message gets to marginalized children in deprived districts. Over a two-year period, one hour of basic maths and one hour of basic English Language curriculum is taught during the school day. A total of 8,000 girls and boys take part in the project.

Train for Tomorrow is Sub-Saharan Africa's first distance learning teacher training programme, which will train up to 5,000 teachers over two years. The project is the first dedicated teacher training programme in Sub-Saharan Africa to make use of satellite enabled schools, solar powered computer hardware and an interactive live feed inside the classroom. This enables high quality two-way interactive training to be delivered at regular intervals even on a large scale. From a teaching TV studio in Accra, local Master Trainers broadcast live and interactive two-hour training sessions to approximately 800 teachers every fortnight over a period of two years. Forty satellite enabled hub schools participate in the programme. Each participating satellite school has between 10 and 30 trainee participants per session. The 800 teachers that receive the distance learning training pass their knowledge on to teachers within their own schools.

But not only will the technology change the schools, also how technology is taught in schools will change. Modern ICT teaching has focused

purely on how to use computers for word-processing, creating presentations or compiling spreadsheets. These are skills necessary to do some jobs, but in many situations – insufficient. Some employers need people who know how computers actually work. Computer science is starting to make a comeback on many curriculums – from Israel to New Zealand, Australia and Denmark. Coding is already starting to take its place in the curriculum alongside physics, maths and chemistry.

But although much will change in education in the next decades, the important challenges will stay the same. Too often teachers remain undertrained, underpaid and undervalued. Whether they are using chalk or an iPad, high quality education will always depend on high quality teachers.

Thank you for your time.

* The Varkey Foundation, previously known as GEMS Varkey Foundation, is a global not-for-profit organisation. It was established in 2010 by Sunny Varkey – founder of schools, teacher training colleges and multiple educational projects – mostly in underprivileged countries. One of the projects initiated by The Varkey Foundation is The Global Teacher Prize, a million-dollar prize awarded to the best teacher in the world since 2014.

SI

Special thanks to Natalia Cybort-Ziolo for helping prepare the interview.

'Teaching Doesn't End After Forty-Five Minutes'

Sławomir Iwasiów interviews Mariusz Zyngier, a technical subjects teacher at School Complex in Połaniec, nominated for The Global Teacher Prize 2017*

You were among the 50 teachers nominated for The Global Teacher Prize – this is a great honour. How did you learn about your nomination? Do you remember your reaction?

I had been waiting impatiently for the list of 50 nominated teachers to appear – the list is published on the Internet in mid-December. A day before it was published, I had been contacted by a journalist from an important Polish daily newspaper in order to prepare an article about me. And this was how I learnt I had been included in the list. I was surprised. However, as I was looking through the list later and checking the number of people and countries they were nominated from, I felt immense joy and pride that I found myself in such an excellent circle. This year I was the only person from Poland – and it made it even more of an honour.

We have been talking recently to the chairman of The Varkey Foundation, an institution which organises The Global Teacher Prize (the interview appears in this issue of 'Refleksje'). This prize is given to teachers who are outstanding in many ways in their commitment to their work. For instance teachers who participate in multinational projects or promote innovative teaching methods. What is your recipe for being a successful teacher, education manager or, more widely, educator?

There is no recipe, really... In my case it is not a series of conventional and standard activities, I'm trying to stay active in numerous fields.

Since 2004 I have organised several traineeships and study trips, for instance to Slovakia, Holland or Ireland, which were part of international programmes – it used to be the Leonardo da Vinci programme, now it's Erasmus+. It is one of the things I do regularly, for I am convinced that such actions have certain advantages – they usually lead to establishing new contacts, building a net of international cooperation, exchanging experience. I organise such trips both for students and teachers. I go with my students to various competitions, both local and international, we learn about various environments, countries and cultures. And this also has a lot of benefits, especially for the boys. I will say it straight: the majority of children and teenagers from our school come from rural areas. They don't get a chance to travel abroad very often, to meet people from different cultures. But during our trips and workshops they must break the ice, open up to people, communicate in foreign languages. They will, hopefully, benefit from that in later, adult life.

An important part of my activity have always been 'Educational Dream Travels', i.e. independently organised study trips, often outside Europe, as well as 'Dream Travels of Little Nicholas' – a support system for the children from Children's Home in Pacanów, which has now been functioning for 15 years. What's new are robotics classes for the students at my school but also for pre-school children, organised by 'my' boys. I am proud of the successes of my students at international competitions.

We are now talking about your present-day teaching. But it is also interesting how you became a teacher. Did you feel a vocation?

Previously I had been working at a power company. It had been a good job but not necessarily one I would want to do my entire life. My colleagues and my university friends used to say I would make a good teacher. They thought I would be suitable, since I could easily persuade people or get my message across. Maybe it is a fact that I am good at explaining things. I feel fulfilled in my job but I am by no means a model teacher, shaped by university standards. I don't even aspire to be called this; anyway, what does it even mean? All the training you're supposed to do during your course? I don't think I'd fit! In my opinion teaching doesn't end after forty-five minutes. I have always got enormous satisfaction from passing on the knowledge but I have also tried – during my twenty-five years at school – to do something extra, beyond my daily activity in the classroom. My job as a teacher is therefore neither an accident nor a constraint. At some point I got a proposal to go back to the power industry but I declined; I preferred to stay at school. I don't regret it.

Nowadays the status of teachers as changing, they are less and less often seen as authority figures. How would you define teacher's mission? Can we still speak of 'vocation' in this profession?

In mid-February I saw an interview with a head teacher of a large school in Warsaw who said in the TVN station something along the lines of: 'teaching is a profession for those who have failed somewhere else'. I have to admit – my blood was instantly up! I don't understand such an attitude and I completely disagree. Obviously, not everybody does their job with the same feeling of vocation... but do they have to? Does every teacher have to be like John Keating from *Dead Poets' Society*? I don't think so.

According to various data, there are about 600,000 teachers in Poland. There's no way that every one of them will have a passion for the job; anyway, it is difficult to demand it. My conversations, contacts and observations point to the fact that there is a large number of reliable teachers who simply do their jobs and you can't really find

any fault with them. But there is also a significant number of people who have an exceptional attitude to education. However, just like in any other profession, there is a group of teachers – the smallest group, one should add – who shouldn't be doing this job at all.

That's why such sentences like the one above should really make us think – especially as they are spread via mass media. No wonder then that public opinion about teachers is not too good today.

How does your lesson look like? What are your teaching methods?

I teach installing and using electronic devices and using, maintaining and installing electrical power devices. Those are subjects that should be taught using a lot of practice – and this is how my lessons are: practical. I watch my students but don't try to lead them by the hand. They learn from their own mistakes. They need to understand a lot of things by themselves, while experimenting. They get their basic theoretical knowledge in classes taught by a colleague of mine. In practical classes we deal with machinery – such as cable and satellite television, alarm systems, monitoring systems, programmable controllers and so on. My role is mostly to ensure the safety of my students. Secondly, I check how adequate their theoretical knowledge is to what we do during classes. And thirdly – we do practical tasks. We work only on modern equipment. I want them to become well-qualified electronics technicians in the future.

Unfortunately, there are still very few materials to help teach the installation of electronic devices. Very recently the WSiP publishing house made the first textbook for this qualification. Apart from that, I need to download all other materials from the Internet – for instance user and installation manuals for all devices.

Your students work on various projects, take part in competitions, go on study trips. How do you motivate them?

At the beginning of the school year I tell them stories of their older friends who have achieved some sort of success. Who got scholarships, went to university, work as engineers or scientists. And this makes younger students think that if

the older ones have done well both in school and in later, adult life, then why shouldn't they? Such motivation works.

There is also the specificity of a small town school. We get both brilliant students and average ones, as well as ones who would previously have had trouble finishing the unpopular vocational school. This distinguishes us from the elite schools from larger cities, because they are attended by students who graduated the middle school with a hundred and eighty or even two hundred points. We have both the best ones and the ones with, let's say, forty points. We accept them so as not to place obstacles in their development, but to give them motivation to work and a chance to learn together with talented students. Therefore all of them, both talented and not so talented, may watch each other's successes, help one another and motivate to work.

Besides that, I'm trying to make education attractive to my students. I have talked about it before – our children get the chance, thanks to various projects and travels, to see the world and learn about other cultures. This is also really motivating.

What is your opinion on vocational education in Poland? What should be changed within the next few years?

It is a wide problem, made up of many aspects. I will speak about three of them, although undoubtedly there are more.

What should first and foremost be changed, is the attitude towards vocational education, the attitude of institutions managing the educational system in Poland. Year 2016 was announced by the previous education minister to be a year of vocational education. Well done! But from our point of view, that is a provincial school, not much has happened; we did not feel any change. That was the first aspect.

The second issue is related to the attitude of local governments or, to be more precise – to the fact that these institutions have no legal solutions at hand which would allow them to improve the quality of vocational training. My workshops, where we work on devices using high voltage, are attended by a group of twenty-two students. My colleagues from Poland and other countries

are positively outraged! So what's the problem? There are no provisions stating that classes which use devices under 230V should be organised for small groups only. This is gross legislative oversight.

I am a co-author of the new curriculum, currently being implemented, which prepares students both practically and theoretically to work as electronics technicians and electronic power engineers. All teachers who have been working on the curriculum have introduced a provision that groups in practical classes cannot be larger than twelve people. Someone in the ministry has crossed it out. What will the effect be? Authorities will not give us any money for there are no statutory provisions, there is no law which regulates such a basic issue as the number of students in workshops. And this is the problem – we will not improve the quality of education if we don't fix the legal provisions.

The third issue is no less important – we are both, teachers and students – insufficiently informed, for instance by the Central Examination Commission (CKE). Just go to CKE's website to look for information about exams. A person taking the Matura exam, even this year, will find everything he or she needs in order to prepare well for the exam: sample tasks with solutions, experts' commentaries, sample tests. There is a full set of information even for subjects as obscure as the knowledge of dance. Such information concerning vocational subjects is provided – let's put this delicately – in a limited way. There are answer keys for the theoretical exams but without the tasks. How, therefore, can a student prepare well for the exam?

In my view the problem is as follows: Polish educational system doesn't care about the development of vocational education, at the same time promoting, in a somewhat populist way, general education. The directions into which education is pushed change all the time, but we still remain sidelined.

Thank you for your time.

* This year the prize was given to Maggie MacDonnell, a teacher who works in the Canadian Arctic – recently in the town of Salluit, inhabited by 1,300 people and accessible only by plane, with temperatures in winter dropping down to minus 25 degrees Celsius.

Do Schools Limit Creativity?

Transforming the educational system according to Ken Robinson

Mieczysław Gałaś, doctor of pedagogy, professor emeritus at the University of Warmia and Mazury in Olsztyn

My starting point is that everyone has huge creative capacities as a natural result of being a human being. The challenge is to develop them.

Ken Robinson

Education and work – mutually intertwined – constitute major fields of activity in human life. Their relationships and influences have been of interest to philosophy, economy, social sciences, medicine and pedagogy of work. Currently, one of the most important contexts for scientific and journalistic discussions are mutual relations and entanglements between education and the ever-changing technology, types of production, free job market and employment, school and children's aspiration and profiles of education.

Introduction

Changes which are constantly happening in the fields of education and jobs, are urging us to discuss these problems in theoretical analyses and empirical studies. In our dynamically changing, global information world, creating knowledge-based economy requires close cooperation between the areas of education and work. A close and thoughtful look at this matter at the end of the 20th and the beginning of the 21st century seems justified as a number of criticisms have been formed concerning the system of education, matters of employment and self-employment, searching for appropriate educational paths, jobs and professions which would bring satisfaction, decent living and cultural conditions to an ever-growing population of individuals and to social groups¹.

Anthony Giddens is right to claim that areas which are of interest to social sciences are undergoing dynamic changes. Social, economic and cultural realities are changing, technology and telecommunications are still developing, together with new organisation of work which requires flexible forms of employment, keeping up one's motivation for self-improvement, changing professions, easy communication, effective co-operation and creative problem solving skills².

The development of modern societies is based on a particular resource – knowledge, and the key (albeit not the only one) mechanism creating a knowledge society is education. The knowledge accumulated in the past by previous generations must be constantly improved and updated. Therefore education in the knowledge society

must be based on the idea of learning for life and creating competences for its actual implementation in order to achieve self-actualisation and professional development.

Does school education create opportunities to take up challenges in those new situations, or does it limit the hopes of achieving one's goals? And if it does limit them, then what changes need to be introduced into education so that it would facilitate self-actualisation in personal and social life and create competences desired by the job market which would allow to break through one's limitations in professional development?

I will try to answer the questions above synthetically, using the works of Ken Robinson³, a world-acclaimed writer and consultant in the field of creativity development, innovation and human resources. The author cooperates with governments and institutions in multiple countries in Europe and Asia, and in the USA, as a lecturer, researcher, head of governmental projects and a consultant to schools, authorities and organisations. Robinson, taking as his starting point a constructive and in-depth criticism of the public school education system, which mainly focuses on standardisation and testing in teaching and learning, presents main ideas of an educational system which inspires creativity of students, instead of limiting it. Robinson's texts, written in accessible, almost journalistic language, come from his experience in various fields: his own creative accomplishments⁴, research and interviews with leaders carrying out innovative programmes of creative education both in school and extra-school environments, careful observation of educational systems during his travels throughout the world and findings of national and international reports concerning education, carried out under his guidance⁵.

The problems with accomplishing educational goals

According to Ken Robinson, one of the main symptoms of the disease of public education is basing it on the principles of mass manufacturing, which was supposed to meet the requirements of work during the industrial revolution in the second half of the 19th century. Such an educational system aims at enhancing efficien-

cy, concentrating on perfecting standardisation, unifying the knowledge and shaping conformism, at the same time squandering students' individuality, imagination and creativity.

An important role in this is played by the standardisation movement, driven by the rank tables of the Programme for International Student Assessment (PISA). 'These tables are based on student performance in standardised tests in mathematics, reading, and science, which are administered by the Paris-based Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD)'⁶. Ministers of education, politicians and the press compare ranks of schools and colleges in these tables and treat them as an absolute measure of their success, stagnation or failure. However, human life in the knowledge society – in view of its richness and diversity – cannot be fitted into the standardisation tables.

People are not standard

Robinson's critical and thoughtful analysis of the industrial model of education in public schools, functioning according to standardisation criteria, points to limiting students' potential and creativity. This situation may raise some doubt among the readers of Robinson's books and prompt them to ask the question of whether they should send their children to school at all, since it is school – an institution aiming at caring for children's development during the educational process – that actually wastes their talents and creativity.

The answers to these doubts and questions – given by Robinson in many places of his works – are quite straightforward. He does not suggest that all schools are hopeless and that the entire educational system is in a deplorable state. Public education – as he claims – has been for many students a path to their personal fulfilment or a way to escape poverty, and has brought various benefits to millions of people, including himself. 'If not for that, I would not have had the life I've had and would not be doing what I do now. (...) Education has opened my mind to the world around me and gave me the foundations on which I've created my life'. Thanks to conventional education, people graduating from high schools and universities, more often than those who drop out, find jobs and find their way out

of social exclusion, they are less often disadvantaged or break the law. However, too many students have not benefited from education to the extent they should have. Too often those who succeed, do it in spite of the dominant educational culture, not thanks to it⁷. One of the main reasons that people think they are not creative, is education. The school does not teach us creativity, it teaches us out of our creativity⁸.

We may therefore claim that Robinson's criticism of standardised model of education, based on a 19th-century factory, points to multiple inadequacies which result in a negative balance of school functioning and inspires the author to specify a set of transformative changes in public education to bring it into the 21st century. It requires a radical change in thinking about schools and their model – transitioning from the industrial model, developed for the times of industrial revolution to the model based on other principles and practices.

Summary

Robinson claims that teaching is a form of art – it requires skills, fluency and self-assessment. Teachers not only need knowledge but also must pass it on with passion and involvement. There are many teachers with enormous knowledge – but they cannot pass it on, since they lack the energy or enthusiasm to stimulate students' curiosity. In his works Robinson reminds us that education is not about teaching, it's about learning. Teachers should also know how to be respected by their students as it is impossible to teach when students do not listen.

Robinson's books *Creative Schools* and *Out of Our Minds* present many stories of people who discovered their talents simply because their teachers saw something in them; by saying „you can do it” teachers boosted their confidence and self-esteem, giving them the possibilities they would not otherwise have had. Thanks to their innovative actions teachers frequently become incredible mentors who can inspire their students to pursue their talents. We may say that they are the ones who open the doors to profound knowledge. The author gives many examples of teachers who get amazing results under difficult circumstances, in large classes (35 or 40

students), in underprivileged districts, having limited resources at their disposal.

In the above analyses of Ken Robinson's works, in view of the extent of this article, I have been rather selective, thereby omitting many original and inspiring thoughts of the author. Teachers and students, as the elementary subjects of the educational process, as well as educators from other establishments, parents, head teachers and authorities, interested in facilitating creativity in their establishments, may refer to Robinson's works which have been translated into Polish in order to take advantage of the depth of his experience and knowledge for Ken Robinson truly is a Renaissance man who has worked in many capacities in order to improve public education.

(Endnotes)

¹ K. Wenta, *Praca w kontekstach teorii chaosu*, w: R. Gerlach (red.), *Edukacja i praca. Konteksty – wyzwania – antynomie*, Bydgoszcz 2008, s. 54.

² A. Giddens, *Praca i życie gospodarcze*, w: *Socjologia*, Warszawa 2004, s. 394–441; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, wydanie drugie, przeł. M. Mentel, Gliwice 2016, s. 23.

³ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015; K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit.; K. Robinson, *Uchwycić żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012.

⁴ 1989–2001 Ken Robinson was Professor of Arts Education at the University of Warwick. In 1998 he was nominated by the British government to chair the National Advisory Committee on Creative and Cultural Education. He was Director of the Arts in Schools Project, whose aim was to improve the way arts were taught. In 2003 he was knighted for services to creativity, education and art. Ken Robinson (pol.), wydawnictwoelement.com.pl. [dostęp 2014-09-13]; A. Baj, *Najważniejszym zadaniem edukacji...*, *Z Sir Kenem Robinsonem rozmawia Aleksander Baj*, „Edukacja i Dialog” 2015, nr 9, s. 9.

⁵ Ken Robinson's books analyse mostly what is happening in education in the USA and the UK, but many of the issues raised are of global character and his book contain examples from other parts of the world, including Europe and Asia.

⁶ The number of states participating in the studies rose from 32 in 2000 to 65 in 2012, and the number of students evaluated doubled from 265,000 in 2000 to 510,000 in 2012, K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 32.

⁷ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 19.

⁸ K. Robinson, *Oblicza umysłu. Ucząc się kreatywności*, op. cit., s. 68–69.

MG

The English translation is a shortened version of the article published in Polish.