

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Listopad / Grudzień 2019

Nr 6



Temat numeru

Edukacja demokratyczna

Wywiad z Leszkiem Koczanowiczem Wywiad z Margret Rasfeld

**Nie ma edukacji
bez demokracji**

Mieczysław Gałaś

**Ewolucja funkcji
zawodowych nauczyciela**

**Nieograniczona
szkoła**

Beata Pelech

**Rewolucja
czy ewolucja?**

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

ZAPOL

Zdjęcia na okładce

www.123rf.com

Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Helena Czernikiewicz, Mieczysław Gałaś,
Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,
Sławomir Osinski, Wojciech Rusinek, Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin

Kontakt

tel. 91 435 06 34, e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

[@refleksje.magazyn](https://www.facebook.com/refleksje.magazyn)

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

15 października 2019 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli jest jednostką oświatową Samorządu Województwa Zachodniopomorskiego i posiada akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.
Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.
Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Od Redakcji

Idee demokratyczne są stałym elementem nowoczesnej edukacji – choć ich źródła, czego dowodzą badania z zakresu pedagogiki, należałoby szukać już w starożytnych koncepcjach nauczania i wychowania, o czym pisze Krystyna Milewska w artykule zatytułowanym *Demokracja w ujęciu klasycznym*.

Trudno zatem wyobrazić sobie dzisiaj taką szkołę, która byłaby pozbawiona szeroko pojmowanej wolności – począwszy od swobody wypowiedzianych poglądów aż do nieskrępowanego nakazami i zakazami wyboru ścieżki edukacyjnej. Jak w wywiadzie podkreśla profesor Leszek Koczanowicz – decydowanie jednostki

o sobie stanowi największą wartość ustroju demokratycznego. Mimo wszystko, jak twierdzą w tym numerze Autorki i Autorzy poszczególnych tekstów, demokracja w edukacji nie jest dzisiaj wartością oczywistą – często brakuje jej nie tylko nam, pracującym w szkołach i placówkach oświatowych nauczycielkom i nauczycielom, ale przede wszystkim naszym uczennicom i uczniom. To właśnie im – jak sugeruje Margret Rasfeld, twórczyni „Budzącej się Szkoły”, z którą wywiad publikujemy w „Refleksjach” po raz pierwszy – powinniśmy oddać nie tylko swobodę decydowania o własnym losie, ale także wolność rozumianą dosłownie: szkoła nie jest więzieniem i nie powinniśmy nikogo zmuszać, żeby niejako „za karę” spędzał w niej czas.

Czy w takim kierunku – otwarcia, swobody, wolności – będzie zmierzała współczesna szkoła? Trudno na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie, choć pewne jest, że bez demokracji przyszłość edukacji stoi pod dużym znakiem zapytania.

Spis treści

AKTUALNOŚCI

Sławomir Iwasiów	4
Nieoczywiste warianty rzeczywistości	

WYWIAD

Sławomir Iwasiów	
rozmowa z profesorem Leszkiem Koczanowiczem	
Nie ma edukacji bez demokracji	6
Sławomir Iwasiów	
rozmowa z Margret Rasfeld	
Nieograniczona szkoła	10

TEMAT NUMERU

Mieczysław Gałaś	
Ewolucja funkcji zawodowych nauczyciela	13
Iwona Tomas	
Jestem mierny	22
Maciej Paluch	
Wolność wyboru?	25

Piotr Stańczyk	
Powrót do przyszłości. Część II	30
Wanda Maria Dróżka	
Ku otwartej profesjonalizacji	37

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Janusz Korzeniowski	
Demokracja dla wszystkich	44
Beata Pelech	
Rewolucja czy ewolucja?	49

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Waldemar Howil	
Niezależne i samorządne	56
Weronika Dwojakowska	
Prawo do różnorodności	59
Paulina Kuś	
Negocjacje nad przepaścią	62

Wojciech Marcin Czernski
Cyfrowe kompetencje nauczycieli 64

Olga Janowska, Maria Kolej, Krystyna Szymanowicz
Życie między wierszami 68

Helena Czernikiewicz
Wspiąć się na sam szczyt 72

Anna Woszczyńska
Na drodze do samorozwoju 76

Wojciech Jachim
EcoGenerator 78

Elżbieta Bełz, Justyna Goch
Nasza wizja świata 80

SZTUKA MIASTA

Anna Kondracka-Zielińska
Wzorce, ideały, stereotypy 83

WARTO PRZECZYTAĆ

Zofia Kacalska-Krzywoniąza
Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat? 88

STREFA MUZEUM

Krystyna Milewska
Demokracja w ujęciu klasycznym 91

WYDARZENIA W ZCDN-IE

Sławomir Iwasiów
Ważny jubileusz 97

FELIETON

Sławomir Osiński
Oblicza szkolnej demokracji 100

Wojciech Rusinek
Hiperpoprawność 102

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Katarzyna Nosek
Kompetencje kluczowe 104



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Nieoczywiste warianty rzeczywistości

Sławomir Iwasiów

Literacki Nobel dla Olgi Tokarczuk

W historii literackiej Nagrody Nobla – a zarazem w historii literatury najnowszej – to wyróżnienie zostało przyznane polskim pisarkom tylko dwa razy: w 1996 roku Wisławie Szymborskiej i w 2019 roku Oldze Tokarczuk. Ta druga autorka zasłynęła, bez przesady można to stwierdzić, wśród czytelników na całym świecie trudnym do podrobienia stylem prozatorskim, charakterystyczną tematyką podejmowaną przede wszyst-

kim w powieściach, jak również rekordową liczbą tłumaczeń swoich książek z języka polskiego na języki obce. Dlaczego warto sięgnąć po utwory Olgi Tokarczuk? Co można w nich odnaleźć dla siebie? Jakie zagadnienia pisarka chętnie podejmuje i dlaczego mogą one być ważne dla współczesnych czytelniczek i czytelników – przede wszystkim tych, którzy są zainteresowani przemianami współczesnego świata?

Pewne jest, że proza Tokarczuk ma w sobie coś magnetycznego – właściwie wszystkie jej książki, licząc od początku pisarskiej kariery, były pomyślane jako nieustanne napięcie pomiędzy dwoma światami: realnym i wyobrażonym. Postawiłbym nawet tezę, że Tokarczuk konsekwentnie „spiera się” z realizmem – oczywiście w sensie literackim – co stanowi doskonałą krytykę obowiązującego w świadomości „przeciętnego” konsumenta kanonu dzieł uważanych za wartościowe. Wygląda to w skrócie tak: Tokarczuk zna i Prusa (warto pod tym kątem przeczytać esej *Lalka i perła* z 2001 roku), i Sienkiewicza, i Reymonta, ale nie tyle wychodzi im naprzeciw, kopiuje ich styl, ile staje z nimi w szranki. I w gruncie rzeczy udaje jej się za każdym razem wygrać z oczywistością i schematycznością literatury, którą nazywamy realistyczną. Debiutancka powieść pisarki – zatytułowana *Podróż ludzi Księgi* z 1993 roku – miała w sobie coś, zdaniem krytyka Mieczysława Orskiego, z pastiszu narracji przygodowych, które dobrze znamy z naszej tradycji literackiej.

Pisanie Tokarczuk jest też celnie wymierzone przeciwko obowiązującym modom, co na pewno doceniła komisja noblowska. Bo co dzisiaj w literaturze ma najlepszą prasę? Oczywiście nurt „niefikcyjny”: autobiografie/biografie, literatura non-fiction (reportaże, wywiady-rzeki), wszystko to, co oparte i spisane na podstawie „prawdziwych wydarzeń”. Innymi słowy: „wymyślanie” literatury jest mniej cenione niż (s)pisywanie prawdziwych historii. Tokarczuk przeciwnie – właściwie wszystkie jej książki opowiadają nie o świecie rzeczywistym, ale o rozmaitych wariantach dobrze nam znanej rzeczywistości. Pisarka tak powiedziała w jednym z wywiadów: „Czym jest rzeczywistość? Jeśli dla krytyków jest to kurs dolara na giełdzie, to, co się dzieje w polityce, w Sejmie, to moja literatura jest ucieczką od rzeczywistości. Ja nie chcę z nią mieć nic wspólnego”.

Patrząc z jeszcze innej strony, twórczość Tokarczuk ma swoje miejsce w nurcie prozy metafizycznej, realizmu magicznego, klasyków literatury „antyrealistycznej” – ale tylko pozornie niezwiąza-

nej ze sprawami społecznymi, historią, polityką. W powieści *Prawiek i inne czasy* (1996) Tokarczuk tak opisuje tytułowe miejsce: „Gdyby przejść szybkim krokiem Prawiek z północy na południe, zabrałoby to godzinę. I tak samo ze wschodu na zachód. A jeśliby kto chciał obejść Prawiek naokoło, wolnym krokiem, przyglądając się wszystkiemu dokładnie i z namysłem – zajmie mu to cały dzień”. Czy ten fragment jest opisem czegoś, co naprawdę istnieje, czy wstępem do baśni? A może to zaproszenie do wzięcia udziału w arcyciekawej podróży?

Sama podróż jest tym motywem, który Tokarczuk upodobała sobie już od czasów debiutu. Właściwie każda jej książka – od *Podróży ludzi Księgi* (1993), przez *Biegunów* (2007), aż do *Ksiąg Jakubowych* (2014), opowiada, jak twierdzi wielu badaczy i krytyków, o różnych sposobach przemieszczania się – codziennym i niezwykłym, realnym i wirtualnym. Siła prozy Tokarczuk polega na wykorzystywaniu właśnie takich wątków i motywów, które są ponadczasowe. Dlatego w każdej jej książce odnajdziemy nawiązania do wędrowania, przekraczania granic, „schodzenia” lub „wchodzenia” do czasem odległych, a czasem bliskich nam światów. Jeżeli miałbym zatem, w jednym prostym zdaniu, stwierdzić, o czym pisze Tokarczuk, to powiedziałbym, że poza wieloma innymi tematami opowiada o niemożności trwania w bezruchu.

Warto zatem sięgnąć po książki Olgi Tokarczuk – to bardzo dobra, ważna i nieoczywista proza. Bez niej najnowsza literatura polska byłaby zapewne uboższa. I także dlatego powinni ją znać nasze uczennice i nasi uczniowie.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Nie ma edukacji bez demokracji

z profesorem Leszkiem Koczanowiczem
rozmawia Sławomir Iwasiów

W niektórych pana pracach, chociażby w zbiorze esejów *Lęk nowoczesny*, pada stwierdzenie, że demokracja stanowi źródło cierpienia. Jak to rozumieć?

Często posługuję się tą formułą. Ma ona źródło między innymi w pracach Claude'a Leforta, francuskiego filozofa, który twierdził, że demokracja to jedyny w swoim rodzaju system. Jego wyjątkowość polega na tym, iż właściwie musi się samoorganizować wokół pustej przestrzeni. Wszystko w demokracji jest skonstruowane „wewnątrz” systemu, ponieważ „na zewnątrz” rozciąga się próżnia. Ta sytuacja rodzi wiele konfliktów i problemów. Dotyczy to także tworzenia kluczowych pojęć, jak lud czy obywatel, o których wiemy – przede wszystkim analizując historię polityki – że są bardzo trudne do zdefiniowania. I nierzadko dzieje tworzenia tych pojęć wiąże się z przemocą wobec jednostki czy zadawaniem jej dotkliwego dyskomfortu. Weźmy taki przykład: kim jest współcześnie obywatel polski?

Czy to jest człowiek, który mieszka w Polsce? A jeśli mieszka za granicą, ale jest Polakiem, to czy także należy do tej samej społeczności polskich obywateli? Czy ma prawa wyborcze? Dlaczego mielibyśmy mu ich odmawiać? To są kwestie, które i dzisiaj mogą nam sprawiać trudności, a także rodzić wiele napięć pomiędzy wolą i potrzebami jednostki a interesami „rządów większości”. W takiej perspektywie stwierdzenie Leforta wydaje mi się szczególnie trafne, ponieważ pokazuje, iż demokracja jest systemem narażonym na ekstrema – z jednej strony na anarchię, z drugiej strony na autorytaryzm czy totalitaryzm. To sytuacja paradoksalna, ponieważ właśnie te ekstrema powstają wewnątrz systemu demokratycznego, jednocześnie zawężając obszar jego oddziaływania.

Demokracja to bezustanna walka dwóch skrajnych sił – nieograniczonej wolności oraz totalnego zniewolenia.

I między innymi dlatego może być źródłem lęku czy cierpienia. Dobrze pokazują to społeczne i polityczne losy demokracji liberalnej, która w gruncie rzeczy jest hybrydą dwóch koncepcji: suwerenności ludu, a więc tak zwanych rządów większości, i praw jednostki. W pewnym stopniu mogą być one od siebie niezależne. Możemy sobie zatem wyobrazić system autorytarny, w którym prawa jednostki są szanowane, a sądy działają w sposób niezawisły i podlegają im wszyscy, nawet władca. Tego rodzaju systemem – wyidealizowanym – był system pruski. Hegel postrzegał Prusy jako doskonały wzorzec państwa prawa. Znana jest anegdota, prawdopodobnie fałszywa, o królu pruskim, któremu przeszkadzał hałas z młyna. Poszedł do młynarza i nakazał młyn zamknąć. Młynarz odwołał się od decyzji króla do sądu w Berlinie – i wygrał. Król ten fakt skomentował: jednak są w Berlinie sędziowie, którzy potrafią wydać sprawiedliwy wyrok. Nawet jeśli anegdota o młynarzu jest nieprawdziwa, to dobrze obrazuje funkcjonowanie pewnego modelu państwa. I zagrożenia związane z jego istnieniem.

Jak dzisiaj przejawiają się napięcia w systemach demokratycznych?

Ostatnio bardzo wyraźne jest zniecierpliwienie obywateli, co widać również w Polsce. Jakie są jego źródła? Cóż, wynikają między innymi z nadmiernego formalizmu procedur państwowych, które powinny chronić interesy obywateli, a w efekcie są nieprzejrzyste i po prostu uciążliwe. Obywatele widzą, że pewne sprawy są załatwiane zbyt opieszale, brakuje im poczucia sprawczości i przede wszystkim – sprawiedliwości. Ostatnio w Fundacji Liberté! ukazała się książka Yaschy Mounka, niemieckiego politologia, pod tytułem *Ludzie kontra demokracja*. Mounk twierdzi, że właśnie w obywatelskim zniecierpliwieniu należy szukać genezy zwycięstw populizmu na wielu polach. Niestety, to jest właśnie ryzyko hybrydy anarchii

i autorytaryzmu w liberalnej demokracji. Wiedzieli o tym amerykańscy „ojcowie założyciele” i dlatego pilnowali równowagi pomiędzy tymi skrajnymi siłami. Wiemy o tym także współcześnie – dlatego demokracja jest systemem szalenie trudnym do utrzymania. Z jednej strony bowiem mamy na szali pewien ideał demokracji, a z drugiej – jego realizację w praktyce, która w ten system jest wpisana.

Na ile ta zasada była widoczna w Polsce na przełomie lat 80. i 90. XX wieku? Do tego okresu odwołujemy się zawsze wtedy, gdy chcemy pokazać proces tworzenia struktur demokratycznych w wolnej Polsce.

W latach 80. istniało przekonanie – i też je wtedy podzielałem – że demokracja odpowie na wszystkie trudne pytania, rozwiąże nasze problemy oraz radykalnie przemodeluje rzeczywistość. Mielśmy dostać w końcu prawo do decydowania o własnym losie, ale też losie innych ludzi. To przekonanie nabrało wyrazistości w pismach dysydentów – przede wszystkim ks. Józefa Tischnera, który prognozował radykalną zmianę etyki. Czekaliśmy więc na te przemiany, które – co tu dużo mówić – nadeszły, ale niezupełnie w takiej formie, jak można się było tego spodziewać. Okazało się przecież, że polityka to „brudne gierki”, administracja działa niesprawnie, a dyskusje o prostych zagadnieniach nie mają końca... Znaczne rozczarowanie, które obserwujemy i dzisiaj, wynika właśnie z kontrastu pomiędzy oczekiwaniami a rzeczywistością. Tym samym dochodzimy do jeszcze innego wątku wpisanego w istotę systemów demokratycznych – są to nieuchronne następstwa wolności. Mniej znany u nas filozof Cornelius Castoriadis twierdzi, że demokracja to projekt autonomii jednostki. Inaczej mówiąc, demokracja nie może istnieć bez wolności. Ale co dzieje się wtedy, gdy jednostka w końcu tę wolność dostanie? Jak zareaguje? Co z tą wolnością uczyni? Jak ukształtuje wokół

siebie przestrzeń i relacje z innymi ludźmi? Docho-
dzenie do demokracji to nierzadko proces trudny,
wymagający wysiłku i – nie ukrywajmy – bolesny.

Dlaczego, mimo dużych wad, demokra- cja wciąż ma status najlepszego rozwiązania ustrojowego?

Pamiętamy doskonale słowa Winstona Churchilla, który powiedział: demokracja to najgorszy system polityczny, ale lepszego nie wynaleziono. Nie do końca się z tym twierdzeniem zgadzam, jest zbyt pesymistyczne, pomija potencjał demokracji. Wiem oczywiście, że było wielu krytyków ustroju demokratycznego. Platon nie znosił demokracji – postrzegał ją jak krok przed ochlokracją, „rządami tłumów”. A jednak to, mimo wszystko, najlepszy system. Odwołam się znowu do moich doświadczeń z czasów Polski Ludowej. W latach 70. dość powszechne było przekonanie, że systemy demokratyczne nie mają szans w zderzeniu z totalitaryzmem czy autorytaryzmem. Trzeźwo myślący realisci mówili wtedy: demokracja jest zbyt powolna. Wszystko zbyt długo w niej trwa. Za dużo jest dyskusji i trwają one w nieskończoność. Każdy ma prawo do głosu, ale ma też prawo – w imię wolności – podważać wszystkie poglądy i osądy. Dlatego zanim wprowadzi się jakiegokolwiek istotne zmiany – będzie za późno. Ci sami krytycy mówili też: totalitaryzm, wręcz przeciwnie, działa szybko i sprawnie. Pytanie jednak: dlaczego upadł? Należy podkreślić coś, co moim zdaniem przemawia na rzecz demokracji, a mianowicie fakt, iż nikomu tak naprawdę nie udało się przewidzieć upadku komunizmu, przynajmniej nie w tak radykalnej formie, jaka miała miejsce w 1989 roku. Ten upadek jest symptomatyczny. Pokazuje bowiem, co nam daje demokracja i jaką ma siłę oddziaływania. Przede wszystkim – z punktu widzenia filozofii polityki – demokracja zapewnia jednostce poczucie wolności i autonomii.

Do czego demokracja jest nam potrzebna?

Mimo psychologicznych mechanizmów „ucieczki od wolności”, co opisał w znanej rozprawie Erich Fromm, właśnie decydowanie o sobie jednostki stanowi największą wartość ustroju demokratycznego. Należy przy tym podkreślić jej użytkowy wymiar. W swoich pracach często odwoływałem się do amerykańskiego pragmatyzmu, zainteresowanego problemami demokracji. Przedstawiciele tego nurtu filozofii przedstawiali praktyczny argument przemawiający za demokracją: jesteśmy wytworem komunikacji, komunikując się tworzymy relacje i międzyludzkie, i te szersze, społeczne. George Herbert Mead, jeden z twórców pragmatyzmu, twierdził, że jednostka staje się sobą dopiero wtedy, gdy przyjmuje rolę „innego”. Jeśli spojrzymy na zagadnienie demokracji od strony komunikacyjnej, to właśnie ten ustrój daje nam najwięcej możliwości wchodzenia w rolę „innego” – to może być jakaś osoba, ale też grupa społeczna, z którą się identyfikujemy. Innymi słowy: demokracja wzbogaca naszą osobowość, a przynajmniej wzmacnia jej aspekt społeczny. Ponadto demokrację należy postrzegać jako system bardzo elastyczny. To oczywiście zaleta, ale może być też wadą. Inny wybitny pragmatysta, John Dewey, mający znaczne zasługi także dla pedagogiki, pisał o demokracji jako o „wielkim eksperymencie”. W nowoczesnym społeczeństwie tylko taki system się sprawdza. Otwarty, elastyczny, pojemny. Wszystkie państwa obecnie zamknięte na demokrację – takie mam przekonanie – nie poradzą sobie z wyzwaniami zglobalizowanego świata. Jeszcze raz odwołam się do Deweya, według którego demokracja jest formą politycznego życia wspólnoty. Bez demokracji wspólnota stanowi zamknięty krąg plemiennych rytuałów. Staje się wsobna, nie komunikuje na zewnątrz swoich prawd, wartości i potrzeb.

Zatrzymajmy się jeszcze na moment przy postaci Johna Deweya, bo i dzisiaj jego prace są punktem odniesienia dla wielu pedagogów

– także tych, którzy postrzegają edukację w kategoriach alternatywnych. Dewey używał pojęcia „zinstytucjonalizowanej rewolucji”. Co ono oznacza?

Chodzi o to, że wszelkie zmiany społeczne wymagają nierzadko rewolucyjnych przekształceń. Dla Deweya demokracja była ciągłą rewolucją, ale odbywającą się w ramach wartości i zasad demokratycznych. Był jednym z pierwszych krytyków Związku Radzieckiego i marksizmu – jako systemu zawierającego zbyt daleko idące elementy niedemokratyczne. Zmiany społeczne w Związku Radzieckim dokonywały się ponad głowami obywateli, bez ich zgody, „na siłę”. Amerykański filozof twierdził inaczej: rewolucja, a może raczej „wielki eksperyment”, musi dokonywać się przy udziale obywateli. I dawać im poczucie sprawczości. Przy czym każda zmiana społeczna, każda rewolucja – ale przebiegająca bez użycia siły – przekształca społeczeństwo. Dewey nazywał to „zmianą publiczności demokratycznej”. W ten sposób, w jakimś sensie, za każdym razem powstaje nowe społeczeństwo. I dlatego Dewey tak duży nacisk w swojej myśli kładł na edukację i naukę. Skoro społeczeństwo bezustannie się zmienia, to musimy mieć dobre narzędzia analityczne, żeby je poznać i opisać.

Według Deweya demokracja nie może istnieć bez zaangażowania obywatelskiego. To przekonanie łączy się z jego koncepcją pedagogiki, według której uczennice i uczniowie muszą mieć dużą swobodę współdecydowania o kształcie szkoły.

Pragmatyzm Deweya nie istniałby bez pedagogiki. Zaangażowanie obywatelskie jest w tym wypadku konsekwencją jeszcze innego poglądu – że demokracja to zespół nawyków. W Polsce, takie mam wrażenie, w trakcie transformacji przegapiliśmy ten problem. Gdybyśmy słuchali amerykańskiego pragmatysty, to znalazłbyśmy wartość nawyków demokratycznych. Poza tym mieli-

byśmy świadomość tego, że należy je wytworzyć, ukształtować. Tylko one pozwalają się stać pełnowartościowymi obywatelami. Nic jednak nie jest stracone, ponieważ tego można się nauczyć. Dewey stworzył przecież koncepcję szkoły otwartej, dającej swobodę działania i uczniom, i nauczycielom. I w tym tkwi rola edukacji – nie ma bowiem demokracji bez edukacji. Powiedziałbym też inaczej: nie ma edukacji bez demokracji. Te wartości oddziałują na siebie wymiennie.

Leszek Koczanowicz

Profesor nauk humanistycznych. Politolog, filozof, psycholog. Pracuje na Wydziale Psychologii SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego (Filia we Wrocławiu). Zajmuje się filozofią polityki, koncepcjami demokracji i etyką polityki. Interesuje się filozofią kultury, kulturą współczesną oraz sztuką współczesną. Prowadził badania i wykłady na wielu uczelniach zagranicznych, w tym na Uniwersytecie Columbia, Uniwersytecie w Berkeley, Uniwersytecie w Buffalo oraz Uniwersytecie w Oxfordzie. Autor wielu książek, między innymi: *Wspólnota i emancypacje. Spór o społeczeństwo postkonwencyjne* (2005), *Politics of Time. Dynamics of Identity in Post-Communist Poland* (2008), *Lęk nowoczesny. Eseje o demokracji i jej adwersarzach* (2011) oraz *Polityka dialogu. Demokracja niekonsensualna i wspólnota krytyczna* (2015).

Nieograniczona szkoła

z Margret Rasfeld rozmawia Sławomir Iwasiów

Na pani życiorys – w którym nietrudno dostrzec rys kontrkulturowy – składają się i doświadczenia przełomu roku 1968, i protesty studenckie, i działalność w ruchu antywojennym. Czy pani wizję społeczeństwa i edukacji można nazwać „rewolucyjną”?

Być może w tym wszystkim, co robię, widać pewne znamiona myślenia rewolucyjnego. Chciałabym jednak podkreślić, że wszelkie podejmowane przeze mnie działania nigdy nie są wymierzone „przeciwko” – takim czy innym wartościom, ideom, poglądom – ale stanowią wyraz opowiadania się „za”. Rewolucyjny sprzeciw, taki jak w roku 1968, który w dużej mierze ukształtował moją biografię, nie jest nam dzisiaj niezbędny. Potrzebujemy natomiast aprobaty, afirmacji, zgody. Zatem nie jestem „przeciwko” kształtowi współczesnej edukacji, tylko opowiadam się „za” jej bardzo konkretnym modelem. I na tym, jak sądzę, polega rewolucyjny charakter mojego podejścia do edukacji czy, szerzej

patrzac, kierunków rozwoju nowoczesnego społeczeństwa opartego na wspólnotowości i wiedzy.

W uznanej przez krytykę i czytelników książce *Budząca się szkoła* przedstawiła pani koncepcję współczesnej edukacji odbiegającą od tej, którą znamy ze szkół powszechnych. Pisze pani, że zmiana edukacji nie wystarczy, bo reformowanie to przejaw starego sposobu myślenia. Żeby cokolwiek zdziałać w tym zakresie, należy najpierw przebudować relacje społeczne, a wraz z nimi cały system, na który składa się edukacja.

Tak, w książce – która w najogólniejszym sensie dotyczy kultury szkoły – chodzi mi o radykalną zmianę myślenia o edukacji. Przede wszystkim musimy spojrzeć na zagadnienie oświaty z perspektywy uczniów, a więc tych, którzy w przyszłości będą budowali struktury społeczne. A zatem, żeby zmienić szkołę, należy zmienić społeczne przyzwyczajenia i nawyki. Jak

to zrobić? Na pewno nie „na siłę” – tego rodzaju zmian, głębokich i trwałych społecznie, nie da się wymusić. Zmiana paradygmatu – w tym wypadku systemu oświatowego – musi w związku z tym przebiegać harmonijnie i z udziałem tych, których bezpośrednio dotyczy, a więc uczennic i uczniów. Otto Scharmer, badacz z MIT w Bostonie, stworzył „Teorię U”, której podstawą jest triada: Otwarty Umysł – Otwarte Serce – Otwarta Wola. Według Scharmera, żeby cokolwiek zmienić, ale nie zrobić tego jedynie powierzchownie, należy dotrzeć „do głębi” problemu. W obszarze edukacji reformy są z reguły płytkie, mają pozorne skutki, bo tak naprawdę niczego nie zmieniają, a jedynie dają wrażenie innowacyjności. Tak jest z nowymi metodami nauczania czy technologiami cyfrowymi – dowartościowujemy je, ale w ramach starego systemu edukacji, tych samych przyzwyczajeń, ukrytych programów nauczania i tak dalej. To są działania pozorowane, jak w korporacjach czy dużych instytucjach społecznych – bierzemy nowe metody, wprowadzamy je w życie, ale zostawiamy stary paradygmat. W ten sposób nic się nie zmienia!

Ciekawe, że tego typu sposób myślenia, sugerujący potrzebę głębokich zmian, jest znany z klasycznych już dzisiaj teorii pedagogicznych – mam na myśli chociażby idee Johna Deweya czy Marii Montessori, których przywołuje pani w swoich publikacjach i wykładach. Jaki jest status tych teorii we współczesnej szkole? Na ile z nich korzystamy? Ile mamy przestrzeni do tego, żeby je wykorzystywać?

Koncepcja „otwartej szkoły” właściwie jest znana od dawna, ale z trudem przebija się do oficjalnego systemu edukacji. Nauczyciele oczywiście znają pomysły Johna Deweya – jak również prace wielu innych wpływowych myślicieli pedagogicznych – ale czy mogą wprowadzić je w życie? W większości szkół uczymy przecież „przedmiotów”: języków, matematyki, historii

i pozostałych. A wspomniany przez nas Dewey chciał, między innymi, żeby uczennice i uczniowie metodą projektów pracowali nad zagadnieniami, które będą zmieniały ich najbliższe otoczenie społeczne. Piękny pomysł, prawda? Problem polega jednak na tym, że jest zupełnie nierealny w obowiązujących w większości krajów systemach edukacyjnych, gdzie nauczyciele muszą realizować konkretne programy nauczania, przygotowywać do egzaminów i dbać o wskaźniki ustawione na wysokim poziomie. Dlatego te wszystkie pomysły – Deweya, Montessori, ale też Janusza Korczaka – stanowią jedynie margines edukacyjnych działań.

Czasami to wręcz uderzające, jak bardzo teoria rozmija się z praktyką pedagogiczną, a przede wszystkim z systemem edukacji. W jaki sposób z sukcesem przekuć pedagogiczną koncepcję w konkretne działania?

Jak wspomniałam, największą przeszkodą jest system, a dokładniej rzecz ujmując prawo oświatowe. W każdym kraju ma ono trochę inny wymiar, odmienne są szczegółowe zapisy, ale ogólne zasady mają ze sobą dużo wspólnego. Na przykład w Niemczech prawo oświatowe stanowi, że szkoła powinna „tworzyć obywatela” o takich cechach, jak: komunikatywność społeczna, szacunek do innych osób i odpowiedzialność za swoje czyny. W Polsce pewnie jest podobnie. Na tej zasadzie możemy wprowadzać do prawa oświatowego różne zapisy. Na przykład: „zadaniem szkoły powinno być przygotowanie młodych ludzi do pracy w korporacji”. Ale czy naprawdę tego chcemy? Czy takiej przyszłości chcemy dla naszych dzieci? Czy taki powinien być kierunek rozwoju edukacji? Jakie treści przemycamy w ukrytych programach nauczania, które powstają na podstawie takich sloganów? Na te pytania możemy uzyskać odpowiedzi między innymi z badań i teorii pedagogicznych. Znajdą one zastosowanie w praktyce tylko wtedy, jeśli będziemy zmieniali prawo oświatowe.

Trudność polega jednak na tym, że – aby zmienić prawo oświatowe – trzeba najpierw przebić się przez system polityczny. Jak to zrobić?

W Niemczech jest to o tyle skomplikowane, że każdy land – jako zdecentralizowana jednostka samorządowa – ma osobne, często bardzo różniące się od siebie prawa. Jednak mam na to bardzo prostą radę, według której sama postępuję: „Nie pytaj się o zdanie – działaj!”.

Często wspomina pani, że nauczyciele w swoich działaniach powinni być „mniej perfekcyjni”. Co to znaczy?

Problemem współczesnego świata jest obsesja doskonałości. Wszystkiego chcemy mieć więcej, chcemy być coraz lepsi. W jakim celu? Trudno powiedzieć. Wydaje się, że jest to zaślepienie chęcią posiadania, nieuzasadniony żadną logiką ekonomiczną progres. Dlatego twierdzę, że nauczyciele nie powinni przesadzać z doskonałością czy perfekcyjnością – to niedobre zarówno dla nich samych, jak i dla uczniów, ponieważ wiąże się z niewyobrażalnymi obciążeniami i wymaganiami. A tym nierzadko trudno sprostać.

A uczniowie? Jak rozpoznawać, którzy są uzdolnieni, i jak radzić sobie z tymi, którzy sprawiają trudności?

Wszystko jest kwestią odpowiedniego podejścia i właśnie zmiany paradygmatu myślenia o szkole. Dlaczego mielibyśmy twierdzić, że ktoś jest bardziej lub mniej „zdolny”? Co to znaczy, że ktoś „sprawia trudności”? Że przystaje lub nie przystaje do określonych ram normatywności? Jak zdefiniować „normalność”? Nie sądzę, że można to zrobić. Problem tkwi, jak wielokrotnie podkreślałam, w systemie, który produkuje tego rodzaju uprzedzenia, oczywiście pod pozorem wolności zdobywania wiedzy.

Niektórzy twierdzą, że szkoła przypomina więzienie.

To w jakimś sensie trafne porównanie. Proszę sobie wyobrazić: dziecko rozwija się przez pierwsze lata życia harmonijnie, doświadczając wolności i niezwykłości świata. Po prostu żyje w tym świecie – na miarę swoich potrzeb i możliwości. A potem zamykamy je, pod przymusem, do niewielkiej przestrzeni, gdzie sadzamy w ławce, nakazujemy uczyć się według z góry określonego programu, następnie robimy sprawdziany, testy, egzaminy, by w końcu wypuścić je z dyplomem w rękę. Czy to jest „normalne”? Nie, przede wszystkim dlatego, że szkoła stanowi odizolowane od realnego świata „pudełko”, w którym rządzą odrębne, czasami zupełnie absurdalne prawa i obowiązki. Ponadto mierzy się wszystkich jedną miarą – nakazów, zakazów, osiągniętych wyników. A mogłoby być inaczej. Moglibyśmy porzucić taki model edukacji i starać się dopasowywać nauczanie w szkole do możliwości i potrzeb pojedynczych uczennic i uczniów. Uczynić ze szkoły świat wolności. Nieograniczony sztucznymi murami.

Czy zgodziłaby się pani, że uczenie się – w związku z tym, co powiedzieliśmy do tej pory – powinno być rodzajem interakcji z otoczeniem, poznawaniem świata i zdobywaniem szerokich kompetencji społecznych?

To chyba moje największe marzenie. Taka szkoła, w której nie trzeba spełniać określonych wymagań i uczyć tylko po to, żeby młodzież zdawała testy i egzaminy. Szkoła bez dzwonek. Bez ograniczeń. Przestrzeń wolności i swobody.

Margret Rasfeld

Pedagożka, nauczycielka biologii i chemii, autorka koncepcji „Budzącej się Szkoły”. Twórczyni i wieloletnia dyrektorka Evangelische Schule Berlin Zentrum. W Polsce znana między innymi z książki pod tytułem *Budząca się szkoła*, napisanej wspólnie z Stephanem Breidenbachem (Dobra Literatura 2015). Zwolenniczka radykalnej zmiany paradygmatu edukacji.

Ewolucja funkcji zawodowych nauczyciela

Mieczysław Gałaś

Edukacja wobec demokracji – ujęcie tradycyjne i współczesne

Życie człowieka we współczesnej rzeczywistości społecznej to czas niebywale szybkich wielokierunkowych przemian, niepewności i nieokreśloności. Zmiany dokonują się we wszystkich sferach życia oraz obszarach ludzkiej aktywności, a ich skutki widoczne są w różnych dziedzinach: w gospodarce, polityce, ekologii, kulturze, aksjologii czy edukacji. W sytuacji wielorakich i coraz bardziej skomplikowanych kontekstów zasadne staje się zatem stawianie pytań o funkcję edukacji w społeczeństwie współczesnym.

W procesie edukacyjnym istotną rolę pełnią nauczyciele, bowiem współuczestniczą w przygotowaniu młodego

pokolenia do samodzielnego kierowania swoim rozwojem, do podejmowania wartościowych celów i odpowiedzialnego wyboru dróg życiowych. Przyjmuje się zatem, że edukacja w znacznym stopniu wyznacza losy życiowe ludzi, stanowi ważny składnik kształtowania tożsamości indywidualnej i zbiorowej oraz ciągłości i zmian w procesach edukacyjnych, decyduje o szansach rozwojowych społeczeństw i przemianach cywilizacyjnych. Jakość edukacji zależy od wielu czynników, a wśród nich szczególną rolę odgrywają: odpowiednie przygotowanie nauczycieli, ich osobowość i stosowane sposoby nauczania¹.

Rola nauczyciela w procesie edukacji

Zrozumiałe jest więc wielowiekowe zainteresowanie sprawami zawodu nauczyciela, które staje się jednym z zasadniczych wątków rozważań, szczególnie w pedeutologii, ale też w filozofii wychowania i w opracowaniach publicystycznych. Różne grupy i kręgi społeczne debatują nad rolą nauczyciela w edukacji, kierunkami kształcenia i doskonalenia przedstawicieli tego zawodu, jego kompetencjami i funkcjami, ujawniając różnorodność i rozmaitość teoretycznego stawiania i praktycznego rozwiązywania tych zagadnień. Stefan Wołoszyn i Maria Czerepaniak-Walczak zwracają uwagę na fakt, że dynamicznie zmieniająca się rzeczywistość, w połączeniu z pluralizmem oraz krytycznym stosunkiem do wielu dotychczasowych doświadczeń edukacyjnych, jest źródłem formułowania licznych pytań i problemów. Jesteśmy zatem świadkami powstawania wielu nowych poglądów na rolę nauczyciela i sposobów przygotowania do jej pełnienia².

Przez całe wieki literatura pedagogiczna kreśliła „ideal” czy „model” nauczyciela, zastanawiając się, jak powinien być przygotowany wzorcowy nauczyciel i co powinno go charakteryzować, a różnorodne – mniej czy bardziej oficjalne – reguły określały, kto może być nauczycielem i jakim zadaniom oraz obowiązkom taka osoba powinna podołać. W ten sposób – wraz z kształtowaniem się zawodu nauczycielskiego – narastała równolegle wiedza o tym, co powinien umieć i jakim człowiekiem powinien być dobry nauczyciel. Według Stefana Wołoszyna: „wiedza ta w zależności od kontekstu historycznego podlegała zmianom i na przestrzeni dziejów dawano różne odpowiedzi, które zależały od pojmowania istoty wychowania i nauczania oraz sprawy widzenia społecznej funkcji tych procesów”³.

Liczne opracowania w naukach społecznych wskazują, że do istoty wychowania należały i należą przede wszystkim procesy uspołeczniania młodych pokoleń, przekazywania im dziedzictwa kulturowego w wymiarze powszechnym i doświadczenia bli-

skiej zbiorowości społecznej, jej życia materialnego i duchowego, pożytku i sensu tworzonej kultury. Rozumienie tej funkcji stawało się wyznacznikiem dojrzałości społeczeństw i warunkiem ich trwania w czasie. Tak było od zarania dziejów, zmieniały się tylko nazwy ról społecznych tych, którzy sprawowali funkcje edukacyjne: od „starszyny rodowej”, poprzez kapłanów, magów, guwernerów, po współczesnych nauczycieli różnych instytucji wychowawczych i kształcących⁴.

W poniższych rozważaniach, nie wnikając w szczegóły, warto przynajmniej ogólnie przybliżyć, jak w perspektywie historycznej dokonywały się zmiany w zawodzie nauczyciela i jakie oczekiwania edukacyjne kieruje się do niego współcześnie.

Tradycja zawodu nauczyciela

Początki zawodu nauczyciela sięgają zamierzchłych czasów. Skojarzenia z najdawniej wykonywanymi czynnościami, które możemy nazwać nauczycielskimi, prowadziły lub mogły prowadzić do bardzo różnych wyobrażeń o tym zawodzie i jego wypełnianiu. Z analiz pedeutologicznych Henryki Kwiatkowskiej wynika, że od początku dziejów pojęciem „nauczyciel” obejmowano osoby, „które nauczały, pełniły w wychowaniu dzieci funkcje edukacyjne”⁵. Szerze określenie tego terminu podają Tomasz Ożóg i Anna Petkowicz. Według autorów „nauczyciel to osoba ucząca i pomagająca innym w uczeniu się przez przekazywanie treści, rozwój zdolności do samokształcenia, wprowadzająca w świat wartości i postaw moralnych, uczestnicząca w realizacji wychowania jako funkcji społecznej”⁶. W perspektywie historycznej termin ten miał różną treść znaczeniową i w bliższych nam czasach zarezerwowany był dla nauczyciela instytucjonalnego, odpowiednio przygotowanego do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej w szkołach różnych typów i szczebli oraz placówkach edukacyjnych⁷.

Postacie wybitnych nauczycieli – od starożytności po współczesność – wyznaczały drogę

rozwoju oraz sposoby kształcenia i wychowania. Różne szkoły w różnych epokach historycznych, od starożytności po czasy współczesne, dzięki ich twórczym nauczycielom i ich znanym uczniom, wywarły wpływ na sposoby myślenia o kształceniu i wychowaniu oraz na praktykę oświatową⁸. Tadeusz Lewowicki twierdzi, że w tych odległych przykładach znajdujemy źródła filozofii edukacyjnych, współcześnie uznanych i stosowanych stylów i metod pracy nauczycieli oraz celów wychowania, społecznych funkcji i zadań pracy nauczycielskiej, wyobrażeń o ideale nauczyciela i jego pożądanej osobowości oraz o nauczycielskich kompetencjach. Pod wpływem wielu doświadczeń praktycznych „z tradycji wyprowadzamy – nadając im współczesny sens – idee wielostronnego rozwoju, demokratyzacji oświaty, uspołecznienia praktyk edukacyjnych”⁹. Problematykę tę można zilustrować na wybranych przykładach z długiej historii zawodu nauczycielskiego.

W starożytności, kiedy sztukę czytania i pisanie znali tylko kapłani, oni bywali nieomal wyłącznie nauczycielami i cieszyli się z tego powodu wielkim poważaniem. „Uczyli symboli języka pisanego oraz tego, co było zapisane w księgach: z teologii, historii, astronomii i metodologii”¹⁰. Według Stefana Wołoszyna w tej epoce do nauczania wystarczyła znajomość treści, które były przedmiotem nauczania, a umiejętność przekazu wiedzy traktowano jako sztukę i bardziej jako dar niż rezultat wyuczenia. W *Słowniku pedagogicznym* Czesława Kupisiewicza i Małgorzaty Kupisiewicz czytamy, że w starożytności funkcje nauczycieli często pełnili niewolnicy. Ich status był stosunkowo niski. Niewolnik opiekujący się chłopcem i jego nauką czytania i pisanie zwał się pedagogiem, co etymologicznie oznacza „prowadzącym chłopca” (*pais* – chłopiec, dziecko, *ago* – prowadzę, wiodę), a termin ten z niewielkimi zmianami przetrwał w dziejach wychowania do naszych czasów¹¹.

W pełnej fazie średniowiecza zawodowe wykształcenie nauczycieli nabiera znaczenia w po-

wstających od XII wieku uniwersytetach, które po upadku cywilizacji grecko-rzymskiej stają się krzewicielami odradzającego się życia intelektualnego. Rosnące zainteresowanie teologią, filozofią, prawoznawstwem i medycyną domagało się kształcenia „uczonych” nauczycieli. Po ukończeniu prawa lub teologii na uniwersytecie wydziały humanistyczne nadawały absolwentom stopień magistra lub doktora, co upoważniało do wykonywania nauczycielskiego zawodu¹².

Postęp w zakresie kształcenia nauczycieli do nauczania elementarnego i średniego przypada na początek czasów nowożytnych, czyli od XVII wieku. W tym czasie nauczycieli do szkół elementarnych przygotowywano w seminariach, a do szkół średnich w kolegiach. Szczególne zasługi w tym zakresie mają przede wszystkim jezuici, którzy w kolegiach dbali o doskonalenie nauczycieli. Absolwenci seminariów nie mieli jednak prawa wstępu na wyższe uczelnie, co wytwarzało ostry podział między nimi a nauczycielami gimnazjum, których kształcono na uniwersytetach¹³.

Równocześnie, głównie dzięki Janowi Amosowi Komeńskiemu, który całe swoje życie poświęcił praktycznej działalności wychowawczej i teoretycznemu opracowaniu zagadnień pedagogicznych, rozwijała się dydaktyka naukowa. W swoim największym dziele, *Wielkiej dydaktyce*, propagował on jednolity system powszechnego nauczania i zalecał objęcie nim całej młodzieży. Jego dzieło stało się swoistym przewodnikiem do zakładania szkół we wszystkich gminach, miastach i wsiach, upowszechniania idei, że wykształcenie jest potrzebą życia, że uczyć można „wszystkiego wszystkich”, że wykształcenie powinno mieć realną życiową wartość i przydatność, a skuteczna praca opiekuńczo-wychowawcza nauczycieli musi pozostawać w zgodzie z tempem i rytmem rozwoju wychowanka. Komeński twierdził, że w tym kierunku należy kształcić nauczycieli, uczyć ich zasad i metod skutecznego nauczania, aby wiedza podawana uczniowi była zgodna z jego rozwojem, bowiem tylko

wtedy nauka jest efektywna, wykorzystuje efekt „głodu wiedzy” oraz naturalność zapamiętywania i zdobywania informacji przez ucznia¹⁴.

Wydarzeniem przełomowym w odniesieniu do nauczycieli w Polsce jest powstanie Komisji Edukacji Narodowej w 1773 roku, która tworzy odrębny „stan nauczycielski”. Kształcenie do „stanu nauczycielskiego” KEN organizuje przy Szkołach Głównych, w Akademii Krakowskiej i Akademii Wileńskiej, tworzy seminaria nauczycielskie i troszczy się o kształcenie nauczycieli do szkół parafialnych oraz wydaje w 1787 roku znaczącą jak na owe czasy książkę Grzegorza Piramowicza *Powinności nauczyciela w szkołach parafialnych*, zawierającą wskazówki niezbędne w pracy nauczycieli wiejskich¹⁵.

W XIX wieku upowszechniło się kształcenie nauczycieli w seminariach nauczycielskich, które uzyskały status średnich szkół zawodowych. Kandydaci na nauczycieli „zapoznawali się w nich przede wszystkim z przedmiotami szkoły elementarnej i metodami ich nauczania, poznawali pedagogikę i psychologię, uprawiali gimnastykę i grę na instrumencie, uczyli się rysunku i pewnych zajęć praktycznych”¹⁶. Ponadto w tym wieku oprócz kształcenia w zakresie nauczanego przedmiotu wzrosło kształcenie psychopedagogiczne nauczycieli na poziomie uniwersyteckim.

Dzięki rozwojowi psychologii w XX wieku poszerza się refleksja nad pracą zawodową nauczyciela, bowiem – jak pisze Joanna Rutkowiak – psychologizujący pedeutolodzy przejawiają tendencję do prezentowania nauczyciela takim, jakim on jest, a nie o tym, jakim być powinien. „Zatem uwaga badaczy jest dziś kierowana raczej na poszukiwanie odpowiedzi na pytanie o rzeczywiste cechy konkretnych nauczycieli, wyprowadzane z empirycznych badań nad nauczycielami oraz osobami, z którymi oni pracują”¹⁷. W ten sposób powiększa się zakres wiedzy empirycznej o nauczyciela, o jego osobowości i zdolnościach wychowawczych. Na podstawie tej wiedzy akcentuje się ideę „wielostronności kształcenia” w przygotowaniu zawodowym nauczy-

ciela, uwzględnia się różne czynniki decydujące o rezultatach kształcenia, potrzebę różnych rodzajów aktywności i wielość form organizacyjnych, które nauczyciel powinien świadomie wykorzystywać w procesie edukacyjnym¹⁸.

Godnym uwagi wątkiem w rozważaniach wielu autorów o osobowości nauczyciela i jego roli w procesie kształcenia i wychowania jest eksponowanie specyficznych cech w pełnieniu roli zawodowej w historycznie zmiennym, szerokim kontekście społeczno-kulturowym. Zagadnienia te są istotne chociażby ze względu na osobisty rozwój nauczyciela, autorefleksję nad własną pracą, samodoskonaleniem, oceną ich pracy czy właściwym ukierunkowaniem kształcenia.

Osobliwości zawodu nauczycielskiego

W literaturze pedagogicznej i publicystycznej zawód nauczyciela traktowany był i jest nie tylko jako profesja, ale także jako szczególne powołanie, misja lub służba społeczna. Do dziś właściwie nie rozstrzygnięto problemu, czy nauczyciel to misja, czy zawód. Jednak coraz częściej dostrzega się dziś, że jest to zawód trudny i odpowiedzialny, mający spełniać wiele funkcji społecznych. Działalność zawodową nauczyciela określa się często terminem sztuki, co przede wszystkim ma akcentować kreatywny charakter jego działania.

Wnikliwe analizy Henryki Kwiatkowskiej i Henryka Mizerka wskazują, że nauczyciel – rozwiązując większość sytuacji zawodowych – nie dysponuje prostymi, jednoznacznymi rozstrzygnięciami i sam musi być w procesie edukacyjnym twórcą szczegółowych sposobów reagowania i całościowych strategii działań. Dodatkowym utrudnieniem w pracy jest to, że działa on pod presją czasu, więc nie może własnej reakcji odroczyć, gdyż w procesie edukacyjnym ze względu na dynamikę zjawisk nie ma powrotu do tej samej sytuacji, jej kontekstu czy klimatu. Z tego punktu widzenia Kwiatkowska określa pracę nauczyciela jako „zajęcia o proble-

matyczności głębokiej”, co oznacza, że ustawicznie podejmuje on decyzje i działania przy niepełnych danych, bowiem przebieg jego pracy jest w wielu sytuacjach niedookreślony, a wiedza teoretyczna jest niepełna i niepewna, szczególnie w przypadkach niepowtarzalnych, unikatowych, które w procesie edukacyjnym mają niewiele wspólnego z odtwarzaniem wcześniej wyćwiczonych zachowań. Zmienne są także warunki, bowiem główne podmioty procesu edukacyjnego – uczeń i nauczyciel – to żywo reagujące osoby, kierujące się nie tylko racjami rozumu, ale także emocjami. Niedookreślone i zawodne bywają „narzędzia”, którymi posługuje się nauczyciel. Nie zawsze nagroda, perswazja czy kara stosowane w odniesieniu do podopiecznych prowadzą do zamierzonego rezultatu. Z tych powodów praca nauczyciela nie jest – jak zakładają przedstawiciele behawiorystycznego nurtu edukacji – prostym działaniem technicznym, gdzie mamy wyraźnie określić cel i niezawodne środki jego realizacji¹⁹.

Ponadto pojmowanie istoty działalności nauczyciela i jego funkcji w kształceniu i wychowaniu zależy od kierunku pedagogicznego. W różnych odmianach pedagogiki pądocentrycznej nauczyciel zajmuje pozycję podporządkowaną w stosunku do ucznia i jest osobą zaspokajającą jego potrzeby i oczekiwania. Natomiast w różnych wersjach pedagogiki autorytarnej uczeń jest traktowany przedmiotowo jako „materiał do urabiania”. Z kolei w pedagogice klasycznej i różnych odmianach pedagogiki humanistycznej nauczyciel i uczeń zachowują właściwe dla siebie, podmiotowe, symetryczne pozycje²⁰. Mimo szerokiej akceptacji teoretycznych założeń pedagogiki humanistycznej o podmiotowości nauczyciela i ucznia – jako wartościach deklarowanych – w szkolnych realiach edukacyjnych nie dostrzega się powszechnej obecności tych wartości.

Zawód: nauczyciel

Różnice w określeniu powinności nauczyciela, przez zwolenników różnych kierunków pedagogicznych,

powstają w związku z przyjmowanymi przez te kierunki odmiennymi koncepcjami pedagogicznymi. Szereg trudności w określaniu powinności nauczycielskich wynika z odmiennych oczekiwań wobec nauczycieli wysuwanych przez różne grupy i środowiska. Brak jednoznacznych kryteriów zadań nauczycieli sprawia, że „rola nauczyciela okazuje się bardzo niespójna – i zdaniem Marka Głowińskiego – jest to niespójność nieusuwalna, wynikająca z usytuowania nauczyciela na skrzyżowaniu różnych roszczeń”²¹.

Niespójność roli zawodowej nauczyciela egzemplifikują między innymi dociekania Krzysztofa Kruszewskiego zawarte w książce *Sztuka nauczania*, w której ukazuje on, że w abstrakcyjnej wizji uczeni i publicyści idealizują nauczyciela, a równocześnie z taką samą żarliwością, napominają i ośmieszają rzeczywistych nauczycieli w roli zawodowej. Idealny, a więc odpersonalizowany wizerunek nauczyciela: „(...) to człowiek niewzruszonych zasad i szerokich horyzontów. To jednostka wysoko niosąca posłannictwo mistrza i przyjaźnie podporządkowująca siebie podopiecznym. To uczony w swojej specjalności i znawca duszy młodzieży. Umysł systematyczny, ale starannie planujący swoje działania na podstawie naukowej wiedzy, a przy tym szczerzy i spontaniczny w swoich odruchach. Bogata, pełnowymiarowa osobowość, ale także człowiek, który całym swoim życiem – zarówno publicznym, jak i prywatnym – daje przykład wychowawczych cnót”²².

Zbliżone, lecz bardziej konkretne oczekiwania pojawiają się w świadomości rodziców i dziennikarzy. Według tych kategorii społecznych „(...) nauczyciel ma skutecznie nauczać, ale nie stresować, wymagać, ale nie narzucać, utrzymywać dyscyplinę, ale wyrzec się przymusu, pomagać słabszym i nie zaniedbywać zdolnych. I nade wszystko ma z zaangażowaniem pracować, doksztalać się i doskonalić zawodowo, troszczyć się o szkolne i pozaszkolne losy każdego ucznia, działać na rzecz lokalnego środowiska, utrzymywać kontakt z nowatorską pedagogiką”²³.

Myślenie o zawodzie nauczyciela w kategoriach doskonałości – zawierających rejestry cech pożądanых oraz indeksy czynności, jakie powinni oni opanować w toku przygotowywania się do zawodu, aby następnie działać sprawnie na zróżnicowanych szczeblach organizacji oświaty w szkołach różnego typu, opracowane jako „użyteczna matryca” do oceny konkretnych nauczycieli przez teoretyków wychowania, zazwyczaj z niewielkim udziałem samych nauczycieli – obraca się często przeciw realnym nauczycielom, którzy w stosunku do ideału prezentują się w praktyce edukacyjnej „nieatrakcyjnie”. Z tego względu strofuje się ich, poucza i karci, że są niedouczeni i niewrażliwi, nie dorastają do wymagań czasów, w których żyjemy, że są interesowni i niezaangażowani, ośmieszają się ich w publicystycznych reportażach i poucza w popularnonaukowych książkach. Dodajmy, że w tych rozważaniach nie chodzi o zaniechanie krytyki, dostrzegającej pojawianie się błędów w pracy nauczycieli, dążeniach do poprawy ich działalności zawodowej, ale powinna to być krytyka merytoryczna, sprzyjająca osobistej refleksji nauczycieli i podejmowaniu wysiłków autoedukacyjnych²⁴.

Rozważając osobliwości zawodu nauczycielskiego nie można pominąć kontekstu społecznego, w którym przychodzi im realizować działalność edukacyjną. Pod wpływem osiągnięć techniki w drugiej połowie XX wieku, w której skuteczność, ekonomiczność i efektywność, stanowią naczelną wartość, do pedagogiki zaczął przenikać technologiczny sposób myślenia – zmierzający do „urynkowienia” edukacji. Według Ireny Wojnar powoduje to fascynację ekonomicznym sukcesem i prymat pieniądza w świecie wartości, prowadząc do urzeczowienia stosunków międzyludzkich i samego człowieka, jego postaw i działań, które winny mieć charakter humanistyczny i autonomiczny. „Kształcenie osobowości zostaje zastąpione przez rozliczne »usługi edukacyjne« prowadzące do szybkich i efektownych karier jednostkowych; zamiast kształcenia w zakresie kultury intelektualnej czy moralnej proponowane

są ludziom różne pragmatyczne »kompetencje«, które wzmacniają wszechwładzę kultury rozrywki serwowanej przez intensywną obecność mediów”²⁵.

Powyższe zjawiska pojawiają się w sytuacji zmniejszonych oddziaływań wychowawczych przez rodziców, szkołę oraz Kościół na rzecz grup rówieśniczych i mass mediów preferujących wartości materialne, lansowane w reklamach markowe towary, szybkie życie, doraźne zadowolenie, swawolę, fragmentaryczność i sztuczność zamiast autentyczności, co w przypadkach edukacji instytucjonalnej zorientowanej na wartości moralne i społeczne napotyka na blokadę i wzbudza opór wśród znacznej części młodzieży²⁶.

Sytuacjom tym nie jest w stanie sprostać pedagogika behawioralna, która podkreśla, że funkcja wiedzy teoretycznej w kształceniu profesjonalnym jest czysto techniczna, a rozwój nauczyciela jest ściśle zaprogramowany i stymulowany potrzebami, które definiuje pracodawca. W takim ujęciu – zdaniem Joanny Rutkowiak – nauczyciel jest zobligowany do wykonywania, w bezpośrednim kontakcie z wychowankiem, zadań, jakich sam nie tworzy, a więc do realizacji programów nauczania opracowanych przez specjalistów przedmiotowych, programów wychowawczych tworzonych przez teoretyków, niekiedy nawet z uwzględnieniem roboczych szczegółów wychowawczych przez nich zaprojektowanych, do posługiwania się metodami i środkami działania, które także wypracowują teoretycy. Teoretycy są również twórcami zasad oceniania praktyków, a ocenom tym przyświeca założenie, że za dobrego nauczyciela można uznać tego, kto zdołał osiągnąć w pracy dydaktyczno-wychowawczej taki stan, jaki był uprzednio zamierzony, lecz zamierzony z niewielkim udziałem samego nauczyciela²⁷.

Ta technologiczna koncepcja stosowania teorii w praktyce pedagogicznej, rozumiana w utylitarny sposób, opiera się w istocie na ograniczaniu myślowego wkładu, a tym samym i odpowiedzialności nauczycieli-wychowawców za to, co robią i jak to robią, oraz na maksymalizowaniu dyrektywnego

ukierunkowania ich działań. Praktycy, których przeznaczeniem jest stosowanie teorii powstającej poza nimi, są od teorii odseparowani w tym sensie, że nie jest ona ich własną myślą, a to oznacza uprzedmiotowienie nauczyciela²⁸.

Irena Wojnar wyraża przekonanie, że sojusznikiem odhumanizowanej edukacji staje się dzisiaj amorficzna aksjologicznie filozofia postmodernistyczna programowo odrzucająca uniwersum norm i wartości, sensów i znaczeń. Negatywytych tendencji postmodernizmu dają się odczuć dość powszechnie, a nieoczekiwanym ich sprzymierzeńcem stają się modne kierunki antypedagogiki. Jej intencje, zapewne szlachetne, bo zorientowane na podmiotowość i autonomię człowieka, w praktyce wyrażają się niebezpiecznym zanegowaniem wszelkich pedagogicznych ingerencji, zwłaszcza w zakresie moralnych postaw człowieka. I tak w życiu społecznym wzmaga się równouprawnienie różnych ras, nawet sprzecznych moralnie, ludzie czują się zwolnieni z humanistycznego obowiązku naprawiania świata, którym zaczyna rządzić niemoc, niechęć i przemoc w stosunku do słabszych²⁹.

Nowy nauczyciel?

W tej sytuacji coraz wyraźniej kształtuje się przekonanie, że stoimy wobec konieczności redefinicji roli zawodowej nauczyciela, wyznaczanej transmisją wiedzy i siłą władzy. Świadomość zmian powinna towarzyszyć przede wszystkim nauczycielom, czyli tym, którzy poprzez swoją aktywność mogą w demokratycznej rzeczywistości wpływać na kształt edukacji. Henryka Kwiatkowska, zastanawiając się nad kondycją współczesnych nauczycieli, którzy przez długi czas stawiani byli na pozycjach wykonawców realizacji poleceń i dyrektyw uzasadnianych konstatacjami naukowymi, dostrzega nadzieję w rozbudzonej refleksji nauczycieli nad własną praktyką pedagogiczną, zmierzającą do przekraczania konwencjonalnych funkcji nauczania i wychowania.

Od współczesnego nauczyciela wymaga się zatem, aby w pracy z dziećmi i młodzieżą sprawował harmonijnie trzy podstawowe funkcje: wychowawczą, dydaktyczną i opiekuńczą, a nie ograniczał się – jak w szkole tradycyjnej – do przekazywania podopiecznym gotowej wiedzy do zapamiętania oraz sprawdzenia stopnia jej opanowania. Wymaga się również, aby nauczyciel dysponował rzetelną wiedzą z nauczanego przedmiotu, chciał i umiał korzystać w swej pracy ze zdobyczy nowoczesnej techniki i technologii, przestrzegał podstawowych zasad moralnych i etycznych, doskonalił swoje kwalifikacje, współpracował z rodziną i środowiskiem lokalnym oraz był dla podopiecznych także animatorem i wspomagał osoby uczące się w kształtowaniu ich planów edukacyjnych i życiowych³⁰.

Te znane z literatury i powszechnie wymieniane, a także nowe funkcje i zadania nie są dla nauczycieli łatwe, bowiem niemal zawsze przypisywano im pierwszeństwo w świecie wiedzy, wartości, w życiu praktycznym. Przewodnik i doradca – to przez wieki atrybuty zrośnięte z rolą nauczyciela. Dziś nauczyciel ma z nimi trudności. W demokratycznym świecie, wyznaczonym pluralizmem wartości, różnorodnością orientacji światopoglądowych, mentalnych i kulturowych trudno być doradcą, a jeszcze trudniej pełnić rolę przewodnika. Obydwie te funkcje opierały się na stałości zasad aksjonormatywnych, a także względnej niezmienności warunków życia i pracy. Dziś – ze względu na przyspieszony mechanizm przemian kulturowych – trudniej o stałe punkty odniesienia, na których opiera się funkcja przewodnika, a także w jakimś stopniu doradcy w kwestiach kluczowych dla życia młodzieży.

W podejmowanych aktualnie rozważaniach pedeutolodzy nie rezygnują z konstruowania „modeli” nauczycieli zdolnych do realizacji funkcji i zadań związanych z wyzwaniem edukacyjnymi, które pojawiły się w konsekwencji burzliwych przemian cywilizacyjnych i kulturowych – zachodzących w skali globalnej i lokalnej. Jedne z drugimi ściśle się wiążą i warunkują wzajemnie.

W polskiej literaturze pedeutologicznej, dzięki pracom Henryki Kwiatkowskiej i Henryka Mizerka, dość dobrze są znane współczesne koncepcje modeli nauczyciela, umiającego sprostać rosnącym i coraz trudniejszym wyzwaniom. Istnieje w tym zakresie stosunkowo szeroki wachlarz propozycji: od modeli wypracowanych w ramach kierunku funkcjonalnego, poprzez – bardzo popularny również w Polsce – wizerunek wypracowany przez psychologię humanistyczną, aż do radykalnej oferty amerykańskiej pedagogiki krytycznej.

Jedną z propozycji stanowi koncepcja „refleksyjnej praktyki” Donalda Schöna, oparta na dokonanym przez Johna Deweya rozróżnieniu dwóch rodzajów działania – rutynowego i refleksyjnego, które ma się odznaczać otwartością, odpowiedzialnością i szczerością oraz importowana ze Stanów Zjednoczonych koncepcja *action research*, czyli badanie w działaniu nastawione na samodzielne odkrywanie wiedzy, przez nabywanie umiejętności badania własnej praktyki i własnych umiejętności pedagogicznych oraz krytycznej analizy wielowymiarowego kontekstu w jakim przebiega nauczanie.

Znana też jest koncepcja „kształcenia przez praktykę” Delli Fisch, rewidująca dotychczasowe założenia o związku teorii z praktyką w kształceniu nauczycieli; oparta na psychologii humanistycznej głównie w wydaniu Abrahama Masłowa i Carla Rogersa, tak zwana „humanistyczna koncepcja kształcenia nauczycieli”. Jak pisze Mizerek: „przedstawiciele tej orientacji łączą przeświadczenie, że edukacja nauczycielska jest raczej procesem przekształcania się nauczyciela w profesjonalnego mistrza, wspomaganie go – w kierowanym od wewnątrz – rozwoju osobistym niż ciągiem sytuacji, w których jest on uczony, jak nauczać”. Sukces edukacji nauczycielskiej jest mierzony głównie w kategoriach rozwoju osobistego jednostki, w którym podkreśla się autonomię nauczyciela i zaufanie do jego profesjonalizmu. Jak pisze Elżbieta Czykwin w ramach orientacji humanistycznej chodzi głównie o przeorientowanie kierunku myślenia z beha-

wiorystycznego i przedmiotowego na personalistyczny i podmiotowy³¹.

Mniej znana jest w Polsce koncepcja nauczyciela jako „transformatywnego intelektualisty”, opracowana przez przedstawicieli amerykańskiej radykalnej pedagogiki krytycznej, której zawdzięczamy wypracowanie idei racjonalności emancypacyjnej, polegającej na podmiotowości i potrzebie wyzwalać się z zewnętrznych ograniczeń. Istotą pracy takiego nauczyciela jest integracja myślenia i działania poprzez ciągłe interpretowanie i nadawanie znaczeń światu.

Każda z tych modelowych koncepcji generuje odmienne funkcje i zadania oraz formy zmierzające do sprostania wyzwaniom edukacyjnym, zgodnym z oczekiwaniami i potrzebami we współczesnym świecie. Warto zatem zapoznać się z tymi koncepcjami i wykorzystać je jako inspirację do doskonalenia własnej pracy dydaktyczno-wychowawczej.

Przypisy

- ¹ U. Kazubowska, *Nauczyciel wobec wyzwań przyszłości – dylematy i nadzieje*, w: E. Perzycka (red.), *Nauczyciel jutra*, Toruń 2006, s. 53–54; T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, Warszawa-Radom 2007, s. 7.
- ² S. Wołoszyn, *Rozwój i zmienność wychowania i kształcenia*, w: Z. Kwieciński, B. Sliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2011, s. 155; M. Czerepaniak-Walczak, *Kompetencje nauczyciela w kontekście założeń pedagogiki emancypacyjnej*, w: M. Dudzikowa, A.A. Kotusiewicz (red.), *Z pogranicza idei i praktyki nauczycielskiej*, Białystok 1994, s. 47.
- ³ S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, w: W. Pomysł (red.), *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1997, s. 440.
- ⁴ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, Warszawa 2008, s. 24–25; S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, op. cit., s. 440.
- ⁵ Ibidem, s. 24.
- ⁶ T. Ożóg, A. Petkowicz, *Nauczyciel*, w: E. Giguelewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 13, Lublin 2009, s. 820.
- ⁷ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 2009, s. 113.

- ⁸ S. Kot, *Historia wychowania*, t. 1, Warszawa 2010; W. Okoń, *Wizerunki sławnych pedagogów polskich*, Warszawa 2000.
- ⁹ T. Lewowicki, *Problemy kształcenia i pracy nauczycieli*, op. cit., s. 89–90.
- ¹⁰ S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, op. cit., s. 440–441.
- ¹¹ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 113.
- ¹² S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, op. cit., s. 441; C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 113.
- ¹³ C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 113.
- ¹⁴ J. Krasuski, *Historia wychowania: zarys syntetyczny*, Warszawa 1985, s. 496–509; S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, op. cit., s. 441–442.
- ¹⁵ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, op. cit., s. 26.
- ¹⁶ S. Wołoszyn, *Nauczyciel – przegląd historycznych funkcji*, op. cit., s. 402.
- ¹⁷ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, Olsztyn 1999, s. 44.
- ¹⁸ J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, w: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, Warszawa 1992, s. 316; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, op. cit., s. 26.
- ¹⁹ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, op. cit., s. 20–21; H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, op. cit., s. 11–13.
- ²⁰ T. Ożóg, A. Petkiewicz, *Nauczyciel*, w: E. Gigiewicz (red.), *Encyklopedia katolicka*, t. 13, s. 821.
- ²¹ M. Głowiński, *O roli nauczyciela*, „Remedium” 2000, nr 4, s. 9.
- ²² K. Kruszewski, *Nauczyciel*, w: K. Konarzewski (red.), *Sztuka nauczania. Szkoła*, t. 2, Warszawa 1991, s. 148.
- ²³ Ibidem, s. 148–149.
- ²⁴ Ibidem, s. 149.
- ²⁵ I. Wojnar, *Humanistyczna orientacja edukacji – zagrożenia i zobowiązania*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, t. 1, Kraków 2003, s. 23–24.
- ²⁶ Z. Kwieciński, *Edukacja wobec nadziei i zagrożeń współczesności*, „Edukacja” 1999, nr 1, s. 8.
- ²⁷ J. Rutkowiak, *Związek teorii z praktyką pedagogiczną a praca i kształcenie nauczycieli*, w: J. Rutkowiak (red.), *Pytanie, dialog, wychowanie*, op. cit., s. 316–317.
- ²⁸ Ibidem, s. 317.
- ²⁹ I. Wojnar, *Humanistyczna orientacja edukacji – zagrożenia i zobowiązania*, w: J. Kuźma, J. Morbitzer (red.), *Nauki pedagogiczne w teorii i praktyce edukacyjnej*, op. cit., s. 24.
- ³⁰ H. Kwiatkowska, *Pedeutologia*, op. cit., s. 26–27; C. Kupisiewicz, M. Kupisiewicz, *Słownik pedagogiczny*, op. cit., s. 114.
- ³¹ H. Mizerek, *Dyskursy współczesnej edukacji nauczycielskiej. Między tradycjonalizmem a ponowoczesnością*, op. cit., s. 34–35; E. Czykwin, *Samoświadomość nauczyciela*, Białystok 1995, s. 202.

Abstract

The Evolution of Teacher's Professional Functions

Multiple social science papers point out that the processes of socialisation of young generations, handing over cultural heritage and the experience of community life constitute the essence of education. The understanding of this function has become a measure of society's maturity and the prerequisite of its continuity. It has always been the case, ever since the dawn of time, although the names of those functions have changed: from "the elders", through priests, magi, governesses, to today's teachers from various educational establishments. This article presents, without getting into much detail, the historic perspective of the changes in the role of teachers and what educational challenges face them now.

Mieczysław Gałaś

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Jestem mierny

Iwona Tomas

O ocenianiu wymagającym nowych rozwiązań

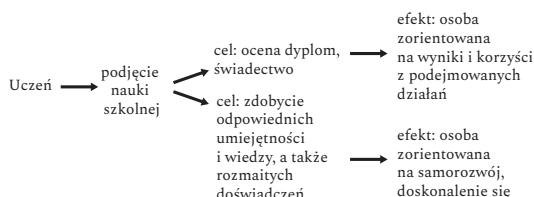
W 2012 roku odbyła się premiera niezależnego filmu *La educación prohibida* – który można oglądać na kanale YouTube, także z napisami w języku polskim, pod tytułem *Zakazana edukacja*¹. Według informacji umieszczonych na oficjalnej stronie educacionprohibida.com jest on formą podsumowania eksperymentalnych działań – trwających od roku 2009 – które polegały na zebraniu rozmaitych doświadczeń nauczycieli, specjalistów i rodziców w postaci ponad 90 wywiadów. Na podstawie zgromadzonego materiału dokonano analizy i sformułowano wnioski, które zostały przedstawione w filmie. Trwająca ponad dwie godziny argentyńska produkcja w sposób niezwykle sugestywny ukazuje specyfikę tradycyjnego modelu nauczania i jednocześnie przeciwstawia mu ideę nauczania w zrozumieniu i akceptacji – ze szczególnym podkreśleniem konieczności nieautorytarnego wzbudzania ciekawości i chęci do nauki u potencjalnego wychowanka.

W filmie model formacyjno-autorytarny, w którym funkcję nadrzędną sprawuje nauczyciel, a odgórnie narzucone zasady mają upłynnić proces

unifikacji, przeciwstawiony zostaje edukacji demokratycznej, opierającej się na zasadach swobodnego wyboru, idei partnerstwa i sukcesywnego intensyfikowania i rozszerzania sprawstwa uczniów². Dokumentalny film o zakazanej edukacji uznać można za wizualny czynnik generujący konieczność prowadzenia dyskusji na temat stanu współczesnej edukacji, reinterpretacji modelu tradycyjnego oraz podejmowania odpowiednich zmian w tym zakresie. Szkoła wymaga stałych przeobrażeń, których kierunek zgodny byłby ze słowami Johna Deweya: „The most important attitude that can be formed is that of desire to go on learning”. Oznaczają one mniej więcej tyle, że uczniowie zaczęli chcieć się uczyć i tę naukę kontynuować – bez względu na oceny.

Jedna z kilku poruszających scen w filmie *Zakazana edukacja* – w moim odczuciu – wydaje się być zatrważająco prawdziwa, dlatego też staje się punktem wyjścia w perspektywie prezentowanych rozważań oscylujących wokół szkolnej oceny i zamieszczona zostaje poniżej jako forma obrazu-stopklatki³.

Obraz nastolatka, trzymającego w ręku tabliczkę z napisem *Soy mediocre*, czyli *Jestem mierny*, to wizualne podsumowanie wypowiedzi uczestników filmu, jednoznacznie sugerujących, że nierzadko system edukacyjny oparty jest na strachu, utożsamiany jest z narzędziem manipulacji, wywoływania, generowania i stymulowania odpowiednich zachowań u uczniów. Strach i lęk zaś nieustannie napędzane są przez niechęć do „bycia nikim”, czy też „bycia miernym”, a więc przez edukacyjną maszynę nastawioną na konkretne wyniki w postaci ocen (bądź też na otrzymanie odpowiednich dyplomów, zaświadczeń i wyróżnień).



Małgorzata Cywińska w swoim artykule trafnie nazywa to zjawisko specyficznym „wyścigiem umiejętności”, którego fundamentami, oprócz wspomnianego już strachu, jest również rywalizacja, rozumiana jako konieczność nieustannego konkurowania z innymi uczniami, przybierającymi w kontaktach interpersonalnych postać specyficznych przeszkód w drodze do osiągnięcia jasno określonego celu (czyli oceny)⁴. Ocenianiu szkolnemu towarzyszy zatem dezorganizująca życie społeczne i wyniszczająca system wartości tendencja gloryfikowania wyniku, który jawi się jako cel uczenia się. Jest to oczywiście cel niezwykle złudny i z założenia błędny, którego miejsce zajmować powinna chęć uczenia się, doświadczania, poznawania, zdobywania wiedzy i nowych umiejętności – co pokazuje poniższy schemat.

W związku z powyższymi rozważaniami i pytaniem zarysowującym się w książce Bolesława Niemierki – „(...) jakie ocenianie jest potrzebne przy radykalnej zmianie jego funkcji dydaktycz-



nej, która nastąpiła w związku z transformacją ustrojową w Polsce, przewyciężeniem systemu autorytarnego w edukacji, przebudową psychologii w kierunku poznawczym i wejściem całej ludzkości w erę komunikacyjną”⁵ – odpowiedź wydaje się jednoznaczna: ocenianie w szkole powinno zostać pozbawione tendencji do gloryfikowania wytworu oraz wyczyszczone z iluzoryczności chęci „bycia lepszym od...”. Proces oceniania osadzony powinien zostać w założeniu o konieczności zaistnienia specyficznej synergii motywacyjnej w procesie nauczania i uczenia się, której istotą jest współwystępowanie motywacji zewnętrznej i wewnętrznej, o czym piszą między innymi Maciej Karwowski i Jacek Gralewski w perspektywie dydaktyki twórczości⁶ oraz inni autorzy prac o tematyce związanej z ocenianiem i motywowaniem⁷. Dzięki temu możliwe byłoby wykluczenie występowania efektu nadmiernego uzasadnienia, polegającego na tym, że ludzie wyjaśniają swoje postępowanie, działanie bądź podejmowaną aktywność tylko i wyłącznie motywami zewnętrznymi (karą lub nagrodą), pomijając aspekt związany z motywacją wewnętrzną, rozumianą jako „angażowanie się w jakieś działanie, ponieważ sprawia nam ono przyjemność bądź wzbudza nasze zainteresowanie”⁸. Zastępowanie zaś motywacji wewnętrznej zewnętrzną (definiowaną przez

Scena z filmu *La educación prohibida*.
Źródło: educacionprohibida.com.

pryzmat zewnętrznych nacisków, obietnic, nagród, korzyści) bardzo często skutkuje stopniowym zaniem zainteresowania podejmowaną czynnością⁹, a w kontekście zacytowanych słów Deweya – utratą chęci do uczenia się i kontynuowania nauki.

Podsumowując, konieczne zaznaczenia wydaje się, że ocenianie szkolne jest jednym z trudniejszych obowiązków, z jakich muszą się wywiązywać nauczyciele (potwierdzam to, pisząc ten artykuł nie tylko z punktu widzenia nauczyciela akademickiego, ale przede wszystkim – nauczyciela plastyki w szkole podstawowej). Co więcej – jak zaznaczone zostało na początku artykułu – gloryfikacja ocen może potęgować strach u uczniów i prowadzić w konsekwencji do kategoriernego zerwania z możliwościami, jakie daje wiedza i umiejętność. Niezmiernie ważne zatem wydają się założenia oceniania nieszufladującego, a wspierającego i wyznaczającego kierunek prac nad sobą, stanem własnej wiedzy i umiejętności. Oceniania, które nie wyklucza bycia sobą i – co więcej – kategoriernie zrywa z „byciem kimś z dyplomem”. Oceniania będącego nie celem, a sposobem.

Kończąc, pozwolę sobie zacytować słowa Zbigniewa Kwiecińskiego, które otwierają pole do dalszych rozważań nie tylko nad ocenianiem, ale edukacją w Polsce w ogóle: „Jak wyzwolić się z pęt fundamentalnego myślenia? Jak stworzyć nowe rozwiązania bez starych, znanych fundamentów, by odbijając się od jednych dogmatów, nie ugrzęznąć w innych?”¹⁰.

Przypisy

- ¹ <https://www.youtube.com/watch?v=JLy08yjKeGY>, data dostępu: 23.09.2019.
- ² O edukacji demokratycznej i modelu formacyjno-autorytarnym więcej w: T. Tokarz, *Konserwatyzm a edukacja demokratyczna*, w: K. Gawlicz, P. Rudnicki, M. Starnawski, T. Tokarz (red.), *Demokracja i edukacja: dylematy, diagnozy, doświadczenia*, Wrocław 2014.
- ³ Film został opublikowany na licencji Creative Commons typu Copyleft.

- ⁴ M. Cywińska, *Rozwijanie motywacji uczniów do nauki*, „Studia Edukacyjne” 2012, nr 20, s. 154.
- ⁵ B. Niemierko, *Ocenianie szkolne bez tajemnic*, Warszawa 2002, s. 8.
- ⁶ M. Karwowski, J. Gralewski, *Zmotywowana kreatywność: synergia motywacyjna postawy twórczej młodzieży*, „Chowanna” 2011, nr 1.
- ⁷ Na przykład: M. Głowska-Soldatow, *Wybrane aspekty motywowania uczniów do nauki*, w: E. Jaszczyszyn, J. Szada-Borzyszkowska (red.), *Edukacja dziecka – mity i fakty*, Białystok 2010, s. 422–431.
- ⁸ E. Aronson, T.D. Wilson, R.M. Akert, *Psychologia społeczna. Serce i umysł*, przeł. J. Gilewicz, Poznań 1997, s. 235.
- ⁹ Ibidem, s. 235–239.
- ¹⁰ Z. Kwieciński, *Edukacja demokratyczna i humanistyczna jako ruch i dzieło społeczne*, „Studia Edukacyjne” 2014, nr 30, s. 27–18.

Abstract

I am Mediocre

The author of this article ask questions about the rules and methods of assessing students in modern school. How does assessment affect students' development? How does it affect the process of teaching and learning? Can we eschew grading? Regardless of how we actually answer those questions, we need to emphasise the fact that assessing students is one of the most difficult challenges that teachers face.

Iwona Tomas

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Naukowo zajmuje się pedagogiką artystyczną, pedagogiką małego dziecka, wychowaniem estetycznym. Adiunkt w Instytucie Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Śląskiego w Katowicach. Nauczycielka plastyki w Szkole Podstawowej nr 6 z Oddziałami Integracyjnymi w Pyskowicach.

Wolność wyboru?

Maciej Paluch

Demokratyzowanie edukacji a przemiany społeczne współczesnego świata

Zainteresowanie jakością edukacji oraz rozwojem dzieci jest współcześnie wyjątkowo wzmożone – wystarczy prześledzić oferty szkół, które prześcigają się w proponowaniu nowoczesnych rozwiązań technologicznych w edukacji czy też nowatorskich form zajęć. W trakcie tworzenia określonych kierunków kształcenia, budując zaplecze techniczne czy logistyczne, współczesny dyrektor szkoły próbuje wyjść naprzeciw oczekiwaniom rodziców/opiekunów dzieci i młodzieży.

Uatrakcyjnianie zasobów szkół – nie tylko pod względem technicznym, ale również merytorycznym – jest wyraźną odpowiedzią na potrzebę kształcenia

coraz bardziej zindywidualizowanego, opartego na rozpoznawaniu możliwości intelektualnych i psychofizycznych dziecka. Demokratyzacja edukacji – rozumiana tu jako wolność i swoboda wyboru formy kształcenia oraz rozwoju dziecka – niesie ze sobą wiele użytecznych zjawisk, jak choćby indywidualizacja, alternatywne formy edukacji, poszanowanie godności dziecka i jego wyboru, a także wdrażanie do życia w społeczeństwie obywatelskim. Jednak – jak większość zjawisk społecznych – może być również wykorzystywana do celów niezgodnych ze zdrowym pojmowaniem ontogenezy dziecka.

Zmiana paradygmatu

Aby rozpocząć kształcenie w jakiejkolwiek formie, szczególnie odbywającej się poza murami szkoły, należy dokonać bardzo dogłębnej analizy i diagnozy możliwości dziecka. I nie jest to tylko diagnoza dojrzałości szkolnej czy cech poznawczych, temperamentalnych czy wolincjonalnych, ale również uzdolnień, potrzeb rozwojowych, a także planów zawodowych i życiowych – w tym pasji i zainteresowań. Nie tak dawno zakończyła się pewna epoka: oparta na autorytetach, idolach i wielkich narracjach – nie tylko politycznych, ale także ideologicznych¹. Zdaniem Jean-Marie Abgralla, francuskiego psychiatry, kryminologa i znanego na świecie tropiciela sekt, współcześnie wielkie ideologie chylą się ku upadkowi². To powoduje poszukiwanie nowych płaszczyzn – zarówno aksjologicznych, jak i ideowych, na których można oprzeć wychowanie i kształcenie.

W latach 90. XX wieku zmiany systemowe postawiły naszej edukacji duże wyzwania. Polegały one na dopasowaniu edukacji do szybko i dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, nie tylko w kwestii postępu nauki czy techniki, ale również na polu ekonomii i na rynku pracy. Stary model – oparty na mechanicznym zapamiętywaniu, odtwarzaniu i powtarzaniu reguł, zasad czy pojęć, uczenie się dla samego nauczania się – musiał ulec przemianie. Informacja zawarta w wiedzy naukowej nadal była bardzo istotna, jednak znacznie ważniejsze stało się to, jak zostanie ona wykorzystana.

Informacyjne tsunami

Równocześnie w ostatnich latach doszły do głosu zagadnienia związane chociażby z manipulowaniem informacją – to dzisiaj znaczący problem nie tylko w kształceniu moralnym dziecka, ale również w rozwoju jego świadomości jako obywatela. W soczewce ciekawości badawczej pojawiła się socjotechnika, która stanowi nieodłączny ele-

ment naszego życia³. Informacyjne tsunami, które przyszło wraz z rozwojem cywilizacji i technologii, przyczynia się do powstawania wielu zagrożeń nie tylko w kwestii kierowania jednostką, czy całymi grupami ludzi, dla uzyskania własnych celów, ale w sposób bardzo wyraźny wpływa na funkcjonowanie społeczno-psychiczne każdego człowieka.

Eryk Mistewicz, autor książki *Marketing narracyjny*, przytacza dane mówiące o ciągłym wzroście przepływu informacji w stosunku do poprzednich lat. Jego zdaniem, codziennie „odbieramy” ponad sto tysięcy słów, co stanowi wzrost o ponad 350 procent w stosunku do roku 1980. W jednym tylko roku 2010, zdaniem Mistewicza, napisano tyle, ile od początku świata do roku 2003. Taka ilość informacji nie pozostaje bez wpływu na ludzkie funkcjonowanie. Coraz częściej dotyka współczesnego człowieka syndrom zmęczenia informacją, który zdiagnozował David Lewis. Syndrom ten charakteryzuje się wyraźnymi objawami fizycznymi, takimi jak: podwyższone ciśnienie krwi, osłabienie widzenia, niestrawność.

Ten mały wycinek naszej rzeczywistości, w której swoje miejsce ma także edukacja dzieci i młodzieży, obrazuje, z jakimi problemami musi się zmierzyć kształcenie i wychowanie, które prócz skuteczności i pragmatyczności ma służyć również rozwojowi dziecka jako człowieka. Rzeczywistość, w której pęd życia i mnogość informacji wciąż wzrastają, może powodować zagubienie się współczesnego rodzica w kwestiach wychowania i kształcenia dziecka. Na tym polu powstają różnorodne koncepcje, które wychodzą naprzeciw rodzicom – chcącym, aby potencjał intelektualny i psychofizyczny dzieci był optymalnie rozwijany. Mam tu na myśli nie tylko profilowanie szkół czy zwiększanie udziału rodziców w życiu szkoły, systematyczne komunikowanie się z wychowawcą, ale przede wszystkim o wiele szerszy aspekt wychowania, jakim jest współcześnie promowany ideał człowieka i stawiany przed nauczycielem cel wychowawczy.

Instrukcja obsługi ucznia

Jaki obecnie funkcjonuje ideał człowieka i do którego zakresu aksjologicznego zmierza dzisiejsze wychowanie? Trudno na to pytanie odpowiedzieć jednoznacznie – przede wszystkim ze względu na mnogość, różnorodność i pluralizm w kwestii rozwoju współczesnego dziecka, a przede wszystkim brak nadrzędnego ideału, zarysowanego modelu osobowościowego, elementarnego zbioru cech uniwersalnych, a także zagubienia rodziców w kwestii wychowania.

Ta sytuacja sprawia, że pojawiają się zagrożenia, które dotyczą nie tylko manipulowania informacją w kwestiach kształcenia i wychowania, ale również podają gotową receptę na wychowanie i prawidłowy rozwój potencjału dziecka. Manipulacja dotyczy przede wszystkim problemu przekazywania nieprawdziwych informacji, opartych na rzekomo naukowych badaniach oraz dowodach z zakresu procesu rozwoju i wychowania. To z kolei pociąga za sobą budowanie koncepcji wychowawczych, które nie tylko nie przyczyniają się do progresu w kwestii dojrzewania do człowieczeństwa, ale szkodzą dziecku i rodzinie.

Przykładem może być ruch antyszczepionkowy, który polemizuje i neguje naukowe zasady zachowania zdrowia i życia. Jeśli rodzic nie posiada właściwej, ugruntowanej badaniami naukowymi wiedzy, to raczej mało prawdopodobne, że jego postępowanie wychowawcze, szczególnie w sytuacjach krytycznych, będzie właściwe. Innymi słowy, jeśli model wychowawczy, jakim jest rodzic lub inna znacząca osoba, będzie wykazywał nieprawidłowe, sprzeczne z logiką i nauką postawy i zachowania, będzie reprezentował sądy i wnioski nieoparte żadnymi badaniami, a jedynie wynikające z własnych przekonań, to również beneficjent modelowania osobowości, czyli dziecko, będzie wzrastał w takim „magicznym” świecie wadliwych nastawień. A przecież, jak wskazuje Maria Chłopkiewicz, modelowanie, naśladownictwo jest uzna-

wane za jedno z głównych mechanizmów rozwoju osobowości dziecka⁴.

To właśnie z rodzicem, będącym głównym moderatorem wychowania, dziecko najsilniej się identyfikuje w pierwszych okresach swojego życia⁵. Podłożem niepokojącego stanu rzeczy jest zagubienie rodzica w kwestii zasad prawidłowego wspierania rozwoju dziecka, nieznajomość pedagogicznych i psychologicznych podstaw funkcjonowania dziecka na poszczególnych etapach rozwoju, brak paradygmatu wychowawczego. Do tego zestawu należy dołączyć poszukiwanie wśród olbrzymiego arsenału poradników i doradców panaceum na wszystkie „dolegliwości” relacyjne między rodzicem a dzieckiem. Problemem jest tu, zdaniem Thomasa Gordona, brak przygotowania rodzica do pełnienia w życiu dziecka roli najważniejszej osoby. Gordon pyta: „ilu rodziców zostaje przygotowanych do tego zadania?”⁶.

Brak przygotowania kieruje rodzica najczęściej w stronę literatury. I tu również zaczyna się ogromna trudność: nie tylko w kwestii wyboru zagadnień wychowawczych (jak integracja sensoryczna, inteligencja emocjonalna, wyznaczanie granic, autorytet rodzicielski), ale również weryfikacji prawdziwości i rzetelności informacji. Współczesny rodzic ma w czym wybierać. Na przykład w zakresie doradztwa wychowawczego są dostępne poradniki mówiące o tym, jak wychowywać i opiekować się dzieckiem, jakie warunki stwarzać, jakie umiejętności posiadać, aby móc nawiązać prawidłowe relacje.

Joanna Cieśla twierdzi, że współczesny rynek poradników dla rodziców – „instrukcji wychowania” i wskazań pedagogicznych – to istna kakofonia tytułów i ofert. Mieszanka wszystkiego ze wszystkim: nowinek, rzetelnej wiedzy, zaszłości i „zwykłych bzdur”⁷. Brak rozeznania w koncepcjach wychowawczych i jednocześnie pragnienie, aby własne rodzicielstwo było jak najbardziej efektywne i rozwojowe, a także lęk i obawa przed pominięciem lub niedostrzeżeniem jakiejś aberracji

czy odstępstwa od prawidłowego wzrastania dziecka stają się podłożem, które wykorzystywać mogą ideologie i grupy dające z pozoru bardzo ciekawą alternatywę i poczucie bezpieczeństwa w kwestii wychowania. Mam na myśli grupy społeczne, które są destruktywne dla rozwoju człowieka, a czasem nawet dla zdrowia i życia, które powszechnie nazywamy sektami.

Sekta w szkole?

Sekta to pojęcie trudne do zdefiniowania – ze względu nie tylko na rodzaje formacji, pola działalności czy cele szczegółowe, które grupy te pragną osiągnąć, ale również ze względu na zakres idei i zagadnień, jakimi się kierują w swym działaniu. Jednak używając tego sformułowania, można – zdaniem Jean-Marie Abgralla – mówić o takich grupach, jak: ruchy quasi-religijne, kościoły paralelne, grupy rozwoju osobowego, grupy fundamentalnej ekologii, grupy neopogańskie, satanistyczne, okultystyczne, modlitewne i uzdrowieńcze. Nie będę poruszać tutaj charakterystyki sekt, ich działalności, psychomanipulacji, depersonalizacji, wpływu na politykę czy regionalne władze. Zwrócę uwagę na całkiem odmienną sferę funkcjonowania tych grup, niewątpliwie niebezpieczną i destruktywną, a mianowicie na ich przenikanie do szkoły.

Władze Unii Europejskiej zwróciły uwagę na powstawanie i funkcjonowanie coraz większej liczby sekt i nowych ruchów religijnych. Zdaniem badaczy tego zjawiska, wiąże się to z narastającym tempem życia, któremu towarzyszy alienacja, osamotnienie, zanikanie więzi międzyludzkich, kryzys rodziny czy poszukiwanie alternatywnych form religii⁸. Nowe wyzwania, nowe presje, rozluźnienie w kwestii norm moralnych, seksualnych, rozbieżności rodziny, rywalizacja w trybie stechnicyzowanej epoki informacji pędzącej z ponaddźwiękową prędkością⁹. Globalny zasięg działalności nowych ruchów religijnych i sekt powoduje, że pojawiają się one w murach szkoły.

Zdaniem Dariusza Pietrka, obecnie sekty już nie są tymi samymi grupami, które w polskiej rzeczywistości zaczęły powstawać w latach 90. Obecnie zmieniły one strukturę, formę oraz fasadę działania – w kierunku rozmaitych stowarzyszeń, fundacji zajmujących się szkoleniami, kursami, rozwojem osobowości¹⁰. To pozwala na „dopasowanie” wizerunku oraz metod do współczesnych potrzeb – nie tylko ludzi dorosłych, ale również dzieci i młodzieży. A to otwiera drogę do klas lekcyjnych, czy też stołówek i świetlic.

Owo „dopasowanie” łączy w sobie nie tylko pragnienia i potrzeby rodziców związane z doskonałym rozwojem dzieci, ale również uśmierza lęk – matki czy ojca – wywołowany niezaradnością czy niewydolnością wychowawczą. Receptury czy wskazania pseudopedagogiczne członków sekt, czy innych destruktywnych grup, mienią się niezwykle jasnym, naukowym blaskiem efektywności oddziaływania wychowawczego. Dziś szkoła stała się areną walki¹¹. Liczne sekty, pod przykrywką akcji pomocniczej, charytatywnej, pragną organizować stołówki dla dzieci, świetlice, biblioteki, kluby uczniowskie, szkolne sklepiki. Na przykład w jednej z krakowskich szkół Towarzystwo Świadomości Kryszny prowadziło wegetariańską stołówkę dla dzieci. W Zespole Szkół Ekonomicznych w Lesznie, pod płaszczykiem nauki języka angielskiego, z uczestnikami zajęć rozmawiano o zadaniach sekty i formach jej pomocy wobec młodzieży¹².

Jak wskazuje Wiesław Bożejewicz, nie jest to spowodowane jedynie otwartością szkół na nowe formy pomocy uczniom, na edukację alternatywną, nowatorskie techniki czy sposoby nauczania, ale również naciskami rodziców, opiekunów na władze lokalne, oświatowe, pedagogów i nauczycieli. Wiąże się to ściśle z przywołanym kryzysem modelu wychowania, który współcześnie jest bardzo niejednolity, rozmyty i bez wyraźnych ram aksjologicznych. Pozorna atrakcyjność, adekwatność w kwestii dopasowania działań wychowawczych do możliwości, potrzeb i zdolności danego dziecka, dawanie

gwarancji, iż problemy wychowawcze i rozwojowe zostaną rozwikłane, dając przestrzeń dla rozwoju różnych szkół, które prowadzone są przez sekty czy grupy religijne. W Polsce mamy takie instytucje, jak: Studium Psychotronowego Doradztwa Życiowego, Studium Psychologii Psychotronicznej w Białymstoku, Studium Sztuki Antycznej, Ogólnopolską Szkołę Astrologii Humanistycznej i Kosmoekologii Kultury i Collegium Psychotoniczne w Warszawie.

Jak daleko sięga manipulacja? Czy dotyczy ona tylko zjawisk społecznie destrukcyjnych, jak sekty czy inne „toksyczne” grupy osób? Oczywiście, że nie. Mechanizmy manipulacji, również z uwagi na zalewającą nas falę informacji i możliwości wyboru, są coraz częściej stosowane na co dzień¹³. Dlatego należy uwrażliwiać nie tylko rodziców, ale również pedagogów i nauczycieli na aspekty związane z funkcjonowaniem różnorodnych grup quasi-religijnych czy też stowarzyszeń i sekt.

Szkoła również nie jest wolna od różnorodnych technik manipulacji i prób wpływu, których celem jest kontakt z dziećmi i młodzieżą. Ta otwartość współczesnej instytucji edukacji i oświaty, coraz bardziej popularna demokratyzacja – polegająca na wolności i swobodzie wyboru – wymaga od dyrektorów oraz nauczycieli dużej wiedzy na temat współczesnych zagrożeń, by mogli kształtować osobowości młodzieży w kierunku odpowiedzialnego i zaangażowanego uczestnictwa w społeczeństwie obywatelskim.

Przypisy

- ¹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998, s. 358.
- ² J.M. Abgrall, *Sekty. Manipulacja psychologiczna*, przeł. W. Dzieża, Gdańsk 2005, s. 33.
- ³ C. Hadnagy, *Socjotechnika. Sztuka zdobywania władzy nad umysłami*, przeł. M. Witkowska, Gliwice 2012, s. 27.
- ⁴ M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży – rozwój i patologia*, Warszawa 1980, s. 77.

- ⁵ M. Orwid, *Zaburzenia psychiczne u młodzieży*, Warszawa 1981, s. 24.
- ⁶ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, przeł. A. Makowska, E. Sujak, Warszawa 2001, s. 8.
- ⁷ J. Cieślak, *Instrukcje obsługi*, „Polityka” 2018, nr 2 (3143), s. 29.
- ⁸ G. Mikrut, K. Wiktor, *Sekty – za zamkniętymi drzwiami*, Kraków 2004, s. 7.
- ⁹ T.M. Anthony, *Dlaczego? Samobójstwo i inne zagrożenia wieku dorastania*, Warszawa 1994, s. 67.
- ¹⁰ T. Rowiński, *Sekty w Polsce, co głoszą, jak działają, kogo werbują*, „Egzorcysta” 2014, nr 6, s. 9.
- ¹¹ W. Bożejewicz, *Sekty – zagrożenia etyczno-moralne*, w: M. Jędrzejko (red.), *Patologie społeczne*, Pułtusk 2006, s. 79.
- ¹² Ibidem, s. 80.
- ¹³ R. Cialdini, *Wywieranie wpływu na ludzi. Teoria i praktyka*, przeł. B. Wojciszke, Sopot 2016, s. 12.

Abstract

Freedom of Choice?

Democratization of social institutions – including schools – is one of the most important achievements of modern world. Teachers’ and students’ contribution to creating common education space is now our common good. The author of this article asks the question of whether and when the democratization is getting out of hand. Can it lead to degeneration? And how can we counteract it without negatively affecting the state of democracy?

Maciej Paluch

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania.
Nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku
Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie.
Wykładowca Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Powrót do przyszłości

Część II

Piotr Stańczyk

Od społecznej niezgody do trwałej zmiany – w stronę pedagogiki rewolucji

Szkoła jako zwierciadło

Edukacja, jak uważają północnoamerykańscy socjologowie oświaty Samuel Bowles i Herbert Gintis¹, zależy w dużym stopniu od formacji społecznej. Zatem metody wychowania i nauczania, a także relacje między nauczycielem i uczniami, czy nauczycielami a przełożonymi, nadzorem pedagogicznym oraz stosunek nauczycieli do programów szkolnych i sam kształt programów zależą od tego, w jaki sposób zorganizowane jest życie społeczne, ekonomiczne i polityczne organizmu społecznego, dla którego pracuje szkoła. Ta ogólna zasada dotyczy każdego z krajów niezależnie od przyjętego systemu gospodarczego czy politycznego.

Upraszczając, jeżeli szkoła jest zwierciadłem społecznym, to liberalna i innowacyjna szkoła będzie charakteryzować społeczeństwa bardziej

otwarte i innowacyjne, przygotowując młodych ludzi do gospodarki opartej na innowacjach technologicznych i polityki otwartej na postęp społeczny.

Tymczasem konserwatywna szkoła, z jej pruskim archetypem, będzie przygotowywać uczniów do bycia mięsem armatnim w imperialnej wojnie, a uczennice do uległego rodzenia kolejnego pokolenia mięsa armatniego. Nam, pedagogom, wiara w sprawczość edukacji przysłania podporządkowanie szkoły systemowi gospodarczemu i politycznemu, tak jakby edukacja sama z siebie mogła być niezawodną przyczyną postępu społecznego. Takie myślenie Bogdan Suchodolski² nazywa „złudzeniem pedagogicznym”, a przypadek saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej stanowi udaną próbę przełamania impasu wynikającego z tego złudzenia.

Saotomejska akcja alfabetyzacyjna

Wyspy Świętego Tomasza i Książęca (STP) położone są na równiku w Afryce Zachodniej – u zachodniego krańca Zatoki Gwinejskiej. Obie wyspy zostały odkryte i skolonizowane przez Portugalczyków w drugiej połowie wieku XV. Przełom XV i XVI wieku stanowi początek intensywnego handlu ludźmi, pochodzącymi z „Wybrzeża Niewolniczego” (port. *Costa dos Escravos*), jak Portugalczycy określają obszar delty Nigru. Do połowy XIX wieku, kiedy Portugalia jako jedno z ostatnich państw zakazuje handlu i posiadania niewolników, STP jest „targiem koncentracyjnym” (port. *mercado do concentração*)³, pełniąc ponurą rolę w atlantyckim handlu niewolnikami. Handel ten stanowi poważne źródło dochodu, a drugim najistotniejszym źródłem dochodu są monokultury (najpierw trzciny cukrowej, później kawy i kakao). Oba te źródła dochodu zależne są całkowicie od brutalnego wyzysku Afrykańczyków. Wyniszczające warunki życia i pracy powodują kryzys demograficzny wśród populacji Afrykańczyków, kryzys, który trwa nieprzerwanie do uzyskania przez STP niepodległości w 1975 roku.

Zniesienie niewolnictwa w 1858 roku nie poprawia znacząco położenia Afrykańczyków, a ci robią wszystko, byleby nie pracować u portugalskich posiadaczy ziemskich. Administracja kolonialna chwytą się różnych rozwiązań, jak choćby sprowadzanie siły roboczej z innych kolonii, i jak podają źródła, pomimo przyływu pracowników kontraktowych, liczba pracowników plantacji stopniowo się zmniejsza z 38 000 w 1921 do 17 000 w 1954 roku⁴. Faszystowski reżim kolonialny wprowadza nawet obowiązek świadczenia nieodpłatnej pracy w wykonywaniu robót publicznych, co doprowadza do protestów w 1953 roku, które tłumi policja i siły zatrudnione przez portugalskich plantatorów. Część ofiar zostaje spalonych żywcem w piecach piekarniczych. W zależności od źródeł liczba ofiar wynosi nawet 1000 osób, co

przy 65 000 populacji stanowi 1,5% całej ludności STP. Masakra w Batepie jest momentem, od którego narastają nastroje niepodległościowe. W 1960 roku powstaje Ruch Wyzwolenia Wysp Świętego Tomasza i Książęcej (port. *Movimento de Libertação de São Tomé e Príncipe*). MLSTP ostatecznie doprowadza do niepodległości w 1975 roku.

W przededniu uzyskania niepodległości STP jest krajem o skrajnej nierówności społecznej, gdyż całe terytorium (poza stolicą) podzielone jest na 84 plantacje, należące do Portugalczyków, a większość populacji pomimo ciężkiej pracy cierpi głód i choroby. Za nierównością ekonomiczną podąża nierówność polityczna, która oznacza pozbawienie praw publicznych afrykańskiej większości i utrzymywanie systemu quasi-niewolniczego. Ta absolutna nierówność społeczna przekłada się na politykę oświatową, która stanowi przykład polityki celowych zaniedbań wobec ludności afrykańskiej. Dane statystyczne z krajów Afryki Luzofońskiej określają wskaźnik analfabetyzmu na poziomie 98% populacji. Status *assimilado*, czyli status wynikający z formalnie potwierdzonej umiejętności pisanie i czytania, a także przejścia na wyznanie rzymsko-katolickie posiadało około 0,3% populacji Afrykańczyków. Skrajne nierówności ekonomiczne, polityczne i – w konsekwencji – edukacyjne były punktem wyjścia dla akcji alfabetyzacyjnych prowadzonych w krajach Afryki Luzofońskiej, zakończonych spektakularnym sukcesem – w ciągu pierwszych czterech lat ich trwania z poziomu 98% analfabetyzmu, przy udziale 72% dorosłych analfabetów, zmniejszono go do 45%⁵. Co więcej i co ważniejsze, udało się przejść transformację kraju bez przemocy politycznej, mimo że w punkcie wyjścia była absolutna nierówność, a w punkcie dojścia względna i trwała równość ekonomiczna i polityczna. Obecnie wskaźniki rozwarstwienia społecznego w STP są bardziej podobne do europejskich niż afrykańskich, a wskaźnik Ginego jest lepszy niż choćby w Polsce.

Emancypacyjna edukacja ludowa

Gdyby użyć poetyki religijnej, przypadek saotomejski jest Świętym Graalem emancypacyjnej edukacji ludowej. Jest to z pewnością udany eksperyment emancypacyjnej edukacji ludowej i pedagogiki materialistycznej dokonany na skalę kraju. Zrekonstruowanie i wywiedzenie praktycznych konsekwencji z tego przedsięwzięcia koncentrować się musi na zagadnieniach ludu, wyzwolenia i materialności.

Kwestia ludu idzie w parze z brakiem wolności i uciskiem. Chodzi o to, że warstwy ludowe są przez Paulo Freirego utożsamiane z warstwami uciśnionymi. Początkowo Freiremu chodziło kolejno o ucisk ze względu na: 1) rasę i klasę społeczną; 2) płeć, 3) etniczność, stan zdrowia, orientację seksualną czy jakąkolwiek przyczynę ucisku i dyskryminacji. Zatem zakres tego, czym jest lud dla edukacji ludowej, rozszerza się ze względów funkcjonalnych, ale przede wszystkim ze względu na pojęcie i praktykę ucisku społecznego. Jak pisze Freire: „Nie byłoby uciśnionych, gdyby nie było relacji opartych na przemocy, i nie byłoby oni wykorzystani, gdyby nie obiektywna relacja ucisku”, dalej zaś dodaje, iż proces ucisku sprowadza się do „negowania bycia człowiekiem”⁶.

Zatem materialnie namacalne odebranie statusu bycia człowiekiem, ze względu na jakieś cechy uciskanego, jest przyczyną emancypacyjnej edukacji ludowej, która staje vis-à-vis hegemonii społeczeństwa opartego na dowolnych nierównościach. We wprowadzeniu do Freireowskiej *Edukacji jako praktyki wolnościowej* Francisco Weffort stawia sprawę jasno, pisząc: „Kiedy powiada ktoś, że edukacja jest afirmacją wolności, i mówi to na serio (...) zobowiązuje się w tym momencie do rozpoznania faktycznego ucisku, na równi z rozpoznaniem sposobów walki o wolność”⁷. Ta formuła ma zastosowanie zarówno w edukacji dorosłych – jak miało to miejsce w oryginalnym sposobie wykorzystania metody Freirego – jak i w edukacji dzieci i mło-

dzieży, gdzie nauczyciel winien być uwrażliwiony na konkretne praktyki dyskryminacyjne, wynikające z położenia jednostki w konstelacji stosunków społecznych.

Co ciekawe i ważniejsze, stosunki dominacji mogą być i są znaturalizowane, a co za tym idzie, często są niezauważalne i ignorowane w procesach edukacyjnych. Wystarczy, że wspomnę o dwóch rażących przykładach, a jeżeli reakcją na tę wiedzę będzie stwierdzenie – „Nie, ale u nas tak to nie wygląda” – to będzie to wynik naturalizacji praktyk dyskryminacyjnych.

Podwójnie przegrana?

Pierwszym z dobrych poznawczo (a etycznie złych) przykładów z praktyki badawczej nad dyskryminacją w szkole są badania codziennego poniżania uczennic, którego sprawcami są nauczyciele, a właściwie nauczycielki, bo te stanowią 82% pracowników systemu edukacji. Badania Lucyny Kopciewicz⁸ przedstawiają, w jaki sposób ofiary seksizmu (nauczycielki) stają po stronie męskiej dominacji, poniżając uczennice. Inny przykład tego typu to preferowanie (pod wieloma względami) przez szkołę w ogóle, a nauczycieli w szczególności, interesów dzieci z klasy średniej⁹ pomimo i na przekór temu, że sami nauczyciele rekrutują się z klas niższych¹⁰. Szkoła i nauczyciele mają tylko dwie możliwości – albo być po stronie uciskających, albo być po stronie uciskanych. Jak zauważa Freire: „Dlatego też uciskający dehumanizuje się, dehumanizując uciskanego, nieważne, że dobrze jada, dobrze wygląda i dobrze sypia. Nie jest możliwe dehumanizowanie bez dehumanizowania się (...). Dlatego też, jako jednostka i jako klasa, uciskający nikogo nie wyzwala, jak i siebie nie wyzwala. Dzieje się tak, gdyż uciśniony wyzwala siebie i uciskającego w i poprzez konieczną i sprawiedliwą walkę, uniemożliwiając uciskającemu kontynuację ucisku”¹¹.

Wobec powyższego szkoła tradycyjna jest z tego punktu widzenia podwójną przegraną, gdyż nauczyciele, czyli najczęściej osoby, które są przedstawicielami warstw uciskanych, same są sprawcami ucisku kolejnego pokolenia. Będąc sprawcami alienującej edukacji, sami się wyobcowują. Tymczasem sukces saotomejskiej akcji alfabetyzacyjnej polegał na tym, by podjąć próbę całkowitego zanegowania tradycyjnej edukacji.

Stąd też punktem wyjścia dla tworzenia programu i podręcznika jest uznanie. Jest to uznanie uciśnionych jako konkretnych ludzi i jako ludzi tworzących wspólnotę. Jest to uznanie wartości kulturowych uciśnionych, a także potencjału ludu do tworzenia nowych form kultury. Jest to – w końcu – uznanie wartości form wiedzy i myślenia, a także potencjału intelektualnego i zdolności ludu do przekształcania świata. Mówiąc wprost, dopiero wstępne założenie zdolności ludzi do uczenia się, jako punktu wyjścia dla wszelkich procesów edukacyjnych, może stać się samospełniającą przepowiednią. Na konserwatywnym biegunie filozofii wychowania będziemy zawsze mieli jednak wizję ucznia, który dopiero co aspiruje do wiedzy, ale nigdy nie będzie wiedział więcej niż nauczyciel-mistrz.

Freiryści powyższe rozróżnienie określają parą przeciwstawnych pojęć: edukacja „z” ludem *versus* edukacja „dla” ludu¹². Ta pierwsza forma edukacji polega na wzajemnym uznaniu się podmiotów-stron wymiany edukacyjnej za zdolnych do generowania wiedzy i dokonywania zmian w świecie, ta druga oparta jest na permanentnej przewadze intelektualnej nauczyciela i niemijającej ignorancji ucznia w stosunku do wiedzy. Założenia znane z naszej konserwatywnej edukacji, które – o dziwo – są zbieżne z większością założeń edukacji kolonialnej, automatycznie stwarzają warunki porażki uczniów i nauczycieli. Ujmując to wprost: w akcji alfabetyzacyjnej na STP minimalne wymagania dla nauczycieli były niskie. Ze względu na kolonialną spuściznę wysokiego poziomu

analfabetyzmu nauczycielem mogła zostać osoba, która miała skończone przynajmniej trzy klasy lub umiejętność czytania, pisanie i liczenia na tym poziomie. Takie rozwiązanie jest praktycznym przykładem nowego trendu w teorii edukacji w myśleniu o nauczycielu, który za Jacquesem Rancièrem określa się „nauczycielem ignorantem”, w którym nauczyciel z uczniem poznają dany przedmiot¹³.

Śmierć nauczyciela

I tu zrodzić się może pytanie – skoro uczniowie byli ignorantami i ignorantami byli nauczyciele, to jak to możliwe, że akcja alfabetyzacyjna w ogóle mogła się udać? Co więcej, uważa się, że nie mogłaby się udać, gdyby Saotomejczycy podówczas przyjęli bardziej konserwatywny model szkoły. Odpowiedź jest taka, że obiektywnym punktem odniesienia wymiany edukacyjnej były materialne przedmioty. Materialne przedmioty były zaś reprezentowane pod postacią słów i tematów generatywnych, czyli takich, które odnoszą się do realnych problemów wspólnoty uczącej się, a właściwie uczącej się przede wszystkim przez zmianę własnego świata życia. Sama lista słów i tematów generatywnych tworzona była w trakcie badań terenowych, jak opisuje swój w nich udział Freire: „Już na drugi dzień funkcjonowania Kół Kultury, w Monte Mário mieli słowo generatywne BONITO zakodowane za pomocą ekspresyjnego rysunku osady z roślinnością, typowymi dlań domami, łodziami rybackimi na morzu; kilku uczniów samych z siebie, zbliżyło się do ściany, na której dostrzegli kodyfikację [rysunek – przyp. P.S.] i przyglądali się jej z uwagą, z bliska. Następnie podeszli do okna, przyglądając się swojej osadzie, swojemu światu, światu swej codzienności. Spojrzeli po sobie i odrzekli: »To Monte Mário. Monte Mário takie właśnie jest, a my tego nie wiedzieliśmy«”¹⁴.

Monte Mário to niewielka rybacka osada na południowym wschodzie Wyspy Świętego Tomasza. Natomiast słowo *bonito* jest słowem wie-

lozycznym – rzeczownik oznacza gatunek ryby, a przymiotnik oznacza „piękny”. Zatem słowo *bonito* jest z jednej strony bogate znaczeniowo, a z drugiej strony odnosi się wprost do gatunku ryby, a nie wprost do rybackiej wioski. Ostatecznie słowo *bonito* znajduje się w podręczniku używanym w całym kraju, stanowiąc punkt wyjścia do dyskusji nad problemem wyżywienia, jak i punkt wyjścia dla dowartościowania i uznania kultury ludowej.

W jednym z nielicznych tekstów Freirego przetłumaczonych na język polski ten brazylijski oświatowiec i filozof edukacji proponuje „śmierć” nauczyciela: „Podczas gdy w praktyce »urabiającej« ucznia nauczyciel jest zawsze jego wychowawcą, to – przeciwnie – w praktyce wyzwalającej nauczyciel musi »umrzeć« jako wyłączny wychowawca ucznia, ażeby móc się »odrodzić« jako uczeń swego ucznia. Jednocześnie powinien on proponować uczniowi, żeby »umarł« jako wyłączenie ucznia swego nauczyciela, po to, aby móc się »odrodzić« jako jego wychowawca. Jest to więc ciągły ruch w tę i drugą stronę, wymagający i od nauczyciela, i od ucznia postawy twórczej i nacechowanej pokorą”¹⁵.

Warunkiem koniecznym „śmierci” nauczyciela i doprowadzenia do wymienności ról nauczyciela i ucznia jest zmiana epistemologiczna, polegająca na ustanowieniu poznawalnego przedmiotu w opozycji do wiedzy: „W tej dziwnej epistemologii nie ma przedmiotu poznawalnego, lecz tylko pełnia wiedzy posiadanej przez nauczyciela: do niego właśnie należy przenoszenie, przynoszenie, zaofiarowanie, dawanie i oddawanie uczniowi – »ignorantowi« tej »wiedzy«, która jest w jego (tzn. nauczyciela) posiadaniu”¹⁶.

Faktyczna, a nie symulowana w toku stosowania aktywizujących metod nauczania, wymienność ról może jednak nastąpić dopiero, gdy poznawalnym przedmiotem edukacji jest rzeczywisty problem uczącej się wspólnoty społecznej. Taki, który i dla nauczyciela, i dla ucznia jest problemem ze strefy najbliższego rozwoju, czyli jest to

zadanie trudne, ale wykonalne. Zadanie, wobec którego w punkcie wyjścia i nauczyciel, i uczeń pozostają ignorantami. Przykładowymi materialnymi przedmiotami, do których się odnosiła lista słów i tematów generatywnych, są: żółtoszczka strzałkowata (kreol. *matabala*), zdrowie (port. *saúde*), komar (port. *mosquito*), cegła (port. *tijolo*). Każdy z tych materialnych obiektów reprezentuje osobny problem, wobec którego i nauczyciele, i uczniowie pozostawaliby bezradni, gdyby ze sobą nie współpracowali. Współpracując, rozwiązują problem wyżywienia, dostępu do służby zdrowia, walki z malarią czy problemy mieszkalnictwa. Przy tym, każdy z tych problemów był niemożliwy do rozwiązania w ustroju faszystowsko-kolonialnego kapitalizmu, a wszystkie zostały rozwiązane po uzyskaniu niepodległości. Mówiąc inaczej, problemy te były niewyobrażalne do rozwiązania dla warstw uciskających, ale z drugiej strony stosunków społecznych niewyobrażalne było pozostawianie uciśnionym i pozostawianie tych problemów społecznych nierozwiązanymi w przyszłości.

Suchodolski, którego pedagogika materialistyczna inspirowała Freirego, pisze: „Teoria wychowania musi być odtąd budowana w ścisłym związku z konkretnymi warunkami życia danego społeczeństwa, z jego działalnością, z jego produkcją. Teoria ta opiera się na określonych założeniach, ale założeniami tymi są ludzie rzeczywiście żyjący, warunki produkcyjne istniejące, przemiany sił wytwórczych pozwalające na rewolucyjną akcję przekształcania stosunków społecznych”¹⁷.

Pedagogika strajku i pedagogika rewolucji

Po blisko pięciu wiekach ucisku i upokorzenia Sotomejczykom udało się odzyskać kontrolę nad ich codziennym życiem. Jednym z najistotniejszych elementów tego procesu była powszechna akcja alfabetyzacyjna dla dorosłych i uruchomienie systemu szkół dla dzieci i młodzieży w okresie młodej niepodległości. Edukacja w ogóle,

a w szczególności nauczyciele z uczniami odegrali kluczową rolę w procesie dekolonizacji umysłów (port. *descolonização das mentes*).

Jednak nie była to edukacja, którą za Suchodolskim moglibyśmy określić jako złudzenie pedagogiczne, bazująca na założeniu, iż świat jest zły, bo ludzie są źli. Ażeby zatem naprawić świat, to trzeba naprawić wprawdzie ludzi. Tymczasem, jak pisze polski filozof i oświatowiec: „(...) jedynym prawdziwie skutecznym wychowaniem jest wychowanie przekształcające człowieka przez przekształcanie warunków jego życia, realnego układu stosunków społecznych, wyrastających z form wytwórczości”¹⁸. A prościej: trwała zmiana w człowieku następuje przez jego działanie w świecie. Jedną z czytańek w *Drugim zeszycie kultury ludowej* brzmi następująco: „Silnie padało całą noc. Pojawiły się ogromne kałuże wody w zagłębieniach terenu. W części miejsc mokra ziemia zamieniła się w błoto. Czasami nogi się w nim ślizgają. A czasami nogi zagłębiają się w błocie aż po same kostki. Trudno się idzie. / Pedro i Antonio przewozili w półciągarówce kosze pełne kakao do miejsca, gdzie będzie ono suszone. W pewnym momencie zrozumieli, że samochód nie przejedzie przez kałużę błota, która pojawiła się przed nimi. Spoglądali na błoto, będące dla nich problemem. Weszli parę metrów w kałużę i próbowali określić jej głębokość za pomocą długiej tyczki. Wyczuli dno trzęsawiska. Pomyśleli. Podyskutowali, jak rozwiązać problem. Potem, przy pomocy kilku kamieni i suchych gałęzi drzew, utwardzili teren w sposób wystarczający, aby koła półciągarówki przejechały przez trzęsawisko. / Pedro i Antonio przeprowadzili studium. Poszukali wyjaśnienia problemu, który musieli rozwiązać, w konsekwencji znaleźli rozwiązanie. / Uczymy się nie tylko w szkołach. / Pedro i Antonio uczą się podczas pracy. Uczenie się jest przyjęciem poważnej i pełnej ciekawości postawy wobec problemu”.

Zmiana świata i uczenie się są zwyczajne, a ludziom się ciągle udaje i zmieniać świat,

i w trakcie dokonywania zmiany świat ten poznawać. Dzieje się to w podobny sposób, gdy Pedro i Antonio utwardzają drogę, by po niej przejechać, lub gdy zespół inżynierów rozwiązuje w praktyce jakiś istotny dla ludzi problem, lub gdy nauczyciele podejmują nierówną walkę o poprawę warunków pracy i płacy w szkolnictwie. Jak zaznaczyłem we wstępie – nie tylko w mojej opinii – dla ludzkości dziś ważne są dwie kwestie.

Pierwsza dotyczy skrajnych i cały czas rosnących nierówności ekonomicznych. Strajk, zawieszony w dniu, w którym kończę ten artykuł, poruszył tę właśnie socjalną kwestię, bez której rozwiązania nasz świat osunie się w stronę dystopii społecznej. Jednak strajk, odmowa pracy, będąca siłą bezsilnych – choć w warunkach działania antypracowniczych i antydemokratycznych rozwiązań „Ustawy o rozwiązywaniu sporów zbiorowych” już jest wspaniałym wyczynem działaczy, związkowców, aktywistów i zwykłych nauczycieli – jest jedynie nietrwałym odzyskaniem podstawowej inicjatywy w procesach społecznych. Tymczasem w obecnej sytuacji nabrzmiałych problemów społecznych i zbliżającej się katastrofy ekologicznej konieczne zdają się działania bardziej radykalne.

Nie tylko nauczyciele strajkowali w 2019 roku. Na wezwanie Greta Thunberg, z końca 2018 roku, w roku 2019 rozpoczął się i cały czas się tli strajk dla klimatu. Działanie to jest dowodem na podstawową tezę pedagogiki emancypacyjnej, iż to uciśnieni – wbrew potocznym przeświadczeniom o wyższości kultury uprzywilejowanej – są bardziej świadomi, mądrzejsi, rozsądni i troskliwi. I to jest ta druga kwestia. Tymczasem świat napędzany chciwością 1% najbogatszych pędzi ku katastrofie. Nasze nauczycielskie zadanie to budowanie wspólnej agendy z uczniami i na tym powinien polegać nasz wspólny powrót do przyszłości. Agenda ta zaś musi odnosić się do materialności naszego świata i jego przyszłości, bo inaczej wyginiemy na własne życzenie.

Przypisy

- ¹ S. Bowles, H. Gintis, *Schooling in Capitalist America. Educational Reform and the Contradictions of Economic Life*, Nowy Jork 1976.
- ² B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, Warszawa 1957.
- ³ A.M. Caldeira, *Mulheres, sexualidade e casamento em São Tomé e Príncipe (séculos XV–XVIII)*, Lizbona 1999, s. 24.
- ⁴ J.G. Frynas, G. Wood, R.M.S. Soares de Oliveira, *Business and Politics in São Tomé e Príncipe. From Cocoa Monoculture to Petro-State*, „Lusotopie” 2003, nr 10, s. 54.
- ⁵ H.P. Gerhardt, *Arqueologia de um Pensamento*, w: M. Gadotti (red.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, São Paulo 1996, s. 165.
- ⁶ P. Freire, *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro 1994, dhnet.org.br, data dostępu: 23.04.2019, s. 23–24.
- ⁷ F.C. Weffort, *Educação e Política. Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade*, w: P. Freire, *Educação como prática da liberdade*, Rio de Janeiro 1967, s. 6.
- ⁸ L. Kopciwicz, *Nauczycielskie ponizanie. Szkolna przemoc wobec dziewcząt*, Warszawa 2010.
- ⁹ M. Boryczko, *Paradoksalne funkcje szkoły. Studium krytyczno-etnograficzne*, Gdańsk 2015.
- ¹⁰ K. Hernik, K. Malinowska, *Pochodzenie społeczne i ścieżki dojścia do zawodu nauczycieli szkół podstawowych*, „Edukacja” 2015, nr 2 (133), s. 44–57.
- ¹¹ P. Freire, *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro 1997, dhnet.org.br, data dostępu: 23.04.2019, s. 51.
- ¹² P. Stańczyk, *Pedagogika radykalna Paulo Freire wobec nierówności społecznych. Rzecz o edukacji ludowej*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2016, nr 1 (73), s. 37–51.
- ¹³ J. Rancière, *The Ignorant Schoolmaster. Five Lessons in Intellectual Emancipation*, Stanford 1991.
- ¹⁴ P. Freire, *Cartas aos Animadores e às Animadoras Culturais*, São Tomé 1978, s. 54.
- ¹⁵ P. Freire, *W sprawie dialektycznego związku między nauczycielem i uczniem*, w: A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1979, s. 152–153.

¹⁶ P. Freire, *Wychowanie nie może być neutralne*, w: A. Mońka-Stanikowa (red.), *Oświata i wychowanie w toku przemian*, Warszawa 1979, s. 175.

¹⁷ B. Suchodolski, *U podstaw materialistycznej teorii wychowania*, op. cit., s. 188–189.

¹⁸ Ibidem, s. 257.

Abstract

Back to the Future

This article introduces issues connected with critical, emancipatory and material aspect of today's pedagogy. The basis for those considerations are the achievements and research of Paulo Freire, a Brazilian scientist and philosopher of education who advocated for a pedagogy of radical emancipation. Today his ideas are still valid and inspirational for modern Polish researchers who are developing, amongst others, the “pedagogy of objects”.

Piotr Stańczyk

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, filozof, który skierował się ku pedagogice. Pracuje w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Zwolennik pedagogiki radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej. Badał praktyki dyskryminacyjne wobec studentów studiów zaocznych oraz to, w jaki sposób kultura szkoły odpowiada kulturze pracy w późnym kapitalizmie. Ostatnio zajmuje się filozofią wychowania Paula Freirego, a także dyskursem wizualnym malarstwa reklamowego w wybranych krajach Afryki Zachodniej (w STP i w Gwinei Bissau). Więcej informacji: https://www.researchgate.net/profile/Piotr_Stanczyk2.

Ku otwartej profesjonalizacji

Część II

Wanda Maria Dróżka

Zmiany społeczno-kulturowe a doskonalenie nauczycieli

Rozwojowi szerszego spojrzenia na nauczycielski profesjonalizm nie sprzyjają nowe, często wymuszone i sprzeczne wyzwania, wynikające ze zmian gospodarczych i społecznych oraz postępu technologii i rozwoju wiedzy. Powszechnie zauważa się erozję autonomii, która manifestuje się rosnącymi uprawnieniami rządów do określania ram programowych nauczania, przejęciem odpowiedzialności za zarządzanie szkół, różnego typu ocenianiem, wizytowaniem itp. Towarzysząca temu, rozrastająca się biurokratyczna kontrola

prowadzi do „odprofesjonalniania” nauczycieli. W nowych realiach pluralizacji kultury, silnego zindywidualizowania społecznego, wielości i różnorodności stylów życia, źródeł informacji, idei i wiedzy, od nauczyciela oczekuje się podjęcia zadań związanych z krytyczną, acz konstruktywną interpretacją oraz mediacją zmian, jakie się dokonują, oraz nowości, jakie one wnoszą. Tak, aby edukacja, poprzez transformację intelektualną i moralną, stała się przestrzenią demokratycznej, wartościowej zmiany społecznej i kulturowej.

Profesjonalizm otwarty jako perspektywa ustawicznej edukacji nauczycieli

Istotną perspektywę dla rozważań nad rozwojem i doskonaleniem nauczycieli roztacza, propagowana w literaturze przedmiotu, wizja edukacji nauczycieli w ramach „profesjonalizmu otwartego”¹. Jedną z bardziej charakterystycznych cech tego podejścia jest dążenie do zastąpienia statycznych lub linearnych koncepcji edukacji nauczycielskiej przez holistyczne zrozumienie powiązania osobistego i zawodowego rozwoju nauczycieli z badaniami i rozwojem społecznym.

Twierdzi się, iż w tradycyjnych koncepcjach i podejściach do rozwoju zawodowego nie docenia się łączenia potrzeb jednostki i systemu, ponieważ nie są one oparte na zrozumieniu złożoności życia nauczyciela i jego warunków pracy, ani też na pojęciu tego, jak nauczyciele uczą i dlaczego się zmieniają (lub nie zmieniają), jakie są szersze, niż tylko zawodowe konteksty ich zachowań: kulturowo-historyczne, społeczno-polityczne, ekonomiczne.

Wizja „profesjonalizmu otwartego” bierze pod uwagę zachodzące zmiany społeczne i kulturowe oraz ich wpływ na funkcjonowanie „szkół jutra”. Nowe cele szkoły jawią się przede wszystkim jako:

- pomaganie każdej jednostce w osiąganiu dobrych wyników,
- dawanie podstawy w postaci wiedzy ogólnej, a nie tylko wąskiej specjalizacji,
- bycie częścią społeczeństwa, a nie separowanie się od niego².

Wobec wymogów zrodzonych przez nowoczesność, a zwłaszcza z uwagi na wpływ społeczeństwa informacyjnego (eksplozja technologii informacyjnej i komunikacyjnej), globalizację (erozja barier pomiędzy rynkami pracy), rozwój nauki i techniki, w pracy szkół będą musiały znaleźć odzwierciedlenie takie wartości, jak: otwartość na uczestnictwo, otwartość na różnorodność, otwartość na konflikt, otwartość na refleksję, otwartość na błędy.

Spośród wielu założeń profesjonalizmu otwartego warto szczególnie podkreślić są następujące:

- inwestowanie w całego nauczyciela, a zwłaszcza w rozwój profesjonalnego „ja”, gdyż uczenie się tylko umiejętności i podążanie za wcześniej określonymi standardami jest niewystarczające; znacznie ogranicza potencjał rozwojowy nauczycieli oraz stawia pod znakiem zapytania podstawy nowego społeczeństwa „uczącego się”;
- korzystanie w kształceniu i rozwoju zawodowym z różnych rodzajów wiedzy i doświadczenia, w tym również płynących z indywidualnej biografii, z własnych emocji i przeżyć oraz przechodzenie z uczenia się powierzchniowego (elementy wiedzy lub fakty) na uczenie się głębokie, które łączy wiedzę ze zrozumieniem i uczy myślenia;
- partnerskie uczenie się przez całe życie w dialogu i współpracy, w szkole jako organizacji uczącej się³.

W tak zarysowanej koncepcji profesjonalizmu otwartego centralną kwestią kształcenia i rozwoju zawodowego nauczycieli staje się kategoria refleksyjności oraz koncepcja nauczyciela jako refleksyjnego praktyka. Podejście takie wynika z przekonania, iż nauczyciele – jeśli chcą uniknąć biurokratycznego i technicznego aspektu ich roli – jeżeli nie chcą czuć się „odprofesjonalniani” i sprowadzani do roli wykonawców tak zwanej nowej polityki edukacyjnej – nastawionej na wydajność, poprawę ekonomiczną oraz edukacyjną efektywność – muszą dążyć do zachowania szerokiego spojrzenia na swoją pracę, nie zaś tylko na samo nauczanie.

Niezbędne staje się określenie własnej pozycji poprzez krytyczne i ciągłe ocenianie celów, konsekwencji oraz społecznego kontekstu swej roli. Promowanie otwartej, refleksyjnej i krytycznej perspektywy zawodu stwarza szansę na to, iż kompetentny technicznie nauczyciel – dobry fachowiec, jaki dziś jest niewątpliwie potrzebny – nie będzie ograniczał się li tylko do „poszukiwania aktywnych rozwiązań”, lecz będzie się zastanawiał nad

szerszymi wymiarami swej pracy, nad jej celami, wartościami, warunkami oraz społeczną odpowiedzialnością za podejmowane działania⁴.

Tymczasem zmiany, jakie zaszły w ostatnich kilkudziesięciu latach, podważyły autonomię zawodową nauczycieli i uwypukliły problem ich profesjonalizmu. Christopher Day w swych rozważaniach nad tym, czy nauczyciele są profesjonalistami, czy nie, przytacza tradycyjne cechy „profesjonalisty”:

- posiadanie wyspecjalizowanej wiedzy zawodowej – kultury technicznej;
- stawianie sobie za główny cel zaspokajanie potrzeb uczących się – etyka służby;
- silne poczucie tożsamości zbiorowej – zaangażowanie zawodowe;
- koleżeńska, w przeciwieństwie do biurokratycznej, kontrola praktyki i standardów zawodowych – autonomia zawodowa.

Nauczyciele nie sprawują kontroli nad standardami zawodowymi w przeciwieństwie do, na przykład, lekarzy i prawników, zatem nauczanie jest pod tym względem – twierdzi Day – postrzegane jako tylko „częściowo wolny zawód”; w odniesieniu do nauczycieli od dawna stosuje się określenie „ograniczony profesjonalizm” (nauczyciel dobry, lecz zahamowany w swym rozwoju) i „profesjonalizm wzrastający” (nauczyciel, który jest zainteresowany teorią, bieżącym rozwojem dydaktyki, prowadzi pogłębione studia)⁵.

Nauczyciele stają się bardziej technikami, których rola ogranicza się do wprowadzania w życie celów polityki edukacyjnej, a więc zwiększania wydajności i poprawy ekonomicznej. Ich wolność do podejmowania własnych decyzji – cecha charakterystyczna dla autonomicznego profesjonalisty – jest coraz bardziej ograniczana. Utrzymuje się chroniczne przeciążenie pracą, co w rezultacie prowadzi do zaniku niektórych umiejętności związanych z nauczaniem, a zwłaszcza umiejętności dobrego i refleksyjnego wykonywania zadań. Równocześnie gros zajęć, mających na celu formalny i profesjona-

ny rozwój nauczycieli, jest – ogólnie rzecz biorąc – dostosowywane do krótkoterminowego programu nauczania lub celów koncentrujących się wokół konkretnych, doraźnych problemów⁶.

Day zauważa, iż jakkolwiek obecnie obserwuje się delikatne oznaki odchodzenia od tego ograniczonego spojrzenia na zawód nauczyciela, na jego kształcenie jako proste dostarczanie wiedzy (szkolenie), na rzecz pojmowania kształcenia jako „moralnej praktyki”, która nie wyklucza technicznego wymiaru zawodu, lecz umieszcza go w szerszym kontekście wartości edukacyjnych, to jednak wciąż dominuje wąskie podejście techniczne i praktyczne⁷.

Z jednej strony w naszym kraju, w wyniku kolejnych reform systemu edukacji, stworzone zostały zaledwie pewne szanse, aby zawód nauczycielski mógł zyskiwać (czy odbudowywać) walory profesjonalne: zwiększona skala ocen i autorskie programy nauczania (z pewnością szersza autonomia dotyczy nauczycieli szkół średnich, zaś znacznie większa nauczycieli akademickich – profesorów uniwersytetów).

Z drugiej zaś strony szczególnie niepokoi poważne ograniczenie w praktyce szkolnej wychowawczej roli nauczyciela, jego wpływów formacyjnych. Nauczyciel obecnie występuje bardziej jako pragmatyczny „instrumentalista” pracujący „nad czymś”, niż „z kimś”. Ma to niewątpliwie negatywny wpływ na społeczny, kulturowy i humanistyczny autorytet nauczyciela oraz pozbawia go nimbu profesjonalisty⁸.

W dalszych rozważaniach kwestii rozwoju nauczycieli oraz ich doskonalenia zawodowego warto przybliżyć interesujące spostrzeżenia i wnioski na ten temat, jakie zostały sformułowane przez Inettę Nowosad i Mirosława S. Szymańskiego. Podkreślają oni nade wszystko, że „(...) istnieje pilna potrzeba zredefiniowania profilu i roli nauczyciela w społeczeństwie wiedzy i w warunkach uczenia się przez całe życie (...) zaś nauczyciel musi przyjąć do wiadomości, zaakceptować i zdobyć umiejętno-

ści niezbędne do samokształcenia i uczestniczenia w procesie doskonalenia zawodowego”⁹.

Autorzy zwracają uwagę, że doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce wymaga stworzenia efektywnego ogólnokrajowego systemu w tym zakresie. Jest to wysoce uzasadniony postulat, zważywszy, że w naszym kraju funkcjonują różne instytucje i firmy zajmujące się doskonaleniem nauczycieli¹⁰ i innych pracowników oświaty. Należą do nich, jak wymienia Halina Dybek: centralne i wojewódzkie ośrodki doskonalenia nauczycieli, które organizują specjalne studia, kursy, seminaria i konferencje; uniwersytety i szkoły wyższe, prowadzące studia doktoranckie, studia podyplomowe, kursy kwalifikacyjne, seminaria i konferencje; doradcy metodyczni, organizujący różne formy samokształcenia kierowanego, szkolenia przywzrostacie pracy oraz instruktaż; dyrektorzy szkół we współpracy z radą pedagogiczną – samokształcenie kierowane, szkolenie praktyczne; ośrodki doskonalenia zawodowego innych resortów, różnorodne instytucje i organizacje, osoby prawne i fizyczne¹¹.

Współzależność i refleksyjność nauczyciela

Refleksyjność, w odniesieniu do zawodu nauczyciela, jest bodaj najważniejszym składnikiem nowoczesnego profesjonalizmu otwartego, jako stała gotowość do namysłu nad swymi intencjami, decyzjami, nad pracą, szkołą, ale i nad szerszym kontekstem społeczno-politycznym – nad systemem i jego krytycznym rozumieniem.

W obecnie rozwijającej się globalnej cywilizacji późnej nowoczesności, z różnymi jej wymiarami: kulturowym, społeczno-politycznym i ekonomicznym, z charakterystyczną dlań dialektyką globalności i lokalności, tego, co zewnętrzne, wewnętrzne, publiczne, społeczne, i tego, co indywidualne, osobiste, prywatne, nauczyciel zyskuje pozycję współzależną. Jego rola nie sprowadza się do przekazu odgórnie ustalonej i jakoby niezmiennej wersji kultury, ani też nie wystarczą już tylko jego

osobiste, subiektywne doświadczenia, przekonania, odczucia, zainteresowania i pasje.

W nowych realiach pluralizacji kultury, silnego zindywidualizowania społecznego, wielości i różnorodności stylów życia, źródeł informacji, idei i wiedzy, od nauczyciela oczekuje się podjęcia zadań związanych z krytyczną, acz konstruktywną interpretacją oraz mediacją zmian, jakie się dokonują, oraz nowości, jakie one wnoszą. Tak, aby edukacja poprzez transformację intelektualną i moralną, stała się przestrzenią demokratycznej, wartościowej zmiany społecznej i kulturowej.

Nauczyciel współzależny to nauczyciel refleksyjny. Zdolność do refleksyjności to cecha wymagana od współczesnego człowieka, ale nade wszystko powinna ona charakteryzować nauczycieli. Refleksyjność to krytyczna, wątpiąca postawa wobec wiedzy; zarówno wobec teorii formalnej, wiedzy o zależnościach obiektywnych – której znaczenie, na powrót niejako, zdecydowanie wzrasta¹² – jak również wobec wiedzy i informacji płynących z innych źródeł. W tym również wobec własnej wiedzy, przeświadczeń, przekonań, osobistych teorii pedagogicznych, własnego często bezrefleksyjnego stylu pracy itd.

Od nauczyciela współzależnego wymagana jest refleksyjność dyskursywna. Jest to określony typ refleksji – sposób myślenia całościowego, otwartego, krytycznego, podającego w wątpliwość, „myślenie nad myśleniem”. Refleksyjność dyskursywna wymaga rozległej i dogłębnej znajomości wiedzy teoretycznej oraz świadomości jej założeń i źródeł, znajomości wyników badań obiektywnych, ukazujących zawiłości świata nowoczesności samozwrotnej, jego struktury, tego, co zewnętrzne w nas samych, oraz jednoczesnego, nieustannego konfrontowania tej wiedzy z własnymi intencjami, motywami i celami działania.

Potrzebny dziś nauczyciel współzależny to nauczyciel sieci, relacji, otwarcia na Innego, komunikacji i dialogu, w tym również solidarności społecznej, mediator zmiany, umiejący balansować

między sferą indywidualną a społeczną, jednostką a strukturą, potrafiący interpretować, rozumieć dokonujące się zmiany w warunkach *multi* i różnicy. Na innym poziomie, w innej rzeczywistości świata otwartego, świata sieci, w sytuacji niejednoznacznej kultury¹³, gdy głód autorytetów zastępuje dostępna wiedza ekspercka.

„Dziś mamy wiele dowodów na to – pisze Henryka Kwiatkowska – że edukacja odpowiadająca tym wymaganiom nie może być dopasowana do uzgodnionej oferty socjalizacyjnej, wyznaczonej prymatem jednoznaczności, organizowanej jedynie z »nadania kulturowego«, z odgórnie narzuconym systemem wartości i ich preferencją. Będąc taką, pozbawia się ona istotnych znaczeń społecznych, staje się wyalienowana względem zaistniałych przemian i nowych potrzeb jednostki”¹⁴.

Tak rozumiana współzależność nauczyciela stanowi ważny składnik jego profesjonalizmu otwartego, rozwijającego się, krytycznego, ujmującego nauczanie i wychowanie w szerszych kategoriach społeczno-kulturowych, politycznych i etycznych. Wobec globalnych zależności współczesnego życia nie wystarcza już posługiwanie się praktyczną i lokalną wiedzą osobistą. Niezbędna staje się świadomość istnienia złożonych relacji między wiedzą, władzą, ekonomią i polityką. Wizja nauczyciela współzależnego jest bardziej zbliżona do występującej na gruncie pedagogiki krytycznej koncepcji „transformatywnego intelektualisty”, posługującego się refleksją dyskursywną.

W tej perspektywie ważne jest, aby nauczyciele nauczycieli (*teacher educators*), instytucje kształcenia nauczycieli, politycy, władze oświatowe, szkolne, sami nauczyciele, badacze oraz inni współdziałający ze szkołami, rodzice uznali, potwierdzili i cenili to, że: profesja nauczania i edukacji jest: etycznie, kulturowo i językowo zróżnicowana. Od nauczyciela oczekuje się, aby umiał podjąć zadanie negocjacji pomiędzy potrzebami społecznymi a potrzebami uczniów i wychowanków, zatem ważna część jego rozwo-

ju zawodowego ma dotyczyć rozumienia wartości „różnicy” i „zróżnicowania” oraz świadomego zaangażowania w polityczny dialog pomiędzy rodzinami i innymi podmiotami edukacji a agendami rządowymi.

W tym ujęciu, dla wartościowego rozwoju otwartego profesjonalizmu nauczyciela, ważne jest refleksyjne uczenie się poprzez praktykę, charakterystyczne dla lekarzy i prawników, oraz dochodzenie, na tej drodze, do własnych wniosków. Refleksyjna praktyka stanowi jeden z najważniejszych sposobów rozwoju zawodowego nauczycieli i pedagogów. W ten sposób nauczyciele nie tylko stają się użytkownikami (konsumentami) wiedzy, lecz także jej wytwórcami, poprzez refleksyjny wgląd we wnętrze swojej profesji w połączeniu z wiedzą i doświadczeniem.

Refleksyjny wgląd w swoją pracę wymaga głębokiej wiedzy i stawiania pytań, nie tylko o to, czego uczyć i jak uczyć, ale nade wszystko: dlaczego? Po co? Ponieważ uczniowie i studenci przyjmują wiedzę bezkrytycznie, jako pewien zbiór informacji, potrzebne jest zatem wzbudzenie w nich zainteresowania i motywacji. Głębsze, refleksyjne wejście w istotę nauczania i wychowania sprzyja także nauczycielom w uzyskaniu przez nich poczucia sensu oraz tak potrzebnej satysfakcji w swej niezmiennie trudnej, wymagającej acz pięknej profesji.

Uwagi i refleksje końcowe

Aby uświadomić sobie, jak bardzo zmieniło się cywilizacyjne i społeczno-kulturowe usytuowanie zawodu nauczycielskiego, warto ukazać ewolucję tej problematyki w naukowym ujęciu na przestrzeni dziejów. Zasadnicze zmiany następowały na kontinuum:

- od dominacji kategorii osobowości i powołania, poprzez etap ważności kategorii wiedzy, kompetencji, kształcenia nauczycieli, do kategorii profesjonalizacji otwartej, nieustannego, ustawicznego rozwoju zawodowego (stawania się),

- od dominacji kategorii pewności i słuszności płynącej z teorii formalnej, poprzez etap ważności wiedzy osobistej, do kategorii niepewności i refleksyjności,
- od dominacji przekazu i przymusu (w wychowaniu), poprzez etap swobody, wolności wychowawczej, a nawet negacji wychowania, do kategorii komunikacji, dialogu, negocjacji, współdecydowania,
- od inteligencko-szlacheckiego etosu służby społecznej, misji i posłannictwa, poprzez kategorię zawodu i biurokratycznej standaryzacji, do kategorii profesji jako intelektualnego i moralnego zobowiązania, z uwagi na zajmowaną pozycję i status, bliskiej tradycyjnej roli społecznej i kulturowej,
- od nauczyciela „zależnego” – poprzez „niezależnego” – do „współzależnego”.

Warto ponadto wskazać na trzy następujące cechy współczesnej rzeczywistości, które wymuszają niejako zmiany w edukacji, w jej aksjologii oraz w stylu funkcjonowania nauczycieli:

- zmienność – objawiająca się płynnością, nietrwałością, rozproszeniem (wartości, zasad, stylów życia), fragmentaryzacją, epizodycznością; wymaga elastyczności, kreatywności, mobilności, zrozumienia, tolerancji;
- współzależność – jako skutek przewagi relacyjnych, nie zaś stałych, ustanowionych i niezmiennych, struktur społecznych; wymaga współpracy, zespołowego działania, dialogu, partycypacji, uzgadniania, negocjowania, podzielenia wizji, odpowiedzialności;
- refleksyjność – jako zasada metodologicznego wątplenia zarówno w wiedzę uogólnioną, jak i we własne zasoby poznawcze; wymaga ciągłego uczenia się, doskonalenia swej osobowości, znajomości teorii i badań empirycznych, praktyki, badań w działaniu, ciągłego namysłu, szerszej świadomości etycznej i politycznej.

Zmienność edukacji w niepewnym i płynnym kontekście społeczno-kulturowym dopo-

mina się o refleksyjnych, podmiotowych i autonomicznych nauczycieli, posługujących się refleksyjnością dyskursywną, z analitycznym nastawieniem, respektujących wymóg współzależności. A to z kolei wymaga od nauczycieli przede wszystkim głębokiej wiedzy, gruntownego wykształcenia, wysokiej kultury oraz podmiotowych i przemyślanych zmian w ich kształceniu i doskonaleniu zawodowym.

Zawód nauczycielski potrzebuje obecnie, jak chyba nigdy dotąd, nieustannego uczenia się i doskonalenia. Pojawiają się tu pewne trudności i dylematy. Dominująca kwestia dotyczy znalezienia sposobu na to, jak harmonijnie połączyć dwie strony kształcenia i dalszego rozwoju w tym zawodzie – tej, którą można by nazwać „techniczno-praktyczną”, akcentującą wąski lub tak zwany ograniczony profesjonalizm, oznaczający wysoką, czysto metodyczną i proceduralną fachowość, biegłość zawodową, ze stroną humanistyczną i społeczno-kulturową tej profesji, podkreślającą jakże istotne dla nauczania i wychowania znaczenie wartości oraz cech osobowych i osobowościowych nauczycieli, jak również ich wysokiej kultury intelektualnej, pedagogicznej i etycznej, społecznego zaangażowania i odpowiedzialności.

Dążenie do wysokiej jakości profesji nauczycielskiej powinno stanowić domenę wspólnej troski i zabiegów nie tylko instytucji kształcenia i doskonalenia nauczycieli, lecz musi się ten cel stać priorytetem starań całego społeczeństwa, wszystkich instytucji i organizacji zainteresowanych przyszłością młodego pokolenia, a co za tym idzie dobrą przyszłością nas wszystkich.

Przypisy

¹ C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, Gdańsk 2004, s. 285.

² Ibidem, s. 277.

- ³ Szerzej na ten temat w artykule: W. Drózka, *Kształcenie i rozwój zawodowy nauczyciela w przestrzeni organizacji uczącej się*, „Edukacja” 2004, nr 4.
- ⁴ Por. C. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, op. cit., s. 70.
- ⁵ Ibidem, s. 22.
- ⁶ Ibidem, s. 24; 29.
- ⁷ Ibidem, s. 24.
- ⁸ Por. W. Drózka, *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich 2004*, Kielce 2008.
- ⁹ I. Nowosad, M.S. Szymański, *Proces Boloński a priorytet jakości kształcenia nauczycieli w Polsce*, „Edukacja” 2010, nr 3, s. 18.
- ¹⁰ Podobna sytuacja dotyczy kształcenia nauczycieli. Ibidem, s. 17. Por też: M.S. Szymański, *Kształcenie i doskonalenie zawodowe nauczycieli w Polsce – nowe wyzwania*, w: W. Horner i M.S. Szymański (red.), *Nauczyciel i kształcenie nauczycieli. Zmiany i wyzwania*, Warszawa 2005, s. 80–87.
- ¹¹ H. Dybek, *Doradztwo metodyczne i doskonalenie zawodowe nauczycieli*, Kraków 2000, s. 46–47.
- ¹² Po okresie większego przywiązywania wagi do znaczenia wiedzy potocznej, praktycznej oraz osobistych teorii pedagogicznych u nauczycieli, co szczególnie było widoczne na Zachodzie pod wpływem pedagogiki i psychologii humanistycznej od końca lat 60. XX wieku, a co dzisiaj jest równoważone dopominaniem się o wysoki poziom wykształcenia u zachodnich nauczycieli w zakresie teorii formalnej obejmującej wiedzę o zależnościach obiektywnych. W Polsce zaś jakby na odwrót, więcej było i jest nadal w kształceniu nauczycieli teorii formalnej, mniej zaś wiedzy praktycznej, płynącej z osobistych doświadczeń zawodowych nauczycieli oraz z badań jakościowych i badań w działaniu.
- ¹³ D. Klus-Stańska, *Nauczyciel wobec utraty jednoznaczności kultury. Podjęcie wyzwania czy ucieczka*, w: H. Kwiatkowska, T. Lewowicki (red.), *Společno-kulturowe konteksty edukacji nauczycieli i pedagogów*, Warszawa 2003.
- ¹⁴ H. Kwiatkowska, *Tożsamość nauczycieli. Między anomią a autonomią*, Gdańsk 2005, s. 7.

Abstract

Towards Open Professionalization

In this article the author aims to explain the concept of open professionalization in teachers' profession and training. To this end the article discusses such issues as: education, professional development and teacher training in the European Union; vision of teaching profession from the point of view of lifelong learning and improvement; open professionalism as a perspective for teachers' lifelong learning; teachers' interdependence and reflectiveness as the basic categories of open professionalization.

Wanda Maria Drózka

Profesor zw. dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki i pedeutologii. Kieruje Zakładem Pedeutologii, Pedagogiki Pracy i Kształcenia Ustawicznego na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Opublikowała między innymi książki: *Pokolenia nauczycieli* (1993); *Nauczyciel – Autobiografia – Pokolenia. Studia pedeutologiczne i pamiętnikoznawcze* (2002); *Nauczycielska dojrzałość. Pamiętniki średniego pokolenia nauczycieli* (2005); *Generacja wielkiej zmiany. Studium autobiografii średniego pokolenia nauczycieli polskich* (2008); *Wartości oraz cele życiowe i zawodowe nauczycieli. Pokolenia z lat 1989/1999* (2017). Jest członkinią Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP), wieloletnią przewodniczącą Oddziału PTP w Kielcach oraz członkinią Association for Teacher Education in Europe (ATEE). W roku 2006 otrzymała nagrodę indywidualną I stopnia Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego w uznaniu osiągnięć naukowych. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej oraz Srebrnym Krzyżem Zasługi RP.

Demokracja dla wszystkich

Janusz Korzeniowski

Katalog wolności, praw i obowiązków ucznia w statutach szkolnych

Obchodzona w 2019 roku 30 rocznica ustroju demokratycznego Rzeczypospolitej Polskiej zbiega się z datą uchwalenia przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych – Konwencji o Prawach Dziecka (z 20 listopada 1989 roku). Dzieci są nie tylko przyszłością naszego społeczeństwa, ale jego teraźniejszością. Dlatego powinny wiedzieć, jakie prawa im przysługują, i oczekiwać, że będą one chronione. Ważne jest nie tylko to, by dziecko miało świadomość,

jakie ma prawa, lecz również by rozumiało, że kończą się one tam, gdzie zaczynają się prawa drugiego człowieka. Już od najmłodszych lat dzieci powinny być zapoznawane z takimi pojęciami, jak godność osoby ludzkiej, szacunek do samego siebie i wobec innych, wolność, równość, tolerancja i solidarność. To wartości fundamentalne w kształtowaniu postaw obywatelskich, wyznaczające nasze podejście do drugiego człowieka, społeczeństwa i państwa.

W Zaleceniu Rady Europy z 1996 roku w sprawie europejskiej strategii na rzecz dzieci stwierdzono, że państwa winny podjąć wszelkie niezbędne środki w celu informowania dzieci o ich prawach, między innymi poprzez szerokie promowanie Konwencji o prawach dziecka oraz wprowadzenie edukacji w zakresie praw i obowiązków dzieci do programów nauczania od szkoły podstawowej.

Państwa powinny prawnie zagwarantować dzieciom ich prawa obywatelskie, polityczne, ekonomiczne, społeczne i kulturalne – zgodnie z literą i duchem Konwencji, a tym samym umożliwić im odpowiedzialne i odpowiadające ich możliwościom uczestnictwo we wszystkich aspektach życia społecznego. Dzieciom przysługuje również prawo do informacji o sposobach i rozwiązaniach, z jakich mogą skorzystać w wypadku naruszenia ich podstawowych praw.

Prawa i obowiązki ucznia w statucie szkoły

Ważnym aspektem formalnego demokratyzowania się życia szkoły jest uwzględnianie w przepisach regulujących ustrój szkolny standardów zawartych w podstawowych dokumentach dotyczących praw człowieka i praw dziecka.

Przepisy Ustawy z dnia 14 grudnia 2016 roku Prawo oświatowe, w artykule 98, wyznaczają aspekty życia szkoły konieczne do uregulowania w statucie szkoły. Jednym z nich jest określenie praw i obowiązków uczniów. Zmiany w licznych aktach prawa oświatowego związane z wprowadzaniem reformy systemu edukacji zobowiązują stosowne organy szkoły do uaktualnienia tych zapisów. Poniższy katalog praw i obowiązków ucznia jest propozycją wychodzącą naprzeciw tym zaleceniom.

Godność ucznia

Nauczyciel w swoich działaniach dydaktycznych, wychowawczych i opiekuńczych ma obowiązek:

- wspierać każdego ucznia w jego rozwoju,
- kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka,
- dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów.

Uczeń ma prawo do:

- znajomości swoich praw,
- przyrodzonej i niezbywalnej godności człowieka oraz jej poszanowania i ochrony,
- ochrony przed wszelkiego rodzaju przemocą psychiczną i fizyczną, okrutnym lub poniżającym traktowaniem i karaniem, szerzeniem nienawiści, wykorzystywaniem seksualnym, pracą przymusową i demoralizacją,
- przedstawiania dyrekcji, wychowawcy i innym nauczycielom swoich problemów oraz uzyskiwania od nich pomocy, odpowiedzi, wyjaśnień,
- swobodnego wyrażania swoich myśli i przekonań, w tym opinii dotyczących życia szkoły, jeżeli nie naruszają one godności innych osób.

Prawo do nauki

Uczeń ma prawo do:

- bezpłatnej nauki w szkołach publicznych,
- kształcenia się oraz wychowania i opieki, odpowiednich do wieku i osiągniętego rozwoju,
- integralnego rozwoju biologicznego, poznawczego, emocjonalnego, społecznego i moralnego,
- zapoznania się z programami nauczania poszczególnych przedmiotów, ich treścią, celami i stawianymi wymaganiami,
- dostosowania treści, metod i organizacji nauczania do jego możliwości psychofizycznych,
- organizacji życia szkolnego, umożliwiającej zachowanie właściwych proporcji między wysiłkiem szkolnym a możliwością rozwijania i zaspokajania własnych zainteresowań.

Aktywność pozalekcyjna

Uczeń ma prawo do:

- uczestniczenia w przedsięwzięciach organizowanych przez szkołę (zajęciach pozalekcyjnych, projektach, akcjach, imprezach, zawodach, obozach, wycieczkach itp.) umożliwiających rozwijanie własnych zainteresowań i uzdolnień oraz kształtowania aktywności społecznej i umiejętności spędzania czasu wolnego,
- zrzeszania się w stowarzyszeniach i innych organizacjach, a w szczególności organizacjach harcerskich, których celem statutowym jest działalność wychowawcza albo rozszerzanie i wzbogacanie form działalności dydaktycznej, wychowawczej, opiekuńczej i innowacyjnej szkoły (wymagana jest zgoda dyrektora szkoły wyrażona po uprzednim uzgodnieniu warunków tej działalności oraz po uzyskaniu pozytywnej opinii rady szkoły i rady rodziców),
- wpływania na życie szkoły poprzez działalność w samorządzie uczniowskim (w oparciu o regulamin samorządu uczniowskiego),
- wyboru nauczyciela pełniącego rolę opiekuna samorządu,
- działalności wolontariackiej,
- informacji o organizacji, terminach przeprowadzania i warunkach udziału w konkursach, olimpiadach i turniejach,
- dobrowolnego wzięcia udziału w konkursach, olimpiadach, turniejach, zawodach i innych formach współzawodnictwa,
- takiej organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad, która powinna służyć odkrywaniu i rozwijaniu jego uzdolnień, pobudzaniu twórczego myślenia, wspomagania zdolności stosowania zdobytej wiedzy w praktycznym działaniu, a także lepszemu przygotowaniu do nauki w szkołach wyższego stopnia lub do wykonywania zawodu.

Ocenianie

Uczeń ma prawo do:

- informacji na początku roku szkolnego o wymaganiach edukacyjnych niezbędnych do otrzymania poszczególnych śródrocznych i rocznych ocen klasyfikacyjnych z zajęć edukacyjnych, wynikających z realizowanego przez nauczyciela programu nauczania,
- informacji o sposobach sprawdzania osiągnięć edukacyjnych,
- informacji o warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej z zajęć edukacyjnych,
- informacji od wychowawcy klasy o warunkach i sposobie oraz kryteriach oceniania zachowania,
- informacji o warunkach i trybie otrzymania wyższej niż przewidywana rocznej oceny klasyfikacyjnej zachowania,
- jawnej i uzasadnionej oceny z zajęć edukacyjnych i zachowania,
- zaznajomienia się ze szczegółowymi zasadami wewnątrzszkolnego systemu oceniania.

Pomoc psychologiczno-pedagogiczna

Uczeń ma prawo do korzystania z pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej i organizowanej przez szkołę, polegającej na rozpoznawaniu i zaspokajaniu jego indywidualnych potrzeb rozwojowych oraz edukacyjnych, jak również rozpoznawaniu indywidualnych możliwości psychofizycznych, i czynników środowiskowych wpływających na jego funkcjonowanie w szkole, w celu wspierania potencjału rozwojowego i stwarzania warunków do jego aktywnego i pełnego uczestnictwa w życiu szkoły oraz w środowisku społecznym.

Uczeń ma prawo do pomocy psychologiczno-pedagogicznej udzielanej przez zintegrowane działania nauczycieli i specjalistów, a także w formie:

- klas terapeutycznych;
- zajęć rozwijających uzdolnienia;
- zajęć rozwijających umiejętność uczenia się;
- zajęć dydaktyczno-wyrównawczych;
- zajęć specjalistycznych: korekcyjno-kompensacyjnych, logopedycznych, rozwijających kompetencje emocjonalno-społeczne oraz innych zajęć o charakterze terapeutycznym;
- zajęć związanych z wyborem kierunku kształcenia i zawodu;
- zindywidualizowanej ścieżki kształcenia;
- porad i konsultacji;
- warsztatów.

Korzystanie z pomocy psychologiczno-pedagogicznej w szkole jest dobrowolne i nieodpłatne.

Pomoc materialna

Uczeń ma prawo do pomocy materialnej (socjalnej i/lub motywacyjnej) udzielanej w celu:

- zmniejszenia różnic w dostępie do edukacji,
- umożliwienia pokonywania barier dostępu do edukacji wynikających z trudnej sytuacji materialnej,
- wspierania rozwoju szczególnych zdolności.

Zdrowie, bezpieczeństwo i higiena warunków nauki

Uczniowie objęci są świadczeniami profilaktycznej opieki zdrowotnej. Uczeń ma prawo do bezpiecznych i higienicznych warunków nauki, wychowania oraz opieki w szkole, w tym:

- udziału w zajęciach, warsztatach, laboratoriach, pracowniach oraz stanowiskach praktycznej nauki zawodu,
- udziału w zajęciach wychowania fizycznego i zawodach sportowych,
- udziału w zajęciach i wycieczkach poza terenem szkoły,
- otrzymania pomocy w przypadku jego wypadku, gdy pozostaje pod opieką szkoły.

Uczeń ma prawo do:

- planu zajęć dydaktyczno-wychowawczych uwzględniającego równomierne obciążenie zajęciami w poszczególnych dniach tygodnia,
- zróżnicowanych zajęć w każdym dniu,
- uwzględnienia jego możliwości psychofizycznych do podejmowania intensywnego wysiłku umysłowego w ciągu dnia.

Gwarancje ochrony praw ucznia

Uczeń ma prawo do:

- informacji o przepisach wewnątrzszkolnych, normujących działalność dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą szkoły,
- informacji o podejmowanych w jego sprawie decyzjach (nagrodach, karach, przeniesieniu do innej klasy itp.),
- zachowania przez nauczyciela w poufności informacji dotyczących jego zdrowia, potrzeb rozwojowych i edukacyjnych, możliwości psychofizycznych, seksualności, orientacji seksualnej, pochodzenia rasowego lub etnicznego, poglądów politycznych, przekonań religijnych lub światopoglądowych,
- informacji o trybie składania skarg w przypadku naruszenia jego praw.

Obowiązki ucznia

Uczeń ma obowiązek przestrzegania postanowień zawartych w statucie szkoły oraz stosownych regulaminach, a w szczególności:

- prezentowania postawy godnej młodego Polaka,
- wykorzystania w pełni czasu przeznaczonego na zajęcia edukacyjne oraz rzetelnej pracy nad pogłębianiem swojej wiedzy i rozwijaniem umiejętności,
- systematycznego i punktualnego uczęszczania na planowane zajęcia,
- systematycznego przygotowania się do zajęć szkolnych, odrabiania prac domowych,

- usprawiedliwiania, we właściwym terminie i formie, nieobecności na zajęciach edukacyjnych (określonych w danej szkole),
- postępowania zgodnego z dobrem szkolnej społeczności,
- dbania o honor i tradycję szkoły oraz współtworzenie jej autorytetu,
- godnego, kulturalnego zachowania się w szkole i poza nią,
- dbania o piękno mowy ojczystej,
- szanowania godności i wolności innych ludzi,
- okazywania szacunku nauczycielom i innym pracownikom szkoły,
- przeciwstawiania się przejawom wulgaryzmu i brutalności,
- szanowania poglądów i przekonań innych,
- dbania o bezpieczeństwo i zdrowie własne i innych, wystrzegania się wszelkich szkodliwych nałogów: palenia tytoniu, picia alkoholu, używania środków odurzających i psychoaktywnych, w tym papierosów elektronicznych,
- przestrzegania zasad higieny osobistej,
- zachowania czystego i schludnego wyglądu,
- uczęszczania na zajęcia w estetycznym stroju; strój galowy obowiązuje uczniów podczas uroczystości szkolnych, egzaminów oraz w czasie reprezentowania szkoły na zewnątrz,
- troszczenia się o mienie szkoły i jej estetyczny wygląd wewnątrz i na zewnątrz,
- przestrzegania (określonych w danej szkole) warunków wnoszenia i korzystania z telefonów komórkowych i innych urządzeń elektronicznych na terenie szkoły.

Przesłanie

Znaczenie znajomości i urzeczywistniania wolności, praw i obowiązków przez uczniów polskich szkół upoważnia także do zaproponowania władzom oświatowym opracowania i wydania w randze rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej – nowego, opartego na demokratycznych

fundamentach, godności człowieka, wolności i równości *Kodeksu praw i obowiązków ucznia*.

Bibliografia

Konstytucja Rzeczypospolitej Polskiej z dnia 2 kwietnia 1997 r.

Konwencja o Prawach Dziecka przyjęta przez Zgromadzenie Ogólne Narodów Zjednoczonych dnia 20 listopada 1989 r.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 31 grudnia 2002 r. w sprawie bezpieczeństwa i higieny w publicznych i niepublicznych szkołach i placówkach.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej i Sportu z dnia 29 stycznia 2002 r. w sprawie organizacji oraz sposobu przeprowadzania konkursów, turniejów i olimpiad.

Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela.

Ustawa z dnia 7 września 1991 r. o systemie oświaty.

Ustawa z dnia 14 grudnia 2016 r. Prawo oświatowe.

Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 9 sierpnia 2017 r. w sprawie zasad organizacji i udzielania pomocy psychologiczno-pedagogicznej w publicznych przedszkolach, szkołach i placówkach.

Zalecenie Zgromadzenia Parlamentarnego Rady Europy 1286 (1996) w sprawie europejskiej strategii na rzecz dzieci.

Janusz Korzeniowski

Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Rewolucja czy ewolucja?

Beata Pelech

Nowa podstawa programowa z języka obcego nowożytnego dla szkół ponadpodstawowych

Wrzesień 2019 dla nauczycieli szkół ponadpodstawowych był momentem przełomowym, ponieważ wiązał się z rozpoczęciem realizacji procesu dydaktyczno-wychowawczego w nowym ustroju szkolnym. Do szkół zaczęli uczęszczać absolwenci dwóch typów szkół: gimnazjów i szkół podstawowych, a ich kształcenie odbywa się według różnych systemów i podstaw programowych. Abstrahując od różnic wiekowych – uczniowie po „podstawówkach” są o rok lub dwa lata młodszy od swoich kolegów po gimnazjach – należałoby się skupić na różnicach w dokumencie

dla szkół fundamentalnym, jakim jest nowa podstawa programowa. Dlaczego ów czynnik uważa się za kluczowy? Z prostej przyczyny: w polskim prawie oświatowym podstawa programowa określa obowiązkowy na danym etapie edukacyjnym zestaw celów kształcenia, treści nauczania oraz umiejętności z poszczególnych przedmiotów, które muszą być uwzględnione w programach nauczania i realizowane przez wszystkich nauczycieli. Co więcej, są one podstawą do ustalenia kryteriów ocen szkolnych oraz stanowią bazę do sformułowania wymagań egzaminacyjnych.

Nowe rozporządzenie

Nauczyciele języków obcych szkół ponadpodstawowych przygotowani do zmian zajmowali się już kilka miesięcy przed rozpoczęciem roku szkolnego: analizowali zapisy i założenia nowej podstawy programowej, uczestniczyli w szkoleniach poświęconych wdrażanym zmianom (jak chociażby w konferencji dla nauczycieli języków obcych na temat nowej podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych oraz egzaminu ósmoklasisty – zorganizowanej w styczniu 2019 roku przez ZCDN), skupiali się na wyborze zestawu podręczników. Rozmawiali, debatowali, konsultowali.

Rozporządzenie w sprawie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego dla czteroletniego liceum ogólnokształcącego, pięcioletniego technikum oraz dwuletniej branżowej szkoły II stopnia (zarówno dla uczniów będących absolwentami branżowej szkoły I stopnia, którzy ukończyli gimnazjum, oraz tych kończących ośmioletnią szkołę podstawową), obowiązującej od roku szkolnego 2019/2020, zostało podpisane przez Minister Edukacji Narodowej Annę Zalewską 30 stycznia 2018 roku. Przez kolejne trzy lata nauczyciele będą równolegle, lecz według dwóch różnych systemów, uczyli:

- absolwentów gimnazjów (którzy zgodnie ze starą podstawą programową przystąpią do egzaminu maturalnego w roku 2022 po liceum ogólnokształcącym oraz w roku 2023 po technikum);
- absolwentów szkół podstawowych (którzy będą realizowali proces dydaktyczno-wychowawczy zgodnie z nową podstawą programową i przystąpią do egzaminu maturalnego w roku 2023 po liceum ogólnokształcącym oraz w roku 2024 po technikum i po szkole branżowej II stopnia).

Zmiany, ale raczej ewolucyjne

Już na wstępie należy zaznaczyć, że sam proces tworzenia nowej podstawy programowej z języka

obcego nowożytnego to raczej ewolucja niż rewolucja, gdyż zmiany wprowadzono tylko tam, gdzie było to niezbędne (o czym wspominał dr Marcin Smolik, dyrektor Centralnej Komisji Egzaminacyjnej, podczas wojewódzkiej konferencji w Stargardzie pt. „Wdrożenie nowej podstawy programowej kształcenia ogólnego w szkole ponadpodstawowej”, którą zorganizowała Zachodniopomorska Kurator Oświaty Magdalena Zarębska-Kulesza). Nowa podstawa nie zmienia podziału umiejętności szczegółowych, to jest treści kształcenia, i nadal dzieli je na umiejętności językowe i bardziej ogólne. Umiejętności językowe obejmują:

- znajomość środków językowych,
- rozumienie ze słuchu oraz rozumienie tekstów pisanych (co odpowiada działaniom receptywnym, zgodnie z Europejskim Systemem Opisu Kształcenia Językowego – ESOKJ),
- tworzenie wypowiedzi ustnych oraz wypowiedzi pisemnych (jako odpowiednika działań produktywnych w ESOKJ),
- reagowanie na wypowiedzi – zarówno ustnie, jak i w formie tekstu pisanego (co według ESOKJ równa się interakcji),
- przetwarzanie wypowiedzi w formie ustnej i pisemnej (co odpowiada mediacji w ESOKJ).

W tym miejscu warto na chwilę się zatrzymać na przedostatniej umiejętności, związanej z interakcją, gdyż to działanie pojawia się w nowej podstawie programowej ze zwiększonym natężeniem. Dlaczego? Otóż podczas nauczania języka obcego szczególnie nacisk kładzie się na komunikację. Interakcja zaś to nic innego jak uczestnictwo przynajmniej dwóch osób w ustnej i/lub pisemnej wymianie informacji. Tak więc działania produktywnie i receptywnie pojawiają się (lub nawet przenikają w komunikacji ustnej) na przemian, co prowadzi do wniosku, że interakcja występuje w formie nadrzędnej do produkcji i recepcji, gdyż właśnie czynne uczestnictwo w rozmowie zapewnia jej ciągłość. Samo słuchanie i mówienie to za mało, ważne jest przede wszystkim nakierowanie

rozmowy na taki tor (w tym dopasowanie się do wypowiedzi rozmówcy), by osiągnąć zamierzony cel komunikacyjny.

Znaczenie komunikacji w nowej podstawie programowej zauważamy również podczas analizy umiejętności ogólniejszych, tzw. *life skills*, czyli umiejętności, w których nacisk położony jest na umiejętności przydatne w procesie uczenia się przez całe życie. Komunikacja w tym wypadku polega na stosowaniu różnych strategii komunikacyjnych, także strategii kompensacyjnych, szczególnie strategii ryzyka. Na czym właściwie to polega? Strategie ryzyka to nic innego jak podejmowanie przez uczniów komunikacji, nawet w wypadku braku pewności co do poprawności wypowiedzi. Dzięki temu uczeń – mimo ograniczeń językowych – pozostaje czynnym uczestnikiem konwersacji, efektywnie (i nierzadko efektownie) przekazuje informacje w sposób werbalny i niewerbalny, używa nabytej wiedzy w praktyce i, co najważniejsze, pozbywa się bariery językowej, która często jest inhibitorem jakiegokolwiek komunikacji. Tym samym strategie ryzyka wprowadzie łączą się z ryzykiem narażenia na błędy, lecz jednocześnie przyczyniają się do rozwoju umiejętności ucznia. Strategie ryzyka najczęściej realizuje się za pomocą:

- omówienia: zamiast *stork* uczniowie powiedzą *a black and white bird that eats frogs* (biało-czarny ptak, który zjada żaby);
- synonimu (*table* zamiast *desk*);
- uogólniania reguł, zwłaszcza niestosowania wyjątków (*womans* zamiast *women*);
- transferu językowego, to jest stosowania reguł gramatycznych przeniesionych z języka polskiego (*hair are long* zamiast *hair is long*);
- tworzenia wyrazów nieistniejących w języku obcym (zamiast *dentist* – *tooth doctor*);
- nadawania polskim wyrazom obcego brzmienia (pamiętam zabawny przykład z czasów studiów, kiedy jeden ze znajomych zdawał egzamin z lekturatu z języka niemieckiego; nie był przygoto-

wany, więc obrazek, na którym lekarz zajmował się chorym, opisał słowami: *Doktoren dotiken pacjenten*).

Podczas stosowania strategii ryzyka uczniowie, by ułatwić sobie mówienie czy zrozumienie przez rozmówcę, wykorzystują również mimikę, gesty, wyrazy dźwiękonaśladowcze (zamiast wyrazu „kraksa/wypadek” użyją słowa „bum”) czy techniki zadawania pytań. Jednak, i to trzeba podkreślić, choć strategie kompensacyjne w dużym stopniu wspomagają skuteczne porozumiewanie się w języku obcym, rolą nauczyciela (i ucznia) jest jednoczesna dbałość o precyzję, poprawność i styl przekazu. W całym procesie kształcenia językowego dążeniem ucznia powinno być osiąganie coraz większej precyzji w wyrażaniu myśli oraz ograniczanie błędów w zakresie poprawności językowej (w odniesieniu do gramatyki, leksyki, ortografii i fonetyki).

W zakresie umiejętności ogólniejszych, oprócz nacisku na stosowanie strategii komunikacyjnych, nowa podstawa programowa nadal akcentuje wagę takich kompetencji, jak: kooperacja, czyli współdziałanie w grupie, korzystanie z różnych źródeł informacji (w tym z autentycznych materiałów źródłowych), dokonywanie samooceny (w tym krytyczne myślenie, wyciąganie wniosków), opanowanie technik samodzielnej pracy nad językiem (samodzielnego docierania do informacji) czy budowania świadomości językowej (w tym podobieństw i różnic między językami).

Warunki i sposoby realizacji podstawy

Znaczących zmian w odniesieniu do nowej podstawy programowej dla szkół ponadpodstawowych nie zauważa się w obszarze warunków i sposobów jej realizacji w codziennej praktyce szkolnej.

Wymogiem skutecznego nauczania języka obcego, zwłaszcza na II i III etapie edukacyjnym, jest zapewnienie kształcenia uczniów w grupach o zbliżonym poziomie biegłości językowej (czemu

służą testy diagnozy wstępnej przeprowadzane na początku września). Proces dydaktyczny dodatkowo wspierany jest przez odpowiednio przygotowaną i wyposażoną salę (pracownię językową) z dostępem do internetu, odtwarzaczem płyt, tablicą interaktywną czy pomocami naukowymi w postaci plansz ściennych, słowników, map, gier językowych, programów multimedialnych. Pomoce dydaktyczne nie tylko uatrakcyjnają zajęcia i stymulują ucznia do większego zaangażowania w proces uczenia się, lecz także umożliwiają korzystanie z autentycznych materiałów źródłowych, w tym z użyciem TIK-u, jak filmy, nagrania, teksty, zdjęcia (o czym wspomniano przy umiejętnościach ogólniejszych). Jako że język obcy w trakcie nauki powinien być wykorzystywany jako język komunikacji w różnych rodzajach interakcji, ważne jest, by uczniom zapewniać komunikację nie tylko na poziomie nauczyciel – uczeń, lecz również uczeń – uczeń, uczeń – rdzenny użytkownik języka, uczeń – inny (pozaszkolny) użytkownik języka.

Świetnym sposobem na zróżnicowanie interakcji będzie uczestnictwo w projektach i programach wymiany międzynarodowej (jak Erasmus+) czy lekcje kulturowo-językowe, realizowane chociażby poprzez współpracę z AIESEC-iem. Przełoży się to w dużym stopniu na kolejne zalecenie, jakim jest stosowanie szerokiego repertuaru technik nauczania – z uwzględnieniem możliwości rozwojowych uczniów oraz możliwości kształtujących kreatywność i pozytywne (motywuujące) nastawienie do języka i jego nauki. Ostatnim zaleceniem w zakresie warunków i sposobów realizacji jest przeprowadzanie „na bieżąco” diagnozy nieformalnej oraz – w szczególności na II i III etapie edukacyjnym – diagnozy formalnej oraz przekazywanie jej wyników uczniowi i jego rodzicom/opiekunom prawnym w sposób jak najbardziej czytelny. Diagnoza nieformalna, mówiąc najprościej, to bieżąca analiza mocnych i słabych stron ucznia podczas całego cyklu kształcenia (a więc z uwzględnieniem zmienności w czasie) dokonywana na przykład na

podstawie obserwacji ucznia. Diagnoza formalna umożliwia sporządzenie obiektywnej analizy, za pomocą chociażby kwestionariusza, tabeli obserwacji, sprawdzianu, próbnego egzaminu. Wzajemne uzupełnianie się obu diagnoz to czynnik w tej kwestii bardzo istotny, gdyż tylko wtedy w pełni odgrywa rolę wspomagającą podczas przygotowania uczniowi i rodzicowi/opiekunowi prawnemu informacji zwrotnej.

Warianty nowej podstawy programowej

Jak zaznaczyłam na początku, podstawa programowa to dla wszystkich szkół dokument fundamentalny, zatem w zakresie kształcenia języka obcego nowożytnego jest dla wszystkich języków obcych nowożytnych wspólna. Jednak, mimo że każdy uczeń liceum ogólnokształcącego czy technikum ma obowiązek nauki dwóch języków obcych nowożytnych, stworzono kilka wariantów podstawy programowej kształcenia ogólnego, co jest skorelowane z sytuacjami wynikającymi z faktu rozpoczynania lub kontynuowania nauki danego języka obcego nowożytnego w I klasie szkoły ponadpodstawowej. Co więcej, edukacja językowa powinna posiadać charakter kontynuacyjny, więc uczniowie mają możliwość nauki tego samego języka obcego na wszystkich etapach edukacyjnych, czyli – licząc od I klasy szkoły podstawowej do ostatniej klasy szkoły ponadpodstawowej – przez 12 lat (w wypadku wyboru liceum ogólnokształcącego) lub 13 lat (technikum). Dodatkowo, w oddziałach lub szkołach dwujęzycznych przewidziano możliwość nauczania języka obcego nowożytnego (pierwszego albo drugiego) w zwiększonej liczbie godzin.

Aby dokładnie odczytać poszczególne warianty podstawy, należy zapoznać się z symbolami, na które składają się:

- etap edukacyjny (cyfra rzymska – I, II, III; w wypadku szkół ponadpodstawowych – III),
- język nauczany jako pierwszy albo drugi (cyfra arabska – 1 albo 2),

- poziom nauczania (0 – dla rozpoczynających naukę, P – dla kontynuujących naukę ze szkoły podstawowej, R – dla kontynuujących naukę ze szkoły podstawowej, realizujących kształcenie w zakresie rozszerzonym, DJ – dla szkół lub oddziałów dwujęzycznych).
- stopień szkoły branżowej (odpowiednio BS1 – w przypadku branżowej szkoły I stopnia lub BS2 – w przypadku branżowej szkoły drugiego stopnia).

Poszczególne warianty podstawy programowej kształcenia ogólnego z języka obcego nowożytnego dostępne są na stronie Ministerstwa Edukacji Narodowej.

Należy podkreślić, że wszystkie warianty podstawy programowej w zakresie języka obcego nowożytnego opracowano zgodnie z poziomami biegłości określonymi w Europejskim Systemie Opisu Kształcenia Językowego: uczenie się, nauczanie, ocenianie, opracowanym przez Radę Europy. Nawiązanie do poziomu ESOKJ nie jest jednak założeniem formalnym, lecz ma stanowić ułatwienie w kwestii orientacyjnego określenia poziomu biegłości językowej ucznia kończącego dany etap edukacyjny.

Każdy z wariantów podstawy programowej kształcenia ogólnego skonstruowany jest w taki sam sposób i zawiera:

- cele kształcenia stanowiące wymagania ogólne,
- treści nauczania i umiejętności wyrażone w postaci wymagań szczegółowych,
- zalecenia dotyczące warunków i sposobu realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego na danym etapie edukacyjnym.

Kluczowe dla poszczególnych wariantów są określenia zawarte w „główkach”, czyli opisie poszczególnych wymagań ogólnych i szczegółowych (na przykład: podstawowy, bogaty, bardzo bogaty; proste, w miarę złożone, złożone itd.). Określenia w „główkach” wymagań są szczególnie istotne w zrozumieniu różnicy pomiędzy wymaganiami

dla języka obcego nauczanego w zakresie podstawowym i rozszerzonym oraz jako języka obcego pierwszego i drugiego, ponieważ w sposób diamentralny zmieniają wymagania wobec uczniów. Dotyczy to przede wszystkim wymagania I, to znaczy znajomości środków językowych, na przykład:

1. Uczeń posługuje się bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych – w tym związków frazeologicznych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych (podstawa programowa w wariantcie III.1.R).
2. Uczeń posługuje się dość bogatym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie tematów wskazanych w wymaganiach szczegółowych (podstawa programowa w wariantcie III.1.P).
3. Uczeń posługuje się podstawowym zasobem środków językowych (leksykalnych, gramatycznych, ortograficznych oraz fonetycznych), umożliwiającym realizację pozostałych wymagań ogólnych w zakresie następujących tematów (...) (podstawa programowa w wariantcie III.2.0).

Założenia i zmiany

Choć nowa podstawa programowa w zakresie języka obcego nowożytnego żadnym przełomem nie jest, wprowadzono tu i ówdzie pewne zmiany i zaakcentowano konkretne założenia. Wśród najważniejszych znalazły się:

1. Program spiralny w kształceniu języka obcego, oparty na powrocie do tych samych treści na coraz wyższych poziomach poprzez rozszerzanie nabytych wcześniej umiejętności i wiadomości.
2. Minimalne podniesienie obecnych wymagań językowych, w tym chociażby poszerzenie zakresów tematycznych wymagań szczegółowych

o dodatkowe treści, zróżnicowane dla kolejnych wariantów, oraz zmiana nazw niektórych zakresów tematycznych (patrz tabela poniżej). Rozszerzenie wymagań ma skutkować wyższym poziomem egzaminu maturalnego od roku 2023, co uzasadnia się zwiększoną liczbą godzin nauki języka obcego nowożytnego – i przy nauczaniu języka obcego jako pierwszego, i przy opcji nauki języka obcego jako drugiego. Dotychczasowa matura odbywała się na poziomie B1 (PP) i B2 (PR), zaś nowa matura ma obowiązywać na poziomie B1+/B2 (PP) i B2+/C1 (PR). Warto tu nadmienić, że zasadniczo egzamin maturalny jest zdawany przez uczniów z pierwszego języka obcego, jednak uczeń może przystąpić do egzaminu z drugiego języka obcego, choć spodziewany do osiągnięcia poziom A2/A2+ nie

gwarantuje mu uzyskania dobrego wyniku, gdyż egzamin zdaje się na takim samym poziomie jak język pierwszy – egzamin z języka obcego jest pomiarem znajomości języka pierwszego (tabela nr 1).

3. Wykreślenie z katalogu zakresów tematycznych zagadnienia nr 15, to jest elementów wiedzy o krajach obszaru nauczanego języka oraz o kraju ojczystym, z uwzględnieniem kontekstu międzykulturowego oraz tematyki integracji europejskiej. Obecnie stanowić ono będzie nowe, odrębne wymaganie – kompetencję interkulturową. Założono, że wymaganie to będzie rozwinięciem wymagania dotychczasowego. Co więcej, owa zmiana sprawia, że wiedza na temat kraju ojczystego oraz krajów, społeczeństw i kultur społeczności z danego

Tabela 1.

Stara podstawa programowa Poziom IV.1.	Nowa podstawa programowa Wariant III.1.P.	Nowa podstawa programowa Wariant III.2.0.
3. Szkoła (np. przedmioty nauczania, oceny i wymagania, życie szkoły, kształcenie pozaszkolne, system oświaty).	3. Edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się – w tym uczenie się przez całe życie, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne, system oświaty).	Edukacja (np. szkoła i jej pomieszczenia, przedmioty nauczania, uczenie się, przybory szkolne, oceny szkolne, życie szkoły, zajęcia pozalekcyjne).

Tabela 2.

Stara podstawa programowa IV.1.P	Stara podstawa programowa IV.1.R
wiadomość, opis, notatka, ogłoszenie, zaproszenie, ankieta, pocztówka, e-mail, list prywatny, prosty list formalny	list formalny, rozprawka, opis, opowiadanie, sprawozdanie, recenzja
Nowa podstawa programowa	Nowa podstawa programowa III.1.R
notatka, ogłoszenie, zaproszenie, życzenia, wiadomość, SMS, kartka pocztowa, e-mail, historyjka, list prywatny, życiorys, CV, list motywacyjny, wpis na blogu	e-mail, list prywatny, list formalny – w tym list motywacyjny, życiorys, CV, wpis na blogu, opowiadanie, recenzja, artykuł, rozprawka

obszaru językowego, jak i świadomość związku między kulturą własną i obcą oraz wrażliwość międzykulturowa będą dotyczyły wszystkich obszarów tematycznych wymienionych w podstawie.

4. Poszerzenie zasobu form pisemnych, które uczeń powinien umieć stworzyć (tabela nr 2).
5. Ograniczenie liczby zakresów tematycznych z 15 do 13 w wariantcie III.2.0 (wykreślono tematy: 14. Państwo i społeczeństwo oraz wspomniany wcześniej temat 15, który zastąpiono kompetencją interkulturową).

Co dalej z nową podstawą?

Nowa podstawa programowa od dawna wzbudza wiele emocji. Było mnóstwo zapytań, domysłów, niewiadomych. Teraz, gdy jej zapisy są wdrażane, nauczyciele oczekują kolejnych publikacji, bo jeszcze nie ma informatora o nowym egzaminie dojrzałości oraz próbnego arkusza maturalnego, czyli dokumentów, które ukażą nam kształt egzaminu w „nowej formule”, w tym typy zadań i dobór kluczowych umiejętności wymaganych od zdających. Z tym jednak musimy poczekać do roku 2021, jako że szczegółowe informatory dotyczące egzaminu powinny być upublicznione przez Centralną Komisję Egzaminacyjną (CKE) dwa lata przed nową maturą. Dzisiaj wiadomo, że warunki i sposób przeprowadzania nowego egzaminu maturalnego w znacznym stopniu będą zbliżone do tych obowiązujących dotychczas. Co się więc zmieni?

Po pierwsze, nowa matura będzie trochę bardziej wymagająca, więc być może będzie i trochę trudniej ją dobrze zdać. To chyba jednak nie jest przeszkodą dla uczniów zmotywowanych, pragnących kontynuować naukę na studiach. Po drugie, wprowadzony zostanie próg zdawalności (na poziomie 30%) również z jednego przedmiotu dodatkowego na poziomie rozszerzonym. Do tej pory nieuzyskanie progu 30% z przedmiotu dodatkowego nie stanowiło o zdaniu lub niezdaniu

matury, gdyż uczeń musiał przede wszystkim zdać 5 egzaminów obowiązkowych: 3 pisemne (język polski, język obcy nowożytny, matematykę) oraz 2 ustne (język polski, język obcy nowożytny). Wynik procentowy z przedmiotu dodatkowego (lub kilku dodatkowych) na poziomie rozszerzonym był istotny zwłaszcza dla uczniów ubiegających się o miejsce na konkretnym kierunku studiów.

Zatem, czy taki diabeł straszny jak go malują? Czas pokaże. Na pewno już teraz nauczyciele odczuwają pewne zmiany (bo i większa liczba uczniów, i praca na dwóch podstawach programowych), jednak wierzę, że damy radę. Dlaczego? „Dobrzy nauczyciele wiedzą, jak wydobyć z uczniów to, co najlepsze” – powiedział amerykański pisarz i dziennikarz, Charles Kuralt. Od siebie mogę dodać, że dobry nauczyciel pozostaje dobrym nauczycielem bez względu na zmieniającą się rzeczywistość szkolną.

Beata Pełech

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół nr 6 im. Mikołaja Reja w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języków obcych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Niezależne i samorządne

Waldemar Howil

Samorządy uczniowskie jako najważniejsze ogniwo szkolnej demokracji

Do czego potrzebujemy demokracji? Czy jest nam niezbędna, żeby uchronić się przed zagrożeniami współczesnego świata, wśród których trzeba wymienić i dominację populizmu politycznego, i biurokratyczny chaos, i nieznoszącą sprzeciwu tyranię korporacyjnych interesów? Oczywiście, ale potrzebujemy demokracji także dlatego, że pozwala nam ona – jako zjawisko na styku spraw polityki, społeczeństwa, kultury – żyć na co

dzień w zgodzie, według zasad wzajemnego szacunku, tolerancji i odpowiedzialności za własne poglądy i stanowiska. Należałoby zatem stwierdzić tak: demokracja jest nam potrzebna po to, abyśmy byli lepszymi nauczycielami dla naszych uczennic i uczniów, którym powinniśmy umożliwić samodzielne decydowanie o sobie, a także towarzyszyć w dojrzewaniu do poważnego, godnego i spokojnego życia społecznego.

Morze fikcji

Co można powiedzieć o demokracji w polskiej, publicznej szkole? Pewnie niewiele. Pomijam pojedyncze przypadki placówek, w których demokracja nie tylko działa, ale jeszcze się sprawdza. Mam raczej na myśli całą rzeszę tych, w których „nie da się” jej wprowadzić i jest z gruntu podejrzana. Nie można przecież w szkole dawać za dużo praw rodzicom, a już w żadnej mierze uczniom. Ci pierwsi mogą ewentualnie w ramach procedur demokratycznych dofinansować ze swoich składek na radę rodziców to, o co nauczyciele poproszą, natomiast uczniowie – jak to uczniowie – mogą się realizować w działaniach wymyślanych i przeprowadzanych przez swoich nauczycieli.

Dawanie praw, włączanie w decyzyjność, delegowanie zadań, decentralizacja i zarządzanie poziome – to „prosta droga ku anarchii”, ale tylko w takiej ostoi konserwatyzmu, jaką jest polska szkoła. I możesz, droga Czytelniczko i drogi Czytelniku, oburzać się na te słowa, możesz nawet znaleźć kilka przykładów szkół, w których demokracja, mówiąc potocznie, hula aż miło, nie zmienia to jednak faktu, że to są tylko pojedyncze przypadki w morzu demokratycznej fikcji. Uważam, że w większości polskich szkół nie uczy się demokracji w rozumieniu współdecydowania wszystkich członków społeczności i nie uczy się odpowiedzialności za podejmowane decyzje. Lekcje wiedzy o społeczeństwie, w czasie których nauczyciel omawia cechy państwa demokratycznego, w odróżnieniu na przykład od państwa rządzonego autorytarnie czy pseudodemokratycznie, to za mało, żeby w młodych ludziach zaszczerpić demokratycznego ducha. To za mało, żeby młodzi ludzie poczuli w sobie imperatyw chodzenia na wybory, współdecydowania za losy gminy, powiatu, kraju, Unii Europejskiej, i wciąż za mało, żeby brali za swoje wybory odpowiedzialność. Co więc zrobić, żeby było inaczej?

Kluczowe kwestie

Przedewszystkim inaczej w szkołach powinny być przeprowadzane wybory do rad oraz zarządów samorządu uczniowskiego. Kiedy wczytać się w regulaminy samorządów uczniowskich, to okazuje się, że kandydatami mogą być uczniowie, którzy mają średnią ocen przynajmniej 4.0 i najlepiej jeszcze zachowanie przynajmniej dobre. Aż chciałoby się zapytać twórców tych regulaminów (teoretycznie samych uczniów, ale czy faktycznie?), dlaczego w tak oczywisty sposób dyskryminują osoby, którym niekoniecznie może zależeć na średniej, ale za to chętnie skupią się na pracy społecznej? Czy średnia ocen jest równoznaczna z wrażliwością na problemy środowiska uczniowskiego, empatią, przebojowością, umiejętnościami organizacyjnymi, czy w końcu siłą przyciągania ludzi do swoich pomysłów i idei? Nie jest. Dlaczego więc wciąż tego typu zapisy znajdują się w regulaminach? Dlaczego już na przednówku dorosłego życia nauczyciele uczą uczniów, że nie wszyscy się nadają? Że są obszary elitarne – dostępne tylko dla grzecznych, dobrze uczących się dzieci?

Dopiero więc wybrany prawidłowo – to znaczy zgodnie z demokratycznymi regułami – szkolny samorząd może działać w sposób niezależny i właśnie samorządny. Niezależny, czyli taki, który działa na podstawie uchwalonego przez ogół uczniów regulaminu i niezależnie od nacisków nauczycieli. Samorządny, czyli gotów do rozwiązywania problemów członków społeczności uczniowskiej. Te dwa przymiotniki – niezależny i samorządny – są bardzo ważne, o ile nie kluczowe w kwestii demokratyzacji życia szkolnego.

Kogo wychowujemy?

Samorząd szkolny, podobnie jak samorządy lekarskie, adwokackie, czy też lokalne, powinien działać na rzecz swoich członków. Członkami samorządu uczniowskiego nie mogą być rodzice

i nauczyciele. Zaś zadaniem samorządu nie jest działanie prowadzące do zaspokojenia potrzeb nie swoich członków. Samorząd uczniowski ma dbać o uczniów: o jakość obiadów na stołówce, o wygląd toalet, o przestrzeganie zasad oceniania, o możliwość wyjścia na dwór podczas przerw, o rozwiązywanie konfliktów między uczniami. I powinien robić to wszystko w dużym stopniu niezależnie od woli nauczycieli.

Tylko taki samorząd uczy odpowiedzialności za szkołę i drugiego człowieka. I tylko taki samorząd pokazuje uczniom, że warto brać udział w życiu publicznym, że warto angażować się w sprawy ważne dla społeczności, że warto oddawać głos w wyborach.

Samorząd, którego zadaniem jest wystawianie pełnych patosu akademii z okazji tej lub innej klęski historycznej, który skupia się na zbieraniu karmy dla zwierząt i „organizowaniu” dyskotek, to nie jest demokratyczny samorząd, tylko wydmuszka bez realnego wpływu na społeczność uczniowską.

Warto w tym miejscu wspomnieć o drabinie partycypacji stworzonej przez Rogera Harta. Na jej kolejnych szczeblach znajdują się działania, których podejmują się uczniowie, znajdujący się w otoczeniu dorosłych. Drabina ma osiem stopni. Pierwsze trzy dotyczą najczęstszych działań, a jednocześnie tylko pozornych. W kolejności są to: manipulacja, w której nauczyciele angażują młodzież do swoich projektów i udają, że są one inspirowane właśnie przez młodzież; dekoracja, gdy młodzież tylko pomaga w realizacji pomysłów nauczycieli, oraz uczestnictwo na pokaz, podczas którego uczniowie mają niewielki lub żaden wpływ na kształt działania. Jeżeli samorząd uczniowski działa w granicach tych trzech najniższych stopni, to w zasadzie mógłby nie istnieć, bo uczestnictwo w nim nie uczy zaradności, samodecydowania i odpowiedzialności, ale za to wpaja poddaństwo i podległość. I jeżeli nałożyć na ten fakt to, że w wielu szkołach taka sytuacja

dotyczy uczniów „dobrze się uczących” i „dobrze się zachowujących”, to możemy sobie zadać pytanie: jakiego człowieka wychowujemy w polskiej szkole?

Nauka na błędach

Demokracja musi być zatem kształcona poprzez zaangażowanie młodych ludzi. Może mieć to miejsce tylko wtedy, kiedy młodzi ludzie będą inicjatorami działań w szkole, będą nimi zarządzali i brali w pełni odpowiedzialność za swoje poczynania. Nauczyciele powinni być tylko partnerami, którzy pomogą tam, gdzie dorosły jest niezbędny. Tutaj jednak trzeba odłożyć na bardzo daleki plan wciąż głęboko zakorzenione w nauczycielach i uczniach przekonanie, że wszystko ma działać perfekcyjnie i bez miejsca na błąd. To błąd jest najbardziej wartościowy, bowiem właśnie wtedy, kiedy coś się nie uda i trzeba z tego wyciągnąć wnioski, uczniowie uczą się najwięcej.

Włączanie uczniów w sprawy szkoły – w której spędzają dużą część swojego życia – to prawdziwa lekcja demokracji. Jeżeli zadecydują o tym, że w piątki chcą jeść w stołówce naleśniki, a korytarze powinny być pomalowane na kolor jasnozielony, jeżeli podejmą decyzję, że zamiast dwóch stojaków na rowery warto dla szkoły kupić jeden stojak i ławkę, czy też zorganizują koncert kapel, w których grają uczniowie szkoły – wtedy będą się uczyli demokracji. A my będziemy wdzięczni za kilkanaście lat, że wychowaliśmy ludzi, którzy nie schylają karku przed jakimkolwiek przywódcą, którzy nie boją się wyzwań i którzy słuchają swoich wyborców.

Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfinie.

Prawo do różnorodności

Weronika Dwojakowska

O zaletach i niedoskonałościach edukacji włączającej

O edukacji włączającej mówi się w ostatnich latach coraz więcej. Spotykamy się z nią niemal w każdej placówce oświatowej – dzieci z niepełnosprawnością intelektualną trafiają do przedszkoli i szkół na każdym poziomie edukacyjnym. Nadal jednak ciężko z sukcesem wdrażać ją w szkołach. Dlaczego? Ciągłe spotykamy się z wieloma osobami, które są jej przeciwne. Chciałabym się przyjrzeć bliżej temu wariantowi edukacji przez pryzmat swojego doświadczenia.

Od września 2017 roku pracuję w ZCDN-ie jako nauczycielka konsultantka do spraw kształcenia specjalnego. W tym czasie poprowadziłam liczne rady pedagogiczne, szkolenia, konsultacje problemowe i indywidualne. Treści, które przekazuję uczestnikom szkoleń, związane są między innymi z prawem oświatowym dotyczącym dzieci z niepełnosprawnością różną czy też autyzmem. Wyjaśniam, czym jest spektrum zaburzeń autyzmu,

na czym polega niepełnosprawność intelektualna i jak pracować z dziećmi z takimi rodzajami niepełnosprawności. Szukam sposobów, jak dostosować program, jak oceniać, jak prowadzić lekcję, by uczeń z niepełnosprawnością czuł się w szkole dobrze.

Jako konsultantka wypracowałam łącznie ponad 250 godzin dydaktycznych. Wymiar moich zajęć sukcesywnie wzrastał. Wszystkie moje szkolenia cieszą się dużym zainteresowaniem, co pokazuje, jak ogromne jest zapotrzebowanie na doskonalenie w tym obszarze. Zdążyłam przez ten czas poznać problemy szkół borykających się z edukacją włączającą. Jeździłam do wielu miejscowości w naszym województwie, szkoląc nauczycieli w różnych typach szkół. Prowadziłam spotkania, na których było jedynie 10 nauczycieli, jak i takie, w których uczestniczyło 80 osób. Moje doświadczenia pokazują, że problemy wszędzie są podobne, niezależnie od etapu edukacyjnego czy wielkości placówki.

Czym jest edukacja włączająca?

Edukacja włączająca daje możliwość kształcenia specjalnego w szkołach ogólnodostępnych. To stosunkowo nowy typ edukacji w Polsce. Dzięki niej każde dziecko z niepełnosprawnością, spektrum autyzmu lub innymi zaburzeniami ma prawo się uczyć w szkole ogólnodostępnej, a dyrektor nie może odmówić przyjęcia takiego ucznia. Kształcenie specjalne obejmuje dzieci z niepełnosprawnością słuchową, wzrokową, ruchową, intelektualną w stopniu lekkim, umiarkowanym, znacznym, z autyzmem, w tym z zespołem Aspergera, z afazją: niesłyszających, słabosłyszających, niewidomych, słabowidzących, z niepełnosprawnością ruchową, z niepełnosprawnościami sprzężonymi, niedostosowane społecznie i zagrożone niedostosowaniem społecznym.

Wiele światowych organizacji opisuje edukację włączającą jako proces wychodzenia naprzeciw różnorodnym potrzebom wszystkich dzieci, młodzieży i dorosłych poprzez zwiększanie ich uczestnictwa w nauce, kulturze i życiu społecznym oraz eliminację wszelkich form wykluczania. Tak postrzegana edukacja włączająca wychodzi z założenia, że uczniowie z niepełnosprawnościami mają takie samo prawo uczyć się w szkołach ogólnodostępnych jak każde inne dziecko. Koncentruje się na stworzeniu uczniom z niepełnosprawnością odpowiednich warunków do nauki i rozwoju w szkołach będących jak najbliżej miejsca zamieszkania. Ma na celu usuwanie przeszkód i barier. Wspierając i wprowadzając w życie ten nurt edukacji, wdraża się jednocześnie zmiany w szkole – aby była gotowa przyjąć każdego ucznia oraz wyjść naprzeciw jego potrzebom. Duża rola i odpowiedzialność w tak postrzeganej edukacji spada na dyrektorów i nauczycieli, którzy muszą umieć dostosować szkołę, warunki edukacyjne i proces nauczania do potrzeb każdego ucznia z niepełnosprawnością. Taka wizja brzmi bardzo pięknie. Czy szkoły z województwa zachodniopomorskiego są już na to gotowe?

Integracja a inkluzja

W Polsce rodzice dzieci z niepełnosprawnością mają trzy systemy edukacji do wyboru: kształcenie specjalne, integracyjne i właśnie inkluzyjne. Niektórzy rodzice i specjaliści postrzegają szkoły specjalne jako separację od rówieśników. Absolutnie nie należy tak ich postrzegać. Szkoły specjalne zapewniają świetnie wyszkoloną kadrę, małą liczebność klas, mnóstwo zajęć rewalidacyjnych i specjalistycznych terapii. To najlepsze rozwiązanie dla dzieci z największymi zaburzeniami, z poważnymi niepełnosprawnościami. W takich szkołach dzieci znajdują rówieśników z podobnymi problemami, przyjaźnie i miłości. Szkoły specjalne to miejsca kompleksowo dla nich przygotowane, dające dzieciom poczucie bezpieczeństwa i bardzo duży komfort psychiczny, a jednocześnie dbające o integrację z resztą społeczeństwa. Nauczyciele z takich szkół często zabierają dzieci na wycieczki, wychodzą do kina, teatru, na basen. Nawiązują współpracę z okolicznymi szkołami, aby dzieci miały kontakt z rówieśnikami.

Do szkół integracyjnych z założenia uczęszczają dzieci z niepełnosprawnościami wraz z dziećmi bez dysfunkcji, których rodzice zdecydowali się na wybór tego typu szkoły. Tutaj uczniowie z niepełnosprawnością mają jeszcze większą szansę na integrację – jak wskazuje sama nazwa. Takie szkoły są również przygotowane: mają specjalistów, wypracowane sposoby, dobre praktyki postępowania i edukacji uczniów z niepełnosprawnością. Często są to jednak szkoły mocno oddalone, dzieci muszą być do nich dowożone. Szczególnie trudna jest sytuacja w małych miejscowościach, gdzie brakuje szkół integracyjnych.

Szkoła inkluzyjna to zwyczajna szkoła publiczna, najbliższa miejsca zamieszkania ucznia. To niewątpliwie jedna z największych zalet tego rodzaju kształcenia. Dlatego też rodzice często wybierają ten typ szkoły, nie zwracając uwagi na inne aspekty. Edukacja inkluzyjna nie powinna dzielić, lecz ma za zadanie łączyć – dając uczniom prawo do szeroko rozumianej różnorodności. Jednocześnie warto

pamiętać, wybierając ten typ kształcenia, że dziecko z orzeczeniem powinno mieć pewne umiejętności, żeby trafiło do takiej szkoły. W praktyce bowiem często okazuje się, że szkoły nie do końca są gotowe na przyjęcie uczniów z niepełnosprawnością.

Czego brakuje?

Pierwszym wyzwaniem i problemem jest realna integracja, zwłaszcza na liniach: uczeń – uczeń, uczeń – rodzic, rodzic – rodzic. Podczas konsultacji czy szkoleń dla nauczycieli słyszę, że problemem jest nie tyle integrowanie uczniów, co rodziców dzieci sprawnych, którzy nie akceptują dzieci z niepełnosprawnościami (lub ich rodziców). Na tym poziomie rodzą się konflikty.

Następnym utrudnieniem są pomieszczenia i klasy nieprzygotowane na takie wyzwanie – często za małe, ciasne, zbyt kolorowe. Brakuje miejsc, gdzie dziecko mogłoby się wyciszyć, sal specjalistycznych do prowadzenia zajęć rewalidacyjnych. Przepelnione klasy uniemożliwiają nauczycielom odpowiednią indywidualizację, dostosowanie wymagań edukacyjnych do realnych możliwości psychofizycznych ucznia z niepełnosprawnością.

Poważnym problemem jest brak odpowiednio wykwalifikowanej kadry pedagogicznej, specjalistów, którzy by rozumieli i pilotowali proces indywidualizacji, dysponowali odpowiednią wiedzą dotyczącą pracy na przykład z dzieckiem z Aspergerem i jego specyficznych zachowań. Brak lub zbyt mała liczba nauczycieli wspomagających wynika często z problemów organów prowadzących szkoły, przede wszystkim w zakresie finansowania oświaty. Za tym idzie trudność współpracy nauczyciela wspomagającego i nauczyciela prowadzącego zajęcia edukacyjne – wynikająca ze zbyt małej liczby zajęć w ramach pomocy psychologiczno-pedagogicznej czy też zajęć rewalidacyjnych. W takiej sytuacji niekorzystnie postrzegana jest rola nauczyciela wspomagającego. Brakuje opracowanych standardów i wzorców dokumentacji pracy z uczniami

niepełnosprawnymi w świetle przepisów oświatowych. Przepisy dotyczące współpracy z poradniami i rodzicami są niekompletne.

Zmiany są konieczne

Jak widać, problemów do rozwiązania jest bardzo dużo, a wymieniłam tylko te najczęściej powtarzające się. W trakcie licznych konsultacji spotkałam jednak szkoły, które radzą sobie z nimi coraz lepiej, nauczycieli, którzy kształcą się, by móc właściwie pracować z uczniem wymagającym specjalnego podejścia. Coraz częściej zdarzają się dobre praktyki, świetna współpraca z rodzicami, sale wyciszeń.

Wciąż jednak jest wiele przeszkód i niedoskonałości. Mówiąc o edukacji włączającej, musimy pamiętać, że do jej wprowadzenia w życie nie wystarczą zmiany strukturalne szkoły. Przede wszystkim musimy zmienić mentalność i sposób patrzenia na ucznia, na edukację, na dziecko z niepełnosprawnością. Czy to się uda? Myślę, że potrzeba jeszcze dużo czasu. Ale na tym przecież polega postęp. W szkołach jest bardzo wielu „zapaleńców”, nauczycieli z sercem, chcących „rozbijać mury”, chcących tworzyć nową – przyjazną wszystkim – szkołę. Dziecko uczęszczające do takiej placówki uczy się tolerancji, akceptacji, pomocy drugiemu uczniowi – wartości, o których często na co dzień zapominamy.

Nie należy przy tym przekreślać kształcenia specjalnego i integracyjnego. Dziecko i rodzice powinni bowiem mieć prawo wyboru.

Weronika Dwojakowska

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego, lider edukacji włączającej na województwo zachodniopomorskie. Nauczycielka, terapeuta w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie. Pedagog specjalny, terapeuta behawioralny dzieci z autyzmem, trener umiejętności społecznych.

Negocjacje nad przepaścią

Paulina Kuś

O niełatwych wyborach w zawodzie nauczycielskim

Wydawać by się mogło, że żyjemy w czasach demokratycznych. Rzeczywistość jest jednak taka: jeden kontra wielu, gdzie wielu niewiele ma do powiedzenia. Każdy wtrąci swoje (trzydzieści) trzy grosze przekonany o swojej racji. Trzy osoby złotych nie zbiorą, muszą znaleźć jeszcze jedną, która pójdzie na ustępstwa. Niełatwo. Wszyscy wiedzą najlepiej, co jest dobre. Dla każdego jest coś innego. Gdyby dać człowiekowi głos donośny, konsekwencje byłyby opłakane. Jednak zwykle większość wchłania mniejszość. Kompromis musi zaistnieć, nawet jeśli niektórzy myślą, że im ciągle wiatr w oczy.

Szkoła to małe państewko. Tu też jeden kontra wielu. A właściwie jeden dla wielu – na

wielu polach. Aczkolwiek i on podporządkowany jest komuś. Nie całkiem niezależny. Największy ma swoich wysłanników. Ci ostatni codziennie wielokrotnie stają oko w oko z najgroźniejszym przeciwnikiem – ludem oświecanym. Każdy z nich się stara być dobrym przewodnikiem. Każdy jest też: rozjemcą w sprawach małej wagi, sędzią w sporach na szczycie. Obserwatorem milczącym i przymykającym oko gdy trzeba. Alfą, omegą, betą, gammą. Konstrukтором modeli brył. Lektorem dla niecierpliwych w czytaniu. Psychologiem leczącym dusze. Lekarzem przyklejającym plaster na kolano. Architektem wewnątrz wieszającym ozdoby na lampie. Błaznem – bo im większy ładunek emocjonalny, tym lepsze ślady pamięci

długotrwałej. Drukarzem kompletującym setną kopię egzaminu próbnego. Pisarzem lawirującym między zaliczeniem a odrzuceniem (czytaj: docenić starania, czy bez przesady?). Plastykiem ujednietniających notatki mapami myśli. Księgowym nieustannie uzupełniającym manko z własnej dziurawej kieszeni. Kaligrafem na siłę, bo nikt nie chce wypisywać dyplomów. Organizatorem uroczystości wszelakich. Baristą z konieczności, gdy Księżyc kładzie się spać. Negocjatorem zastygłym nad przepaścią, bo nie opłaca się na chwilę wychodzić na prostą. Wariatem biorącym odpowiedzialność za pakiet dusz i ciał podczas zielonej szkoły. Nauczycielem, który ma asa w rękawie. Sędzią pokazującym czerwoną kartkę. Z bólem serca, bo ono jednak po swoim krwawi, gdy coś nie wychodzi.

Nauczyciel wychodzi z założenia, że ludzie chcą być oświeceni. Przynajmniej jedna trzecia stwarza pozory. To żadne wyzwanie. Tu wystarczy wytyczyć szlak „od-do”. Dojdą na szczyt. Czy zejść? Czy zapuszczą korzenie? Czy będą w czasie burzy pamiętali lekcje schodzenia tyłem? Słowem-kluczem jest zaufanie.

Druga strona maniakalnie sprawdza wytrzymałość przewodnika/wzorca/wroga (niepotrzebne skreślić), rozciągając granice we wszystkie strony i nowatorskimi technikami odraczając czas interwencji. Na piękne oczy, chorego psa i podwórkowy wzorzec niewychowania. Aż wierzyć się nie chce, że wśród nich jest najwięcej ludzi sukcesu. Znają wszystkie sztuczki odwracania uwagi, mydlenia oczu, strategię zdobywania zaliczeń, uderzania w czuły punkt najbardziej niewzruszonego pedagoga. Po kilkunastu latach zaciętej walki o swoją filozofię życia są gotowi stawiać czoła największym wyzwaniom. Wszak sparingpartner był niczego sobie. Najtrudniej postępować z ostatnią grupą, gdyż jest. Istnieje. Nie idzie w żadnym kierunku. Beznamiętnie wysiaduje krzesło, kreśląc maziaje po zeszycie. Zbiór kulisty do tego stopnia, że z żadnej strony ugryźć

się nie da. Wystawia przewodnika na najcięższą próbę. Ten wspina się na wyżyny umiejętności socjo- psycho- terapeuto- pedagogo- i wszystkich wymienionych wyżej. I nic. Nie poddaje się. Kończy naste „kursoszkolenie” doskonalące umiejętności, by być jeszcze lepszym, skuteczniejszym, wytrwalszym, bardziej konsekwentnym, sprawiedliwym, wnikliwym. I nic. Więc po prostu jest. Robi to, co kocha. Najlepiej jak potrafi. Na koniec słyszy: „dziękuję, że byłeś”. I wtedy już nie idzie na kurs oratorski, choć słów zabrakło.

Czy w szkole możliwa jest demokracja? Tak, pod warunkiem, że zaczyna się w naszych głowach. Prawdziwy przewodnik zna swoją wartość. Jest świadomy siły oddziaływania na grupę i każdego z osobna. Instruuje, towarzyszy, wspiera i nie wyręcza. Oddaje inicjatywę, ufając wyborcom. Dlaczego więc drżymy na wieść o niedyrektywnej metodzie nauczania? Czy boimy się utraty pozycji, na której znaleźliśmy się dzięki ciężkiej pracy? Czy traktujemy ucznia jako materiał rzeźbiarski według własnego widzimisię skrojonego na potrzeby programu? Czy ponad nasze siły jest nauczenie go zdobywania wiedzy? Czy boimy się mu zaufać, myśląc że jego pomysł na życie non-szalancko wychodzi poza ramy? Wszyscy walczymy o siebie. Każdy krzyk jest próbą zaistnienia. Przebicia się przez pozory doskonałości. Nawet jeśli wiemy, że droga wiedzy donikąd – znak zakazu nie wystarczy, jeśli kroczy się na oślep. Zagryźmy wargi i bądźmy nie-nauczycielami. Świećmy przykładem i zaakceptujmy to, że pod latarnią szuka się na końcu. W innym wypadku bądźmy gotowi na pucz.

Paulina Kuś

Logopeda, pedagog specjalny w Szkole Podstawowej nr 4 z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Cyfrowe kompetencje nauczycieli

Wojciech Marcin Czerski

O potrzebie ciągłego doskonalenia i zdobywania nowych umiejętności

Faktem jest, że cyfrowy świat opanował każdą sferę aktywności człowieka – zaczynając od ogromnych baz wiedzy dostępnych w sieci, poprzez możliwość załatwienia spraw online, po coraz bardziej popularny druk 3D i usługi w chmurze. Coraz więcej zaczyna się mówić również o wykorzystaniu w naszym życiu sztucznej inteligencji i inteligentnych systemów informatycznych. Z rozwojem nowoczesnych technologii związane są jednak

również liczne zagrożenia. Ogromnym wyzwaniem stojącym przed systemem edukacji jest poradzenie sobie z niepokojącym wśród młodych ludzi uzależnieniem od mediów – większość uczniów nie chce się rozstawać z urządzeniami mobilnymi nawet podczas lekcji. Ten trend widać w szkołach, na uczelniach i na ulicy, a co gorsza także w miejscach idealnych do bezpośredniej komunikacji, takich jak restauracje czy puby.

Smartfonowa inicjacja

Problem zaczyna się „od kołyski” – rodzice małych dzieci, aby mieć chwilę spokoju, dają im do zabawy smartfon czy tablet. Z jednej strony tego typu działanie można traktować jako coś dobrego, bo od najmłodszych lat dzieci uczą się obsługi nowoczesnych technologii, co może przynieść pozytywne skutki. Jednak, z drugiej strony, zbyt długie przebywanie w środowisku cyfrowym może powodować negatywne skutki dla zdrowia młodych osób – prowadząc do uzależnienia mobilnego lub nomofobii¹ – i dla ich rozwoju².

Zjawisko sięgania przez coraz młodsze dzieci po nowoczesne technologie zauważyła już w 2009 roku Magdalena Szpunar³. Z przeprowadzonych przez nią analiz wynika, że aż 58% dzieci w wieku 5–9 lat rozpoczyna w tak wczesnym okresie korzystanie z internetu, a 16% robi to już przed ukończeniem 4 roku życia.

Cyberrewolucja w edukacji

Pierwszym krokiem w unowocześnieniu polskiej edukacji było masowe wprowadzenie w latach 90. komputerów do szkół. Wraz z pojawieniem się pracowni komputerowych w szkołach do podstawy programowej włączono nowy przedmiot – informatykę. Kolejne rządy próbowały dokonywać dalszych zmian zmierzających do unowocześnienia szkolnictwa (między innymi pojawiło się hasło „laptop dla każdego ucznia”⁴) – często z marnym skutkiem.

Kolejnym innowacyjnym projektem było wprowadzenie w 2008 roku zajęć komputerowych już w edukacji wczesnoszkolnej⁵. Dzięki temu zmieniło się podejście do kształcenia informatycznego na kolejnych etapach edukacji. W efekcie zrezygnowano z powtarzania tych samych treści z zakresu informatyki, uporządkowano je i sukcesywnie poszerzano oraz dodatkowo wpleciono elementy informatyki w treści innych przedmiotów. W ten sposób ministerstwo chciało podkreślić, że celem

edukacji cyfrowej nie jest jedynie uczenie obsługi komputera, ale wykorzystywanie zdobytych na lekcjach informatyki kompetencji w różnych sytuacjach edukacyjnych.

W 2009 roku MEN umożliwił szkołom prowadzenie dokumentacji w formie cyfrowej⁶. Na początku nauczyciele nie byli z tego faktu zadowoleni, ponieważ i tak musieli prowadzić dziennik tradycyjny – mimo wprowadzenia jego cyfrowego odpowiednika. W ciągu kolejnych 10 lat polska szkoła dojrzała do rezygnacji z tradycyjnych dzienników lekcyjnych – całe miasta i gminy decydują się centralnie wybierać i wdrażać odpowiednie systemy dzienników elektronicznych, często wraz z innymi usługami cyfrowymi⁷.

W roku 2013 wdrożono pilotaż rządowego programu „Cyfrowa szkoła”. Jego celem było, między innymi, wyposażenie szkół w nowoczesny sprzęt (w tym tablice interaktywne) i oprogramowanie. Równolegle odbywały się szkolenia dla nauczycieli⁸. Przeprowadzone w 2014 roku badania pokazały jednak, że poziom kompetencji nauczycieli w zakresie nowoczesnych technologii był niski⁹. Spowodowane to było, zdaniem dyrektorów, między innymi liczbą dostępnego w szkole sprzętu (w wielu placówkach biorących udział w tym pilotażu zakupiona była na przykład tylko jedna tablica interaktywna). Niestety, te wnioski w wypadku niektórych szkół wciąż są aktualne – nadal zdarzają się placówki, w których tablic interaktywnych i innych tego typu urządzeń jest zbyt mało, albo nie ma ich w ogóle.

Wprowadzona w 2017 roku nowa podstawa programowa spowodowała kolejne zmiany. Oprócz jeszcze większego nacisku na realizację elementów edukacji informatycznej na innych przedmiotach, wprowadzono naukę programowania i algorytmów już na I etapie edukacji¹⁰.

Wszystkie te modyfikacje systemowe wymuszają na nauczycielach ciągłe doskonalenie swoich kompetencji. Nie chodzi tu tylko o kompetencje przedmiotowe, które też są bardzo ważne i wymagają ciągłej aktualizacji, ale głównie o kompetencje

informatyczne i informacyjne. Przytoczone powyżej rozwiązania i przykłady zmian wskazują, jakie kompetencje są potrzebne nauczycielom, aby mogli oni sprostać wymaganiom współczesnego świata.

Jak rozwijać kompetencje cyfrowe?

Nie ulega wątpliwości, że aby sprostać wyzwaniom współczesnego świata, niezbędne są w szkołach i odpowiedni sprzęt, i najnowsze oprogramowanie. Jednakże samo to nie rozwiąże problemu, jeśli nauczyciele, z jednej strony, nie rozumieją potrzeby korzystania z nowoczesnych technologii informatycznych na zajęciach, a z drugiej – nie pokaże im się korzyści, jakie może przynieść wprowadzenie ich do procesu edukacji. Co jednak zrobić, jeśli w szkole brakuje sprzętu multimedialnego?

Prostym rozwiązaniem jest wykorzystanie urządzeń mobilnych, które mają przy sobie uczniowie. Mogą one być swobodnie wykorzystywane niemal na każdych zajęciach. Oczywiście nauczyciele muszą mieć na uwadze potencjalne ograniczenia sprzętowe i możliwości wystąpienia konfliktów wśród uczniów (na przykład wyśmiewanie się z kolegów, którzy mają starsze modele telefonów). Aby skorzystać z tych urządzeń w sposób skuteczny, nauczyciele muszą mieć świadomość i wiedzę, jak to zrobić. Dobrym przykładem, i zarazem odpowiedzią dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej, mogą być na przykład scenariusze umieszczone w książce *Edukacja wczesnoszkolna. Scenariusze lekcji z komputerem, tabletem i nie tylko*¹¹. Nauczyciele innych etapów edukacji inspiracji na ciekawe lekcje z wykorzystaniem tabletów i smartfonów mogą szukać choćby w czasopiśmie „TIK w edukacji”¹².

Kolejnym sposobem podnoszenia przez nauczycieli kompetencji cyfrowych jest udział w odpowiednich szkoleniach. Dobrym rozwiązaniem jest zorganizowanie w szkole nowatorskich warsztatów dla całego grona pedagogicznego. Tego rodzaju przedsięwzięcie mogłoby być przygotowane we współpracy z metodnikami lub nauczycielami praktykami. Ci

drużdy nie tylko pokażą na konkretnych przykładach, jak wykorzystać nowoczesne technologie na lekcjach, ale również wyjaśnią korzyści, jakie daje to uczniom i samym nauczycielom.

Zarówno nauczyciele, jak i dyrektorzy szkół powinni śledzić tendencje i nowości technologiczne pod kątem wykorzystania ich w edukacji. Przykładem takiej nowości jest druk 3D. Wszechstronność tej technologii dostrzegli Chińczycy, którzy postanowili do 2016 roku wyposażyć wszystkie szkoły w odpowiedni sprzęt¹³. Wbrew obiegowej opinii drukarki 3D mają bardzo szerokie zastosowanie w edukacji – już od I etapu. „To na tym etapie można proponować zajęcia, na których uczniowie uczą się podstaw obsługi zarówno sprzętu, jak i oprogramowania. Wiele firm przygotowało również odpowiednie wersje aplikacji dla uczniów klas I–III, aby i oni mogli nauczyć się obsługi tego urządzenia. W gimnazjum i szkole ponadgimnazjalnej natomiast można wprowadzić drukarki 3D m.in. na przedmioty typu: matematyka, biologia, chemia, fizyka. Dzięki temu uczniowie będą mogli w szybki sposób wykonać np. przekroje brył geometrycznych, elementy anatomii człowieka lub zwierząt, czy też struktur związków chemicznych”¹⁴.

Podsumowanie

Zaprezentowane w niniejszym artykule rozwiązania pokazują zarówno możliwości, jakie dają nauczycielom technologie cyfrowe, jak również potencjalne zagrożenia. Z tego też względu powinni oni w sposób ciągły dokształcać się w tym zakresie – niezależnie od nauczanego przedmiotu. Muszą nadążać za zmieniającym się światem, bowiem to na nich spoczywa odpowiedzialność za poziom zaradności młodego pokolenia. Nauczyciele muszą mieć na uwadze, że „technologie informacyjne stanowią obecnie podłoże wszelkich działań współczesnej gospodarki i nauki, są lokomotywą koniunktury, szansą na ekonomizację i racjonalizację poczyniń w skali globalnej”¹⁵. Rzeczywistość wymusza na nauczycielach „coraz częstsze stosowanie nowych

środków i narzędzi informatycznych oraz metod nauczania dostosowanych do nowych czasów”¹⁶. Takie podejście pozwoli mieć względną pewność, że nie będziemy odstawać od innych krajów.

Przypisy

- ¹ W. Czerski, *Nomofobia – szczególnie groźna odmiana uzależnienia od telefonu komórkowego*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2018, t. 9, nr 3, s. 212–217.
- ² M. Chojak, *Nadmierny kontakt z mediami jako przyczyna zaburzeń rozwoju poznawczego dzieci kończących wychowanie przedszkolne – raport z badań*, w: A. Kamińska, P. Oleśniewicz (red.), *Edukacja Jutra. Aspekty wychowania i kształcenia we współczesnej szkole*, Sosnowiec 2016, s. 223–234.
- ³ M. Szpunar, *Urodzeni z myszką w ręku. Wczesna adaptacja do nowych mediów*, w: J. Morbitzer (red.), *Komputer w edukacji*, Kraków 2009, s. 261–267.
- ⁴ *Od września laptop dla każdego ucznia*, www.wprost.pl, data dostępu: 30. 06.2019.
- ⁵ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. z 2009 r., nr 4, poz. 17).
- ⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 16 lipca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie sposobu prowadzenia przez publiczne przedszkola, szkoły i placówki dokumentacji przebiegu nauczania, działalności wychowawczej i opiekuńczej oraz rodzajów tej dokumentacji (Dz. U. 2009 r., nr 116, poz. 977, z późn. zm.).
- ⁷ Oświata w Radomiu – Zintegrowany system zarządzania oświatą na terenie Gminy Miasta Radomia, aplikacje.oswiatawradomiu.pl, 30.06.2019.
- ⁸ W. Czerski, R. Wawer, „Cyfrowa szkoła” – szansa, czy zagrożenie dla edukacji?, „Dydaktyka informatyki” 2014, t. 9, s. 104–113.
- ⁹ W. Czerski, *Gotowość nauczycieli do stosowania nowoczesnych technologii informacyjno-komunikacyjnych*, Lublin 2017, s. 210.
- ¹⁰ W. Czerski, *Nowe sposoby nauki programowania w edukacji wczesnoszkolnej*, „Dydaktyka informatyki” 2018, t. 13, s. 130–131.
- ¹¹ W. Czerski, *Edukacja wczesnoszkolna. Scenariusze lekcji z komputerem, tabletem i nie tylko*, wyd. Presscom, Wrocław 2015, ss. 240, ISBN 978-83-64512-55-1 – kilka refleksji, „Dydaktyka informatyki” 2017, t. (12), s. 253–257.

¹² www.tikwedukacji.pl, data dostępu: 12.05.2019.

¹³ M. Pisarski, *Drukarka 3D w każdej chińskiej podstawówce*, www.komputerswiat.pl, data dostępu: 20. 04.2015.

¹⁴ W. Czerski, R. Wawer, A. Popko, *Edukacyjne zastosowanie drukarek 3D*, „Edukacja – Technika – Informatyka” 2015, t. 6, nr 2, s. 109.

¹⁵ K. Wenta, *Metodyka stosowania technik komputerowych w edukacji szkolnej*, Szczecin 1999, s. 17.

¹⁶ W. Czerski, *Ewolucja katalogu kompetencji informacyjnych nauczycieli*, „Dydaktyka informatyki” 2017, t. 12, s. 186.

Wojciech Marcin Czerski

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury (Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Obszar zainteresowań badawczych: kompetencje informacyjne i informatyczne różnych grup zawodowych, problemy współczesnego społeczeństwa informacyjnego ze szczególnym uwzględnieniem uzależnień behawioralnych.

Życie między wierszami

Olga Janowska, Maria Kolej, Krystyna Szymanowicz

Wspomnienia bibliotekarek Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej

Stanowiłyśmy jedną załogę

W Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej przy ulicy Obrońców Stalingradu 11 rozpoczęłam pracę 1 sierpnia 1966 roku jako świeżo upieczony magister filologii polskiej Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu, gdzie obroniłam się z końcem czerwca tegoż roku. Przyjął mnie ówczesny dyrektor Włodzimierz Świdorski i skierował pod opiekunckie skrzydła Heleny Hreczycho, kierującej działem opracowania zbiorów. Pod jej kierunkiem poznawałam szczegóły pracy bibliotecznej. Przechodząc dalej do innych działów – wypożyczalni, czytelní, informacyjno-bibliograficznego – powoli „ogarniałam” specyfikę pracy PBW.

Wszędzie spotykałam się z wielką życzliwością starszych pracowników, którzy nie szczędzili czasu, aby „żółtodzioba” przysposobić do roli bibliotekarza. Ukończenie Korespondencyjnego

Kursu Bibliotekarskiego w roku 1968 pomogło mi poszerzyć wiedzę i stać się bardziej przydatnym pracownikiem. Powiększający się systematycznie księgozbiór wymagał większych pomieszczeń magazynowych. W bibliotece zajmującej drugie i trzecie piętro w kamienicy przy ulicy Obrońców Stalingradu zrobiło się ciasno i trochę niebezpiecznie z powodu zbytńego obciążenia stropów regałami. Dzięki staraniom dyrektor Elżbiety Pawłowicz i przychylności władz oświatowych w 1971 uzyskano nowy lokal przy ulicy Jarowita 3, co oznaczało przeprowadzkę ponad stutysięcznego księgozbioru (nie licząc czasopism).

Przeprowadzka na dwie raty

Najpierw przeprowadziliśmy się do budynku liceum przy ulicy Henryka Pobożnego, gdzie biblioteka dostała tymczasowe pomieszczenia (kilka klas)

na III piętrze. Zaczęła się akcja pakowania całego księgozbioru i czasopism w paczki, opisywanie tychże i transport do nowego miejsca. Cała załoga dzielnie pakowała, wiązała i przygotowywała do transportu, a na nowym miejscu – z pomocą młodzieży licealnej – wносиła, szeregowala i ustawiała. Ta ogromna operacja logistyczna przebiegła sprawnie pod kierunkiem dyrektora Elżbiety Pawłowicz.

Tymczasowy pobyt na III piętrze liceum zakończył się z chwilą, gdy biblioteka otrzymała całe skrzydło budynku przy ulicy Jarowita 3. Nastąpił wreszcie ostatni, radosny okres przeprowadzki i meblowania się we własnym lokalu. Na parterze mieściła się wypożyczalnia, magazyny, dział informacyjno-bibliograficzny, szatnia dla czytelników oraz elegancki hol. Na I piętrze urządzono obszerną czytelnię z magazynem podręcznym. Na II piętrze mieścił się gabinet dyrektora, sekretariat, księgowość, dział opieki nad filiami oraz w największym pokoju: dział gromadzenia i opracowania zbiorów. Po remoncie i koniecznych zmianach wystrojem i urządzeniem całego lokalu zajęła się Halina Białkowska – kierownik administracyjny. Wykorzystując swój zmysł estetyczny, elegancko i gustownie wyposażyla pomieszczenia biblioteki. Warunki pracy w nowym lokalu były nieporównanie lepsze niż w poprzednim. Cały zespół biblioteki w funkcjonalnych pomieszczeniach działał sprawnie, doceniając tę zmianę.

Zgodna współpraca

Dział Opracowania Zbiorów, którym kierowałam, liczył 4 osoby. Prócz mnie, pracowały panie: Irena Mroczek, Jadwiga Tomczak i Maria Suszek, które z wielkim zaangażowaniem opracowywały nowości (a zakupy były wtedy dość duże) i miały pieczę nad głównymi katalogami, które stanowiły źródło informacji o zbiorach biblioteki. W tym samym pokoju działał również Dział Gromadzenia Zbiorów pod kierunkiem Aleksandry Gustołek, a prowadzeniem inwentarzy zajmowała się Gizela Rybak – naj-

starszy pracownik biblioteki. Oba działy zgodnie współpracowały pod względem merytorycznym, jak i towarzyskim. Stanowiłyśmy jedną załogę, która starała się, aby czytelnicy biblioteki mieli dostęp do potrzebnych książek i materiałów.

Miłymi wydarzeniami w naszej pracy były organizowane przez dyrekcję różnorodne wyjazdy czy to do bibliotek filialnych (których było 11), czy do większych bibliotek krajowych, na przykład do Biblioteki Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, Ossolineum (Wrocław) i innych. Te wyjazdy bogaciły naszą kadrę nie tylko o nowe doświadczenia, ale dawały okazję do zwiedzania kraju. Dzięki inicjatywie dyrekcji pracownicy biblioteki podejmowali dalsze kształcenie na studiach podyplomowych. W latach 1984–85 ukończyłam Studium Bibliotekoznawstwa na Uniwersytecie Adama Mickiewicza w Poznaniu – Instytucie Bibliotekoznawstwa i Informacji Naukowej.

Nieuniknione zmiany

Za czasów dyrekcji Aleksandry Gustołek (od 1985 roku) uroczystie świętowaliśmy 40-lecie PBW w pięknej Sali Rycerskiej Urzędu Wojewódzkiego. Po 10 latach – 50-lecie biblioteki w Zamku Książąt Pomorskich (w Sali Księcia Bogusława), gdzie miałam okazję wygłosić referat podsumowujący półwiecie istnienia Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej. W kolejnych latach Bibliotekę włączono w strukturę CDiDN-u, stała się jednym z wydziałów Centrum, a dyrektor Aleksandra Gustołek – jednym z wicedyrektorów. Nadchodziła era komputeryzacji, zmieniał się styl pracy bibliotekarzy. Rozpoczęto digitalizację zbiorów połączoną z wielką selekcją książek. W 2004 roku na emeryturę odeszła Aleksandra Gustołek, powoli likwidowano biblioteki filialne w terenie, pod rządami nowych dyrektorów zmieniano, bądź reorganizowano wydziały PBW. Połączone wydziały gromadzenia i opracowania przeniesiono z II piętra na parter do pomieszczenia dawnej szatni. Przy ulicy Gen. J. Sowińskiego

68 powstawał nowy budek Centrum, więc powoli szykowano się do przeprowadzki. 30 czerwca 2006 roku, po 40 latach pracy w PBW, odeszłam na emeryturę – pożegnana miło przez dyrekcję i młodsze koleżanki i kolegów.

Olga Janowska

Szacunek i pamięć

„Nie tylko chlebem człowiek żyje”, a ja powiem: „nie tylko pracą człowiek żyje”. Rozumiała to doskonale Dyrektorka Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej, śp. Aleksandra Gustołek, która obok oczekiwanej od pracowników rzetelności, pracowitości, solidności i poważnego traktowania obowiązków dbała też o dobrą atmosferę w pracy, o wzajemne zrozumienie, koleżeńskość, o integrację zespołu bibliotekarzy biblioteki głównej oraz filii terenowych. Dzięki Jej zaangażowaniu i z Jej inicjatywy organizowano wyjazdy szkoleniowo-turystyczne, co bardzo miło wspominam i – jak sądzę – nie tylko ja. Uczestniczyli w nich bibliotekarze PBW i jej filii terenowych – zapraszano także byłych pracowników biblioteki, czyli emerytów (o których Pani Dyrektor dbała szczególnie i zawsze o nich pamiętała).

Każdego roku wyjeżdżaliśmy do pedagogicznych bibliotek wojewódzkich (i innych) w kraju celem wymiany doświadczeń. W czasie tych odwiedzin dzieliliśmy się naszymi pomysłami, osiągnięciami, wypracowanymi metodami pracy z czytelnikiem. Zwiedzaliśmy warsztaty pracy koleżanek zaprzyjaźnionych bibliotek, chętnie słuchaliśmy ich planów, koncepcji, nowatorskich inicjatyw, niektóre z nich przenosząc na „własne podwórko”.

Przyjemne z pożytecznym

Wszystkie kontakty były przyjazne i serdeczne. Po rozmowach na tematy fachowe i czysto zawodowe zwykle odbywało się spotkanie towarzyskie przy

kawie, herbacie i słodyczach, a nieraz przy suto zastawionym stole. Atmosfera była swobodna, nastroje wspaniałe, humory świetne. Opuszczaliśmy zaprzyjaźnioną placówkę bogatsi o nowe koncepcje, rozluźnieni i zadowoleni. Pogłębiały się stare znajomości i przyjaźnie, zawiązywały nowe. Ot, połączenie pożytecznego z przyjemnym.

Najmocniej utkwiły mi w pamięci dwie znaczące i doniosłe wizyty. Otóż podczas pobytu we Wrocławiu mieliśmy okazję zwiedzić Bibliotekę Zakładu Ossolińskich, a w niej podziwiać bogaty księgozbiór – zawierający pozycje z wszystkich dziedzin wiedzy. Z wielkim zainteresowaniem oglądaliśmy kilka unikatowych rękopisów i starych druków.

Szczególnie wzruszające wrażenia pozostała w nas wizyta na Jasnej Górze w Częstochowie. Tamże doznaliśmy wyjątkowego szczęścia, mogąc wejść do Biblioteki Jasnogórskiej i pod przewodnictwem Brata Paulina – obejrzeć zbiory oraz posłuchać interesującego wykładu kustosza.

W drugiej części programu zwiedzaliśmy miasta, gdzie były siedziby bibliotek, oraz te miejscowości, które leżały na szlaku naszej wędrowki. Tak poznaliśmy ciekawe miejsca i zabytki Łodzi, Wrocławia, Częstochowy, Lublina, Słupska, Kołobrzegu, Kielc, Zielonej Góry i wielu innych mniejszych miasteczek, okolic, budowli czy zamków (na przykład Pieskową Skałę).

Wszystko to mogło się odbyć dzięki pomyślności, energii, zaangażowaniu i życzliwości Aleksandry Gustołek. Troszczyła się Ona nie tylko o dobre warunki pracy i właściwą atmosferę – pamiętała także, iż dobry pracownik to pracownik zadowolony i szczęśliwy.

Na wielką wdzięczność i serdeczną pamięć zasłużyła między innymi swym stosunkiem do emerytów i rencistów, czyli „bibliotecznych weteranów”. Zawsze odczuwaliśmy z Jej strony zainteresowanie, życzliwość, troskę i pomoc. Cechy te starała się przekazywać młodym pracownikom, ucząc ich szacunku do nestorów.

Szkoda, że takie wartości, takie zachowania i takie relacje pracodawca – pracownik są coraz rzadsze, a właściwie powoli zupełnie zanikają.

Maria Kolej

Książka – ważny sprzymierzeniec

Żyjemy w wieku wielkiego postępu. Współczesny człowiek, aby nadążyć za zmianami, zmuszony jest ciągle uzupełniać swoje wiadomości. Dziś bardzo aktualne jest samokształcenie i dokształcanie się w każdym zawodzie. Trudno sobie wyobrazić nauczyciela niekorzystającego z biblioteki w codziennej pracy dydaktyczno-wychowawczej. Książka o tematyce pedagogicznej jest nieodzowną pomocą i ważnym sprzymierzeńcem w walce o dobre wyniki nauczania i wychowania.

Biblioteki pedagogiczne działają jako biblioteki specjalistyczne na podstawie statutu nadanego im Zarządzeniem Ministra Oświaty z dnia 17 kwietnia 1946 roku o bibliotekach i o opiece nad zbiorami bibliotecznymi. Wielką troską o należyte warunki pracy w bibliotece pedagogicznej okazywała wizytator Kuratorium Oświaty okręgu szkolnego szczecińskiego, mgr Aleksandra Patyna, która doskonale rozumiała naszą sytuację. Wspólnie z Barbarą Tronczyńską z Publicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie uporczywie „stuknęły” do różnych władz z prośbą o lepsze lokum i większe dotacje dla naszej biblioteki. W wyniku tych starań kolejny raz przenoszono zbiory biblioteki do następnych pomieszczeń, by poprawić warunki pracy.

Atmosfera wzajemnego poszanowania

Systematycznie uczestniczyłam w szkoleniach organizowanych przez dyrekcję w zakresie bibliotekoznawstwa. Z Olgą Janowską ukończyłyśmy studia podyplomowe z zakresu bibliotekoznawstwa przy Uniwersytecie Adama Mickiewicza

w Poznaniu. Zdałam też egzamin na II stopień specjalizacji. Obie panie dyrektorki starały się tak organizować pracę placówki, by tworzyć atmosferę wzajemnego poszanowania. Wspaniałą sprawą były organizowane wycieczki turystyczno-krajoznawcze (Gdańsk, Wrocław, Poznań, Lublin, Zielona Góra i inne) oraz konferencje polegające na wymianie doświadczeń z filiami w całym kraju. Po przejściu na emeryturę byłyśmy zawsze zapraszane na spotkanie z pracownikami – za pamięć serdecznie dziękujemy.

Działalność filii była bardzo przydatna dla nauczycieli pracujących na terenie podległym określonej filii. Szkoda, że filie te zostały zlikwidowane. W związku ze zmianą miejsca zamieszkania – od 1978 roku pracowałam w PBW w Szczecinie. Byłam kierownikiem działu gromadzenia zbiorów, a potem kierownikiem działu Bibliografii i Informacji Naukowej. Pracowałam tu do chwili przejścia na emeryturę.

Krystyna Szymanowicz

Teksty zebrała Beata Filus (październik 2015 roku).

Olga Janowska

Nauczycielka bibliotekarka w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie w latach 1966–2006.

Maria Kolej

Emerytowana bibliotekarka Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie.

Krystyna Szymanowicz

Emerytowana bibliotekarka Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie.

Wspiąć się na sam szczyt

Helena Czernikiewicz

Nauczycielskie wzloty i upadki

Praca w szkole to trudna wspinaczka – trzeba wyęźać siły, przewyżczać słabości, przecierać szlaki, pokonywać przeciwności losu i natury. Wszelkie trudy rekompensuje efekt – kiedy uda się wejść na szczyt, możemy podziwiać piękne widoki, a przed nami rozciąga się szeroka perspektywa. Kiedy analizuję z uczniami klasy V wiersz *Słońce – gorąca gwiazda* Ludmiły Marjańskiej, mówię o przenośnym znaczeniu wspinaczki. Jako nauczycielka widzę w nim odniesienia do swojej drogi zawodowej.

Początek drogi

Tuż po skończeniu studiów i uzyskaniu dyplomu z wynikiem bardzo dobrym stanęłam po raz pierwszy po drugiej stronie katedry. Byłam entuzjastycznie nastawiona. Chciałam się dzielić zdobytą wiedzą z uczniami, pokazywać piękno literatury, nawiązywać z nimi dobre relacje...

Zderzenie z rzeczywistością okazało się brutalne. Wiedza, którą przekazali mi profesorowie i docenci polonistyki, niekoniecznie była przydatna

w szkole podstawowej. Uczniowie – jak to świetnie ukazali Kornel Makuszyński, Zbigniew Nienacki czy Rafał Kosik – wcale nie chcieli się uczyć. Bez przerwy próbowali mnie przechytrzyć – sprawić, żebym nie pytała, nie robiła kartkówek i nie zadawała prac domowych. Wszak od wieków wiadomo, że pedagogzy chcą, aby dzieci się uczyły, a ich podopieczni wymyślają coraz to nowsze sposoby, jak uniknąć siedzenia nad książkami. Czytanie lektur? To tradycyjna szkolna bolączka, o której oczywiście nie mogła wiedzieć studentka polonistyki – zakochana po uszy w literaturze pięknej, siedząca z nosem w książkach.

Nie mając własnych doświadczeń, wzorowałam się na swoich polonistach. Wiele elementów zaczerpnęłam z pracy ulubionej nauczycielki z liceum, która zainspirowała mnie do wykonywania tego zawodu, na przykład nawiązanie odpowiednich relacji z uczniami, stworzenie przyjaznej atmosfery na lekcji.

Szybko jednak okazało się, że różnice pokoleniowe między mną a podopiecznymi są ogromne.

Moi uczniowie wychowywali się w nowej rzeczywistości, do której wielkimi krokami wchodziły najnowsze technologie. Już nie musiałam pisać przez kalkę sprawdzianów i ćwiczeń – mogłam je kserować. Powszechne stały się filmowe adaptacje książek. Powoli pojawiały się komputery. Uczniowie mieli coraz więcej rozrywek i nauka zaczęła konkurować z grami komputerowymi. Nauczyciele wytyczali nowe szlaki, szukali atrakcyjnych metod pracy. W miarę upływu czasu internet opanował cały świat. Należało zupełnie zmienić sposób nauczania, budowania relacji z uczniem.

Trudne i łatwe szlaki

Niewątpliwie na atrakcyjność lekcji wpływa stosowanie metod aktywizujących. Uczniowie uwielbiają się uczyć poprzez zabawę. W czasie zajęć często korzystam ze scenek dramatycznych, choć nie w każdej klasie od razu one wychodzą. Zdarzają się zespoły wycofane, nie lubiące pokazywać się na zewnątrz, mało zgrane. Wówczas należy zacząć od ośmielenia uczniów, właściwego motywowania. Gdy już wychodzą proste scenki, możemy przejść do większych inscenizacji.

Dzieci bardzo lubią zabawę w sąd, którą z czasem można przekształcić w debaty „za i przeciw” lub oksfordzkie. Ta metoda jest szczególnie ważna we współczesnej szkole, gdzie ogromny nacisk kładzie się na argumentowanie. Tutaj świetnie sprawdza się także metoda „sześciu myślących kapeluszy”. Utrudnieniem dla uczniów jest to, że nie wiedzą, jakiego stanowiska będą bronili. Często korzystam na zajęciach z drzewa decyzyjnego. Początkowo uczniowie nie za bardzo wiedzą, jak je uzupełnić i czemu ma ono służyć. Z każdym ćwiczeniem nabierają jednak wprawy. Świetnie formułują skutki pozytywne i negatywne, a przede wszystkim potrafią określić wartości, które są w życiu ważne i stanowią cel naszych działań. Zdarza się, że przychodzą do mnie i mówią, że skorzystali z drzewka decyzyjnego, gdy dokonywali ważnych wyborów

życiowych. W odpowiedniej ocenie sytuacji dobrze się sprawdza także metaplan – następna metoda, do której należy przekonać uczniów, ponieważ na początku nierzadko spotyka się z dezaprobatą.

Często przy tworzeniu charakterystyki korzystam z wywiadów z bohaterem literackim lub redagowania artykułów poświęconych postaci. Uczniowie na lekcjach prowadzonych z zastosowaniem tych metod muszą selekcjonować informacje, przytaczać przykłady, wydawać sądy i opinie, wykazać się kreatywnością. Ponadto muszą się trzymać ustalonych zasad, przestrzegać etyki dziennikarskiej. Pisanie artykułów prasowych to jedna z preferowanych przeze mnie metod ze względu na moje zainteresowania. Od lat prowadzę gazetkę szkolną i próbuję zarazić swoimi pasjami uczniów. Nie jest to proste, gdyż pisanie (tak jak – o czym wspomniałam wcześniej – czytanie) nie należy do ulubionych zadań. Przy każdej okazji staram się przekonać moich podopiecznych, aby byli wrażliwi, umieli dostrzegać ważne sprawy, które rozgrywają się wokół nich, reagowali, nie przechodzili obojętnie obok człowieka w potrzebie, a zwłaszcza informowali o tym innych, starali się naprawiać świat. Ważne też jest, aby potrafili dostrzegać dobro, cieszyć się z sukcesów innych, nie zazdrościć lepszych wyników. W ten sposób kształcą kompetencje kluczowe, priorytetowe we współczesnej szkole.

Oczywiście praca w grupie także wpływa na kształcenie odpowiednich relacji między uczniami. Przede wszystkim umożliwia naukę uczniom słabszym, którzy korzystają z pomocy zdolniejszych kolegów, mogą się wykazać, poszerzyć swoją wiedzę, dowartościować się oraz zdobyć lepszą ocenę.

Lekcje z wykorzystaniem metod aktywizujących wydają się proste, ale wymagają ogromnego nakładu pracy w fazie przygotowań. Nauczyciel musi wszystko dokładnie przemyśleć (od sformułowania problemu, po odpowiedni dobór zespołów i przydział ról), przewidzieć reakcje uczniów, możliwe tory myślenia, mieć w zanadrzu plan awaryjny.

Nie każda metoda w danej klasie się sprawdzi. Zdarzają się zespoły bardzo skłócone, gdzie panuje niezdrowa atmosfera, w których nie sposób zmobilizować dzieci do współpracy w większej grupie bez wywołania awantury. Wtedy trzeba zacząć od działania w parach, a następnie stopniowo zwiększać liczebność grupy. Czasem zabiera to rok, a nawet dwa. Trudności związane z nawiązaniem dobrych relacji między uczniami często wynikają z tego, że we współczesnej szkole pojawia się więcej dzieci z problemami emocjonalnymi, społecznymi. Małe dzieci nie potrafią zaakceptować kolegów, którzy są „niegrzeczni”, często przeszkadzają w wykonywaniu zadań, nie chcą współpracować, trzymać się ustalonych zasad. Odmawiają przyjęcia ich do grupy. Nie godzą się na ocenienie ich jak reszty zespołu. Z kolei u starszych uczniów to konformizm powoduje, że nie chcą w grupie osób, które niekorzystnie będą wpływały na efekty pracy.

Na moją pracę w sposób istotny wpłynęło ocenianie kształtujące. Spotkałam się z nim wiele lat temu na konferencji metodycznej od Ireny Warcok. Później ocenianie kształtujące stało się bardzo popularne, zwłaszcza gdy do szkół wprowadzono ocenianie wspierające. Główna idea tej formy pracy polega na wzięciu przez ucznia odpowiedzialności za naukę. Dopóki młody człowiek nie poczuje, że poziom jego wiedzy i umiejętności zależy przede wszystkim od niego, nie osiągnie sukcesu szkolnego. Nauczyciel ma być tylko przewodnikiem, który pozwala pić ze źródła wiedzy, wskazuje drogę, udziela wskazówek, w razie potrzeby wyciąga pomocną dłoń. W tym miejscu przypominałam sobie słowa profesora Jerzego Bralczyka, który na jednym ze szkoleń przytoczył przysłowie: „Konia można doprowadzić do wodopoju, ale nie można zmusić, aby pił”. Znany językoznawca pragnął uświadomić nauczycielom, że w niektórych wypadkach nauczyciel jest bezsilny, nie może brać odpowiedzialności za brak wiedzy i umiejętności uczniów.

Zmiana wytyczonej ścieżki

W czasie górskiej (nauczycielskiej) wędrówki zdarzyło się mi kilka razy zmieniać szlak – przeżyłam dwie reformy szkolnictwa. Pierwsza nowelizacja wprowadziła do szkół nauczanie blokowe, które jednak nie sprawdziło się i nie weszło na stałe do systemu edukacji. Zastąpiły je ścieżki przedmiotowe, dłużej goszczące w programach nauczania. Ośmioklasową szkołę podstawową zastąpiła sześcioklasowa i gimnazja. Musiałam przepakować swój plecak polonisty i przygotować siebie i swoich uczniów do osiągnięcia najważniejszego celu – jak najlepszego napisania sprawdzianu szóstoklasisty. Jak wiadomo, przecieranie nowych szlaków nie jest łatwe. Należy szukać właściwej drogi, wyznaczać kierunki. Łatwo pobłądzić, zboczyć z obranej drogi. Na pewno wówczas przydaje się doświadczenie. Dobre narzędzia też mają znaczenie. Gdy nauczyciele odpowiednio dostosowali metody i formy pracy do wymagań egzaminacyjnych oraz treści nauczania, polscy uczniowie znaleźli się w grupie najlepszych w Europie. Osiągnęliśmy sukces, zmieniła się pozycja naszego kraju w rankingach nauczania.

Niestety, wówczas wprowadzono drugą reformę oświaty. Wróciliśmy do poprzedniego systemu. Plecak nauczyciela-wędrówcy znów zmienił swą zawartość. Czy na pewno? Większość polonistów twierdzi, że nowe programy są niczym innym jak połączeniem treści nauczania szkoły podstawowej i gimnazjum. Uczniowie muszą w ciągu pięciu lat nauczyć się tego, na co wcześniej mieli sześć. Sztywny kanon lektur ogranicza kreatywność nauczycieli i uczniów. W nowej podstawie sporo mówi się o indywidualizacji nauczania, a konieczność przeczytania wielu pozycji literatury przekracza możliwości uczniów. Niektóre lektury są przestarzałe, nie pasują do zainteresowań uczniów, pokazują świat sprzed wieków, obcy i niezrozumiały dla młodego pokolenia, ukazane w nich problemy zupełnie nie odzwierciedlają rzeczywistości. Omawianie takich książek jest dla nich nudne i nie sprzyja kształceniu

kompetencji kluczowych, tak wysoko cenionych przez szkołę europejską.

Wybór odpowiedniej drogi

W czasie swej wędrówki na szczyt nauczyciel niewątpliwie powinien korzystać z drogowskazów, w razie potrzeby pytać o drogę lepiej znających teren. Wielką rolę odgrywa samokształcenie i doskonalenie zawodowe. Na początku swojej nauczycielskiej kariery przede wszystkim sama szukałam odpowiednich metod i form pracy. Doskonalenie zawodowe istniało, ale rynek szkoleń nie działał tak intensywnie jak obecnie. Zawsze brałam udział w konferencjach metodycznych organizowanych na początku roku szkolnego. Poruszane na nich tematy były dostosowane do aktualnych problemów oświatowych – pozwalały dobrze zaplanować pracę, dostosować ją do najnowszych przepisów prawa oświatowego. Z chęcią korzystałam z różnych szkoleń proponowanych przez ZCDN i czynię to do dziś, choć jestem doświadczoną nauczycielką dyplomowaną z wieloletnim stażem. Uważam swoją pracę za sztukę, którą należy nieustannie pielęgnować, oraz naukę, którą trzeba ustawicznie pogłębiać.

Z ogromnym sentymentem wspominam szkolenia z Ireną Warcok czy prof. Jerzym Bralczykiem. W pamięć zapadły mi także warsztaty dotyczące nauczania blokowego. Wprawdzie nie prowadzę lekcji sztuki, ale zdobytą wiedzę wykorzystuję w czasie omawiania dzieł sztuki na języku polskim (w podstawie programowej jest mowa o odpowiednim odbiorze dzieł kultury). Niezwykle przydatne były wszystkie szkolenia dotyczące reformy oświaty, wskazówek metodycznych. W swej pracy dydaktycznej często korzystam z umiejętności zdobytych podczas szkoleń, dotyczących na przykład gier dydaktycznych, wiązek zadaniowych czy egzaminu ósmoklasisty. Dzięki nim udoskonalam swój warsztat pracy, aby jak najlepiej przygotować uczniów do następnego etapu nauczania.

Szczyt możliwości

Moja wędrówka na szczyt wciąż trwa. Jak pisałam, dwukrotnie zmieniałam górę, ale nadal podążam do wyznaczonego celu.

Na początku plecak wydawał się lekki, była tam tylko wiedza ze studiów i praktyk. Z czasem bagaż wypełniał się doświadczeniami. Niekiedy ciążył, ale przede wszystkim okazywał się przydatny. Mogłam w nim znaleźć rzeczy potrzebne do nauczania nowych uczniów. Droga nie zawsze była prosta i łatwa. Zdarzało się pobłądzić. Za każdym razem z takiej trudnej sytuacji wyciągałam wnioski, doskonaliłam swój warsztat pracy i wracałam na wyznaczony szlak. Niekiedy pojawiały się głązy – niezadowolenie uczniów i ich rodziców związane z przeciążonymi programami nauczania, nadmiarem pracy, wysokimi wymaganiami.

Wszelkie trudy zawsze rekompensowały piękne widoki, czyli osiągnięcia moich uczniów. Niekiedy były one wymierne – sukcesy w konkursach i na egzaminach. Częściej miałam do czynienia z tymi emocjonalnymi – w postaci miłych słów wypowiedzianych przez uczniów w podziękowaniu za trud włożony w ich rozwój. Z dobrym słowem przychodzą także rodzice, którzy dostrzegają poświęcenie nauczyciela. W takich momentach radość wypełnia serce. Czuję się szczęśliwa, gdy dowiaduję się, że moi uczniowie robią kariery jako aktorzy, prawnicy, literaci...

W swojej wędrówce na szczyt korzystam z drogowskazów i map. Niestrudzenie się pnę. Do osiągnięcia celu jest coraz bliżej. Nie mogę jednak powiedzieć, że osiągnęłam szczyt swych możliwości. Wszak trzeba się doskonalić do końca życia. Nigdy nie należy spoczywać na laurach.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie.

Na drodze do samorozwoju

Anna Woszczyńska

Jak uniknąć wypalenia zawodowego?

Często jako pedagodzy spotykamy się ze stwierdzeniem, że jesteśmy autorytetami dla swoich uczniów i studentów, a także skarbnicami wiedzy. Nierzadko postrzegani jesteśmy jako „chodzące encyklopedie”. Oczekuje się od nas odpowiedzi na każde, nawet niezwiązane z tematem pytanie. Jeśli nie znamy odpowiedzi, sala zamiera w bezruchu. Wielkie oczy wpatrzone w nauczyciela dziwią się: „To Pani nie wie?”.

Oczekuje się od nas przekazywania wiedzy w interesujący, skuteczny sposób, który zachęci ucznia do dalszego zgłębiania tematu, nie obciąży go zbyt trudnym słownictwem czy zadaniami domowymi, jednak sprawi, że na każdym etapie swojego życia ów uczeń będzie swobodnie wypowiadał się na temat twórczości Picassa czy z łatwością wytłumaczy, na czym polega elektrostatyczność.

Nadal pokutuje wizja teorii wykładanej przed grupą uczniów, którzy następnie mają tę wiedzę wykorzystać do rozwiązania testu. Oczywiście, nie zawsze jest to złe podejście, a jednak często sprawia, że nauczyciel – znudzony powtarzalnością wykonywanych na co dzień czynności – wpada w monotonię i ulega wypaleniu zawodowemu.

Natomiast uczniowie kojarzą szkołę z nieprzebraną masą materiału teoretycznego, który nie ma zastosowania praktycznego. Często pytają: „Po co mi te ułamki?” albo „Do czego potrzebna mi jest wiedza, jak obliczyć powierzchnię kwadratu?”. Kluczem do sukcesu jest, według mnie, po pierwsze – połączenie obecnych potrzeb społeczeństwa z podstawą programową, a po drugie – ukazanie uczniom praktycznego wymiaru zdobywanej wiedzy.

Sposobem na uniknięcie nudy i powtarzalności w szkole – zarówno z punktu widzenia nauczyciela, jak i uczniów – jest podejście do każdego tematu w sposób innowacyjny, pomyślny i ciekawy. Warto zaangażować swoich uczniów w proces tworzenia lekcji – wtedy i materiał z podstawy programowej będzie zrealizowany, i poznamy lepiej naszych podopiecznych, i rozszerzymy podstawowy materiał o dodatkowe zagadnienia. Każdy przecież postrzega świat na swój sposób, co w edukacji można z powodzeniem wykorzystać.

Poza tym nauczyciele powinni mieć możliwość uczestniczenia w wybranych przez siebie szkoleniach, które pozwolą na doskonalenie ich warsztatu, ale i zaprezentują nowatorskie podejście do dydaktyki. Zbyt często dajemy się ponieść w naszej pracy powtarzalności, co może mieć zgubny wpływ na samorozwój. Warto również uczestniczyć w alternatywnych formach doskonalenia zawodowego, jak lekcje pokazowe, które mogą wpływać inspirująco zarówno na prowadzącego, jak i obserwujących lekcje. Po takich zajęciach powinno się przekazać nauczycielowi konstruktywną informację zwrotną, można też wspólnie przedyskutować, jak inni prezentują dany temat. W takich sytuacjach przekonujemy się, że najciekawsze i najskuteczniejsze lekcje prowadzone są przede wszystkim z wykorzystaniem eksperymentów i dyskusji. Dobrą alternatywą mogą być spotkania z nauczycielami z innych placówek, którzy pracują z bardzo wymagającą młodzieżą, w celu obserwacji i wymiany spostrzeżeń. Często, pracując w jednej szkole, zapominamy, że nasza rzeczywistość i sposoby nauczania mogą się nie sprawdzić – z różnych powodów – w innych miejscach.

Doskonalenie zawodowe nie musi się ograniczać do tematów związanych z edukacją. Istotną formą, zwłaszcza dzisiaj, są szkolenia warsztatowe, podczas których nauczyciel może dowiedzieć się i poznać różne metody uniknięcia wypalenia

zawodowego oraz czerpania radości z codziennego życia. Dlatego tak istotnie jest wprowadzenie do oświaty trenerów, którzy pomogą odkryć nowe szanse i możliwości, efektywnie zastosować zdobyte umiejętności i w pracy, i w życiu.

Jako nauczyciele dużo czasu poświęcamy naszym podopiecznym, co jest wpisane w nasz zawód – należy jednak pamiętać, że istotne jest też to, aby czasami skupić się na sobie i swoich pasjach. Samorozwój jest bardzo istotny w życiu nauczyciela, ponieważ znacznie przedkłada się na sposób pracy i jej efektywność. Uczestniczenie w różnego typu warsztatach i spotkaniach z trenerami może znacznie przedłożyć się na funkcjonowanie placówki i to, co każdy podkreśla w raportach: wyniki. W momencie, w którym nauczymy się współpracy w zespole, jak i indywidualnego podejścia do pracowników, możemy wypracować taki model, który okaże się efektywny i pomoże nam ograniczyć – tak niekorzystny dla wszystkich stron – stres.

Doskonalenie zawodowe nie musi oznaczać powtarzania schematów, które utwierdzają skuteczność jednego modelu działania. Może być kreatywne, chociażby poprzez uczestnictwo w sieciach, w których nauczyciele pomagają sobie nawzajem, prezentując indywidualne umiejętności i autorskie metody. A co najważniejsze – wspomagają nauczycieli, którzy ze względu na monotonię ulegli zniechęceniu do swojego zawodu.

Anna Woszczyńska

Nauczycielka języka angielskiego w Szczecin International School.

EcoGenerator

Wojciech Jachim

Spalarnia odpadów jako ośrodek edukacji ekologicznej

EcoGenerator, Zakład Termicznego Unieszkodliwiania Odpadów dla Szczecińskiego Obszaru Metropolitalnego zamienia w energię 150 tys. ton odpadów komunalnych rocznie, zapewniając prąd i ciepło dla około 30 tys. mieszkań. Jak działa szczecińska spalarnia i jaką rolę odgrywa w nowoczesnej gospodarce odpadami? Uczniowie mają okazję się tego dowiedzieć podczas wizyty w zakładzie. EcoGenerator bowiem nie tylko unieszkodliwia odpady i produkuje energię – jest to także ośrodek edukacji ekologicznej. Na terenie zakładu jest ścieżka edukacyjna, dzięki której można się zapoznać

z przebiegiem procesu przekształcania odpadów w energię, a także dowiedzieć się, jakie znaczenie dla ochrony środowiska i nowoczesnej gospodarki odpadami mają spalarnie odpadów komunalnych.

Od otwarcia ścieżki edukacyjnej EcoGeneratora w marcu 2018 roku szczecińską spalarnię zwiedziło ponad 3,7 tys. osób. Zdecydowana większość to uczniowie szczecińskich szkół. Odwiedzają nas także nauczyciele, studenci ZUT-u, seniorzy, członkowie różnych stowarzyszeń i organizacji. Jakie mają wrażenia? Poniżej przykładowe wpisy z książki pamiątkowej.

Ekobohaterowie z klasy 2a Szkoły Podstawowej nr 5 w Szczecinie: „Jest to miejsce, w którym z beużytecznych śmieci generuje się pozytywną energię. Dzięki zastosowaniu nowoczesnych technologii odpady przetwarzane są w bezpieczny dla środowiska sposób. Ta wizyta jest dla nas impulsem do podjęcia działań na rzecz ochrony przyrody. Jesteśmy Ekobohaterami, bo wiemy, jak dbać o naszą planetę”. Katolicka Szkoła Podstawowa w Szczecinie, klasa 6a: „Serdecznie dziękujemy za ciekawe przedstawienie problemu odpadów na świecie. Dzięki takim spotkaniom znacząco wrasta świadomość ekologiczna najmłodszych”.

Jednym z urządzeń budzących ciekawość odwiedzających jest „wielka łapa” – chwytak łupinowy, służący do przerzucania odpadów z bunkra do lejów zasypowych. Chwytak mimo ogromnych rozmiarów z lekkością szybkuje w żelbetowej hali, przenosząc tony odpadów.

Drugą największą atrakcją jest okienko, przez które można zajrzeć do komory spalania i zobaczyć palące się w temperaturze 1000 st. Celsjusza odpady. Ze względów bezpieczeństwa ruszt mogą oglądać uczniowie klas od piątej wzwyż.

Dzieci i młodzież przed zwiedzaniem uczestniczą w prelekcji na temat EcoGeneratora i nowoczesnej gospodarki odpadami. Prezentacje są przygotowane z myślą o trzech grupach wiekowych: dla najmłodszych (2–4 klasa), nieco starszych (5–8 klasa) oraz dla uczniów szkół ponadpodstawowych. Prezentacja dla najmłodszych to zdjęciowa zgadywanka, która angażuje dzieci w nazywanie sfotografowanych w warunkach naturalnych zwierząt i ptaków. Celem pokazu jest uzmysłowienie dzieciom, że naszym wspólnym obowiązkiem jest ochrona środowiska naturalnego. Spalarnie odpadów komunalnych, które zamieniają beużyteczne odpady w energię, sprzyjają osiągnięciu tego celu.

Prezentacje dla starszych grup wyjaśniają zasady funkcjonowania nowoczesnego systemu gospodarki odpadami. Uczestnicy dowiadują się,

jak dużo odpadów wytwarzamy, dlaczego należy je przetwarzać, jaką rolę odgrywa w tym procesie recykling, a jaką spalarnie. Młodzież poznaje pojęcia: zrównoważony rozwój oraz gospodarka cyrkulacyjna, a także podstawowe założenia polityki Unii Europejskiej w zakresie gospodarki odpadami. Druga część prezentacji dotyczy samego zakładu. Przedstawiamy mechanizm jego działania, sposób wytwarzania z odpadów energii elektrycznej i ciepłej, oraz wyjaśniamy, dlaczego spalanie odpadów w zakładach przemysłowych wyposażonych w system oczyszczania spalin jest bezpieczne dla środowiska.

Zachęcamy do zwiedzania EcoGeneratora (Szczecin, Ostrów Grabowski, ul. Logistyczna 22). Zapisy przyjmujemy pod adresem wizyty@ecogenerator.eu. Wiek zwiedzających: od drugiej klasy szkoły podstawowej wzwyż. Wielkość grup: do 25 osób. Zapraszamy we wtorki, środy i czwartki; początek zwiedzania – godz. 9.00 i 11.00. Wizyta trwa ok. 1,5 godziny. Transport we własnym zakresie (dojazd autobusem linii 76, odjazdy z Bramy Portowej: godz. 8.36 i 10.23, czas przejazdu ok. 10 minut. Uwaga: linia 76 ma dwie pętle końcowe: przy Nabrzeżu Ewa i przy ul. Logistycznej. Należy wybrać kurs kończący się na pętli przy ul. Logistycznej).

Na stronie ecogenerator.eu – oprócz wielu informacji na temat szczecińskiej spalarni – w zakładce „Jestem eco – program dla szkół i przedszkoli” zamieszczone są scenariusze lekcji o ochronie środowiska i gospodarce odpadami dla wszystkich etapów edukacyjnych.

Wojciech Jachim

Rzecznik Prasowy Zakładu Unieszkodliwiania Odpadów w Szczecinie.

Nasza wizja świata

Elżbieta Bełz, Justyna Goch

Jak wspieramy dzieci z niepełnosprawnościami

Fundacja „Bądźmy razem z niepełnosprawnymi w Tanowie” to odważny pomysł pięciu nauczycielek Specjalnego Ośrodka Szkolno-Wychowawczego w Tanowie. Inicjatywa powstała na bazie wieloletniego doświadczenia w pracy z dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnością intelektualną. Od początku nie zgadzałyśmy się z wizją świata urządzonego przez i dla ludzi pełnosprawnych. Poprzez takie „umeblowanie” świata osoby z niepełnospraw-

nością intelektualną bardzo często narażone są na izolację. Powszechne jest również zaniżanie ich możliwości rozwojowych – przy jednoczesnym eksponowaniu ograniczeń. Dzieje się tak, ponieważ łatwo zapominamy, że o rozwoju osób z niepełnosprawnością decydują zasadniczo te same prawidłowości i mechanizmy, które odnoszą się do osób pełnosprawnych. Dlatego też warto dać im szansę na realizowanie zadań dobranych indywidualnie.

Relacje z osobą z niepełnosprawnością nie mogą być zorientowane tylko na doraźne potrzeby. Ważne, aby miały one charakter podmiotowy i były ukierunkowane na rozwój psychospołeczny – aby każda osoba z niepełnosprawnością mogła w najpełniejszy sposób korzystać z wszelkich dobrodziejstw dzisiejszego świata.

Fundacja, która działa i ma swoją siedzibę w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie, podejmuje między innymi następujące działania:

- Materialne wspieranie rozwoju SOSW w Tanowie w zakresie kształcenia i wychowywania dzieci i młodzieży.
- Promowanie SOSW w Tanowie.
- Niesienie wszelkiej pomocy dzieciom i ich rodzinom.
- Wspieranie szczególnie uzdolnionych.
- Aktywizacja wychowanków poprzez udział w życiu społecznym.
- Pomoc w zaopatrywaniu działających pracowników w SOSW w Tanowie.
- Organizowanie i finansowanie rehabilitacji oraz specjalistycznej opieki w tym zakresie.
- Podejmowanie i wspieranie działań w zakresie upowszechniania profilaktyki zdrowotnej.
- Podnoszenie kwalifikacji kadry pedagogicznej w SOSW w Tanowie.

Społeczność SOSW w Tanowie tworzą dzieci i młodzież z niepełnosprawnościami intelektualnymi w stopniu umiarkowanym, znacznym i głębokim w wieku od 3 do 24 lat. Głównie są to osoby z Zespołem Downa, niepełnosprawnościami sprzężonymi (autystyczne, słabowidzące, niewidome, z niepełnosprawnością ruchową), które uczęszczają do przedszkola, szkoły podstawowej oraz szkoły przysposabiającej do pracy.

W placówce działa internat, w którym wychowankowie mogą przebywać od poniedziałku do piątku. Oprócz zajęć dydaktycznych prowadzone są terapie: logopedyczna, behawioralna, EEG Biofeedback, Montessori, Integracja Sen-

soryczna, Tomatis, zajęcia usprawniająco-rozwijające, muzykoterapia, dogoterapia, hortiterapia. Działa wiele pracowni i kół zainteresowań. Nauczyciele, rewalidanci, wychowawcy grup wychowawczych często zwracają się do Fundacji o wsparcie finansowe w celu uatrakcyjnienia zajęć poprzez zakup innowacyjnych, ciekawych pomocy czy dostosowania pomieszczeń do pracy.

Fundacja realizuje swoje cele poprzez następujące działania:

- Wdrażanie i realizowanie projektów unijnych.
- Organizowanie i finansowanie różnorodnych form opieki i rozwoju indywidualnego wychowanków.
- Organizowanie i finansowanie imprez integracyjnych, sportowych, rekreacyjnych, kulturalnych.
- Wydawanie i finansowanie gazetki „Na tapiecie” oraz innych materiałów promocyjnych.
- Organizowanie kiermaszy, wystaw, koncertów.
- Zakup pomocy dydaktycznych, rehabilitacyjnych do istniejących lub nowo powstających pracowni.
- Udzielanie pomocy finansowej, rzeczowej, psychologicznej i pedagogicznej dzieciom i ich rodzinom oraz organizowanie pomocy w przygotowywaniu potrzebnych dokumentów.
- Organizowanie i finansowanie kolonii i wycieczek.
- Tworzenie nowych rodzajów rehabilitacji oraz zatrudnianie i finansowanie specjalistów oraz wolontariuszy.
- Zakup podstawowych leków i środków medycznych.
- Zatrudnianie fachowej opieki medycznej.
- Organizowanie i finansowanie różnego rodzaju specjalistycznych szkoleń i warsztatów dla kadry SOSW.

Po 12 latach widzimy, że ten początkowo odważny i niepewny pomysł przełożył się na konkretną pomoc dla naszych wychowanków i ich rodzin.

Fundacja realizuje wiele cyklicznych przedsięwzięć zgodnie z założeniami statutowymi. Są to między innymi: projekty, wycieczki, turnieje, wystawy, kiermasze (Jesienny Turniej Piłki Nożnej; Leśne Podchody Pełne Przygody; kiermasze wielkanocne, bożonarodzeniowe; wycieczki po Polsce i nie tylko – Poznań, Kraków, Warszawa, Rewal, Greifswald; wystawy prac plastycznych).

Fundacja, w miarę możliwości, doposaża klasy w pomoce dydaktyczne, sprzęt multimedialny oraz pracownie specjalistyczne – salę Integracji Sensorycznej, Montessori, salę rehabilitacyjną, plastyczną, stolarską, logopedyczną. W oddziale przedszkolnym dzięki Fundacji znalazły się nowe meble oraz powstał plac zabaw dla najmłodszych. Wspieramy także finansowo nauczycieli w realizacji różnych zadań, inicjatyw, projektów i innowacji pedagogicznych („Hortiterapia – Ogród który leczy”, „Żyjemy wśród kwiatów”, „Eksperyment pedagogiczny – Do życia przez życie”).

Jesteśmy zawsze otwarci i przygotowani na wspieranie potrzeb dzieci i ich rodzin. Tradycją stało się dofinansowanie wypoczynku letniego naszych uczniów – w roku 2019 pomocą objęliśmy 12 uczniów. Jednym z większych przedsięwzięć Fundacji, które dostarczyło wielu pozytywnych emocji zarówno nam, jak i dzieciom, była akcja „Moje wymarzone buty”. Pomysł był taki, aby dzieci wybrały buty, o których marzą, a Fundacja za nie zapłaci. Finansujemy dzieciom zakup okularów, butów ortopedycznych, wspomagamy zakup leków z zakresu pierwszej pomocy do gabinetu lekarskiego.

Jako nauczycielki Ośrodka dobrze znamy sytuacje rodzinne naszych podopiecznych i wiemy, kiedy i kto potrzebuje pomocy. Organizujemy paczki dla rodzin z artykułami pierwszej potrzeby, zbiórki odzieży. Spieszmy z pomocą zwłaszcza wtedy, gdy zdarzają się sytuacje trudne – na przykład kiedy w rodzinie pojawia się choroba.

Wspieramy talenty naszych uczniów poprzez zakup instrumentów do sali muzycznej (metalofon, ukulele) oraz organizowanie wystaw i koncertów. Dzięki takim przedsięwzięciom nasze dzieci mogą się zaprezentować w środowisku lokalnym, czuć się docenione i potrzebne. Wydajemy kalendarze, foldery, gazetki.

Oprócz dobrych chęci i planów – na realizację wszystkich działań trzeba mieć fundusze. Jak je zdobywamy? Przede wszystkim pracą własnych rąk. Projektujemy, wykonujemy i sprzedajemy zaprzyjaźnionym firmom i instytucjom kartki świąteczne. Pracownia stolarska dokonuje na zamówienie renowacji mebli oraz tworzy przepiękne ozdoby z drewna i nie tylko, które następnie sprzedajemy na kiermaszach. Podczas zajęć florystycznych powstają piękne wieńce i stroiki.

O tym, jak jesteśmy odbierani przez społeczność lokalną – jak postrzega się naszą pracę, wkład i zaangażowanie – przekonaliśmy się podczas IV Gali Wolontariatu i Aktywności Społecznej, na której otrzymałyśmy z rąk Starosty Polickiego wyróżnienie specjalne. Docenienie naszych starań przez osoby z zewnątrz motywuje do jeszcze intensywniejszej pracy. Nic jednak bardziej nie mobilizuje niż uśmiech i radość naszych wychowanków.

Elżbieta Bełz

Oligofrenopeda, logopeda. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie.

Justyna Goch

Oligofrenopeda, logopeda, terapeuta Integracji Sensorycznej. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie.

Wzorce, ideały, stereotypy

Anna Kondracka-Zielińska

Bohaterki literackie – dawniej i dziś

Wiosną, przy okazji Dnia Kobiet, odbył się w Szczecinie I Transgraniczny Festiwal Kobiet – wymyślony i zorganizowany przez Monikę Lesner, inicjatorkę cyklu spotkań odbywających się w bibliotece Promedia – „Słowem Kobieta”, zafascynowaną feminizmem, a jednocześnie działaniami w obszarze transgranicznym, animatorkę przedsięwzięć polsko-niemieckich. Projekt podzielony został na sześć Stref: Słowa, Iluzji, Bliskości, Buntu, Inspiracji i Piękna. Uczestnictwo we wszystkich punktach programu było awykonalne – wiele wydarzeń odbywało się jednocześnie, tyle że w różnych miej-

scach, takich jak: Księgarnia Fika, Kino Stowarzyszenia Kamera, Kolektyw Niezależne Centrum Obywatelskie, Koope-ratywa Łaźnia, Teatr Kana, Promedia i Nowy Browar. Można było wziąć udział w warsztatach motywacyjnych, muzycznych, projekcjach filmów, wystawach, konsultacjach, skorzystać z darmowych porad w zakresie doradztwa społecznego, kosmetologii czy analizy składu ciała. Miałam przyjemność czynnie uczestniczyć w festiwalu i wystąpić z referatem na temat postaci kobiecych w literaturze i filmie, którego przeredagowaną wersję prezentuję poniżej.

Doskonale niewiasty

Szkoła propaguje wzorce kobiece – określone lekturami w kanonie. Najczęściej są to postaci idealizowane, nawet sakralizowane, i odrealnione. Takie wzory trudno naśladować – są tak doskonałe, że łatwiej je podziwiać, modlić się do nich, niż podążać ich śladem. Kogóż nie ma w tym kanonie! Stworzenie katalogu takich postaci daje do myślenia – dzięki niemu zauważymy, że w niektórych epokach pewne wzorce się powtarzają, inne zaś nie, a wręcz są piętnowane. Dziewczę musiało być niezwykle, kochanka uskrzydlaająca, matka patetyczna. Żona mogła być wyłącznie prozaiczna!

Antyczna tragedia *Antygona* pokazuje tytułową bohaterkę jako kobietę gotową umrzeć, byleby dopełnić powinności wobec zmarłego brata i bogów. Idealna żona – Penelopa (bohaterka *Odysei*) zasłynęła swą wiernością wobec męża Odyseusza. I wreszcie Famijana (żona św. Aleksego, wspomniana w *Legendzie o św. Aleksym*), której nikt nie pytał o zdanie, mąż ją tylko poinformował, że zamierza poświęcić się Bogu. Te doskonałe niewiasty nie inspirują młodzieży, te negatywne zaś nie nadają się do propagowania.

Omawiając lektury, możemy wskazać, jak zmieniała się sytuacja kobiet przez wieki i od jakich czynników zależała. Wizerunki kobiece są odzwierciedleniem światopoglądu epoki – gdy dominuje kult wiary, króluje wizerunek Matki Boskiej, świętobliwych żon i cnotliwych córek (średniowiecze). W wieku XIX obrazy kobiecości były o wiele bardziej zróżnicowane – te romantyczne to eteryczne muzy inspirujące artystów, anioły opiekuńcze albo Matki Polki oplakujące mężów lub ojców (*Dziady* cz. 3); te pozytywistyczne to najczęściej prekursorki feminizmu z budzącą się świadomością ich praw (*Emancypantki*), ale także mieszczańki z trudem znoszące swą sytuację ekonomiczną, arystokratki bądź dziewczęta z ludu, przedstawiane jako zepsute moralnie (*Lalka*). Proza modernistyczna to nie tylko krwista Jagna z *Chłopów*, ale również realistycz-

nie postrzegająca życie Joasia Podborska z *Ludzi bezdomnych*.

Zapraszam do podróży przez wieki i przyjrzenia się wizerunkom różnych postaci kobiecych. W tym celu przedstawię najpierw Lady Makbet z dramatu Williama Szekspira, następnie przyrzę się wybranym wizerunkom kreowanym przez literaturę romantyczną, wspomnę o fantastyce, by zakończyć wnioskami z odchodzącego do lamusa oraz z nowego, zatwierdzonego do realizacji kanonu lektur na lekcjach języka ojczystego w szkole ponadpodstawowej od 2019/2020 roku szkolnego.

Przeciw naturze

Pierwsze wrażenia podczas lektury *Makbeta* rzeczywiście może być takie, że dramat skupia się na postaci męskiej – odważnego, zbyt ambitnego rycerza. Jednak to samo nazwisko nosi jego żona – Lady Makbet. A zatem czemu to nie ona miałaby być główną bohaterką dramatu? Moglibyśmy też przyjąć jeszcze inną koncepcję, że jest to dramat o małżeństwie Makbetów, lecz takiej interpretacji nie sugeruje tytuł angielski (wówczas byłoby: *The Macbeths*).

Niezwykłe interesującymi bohaterkami dramatu są też Czarownice (*Weird Sisters*). Są one ważne dlatego, że zapoczątkowały w dramacie los jakby sprowokowany przez kobiety. Mężczyzna ma w związku z tym na kogo zrzucić winę, ponieważ to Czarownice mu „obiecały” koronę, a Lady Makbet nakłoniła do zbrodni i pomogła w jej wykonaniu i zatuszowaniu. Jeśli umieścić Makbeta pomiędzy tymi istotami a własną żoną, to okazuje się, że Makbet był jednostką słabą (I 3) podatną na wpływy, niezdolną do samodzielnej decyzji, a do tego w chwili próby – obciążającą innych, niezdolną do poniesienia kary za swoje nieczne postęпки.

Lady – dostrzegając w mężu łagodność, uczciwość, ambicje – pragnie mu pomóc (I 5). Podjęła już decyzję, chce zrealizować swe mordercze myśli, przeciwne naturze kobiety. Mąż pozostawia jej

wolną rękę: nie powstrzymuje, najwyraźniej odpowiada mu, że to ona podtrzymuje go na duchu, że jest silniejsza od niego, silna za nich dwoje: „Tylko synów rodzic powinnaś!” (I 7). Po dokonaniu zbrodni przez Makbeta, gdy on zaczyna się obawiać konsekwencji swego czynu, ona przejmuje inicjatywę, co ma uzasadnienie, musi bowiem zapewnić alibi sobie i mężowi, musi zrzucić winę na kogoś innego. Nie pozwoli mężowi na załamanie. Gdy mąż podejmuje kolejne decyzje (zabicie Banka i jego syna Fleance’a), Lady przeżywa swą dolę (III 2).

Dawniejsi interpretatorzy nazywali ją zbrodniczą, potworną niewiastą¹. Współcześnie dałoby się ocenić jej postępowanie zupełnie inaczej. Można nawet przewrotnie postawić tezę, że *Makbet* to dramat o kobiecie, której tragedią była zbyt wielka miłość do męża², niezasługującego na tak głębokie uczucie, oraz niezrealizowane pragnienie macierzyństwa. Jest to też tragedia kobiety, która – by zaznaczyć swą obecność i zdanie – musi to robić niejako poprzez mężczyznę, nawet jeśli jest on psychicznie słabszy od niej. Młodego czytelnika przy interpretacji zachowania Lady mogą wprowadzać w błąd właśnie akty I i II, w których ta kobieta rzeczywiście ukazana jest jako natura demoniczna. Ona jednak bardziej niż siebie, czy kogokolwiek innego, kochała swego męża i może dlatego pragnęła dla niego wszystkiego, co najlepsze. Chciała go uszczęśliwić za wszelką cenę – nawet jeśli miałyby popełnić zbrodnię. Lady w swoim dążeniu do celu stała się amoralna. Gdy jednak dotarło do niej, kogo wykreowała, popadła w obłęd. Czy oszalała naprawdę? Możliwe, że była to jej ucieczka przed rozpaczą, przed odwróceniem się męża od niej. Poświęciła dla niego wszystko, a on obarczył ją winą za wspólne zbrodnie. Okazał się słabym człowiekiem, niegodnym jej wielkiego uczucia.

Bardzo delikatnie został zarysowany wątek Lady jako matki. Państwo Makbet mieli dziecko, prawdopodobnie chłopca, którego utracili w niewyjaśnionych okolicznościach. Może zdolność tej kobiety do okrutnej zbrodni (wypowiedź o roztrza-

skaniu czaszki niemowlęcia – I 7) jest próbą zapomnienia, zagłuszenia tego, czego nie było jej dane samej doświadczyć – dać ukochanemu mężowi syna, dziedzica korony?

Tragedię tej postaci dodatkowo podkreślają jej błąkanie się we śnie, lęk przed ciemnością, gest obmywania rąk, majaczenia, rozmowa z nieobecny- mi, wyczuwanie zapachu krwi (V 1). Nieuchronną konsekwencją cierpienia Lady Makbet jest jej samobójstwo. Gdy mężczyzna, dla którego poświęciła siebie, dowiaduje się o tym, zdobywa się jedynie na słowa: „Powinna była umrzeć później” (V 5). Nie będzie miał teraz na kogo zrzucić odpowiedzialności, z kim „podzielić się” karą. Ma do niej żal, że mu „uciekła”, że w obliczu śmierci będzie musiał sam się zmierzyć z niewidzialnym wrogiem.

Lady nie ze strachu przed karą odebrała sobie życie. Raczej uczyniła to z rozpacz, bo ofiara jej życia i serca okazała się bezsensowna, ukochany mąż zawiódł, a ona w najtrudniejszych momentach swego życia została oszukana, wykorzystana, opuszczona. Ginie samotna, do tego źle oceniana, niezrozumiana. Była to ze wszech miar kobieta tragiczna, zasługująca bardziej na współczucie niż na wieczne potępienie.

Puch marny?

Najwięcej różnorodnych wizerunków kobiecych, szczególnie w polskim kanonie, wytworzył romantyzm³. Obecne w tej epoce wzorce kobiece nie kwalifikują się, w moim przekonaniu, do naśladowania przez późniejsze pokolenia, a zwłaszcza współczesną młodzież. Poświęcają się z miłości, umierają za Ojczyznę. Pod wpływem dzieł romantycznych, szczególnie tych emigracyjnych, ukształtował się zbiorowy wizerunek prezentujący pożądaną system wartości, narzucający obraz drogi życiowej, przeżywanych emocji, a nawet kanon urody. Wzorce aprobowane kosztują, stają się wizerunkami biorącymi we władanie umysły Polek i Polaków.

Czytając lektury romantyczne proponowane w podstawie programowej, młody odbiorca spotyka się z sentymentalnymi kochankami, siostrami duchowymi, niespełnionymi miłościami. Taka jest bohaterka *Cierpień młodego Wertera* J.W. Goethego. Niewinna dziewczica – Lotta, ukochana tytułowego Wertera – to zapowiedź nadchodzącej przemiany we wcześniejszych kobiecych wizerunkach. Lotta nie chodzi – ona stąpa, pełna czaru, miękkości, wdzięku. Stała się pierwowzorem Maryli z cz. 4 *Dziadów*. Maryla, jak Lotta, rumieni się, cechuje ją ufny uśmiech i serce niewinne. Maryla łatwo się wzrusza, jest czuła, delikatna, eteryczna – jak dziecię, jak anioł, a jej wspomnienie opiera się na szczęśliwym dzieciństwie, wczesnych uniesieniach. Gdy znika jak sen, pozostawia ból, smutek i gorycz. Taka kobieta, bardziej wyobrażenie niż realna postać, jest odcieleśniona, brakuje jej cech istot przyziemnych. To zachwyt mężczyzny sprawia, że ukochana staje się piękna nie do wyobrażenia, wtapia się w pejzaż, staje się muzyką. Jej idealizacja wywołuje egzaltację, a może to już aura kiczu?

Twórczość Mickiewicza nie istniałaby bez postaci kobiecych. Wieszcz nie mógł się zdecydować pomiędzy kobietą aniołem (aseksualną i dziewiczą) a puchem marnym, wietrzną istotą, której źle życzył („Niech, czego dotkniesz, przeleje się w złoto!” – Dz. 4). Mickiewicz pomstował na zmienną naturę kobiecą, sam jednak nie mógł się zdecydować i w życiu osobistym (liczne romanse i fascynacje), i w swoich utworach⁴. Kogóż tam nie ma! Kobieta dziecko, kochanka, cierpiąca matka – ale nie ma w tekstach żony! Ta prawdziwa, Celina z Szymanowskich, była chyba idealną partnerką dla wieszca – uwielbiającą małżonka i cierpliwie znoszącą jego fascynacje innymi kobietami.

Kobiety w literaturze dawnych czasów były w pełni podporządkowane mężczyznom jako żony, córki, kochanki, matki i nie miały prawa głosu. To mężczyźni decydowali o wszystkim i wciąż dziwili się, że kobieta może przejawiać talenty inne niż te domowe, bo mogła ona, co najwyżej, szyc odzienie

dla ubogich, pisać moralizujące utwory, grać na fortepianie, malować martwe natury. W najgorszej sytuacji społecznej i finansowej była kobieta niezamężna, zdana na łaskę krewnych lub pracę guwernantki.

Przyjrzyjmy się niektórym kobietom w twórczości Mickiewicza. Wybrałam Zosię (*Pan Tadeusz*) – czystą, niewinną, dziewicę – dziecko, ale też pannę na wydaniu. Nie stąpa po ziemi, jeszcze nieświadoma swego powabu. Jest zaciekawiona, ale nie wścibska, dopiero przygotowywana do wejścia w życie dorosłych. Autor obdarzył ją imieniem znaczącym (mądrość, wiedza, Boża Mądrość), które oznacza, że ma ona przywrócić światłość i harmonię w ludzkim świecie pychy i niepokoju, wyznaczyć drogę powrotu. Stanie się zbawieniem dla Tadeusza, jego przystanią. Stworzy dla niego dom, z pewnością urodzi mu dzieci, będzie podległa i ufna. Zofia powierza Tadeuszowi swój majątek, zakładając, że on najlepiej będzie zarządzał tymi dobrami.

Dla dopełnienia – Telimena. Symbol mądrości i dojrzałości kobiecej. Telimena to erotyzm; Zosia – miłość i posłuszeństwo, poddanie się woli męża. Ta bohaterka z krwi i kości demaskuje hipokryzję świata mężczyzn, którzy sami zaznają uciech życia doczesnego, a od kobiet, kandydatek na żony, oczekują dziewictwa, niewinności i rozanielenia.

Miłosny trójkąt Tadeusza z Telimeną i Zosią to opowieść o losach realnych, prawdopodobnych. Telimena staje się korepetytorką miłości i „matką” ich związku, Zosia – idealną kandydatką na żonę. Dzięki tym kobietom Tadeusz zyskuje szansę na biografię człowieka przeżywającego swoje życie w pełni, mającego prawo do popełniania błędów, do inicjacji erotycznej i intelektualnej, by wejść w wiek męski. Tak oto Polak-żołnierz pokonuje symbolicznie kosmopolityczną Telimenę, by złączyć swe losy z dziewczęciem równie jak on ceniącym żywot ziemiański na sielskiej prowincji, z dala od salonów i stolicy.

Powstanie listopadowe pozwoliło na pojawienie się Matki Polki (*Do Matki Polki*). Wierna, mężna i wytrwała, opiekuńcza, gotowa do największych poświęceń, żeński odpowiednik bohatera walczącego lub ginącego w boju bądź na zesłaniu. To prawdziwa opiekunka domowego ogniska, zajmująca się całą resztą, by on – bojownik o wolność Ojczyzny – nie rozpraszał się prozą egzystencji. Jeśli jest matką synów – pewnie wychowa ich na mścicieli ojca. Prawdziwe patriotki będzie łatwo rozpoznać, będą to kobiety wdowy, zawsze na czarno, w więziennej biżuterii (bransoletki – kajdany, drewniane różańce). I jak na obrazach Artura Grottgera, kolor sukni będzie informacją, czy kobieta wita, czy żegna powstańca.

Kobiety poza kanonem

O ile młodzież te romantyczne wzorce raczej uważa za archaiczne, o tyle nadal chętnie czytuje fantastykę, zarówno polską (Andrzej Sapkowski), jak i zagraniczną (John R.R. Tolkien). A w fantastyce aż roi się od ciekawych typów kobiecych (wiedźmy, królowe, nimfy). Szczególnie godne uwagi są czarodziejki, sprawujące władzę magiczną nad światem. Mogą one być personifikacjami stadiów życia duchowego albo krajobrazów duszy, zdolne są także do zaskakujących przemian i pozostają w relacji z innymi istotami mitycznymi.

I tak oto, po przyjrzeniu się wybranym typom postaci kobiecych, czas na wnioski. Lektury proponowane młodzieży nie nastrajają optymistycznie. Najczęściej młodzież pozna postaci doświadczane przez los, nawet tragiczne. Walczą o miłość, Ojczyznę, uznanie i szacunek w społeczeństwie. Młodzież pozna różne role rodzinne: siostry (Antygona, Alina), żony i matki (Anieli Dulcka, Żancia Ziembiewiczowa), panny na wydaniu (Justyna Orzelska, Izabela Łęcka), kobiety upadłe (Sonia Marmieladow). Los nie do pozazdrośczenia jest udziałem kochanek, i to z różnych sfer (Justyna Bogutówna, Jagna Paczesiówna)⁵.

Te najciekawsze postaci kobiece nie zostały do kanonu wpuszczone. Potraktowano je wybiórczo, decydując się na wizerunki, które wydają się bezpieczne ideologicznie. Nadal w lekturach szkolnych przeważają postaci męskie, tę przewagę można odnotować również w liczebnej przewadze autorów nad autorkami. Za sukcesem każdego mężczyzny stoi zawsze jakaś kobieta w jego rodzinie, ale to nazwisko w męskiej odmianie zostanie lub już zostało utrwalone w kulturze.

Przypisy

- ¹ J. Komorowski, „*Makbet*” *William Shakespeare’a*, Warszawa 1995, s. 59.
- ² S. Martin, *English Literature. A Student Guide*, Abingdon 1991, s. 138.
- ³ A. Kowalczykówna, *Romantyzm. Nowe spojrzenie*, s. 227–248; J. Prokop, *Kobieta Polka*, w: J. Bachórz, A. Kowalczykówna (red.), *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Wrocław 1991.
- ⁴ R. Śalna, W. Piotrowicz, *Adam Mickiewicz a kobiety, Adam Mickiewicz w Wilnie*, Wilno 2012; S. Koper, *Kobiety w życiu Mickiewicza*, Warszawa 2010.
- ⁵ D. Kozicka, M. Siwiec, M. Urbanowski, A. Zawadzki, *Słownik bohaterów literackich*, Bielsko-Biała 2004.

Anna Kondracka-Zielińska

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni.
Nauczycielka języka polskiego w I Liceum
Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie.
Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego
w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim
Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat?

Zofia Kacalska-Krzywowiąza

Publikacja dla osób zainteresowanych treningiem uważności (*mindfulness*)

„Kiedy pierwszy raz ujrzałam tytuł książki Thich Nath Hahna i Katherine Weare – *Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat* – uśmiechnęłam się z pewnością dozą ironii. Myślę, że każdy, kto spojrzy na ten tytuł, będzie miał podobne odczucia, zwłaszcza jeśli jest nauczycielem, edukatorem czy wykładowcą. Bo czy w dzisiejszych czasach nauczyciel może należeć do grupy ludzi szczęśliwych? I czy nauczyciele rzeczywiście mogą zmienić świat, kiedy ich pozycja i status społeczny stoją raczej na niskim poziomie? Na takie, między innymi, pytania odpowiadają autorzy tego „podręcznika szczęściarzy”.

Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat ma formę poradnika dla edukatorów, nauczycieli, profesorów, wykładowców. Stanowi on efekt kilkuletniej pracy ludzi ze społeczności Plum Village, czyli ośrodka medytacyjnego we Francji. Prace nad tą publikacją rozpoczęły się w 2012 roku na zjeździe edukatorów

w Londynie, dotyczącego wspierania *mindfulness*, czyli uważności w edukacji. Autorzy podkreślają: „Po rozpoczęciu prac wizja książki ewoluowała i rozrastała się, aż przyjęła formę całkiem pokaznego podręcznika (s. 33)”. Jak sami piszą, publikacja nie jest zbiorem abstrakcji, ale odbiciem rzeczywistości i faktycznych doświadczeń nauczycieli w szkołach i na uniwersytetach. Prezentowane przez nich podejście charakteryzuje dążenie do bardziej holistycznego sposobu funkcjonowania edukacji – i zawarte jest w hasle „troska o kultywowanie dobrostanu i szczęścia człowieka jako całej istoty (s. 38)”.

Motto tego podręcznika brzmi: „Szczęśliwych uczniów tworzą szczęśliwi nauczyciele”. Autorzy książki większą część uwagi poświęcają właśnie nauczycielom i ich kompetencjom społeczno-emocjonalnym. „Jeśli nauczyciel posiadał sztukę przekształcania trudności i kultywowania szczęścia

w codziennym życiu, fakt ten będzie miał również pozytywny wpływ na jego rodzinę, kolegów z pracy i uczniów” (s. 25).

W przedmowie do książki Jon Kabat-Zinn podkreśla, że „(...) świadomość (uwaga) jest naturalną predyspozycją człowieka, niedocenianą w kręgach szkolnych w stopniu takim jak myślenie” (s. 11). Zwraca uwagę, że świadomość to klucz do rozwoju krytycznego myślenia oraz inteligencji emocjonalnej. Świadomość wydaje się być znaczącym elementem procesu kształcenia opartym na zasadach wolności, kreatywności i szacunku. Thich Nath Hahn w *Liście do młodego nauczyciela* zadaje pytanie: „Jeśli jako nauczyciele nie jesteśmy szczęśliwi, jak możemy oczekiwać tego od dzieci?” (s. 16). Co istotne, autor zwraca uwagę na problemy nauczyciela, na jego wnętrze i sugeruje, że warunkiem pomagania innym jest z troszczenie się o własny rozwój. Przekonuje, że praktykę uważności, medytacji, będącą radością i sztuką życia, może stosować każdy nauczyciel – bez względu na religię, wiek, poglądy. Autorzy książki poruszają również temat edukacji społeczno-emocjonalnej (SEL), która ma bardzo dużo powiązań z *mindfulness*. W dobie technologii informacyjnych i wzrastającej liczby problemów psychicznych u dzieci i młodzieży wspieranie uczniów w rozumieniu siebie i zarządzaniu sobą stanowi ogromną wartość.

Książka jest też efektem inicjatywy *Wake up School*. „Jest to projekt areligijny i niepowiązany z żadnym wyznaniem” (s. 10) – dowiadujemy się z książki. Stworzony został przez społeczność Plum Village – jego celem jest wyposażenie nauczycieli w etyczne fundamenty i szerzenie idei edukacji społeczno-emocjonalnej. Program *Wake up School* polega na organizowaniu szkoleń, prowadzeniu grup wsparcia dla nauczycieli oraz webinarium. W zeszłym roku podczas webinarium, w którym miałam okazję uczestniczyć, nauczyciele i edukatorzy projektu dzielili się swoimi doświadczeniami z przebiegu procesu wykorzystywania *mindfulness* w pracy edukacyjnej i terapeutycznej.

Podręcznik został podzielony na dwie części. Pierwszą stanowią praktyki podstawowe związane z uważnością. Jest tam bardzo szczegółowy opis narzędzi *mindfulness* do wykorzystania w pracy własnej i z uczniami. Każda technika ma jasno określony cel i bardzo szczegółową instrukcję oraz przydatne wskazówki. Rozdziały poprzedzone są wykładem Thich Nath Hahna. Najważniejszy element rozdziałów tej pierwszej części stanowią jednak refleksje innych nauczycieli, praktyków, którzy od lat stosują te ćwiczenia w prywatnym i zawodowym życiu.

Druga część książki składa się z trzech rozdziałów. Każdy z nich daje wskazówki do pogłębienia praktyki, wzbudza refleksje. Można tam znaleźć sposoby zastosowania *mindfulness* w szkole, a także inspiracje do wykorzystywania tej metody w życiu. Książkę wieńczą dodatki – streszczenia praktycznych działań i ćwiczeń, do których w każdej chwili można wrócić, by wykonać je z uczniami w klasie. Nie zabrakło bibliografii oraz wykazu instytucji i organizacji, które mogą wzbogacić warsztat pracy w obszarze *mindfulness*.

Uważam, że jest to niezwykle cenna pozycja dla każdego nauczyciela. Może pomóc odnaleźć spokój, radość i satysfakcję w trudnych momentach na ścieżce zawodowej. „Jeśli zatem jesteś nauczycielem, a praktyka *mindfulness* jest dla Ciebie nowością, ta książka precyzyjnie pokaże Ci, jak rozwinąć własną praktykę medytacji *mindfulness* oraz jak w sposób kreatywny przenieść ją do klasy, aby służyła Twoim uczniom” (s. 13).

Thich Nath Hahn, Katherine Weare, *Szczęśliwi nauczyciele zmieniają świat*, przeł. Anna Czechowska, Warszawa: Maeland 2018, 368 s.

Zofia Kacalska-Krzywoniąka

Pedagog specjalny, terapeutka. Nauczycielka wspomagająca proces edukacji w Szkole Podstawowej nr 41 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie. Sluchaczka studiów Uważność i Współczucie na SWPS w Poznaniu.

Demokracja w ujęciu klasycznym

Krystyna Milewska

Wkład starożytności w podstawy współczesnej dydaktyki

Człowiek się uczył i nauczał od zarania dziejów. Można nawet stwierdzić, że dzięki temu udało mu się przetrwać oraz przejść od stanu „dzikości” – jak to określają antropologowie – do stanu oszałamiającego rozwoju cywilizacji, kultury i życia społecznego. Uczenie się i nauczanie miały na początku charakter naturalny, który polegał głównie na obserwacji i naśladownictwie zachowań innych osób – najczęściej starszych i tych dysponujących bogatszym zasobem wiedzy i doświadczenia.

Nauczanie i uczenie się, czy też stwarzanie komuś warunków do tego, bez względu na efekt końcowy – były przez wieki różnie definiowane i interpretowane, lecz początkowo nie miały swojej teorii. Podstawy teorii kształcenia pojawiły się dopiero w pierwszych latach XVII stulecia. Niektórzy dydaktycy dostrzegają pewne elementy już w starożytności, zwłaszcza u Arystotelesa, którego uważa się za „ojca dydaktyki ogólnej”.

Początki edukacji

Tradycję szkoły europejskiej wyprowadza się z instytucji wychowawczych starożytnych Greków i Rzymian. Starożytna Grecja w swym dorobku pozostawiła dwa fundamentalne modele kształtowania osobowości: wychowanie spartańskie i wychowanie ateńskie. Istotne znaczenie miało wykształcenie się w Grecji *polis* – wspólnoty wolnych obywateli o charakterze politycznym, kulturowym i religijnym. Jej rozwój doprowadził do powstania starożytnej demokracji, która stała się na wiele wieków wzorem dla zwolenników państwa opartego na wolności i poczuciu obywatelskim. Ale nie mniej ważne było powstanie – w znacznej mierze dzięki charakterowi życia w *polis* – greckiej filozofii, nauki, literatury oraz sztuki. Filozofia Sokratesa, Platona i Arystotelesa próbowała wyjaśnić świat w kategoriach pozareligijnych, bez odwoływania się do bogów i mocy tajemnej.

Sparta propagowała model wychowania, który polegał na całkowitym oddaniu się w ręce państwa. Z *Polityki* Arystotelesa wywodzi się pogląd, że kształtowanie według metody spartańskiej miało charakter jednostronnego drylu wojskowego. Dydaktyzm spartański cechował się rygorystycznym podejściem do wychowania, bowiem rodzice zajmowali się dziećmi tylko do siódmego roku życia, zaś do pełnoletniości przygotowywały ich: państwo, zakłady wychowawcze o typie koszarowym, w których uprawiano zajęcia fizyczne i militarne. Gdy młodzi chłopcy kończyli 20 lat, zaczęli się przygotowywać do służby wojskowej, która trwała do 30 roku życia. O kształcenie umysłowe nie dbano, akcentowano natomiast opowiadania i pieśni wojenne oraz patriotyczne. Co dawał taki system wychowawczy? Przede wszystkim sprawność fizyczną, waleczność i zdyscyplinowanie. Cechy te sprawdzano często w kryptejach, które polegały na krwawym uśmierzeniu niezadowolonego niewolnika i tubylczych helotów. Uczuć, takich jak litość, współczucie, wspaniałomyślność, nie tylko

nie rozwijano, lecz nawet świadomie je tłumiono. Pierwszym organizatorem tego typu kształcenia był Likurg (IX lub VIII wiek p.n.e.) – jego metody zostały opisane przez Plutarcha (ok. 50–125 n.e.) w *Żywocie Likurga*.

Szkoła w Atenach

Drugim systemem starożytnej dydaktyki była metoda ateńska. Wychowanie w starożytnych Atenach, ukształtowane przede wszystkim w czasach demokracji ateńskiej, miało za zadanie uformować jednostkę jako wszechstronnie wykształconą. Była – jak mówił Perykles (V wiek p.n.e.) – „szkołą wychowania całej Hellady”. W systemie wychowania młodych pokoleń położono nacisk na wszechstronny i harmonijny rozwój indywidualności, talentów i aspiracji dziecka. Koncept nieskrępowanego, proporcjonalnego i uniwersalnego wychowania (*kalokagathia*) realizowano poprzez ćwiczenia fizyczne oraz muzykę. Wychowaniem muzycznym, które obejmowało młodsze dzieci, zajmowali się gramatyści i lutniści. Wychowaniem fizycznym, w zakładzie zwanym palestrą, kierował pedotryba. Dorastający Ateńczycy kontynuowali kształcenie umysłowe i fizyczne w tak zwanych gimnazjonach. Do gimnazjonów chętnie przychodzili filozofowie i uczeni, aby prowadzić z młodzieżą rozmowy i dyskusje na tematy moralne, naukowe czy polityczne. Uwieńczeniem cyklu kształcenia była 2-letnia efebia, która zamykała kształcenie obywatelskie i wojskowe. Opiekę nad całością drogi wychowawczej młodego Ateńczyka powierzano doświadczonym i wykształconym niewolnikom, których nazywano pedagogami.

Na tej tradycji ukształtował się i upowszechnił w okresie peryklejskim i później – również za sprawą sofistów i wielkich filozofów: Sokratesa, Platona, Arystotelesa – ateński ideał wychowawczy, grecka *paideia*, czyli kształcenie umysłu. Odegrał on istotną rolę w dziejach pedagogiki europejskiej. Termin ten oznaczał dosłownie: „wychowanie”,

„wykształcenie”, „kulturę”. Grecy przypisywali mu jednak inną treść niż reszta antycznego świata: dla nich było to specyficzne rozumienie piękna, będące rezultatem poszukiwania w naturze *arché*.

W przeciwieństwie do kultur Wschodu, Grecy odczuwali niechęć do wszelkiej tyranii, przeciwstawiając jej umiłowanie piękna i mądrości. Greckie wychowanie cechowało się jednak nie tylko filozoficznym poszukiwaniem *arché* jako zasady świata, ale też rozumieniem *techné*, czyli geometrii, arytmetyki, gramatyki, muzyki, poezji i sztuki jako podstawy kosmosu. Poprzez powyższe sztuki Grecy starali się opisać wszechświat, podporządkowując wyobraźnię regułom *techné*. Poezja była pierwotnie wieszczaniem, darem Muz, a więc podlegała bardziej prawom natury niż sztuki. Nawet jeśli kosmos stanowił centrum zainteresowania greckich filozofów, to jednak punktem odniesienia względem wszechświata był człowiek i jego normy moralne, zgodne z prawem natury. Sztuki opisujące wszechświat opierały się na równowadze między pięknem, proporcjami a naturą na zasadzie *prepon* (łac. *decorum*), czyli stosowności. Uważano, że „ład i proporcje są piękne i przydatne, a bezład i brak proporcji są brzydkie i nieprzydatne”. Dalej, zgodnie z estetyką pitagorejczyków, przyjęto, że „żadna sztuka nie powstaje bez proporcji, a proporcja leży w liczbie”, stanowiącej zasadę wszechświata. Dzięki liczbom powstał kanon, w myśl którego piękno zaczęto dostrzegać w proporcjach ciała: palca do palca, palca do przegubu, potem przegubu do łokcia, łokcia do ramienia i w całej postaci, aż osiągnięto wzorzec, czyli kanon (Kanon Polikleta). Przykładem istnienia harmonii opartej na stosowności jest rzeźba grecka, która już od czasów minojskich figurek, następnie w przedstawieniach archaicznych kurosów, a dalej w okresie klasycznym – w wizerunkach bogów, wojowników i atletów – była próbą realistycznego przedstawienia człowieka w jego naturalnym pięknie, czyli nago. Chodziło o uwiecznienie – oczom oglądających – najwyższej w danej chwili doskonałości piękna *areté* człowieka, w którym przymioty

ciała i ducha stanowiły całość kalokagatii. Artystom greckim od początku chodziło o takie przedstawienie człowieka, żeby uchwycone proporcje były wyrazem idealnego piękna. Grecy w obrazie atlety, efeba, boga czy bogini usiłowali przez staranne modelowanie postaci z uwzględnieniem szczegółów anatomii, a w przypadku atlety przez uchwycenie postaci w ruchu (czego najlepszym przykładem jest Dyskobol), w sposób realistyczny oddać ich naturalne piękno.

Dbałość o oddanie owego naturalnego piękna ciała brała się z przekonania Greków, iż artyści również „powinni stosować się do norm etycznych”, a nie tylko do estetycznych. Architektura, malarstwo i rzeźba były, jak się wydaje, także wyrazem nastrojów politycznych, patriotycznych i uczuć religijnych – swego rodzaju ilustracją wydarzeń historycznych. Ich przekaz można zatem traktować jako przedstawienie ideałów *areté* danej epoki. Dobrze wychowanego obywatela powinien cechować harmonijny rozwój wszystkich zdolności: za cnotę uznawano umiar, męstwo, mądrość, sprawiedliwość. Obywatel ateński powinien umieć przejawiać owe cnoty i kierować się nimi zarówno w życiu osobistym, jak i w sprawach publicznych, kiedy przyjdzie mu piastować urząd w swoim mieście-państwie.

Prekursorzy dydaktyki

Dydaktykę w dawniejszych, jak i najnowszych opracowaniach leksykograficznych określa się jako: „część pedagogiki traktującej o nauczaniu”, „naukę o nauczaniu szkolnym”, „tradycyjnie należąca do rodziny dyscyplin o wychowaniu” lub „jedną z podstawowych nauk pedagogicznych, których przedmiotem jest kształcenie ludzi, a więc wszelkie nauczanie innych i uczenie się, niezależnie od tego, czy odbywa się ono w szkole, poza szkołą czy w codziennych sytuacjach życiowych”. Tak definiowana dydaktyka rozumiana jest zatem bądź jako integralny składnik pedagogiki, to jest nauki

o wychowaniu, bądź jako odrębna dyscyplina, niezależnie od tej nauki. W takim ujęciu jest teorią, której praktyczną implikacją stanowią czynności informowania, ćwiczenia lub/i nauczania wychowującego. I takie właśnie ujęcie zostało przyjęte za znaczeniową wykładnię dydaktyki przez prof. Czesława Kupisiewicza w *Szkicach z dziejów Dydaktyki. Od starożytności po czasy dzisiejsze*.

Do grona prekursorów dydaktyki zalicza się najczęściej greckich Sofistów – początkowo określano tak tych, którzy wyróżniali się wiedzą lub wybitnymi zdolnościami. Od połowy V wieku p.n.e. nazwa ta objęła wędrownych nauczycieli, którzy za wysoką opłatą przygotowywali do życia publicznego i kariery politycznej. Odpowiadając na potrzeby demokracji ateńskiej, uczyli sztuki przemawiania i przekonywania – umiejętności potrzebnej zwłaszcza w sądzie i na zgromadzeniu ludowym. Zapoczątkowali nowy model wychowania obywatelskiego jako sprawnego polityka. Cnotę, która wcześniej była uzależniona od szlacheckiego urodzenia, zastąpili cnotą polityczną, dostępną każdemu, kto zdobędzie odpowiednie wykształcenie. Obejmowało ono wiedzę encyklopedyczną, formalne sprawności intelektualne oraz umiejętności prowadzenia jasnego i przenikliwego wykładu.

Większość pism sofistów, do których należeli: Protagoras z Abdery, Prodikos z Keos, nie dotrwały do naszych czasów. U sofistów uczyło się wielu wybitnych Greków, takich jak: poeta Eurypides, mówca Izokrates, tragediopisarz Sofokles, uczony Tucydides i inni. Krytyczny stosunek do ruchu sofistycznego, który pod wpływem Platona kształtował ich negatywny obraz, od XIX wieku zaczął się zmieniać pod wpływem badań historyków filozofii, prawa państwa i wychowania. Na pytanie: „Co wnieśli sofisci do dydaktyki?” prof. Kupisiewicz stwierdza: „O ile współcześni im filozofowie greccy badali głównie przyrodę, o tyle sofisci zaczęli, po pierwsze, eksponować w swoich badaniach życie społeczne, etykę, politykę, język, słowem – zagadnienia humanistyczne. Po drugie,

w kształceniu swoich wychowanków kładli nacisk na wyrabianie u nich umiejętności praktycznych, na to co skuteczne, ale niekoniecznie prawdziwe. Po trzecie, opowiadali się za relatywizmem poznawczym, głosząc, że skoro nasze poznanie opiera się na spostrzeżeniach, które – jak wiadomo – są subiektywne, a tym samym często zawodne, to poznanie również jest siłą rzeczy względne. Ponadto lansowali tezę, że »człowiek jest miarą wszystkich rzeczy istniejących, że są, i nieistniejących, że nie są«⁷. Sądzi, że każdą rzecz czy zjawisko można oceniać różnie. Gdy chodzi o zagadnienia dydaktyczne, to zwrócili uwagę na korzyści płynące dla niej z nawiązywania i wykorzystywania elementów sensualizmu i relatywizmu. W XIX i XX wieku do idei głoszonych przez sofistów nawiązywali niektórzy przedstawiciele pozytywizmu i pragmatyzmu.

Śladami Platona

Ostatecznie sofistów potępiono, zarzucając im odrzucenie prawdy i podważenie wartości moralnych. Do tego problemu usiłował odnieść się Sokrates (ok. 470–399 roku p.n.e.). Filozoficzne poglądy Sokratesa, opisane przez Platona w jego sokratycznych dialogach, między innymi w *Obrobie Sokratesa*, wywarły znaczący wpływ na etykę, logikę i dydaktykę. Jeśli chodzi o tę ostatnią, to ów wpływ uwydatnił się najwyraźniej w stosowanej przez Sokratesa metodzie nauczania oraz w jego intelektualizmie.

Metoda, zwana sokratyczną lub majeutyczną – w nawiązaniu do zawodu matki mędrca, która była położną – polegała na rozmowie przygotowującej rozmówcę do szukania tego, czego nie wie, do „wydobycia” z niego wiedzy już posiadanej, ale nieujawnionej dotychczas, tkwiącej w podświadomości, jak powiedzieliby psychoanalitycy. Omawianą metodę stosował Sokrates bądź w postaci „negatywnej”, polegającej na doprowadzeniu rozmówcy do wniosku o bezpodstawności jego dotychczasowych sądów, bądź „pozytywnej”, która z kolei,

poprzez stawianie odpowiednich pytań oraz udzielanie na nie stosownych odpowiedzi, prowadziła do właściwego określenia analizowanego pojęcia czy sądu. W obu przypadkach Sokrates posługiwał się indukcją, wyprowadzając pojęcie ogólne z jednostkowych faktów, albo dedukcją, kiedy z danego pojęcia ogólnego wywodził wynikające z niego wnioski szczegółowe. Wyrazem typowego dla Sokratesa intelektualizmu jest teza, mówiąca, że jeżeli człowiek wie, jak należy postępować, to postępuje właściwie. W związku z tym, podstawowym zadaniem nauczania nie jest przekazywanie wiedzy uczniom, lecz jej poszukiwanie wraz z nimi, czemu najlepiej służy dialog.

Jednym z najśłynniejszych filozofów starożytnej Grecji był Platon (ok. 427–347 roku p.n.e.), uczeń Sokratesa i nauczyciel Arystotelesa. Przydomek ten – szeroki, barczysty – nadano mu w młodości z powodu masywnej budowy ciała. Platon opracował program kształcenia, w którym:

- do 6 roku życia chłopcy i dziewczęta mają się uczyć razem;
- do 10 roku życia wychowawcy powinni wyrobić u nich „równowagę ciała i ducha” przez odpowiednie ćwiczenia fizyczne, moralne i estetyczne;
- naukę czytania i pisania trzeba zaczynać dopiero w 10 roku życia, a kształcenia literackiego w 13, przy czym „do nauki nie wolno zapędzać przymusem”;
- okres od 18 do 20 lat należy przeznaczyć na intensywne ćwiczenia fizyczne młodzieży;
- dopiero od 20 roku życia powinno się przeprowadzić jej selekcję stosownie do ujawnionych możliwości i uzdolnień na obrońców oraz przyszłych rządców. Tych ostatnich trzeba uczyć przez dalszych 10 lat arytmetyki, planimetrii, stereometrii, astronomii i muzyki, a następnie – aż do ukończenia 30–35 lat – filozofii. Dopiero te studia, zdaniem Platona, przygotowują do obejmowania w wieku około 50 lat najważniejszych urzędów państwowych.

Platon w przygotowanej teorii wychowania z elementami dydaktyki wiąże wychowanie z ustrojem społecznym oraz polityką danego społeczeństwa. Podporządkowuje edukację państwu, opowiada się za równym traktowaniem chłopców i dziewcząt w dostępie do zinstytucjonalizowanego kształcenia. Uwzględnia elementy medycyny i psychologii.

System Platona zakładał:

- w ontologii – istnieje byt idealny, a byt realny jest od niego zależny;
- w psychologii – dusza jest niezależna od ciała, a ciało jest niższe i zależy od niej;
- w teorii poznania – istnieje wiedza rozumowa, niedoświadczana, wrodzona a wiedza zmysłowa, jako zależna i niepewna, musi jej być podporządkowana;
- w metodologii – metoda dialektyczna jest nadrzędna wobec metod empirycznych;
- w etyce – celem człowieka są dobra idealne, a realne, jako niższe, muszą być im podporządkowane i pełnić funkcję jedynie środków.

Platon był pierwszym filozofem, który doceniał znaczenie edukacji dzieci w wieku przedszkolnym i domagał się stosowania odpowiednio do wieku metod i środków nauczania, w tym utworów literackich.

Wychowanie według Arystotelesa

Arystoteles (384–322 roku p.n.e.) – filozof grecki, najwszechstronniejszy myśliciel i uczony starożytności w zakresie pedagogiki oraz dydaktyki – eksponował w piątej księdze swojej *Polityki* następujące założenia:

- Tylko byt społeczny jest trwały i wartościowy, ponieważ jednostki przychodzą i odchodzą, a ów byt trwa.
- Wychowanie, a tym samym nauczanie jako jego nieodłączny składnik, musi mieć społeczny charakter i być jednakowe dla wszystkich od 7 roku życia, kiedy zaczyna je realizować szkoła.

- Wiedza nie dyktuje zasad postępowania – tylko kształtuje poglądy. Zadaniem szkoły jest formułowanie charakteru, wpajanie dobrych obyczajów, wdrażanie wychowanków do wykonywania konkretnych obowiązków.
- Cnotę, którą Arystoteles pojmował jako działanie zgodne z rozumem, zdobywa się poprzez praktykowanie: budowniczym staje się człowiek przez budowanie itp. Dlatego też w nauczaniu wyróżnił trzy stopnie (obecnie powiedzielibyśmy metody): pokaz, utrwalenie i ćwiczenie stanowiące odpowiednik praktykowania. Stopnie te odpowiadają wyróżnionym przez Arystotelesa poznananiu zmysłowemu, zapamiętywaniu, uogólnianiu i użytkowaniu.
- Wychowanie moralne różni się – inaczej niż u Sokratesa – od umysłowego, przy czym znaczącą rolę odgrywają w nim edukacje: przedszkolna i fizyczna.
- W wychowaniu umysłowym należy kłaść nacisk na ćwiczenia pamięci (kojarzymy na zasadzie podobieństwa, przeciwieństwa oraz styczności w czasie i przestrzeni), myślenie przyczynowo-skutkowe (przyczyny dzielimy na materialne, formalne, celowe i sprawcze), a ponadto na poprawne definiowanie (przede wszystkim poprzez podawanie najbliższego rodzaju i różnicy gatunkowej definiowanej rzeczy czy zjawiska).

Należy powiedzieć, że dla Arystotelesa cel wychowania był tożsamy z celem życia człowieka, czyli dążeniem do szczęścia. Szczęśliwy jest ten, kogo cechują dobroć i prawość, kto potrafi racjonalnie spędzać czas, korzystać z własnych możliwości oraz zaspokajać swoje zainteresowania i potrzeby poznawcze. Jeśli chodzi o treści kształcenia, Arystoteles był przekonany o potrzebie „uczenia tego, co konieczne”, co pozwala godnie żyć. Za konieczne uważał uczenie się i nauczanie gramatyki, arytmetyki, rysunku, muzyki oraz wykonywanie ćwiczeń fizycznych, przy czym troska o ciało powinna wyprzedzać troskę o ducha. Metody wychowania i nauczania mają być – jak powiedzielibyśmy

dzisiaj – aktywizujące, mają pobudzać uczniów do myślenia i działania, a ich podstawę powinno stanowić ćwiczenie pamięci, naśladownictwo i doświadczenie. Całkowita odpowiedzialność za kształcenie i wychowanie ma spoczywać na państwie, a system edukacji powinien obejmować dzieci i młodzież od 1 do 21 roku życia, a także ludzi dorosłych – co najmniej do ukończenia 49 lat. Tak pomyślany system był zapowiedzią współczesnej koncepcji kształcenia ustawicznego, obejmującej całe życie człowieka.

Poglądy dydaktyczne Arystotelesa stanowiły kamień węgielny w rozwoju starożytnej myśli o nauczaniu i uczeniu się. Pomimo upływu wielu stuleci naszkicowane przez niego zręby teorii kształcenia i wychowania nadal są aktualne pod wieloma względami.

Podsumowanie

Dziedzictwo kulturowe filozofii starożytnej w zakresie dydaktyki stanowi bardzo ważny, niepodważalny wkład, z którego korzystamy każdego dnia. Ogólnie można powiedzieć, że starożytność grecko-rzymska:

- uznała „cel wychowania” za tożsamy z celem życia człowieka, to znaczy z dążeniem do cnoty (Sokrates) lub szczęścia (Arystoteles);
- przy doborze „treści kształcenia” kładła nacisk na zaznajamianie wychowanków z tym, co w życiu przydatne (sofiści, Arystoteles) oraz służy kształceniu charakteru (Sokrates, Arystoteles);
- głosiła potrzebę respektowania w edukacji „zasady ustawiczności kształcenia” (Platon, Arystoteles);
- „metody nauczania” zalecała ukierunkować na eksponowanie treści intelektualnych i utylitarnych (stąd nacisk na różnego rodzaju ćwiczenia – Arystoteles) oraz pobudzających uczniów do samodzielności w myśleniu i działaniu (Sokrates, Arystoteles);

- uznawała potrzebę „podziału uczniów” według kryterium wieku (Platon, Arystoteles);
- doceniała znaczenie edukacji przedszkolnej dla ogólnego rozwoju dzieci (Platon);
- podkreślała społeczny charakter działalności dydaktyczno-wychowawczej;
- usankcjonowała rację bytu profesjonalnych nauczycieli, pobierających wynagrodzenie za wykonywaną pracę (sofiści).

Faktem przy tym jest, że głoszone przez starożytnych myślicieli idee pedagogiczne, w tym dydaktyczne, były w późniejszych stuleciach przedmiotem intensywnych studiów i niejednokrotnie cennym źródłem inspiracji dla wielu wybitnych pedagogów, takich jak Kartezjusz, Locke, Rousseau i innych, łącznie z pedagogami współczesnymi.

Dodajmy, że dla rozwoju dydaktyki szczególnie znacząca była w historii starożytnej Grecji epoka hellenistyczna. To właśnie wtedy nastąpiło przewartościowanie uznawanego dotychczas ideału wychowania. Model harmonijnie rozwiniętego człowieka pod względem moralnym, umysłowym i fizycznym zaczął ustępować koncepcji, w której dominował rozwój umysłowy, a nowym ideałem stał się człowiek kulturalny, wykształcony, ale głównie językowo i literacko, kosmopolita i esteta. Wykształcenie zostało oparte na zasadach kalokagatii, obejmującej siedem sztuk wyzwolonych, jednak z silną dominacją kultury umysłowej i literackiej, którą przedkładano ponad wychowanie fizyczne, a także muzyczne.

Bibliografia

- Estreicher K.: *Historia sztuki w zarysie*, Kraków 1973, s. 107.
- Kupisiewicz C.: *Szkice z dziejów dydaktyki*, Kraków 2010, s. 9–20.
- Nawroczyński B.: *Zasady nauczania*, wyd. 3, Wrocław–Warszawa–Kraków 1961, s. 17.
- Okoń W.: *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. 4, Warszawa 2004, s. 87.
- Pomykało W. (red.): *Encyklopedia pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 134.
- Tatarkiewicz W.: *O filozofii i sztuce*, Warszawa 1986, s. 262–264.
- Winniczuk L. (red.): *Słownik kultury antycznej. Grecja–Rzym*, Warszawa 1991, s. 476–493.
- Żurowski S.: *Antyk. Epoki literackie*, Warszawa 2008, s. 111–113.

Krystyna Milewska

Historyk, starszy kustosz, kierownik Działu Edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Sekretarz naukowy Olimpiady Artystycznej – sekcja historii sztuki, okręg zachodniopomorski. W swojej pracy łączy kompetencje i zamiłowania do historii i turystyki. Autorka wielu konspektów lekcji i warsztatów oraz konkursów muzealnych, a także artykułów z zakresu edukacji muzealnej. Realizuje autorskie programy edukacyjne: „Akademia Brzdąca”, „Akademia Antyczna”, „Akademia Podróżnika” i inne. Należy do Stowarzyszenia Muzealników Polskich oraz Stowarzyszenia Historyków Sztuki.

Ważny jubileusz

Sławomir Iwasiów

Obchody 70-lecia Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli obchodzi w tym roku siedemdziesiątą rocznicę utworzenia na Pomorzu Zachodnim systemu doskonalenia nauczycieli. To ważne wydarzenie – zarówno z punktu widzenia historii regionu, jak i współczesnych przemian w edukacji. Uroczystości, które miały miejsce 16 i 17 września, rozpoczęły cykl inicjatyw jubileuszowych, którym towarzyszą między

innymi spotkania, konferencje, cykle warsztatów i szkoleń, odsłonięcie tablicy pamiątkowej, a także dwa specjalne wydania Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”. Pierwszy z nich, zatytułowany *Doskonalenie nauczycieli*, ukazał się we wrześniu tego roku, natomiast numer drugi zwieńczy obchody, podsumowując rozpoczynający się właśnie rok szkolny 2019/2020.

Uroczysta gala

Obchody rozpoczęły się 16 września – uroczysta gala odbyła się w szczecińskiej Operze na Zamku. Wśród zaproszonych gości nie zabrakło eurodeputowanych, parlamentarzystów, przedstawicieli Sejmiku i Zarządu Województwa Zachodniopomorskiego, Kuratorium Oświaty, przedstawicieli lokalnych samorządów, a także władz zachodniopomorskich uczelni wyższych, dyrektorów placówek doskonalenia nauczycieli, instytucji kultury, bibliotek, związków zawodowych, szkół i innych podmiotów współpracujących z ZCDN-em. Uroczystość otworzyły przemówienia Olgierda Geblewicza – Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego, Małgorzaty Kidawy-Błńskiej – Wicemarszałek Sejmu RP, Magdaleny Kochan – posłanki na Sejm RP oraz Magdaleny Zarębskiej-Kuleszy – Zachodniopomorskiej Kurator Oświaty. Wszystkie wystąpienia miały charakter jubileuszowy, uroczysty, ale niepozbawiony merytorycznego spojrzenia na stan edukacji nie tylko w wymiarze regionalnym, ale także szerszym – ogólnopolskim. Trudno było nie odnieść wrażenia, że edukacja – na wszystkich etapach kształcenia – stanowi jedno z najistotniejszych współcześnie zagadnień społecznych.

Najważniejszymi uczestnikami byli jednakże licznie zgromadzeni nauczyciele – nierzadko wieloletni pracownicy i współpracownicy wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli. Na widowni znaleźli się zatem i byli nauczyciele konsultanci, i kadra zarządzająca – w tym emerytowani dyrektorzy wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli. Oficjalna część jubileuszowej gali była w związku z tym przepełniona gratulacjami, wspomnieniami i specjalnymi nagrodami.

Okolicznościowe wyróżnienia

Marszałek Olgierd Geblewicz wręczył Honorowe Odznaki Gryfa Zachodniopomorskiego trzem pracownikom Zachodniopomorskiego Centrum

Doskonalenia Nauczycieli: Reginie Czekale (odznaka złota) oraz Annie Kondrackiej-Zielińskiej i Krzysztofowi Koronśkiemu (odznaki srebrne). Urszula Pańska, dyrektorka Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, wręczyła 36 okolicznościowych medali w następujących kategoriach: dla przedstawicieli rządu i samorządu, instytucji działających na rzecz doskonalenia nauczycieli, osób działających na rzecz doskonalenia nauczycieli, byłych dyrektorów wojewódzkiej placówki doskonalenia nauczycieli, kadry zarządzającej. Urszula Pańska została jednocześnie wyróżniona specjalnym medalem przyznany przez Urząd Marszałkowski w Szczecinie.

Po części oficjalnej zaproszeni goście mogli wysłuchać występu Mykhaila Tsebriy'ego (skrzypce) oraz Olhi Bili (fortepian) – muzyków Opery na Zamku. Uroczystość zwieńczył bankiet, podczas którego podano urodzinowy tort. W trakcie części nieoficjalnej można było złożyć pamiątkowy wpis w kronice Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Przebudzona szkoła

Natomiast 17 września odbyła się konferencja pod tytułem „Od nauczania do uczenia się. Kierunki rozwoju współczesnej szkoły”. Gościem specjalnym była Margret Rasfeld – niemiecka pedagogka, nauczycielka, przez wiele lat dyrektorka Ewangelickiej Szkoły Berlin-Centrum, twórczyni „Budzącej się Szkoły”, ruchu pedagogicznego, który zrzesza nauczycieli z całego świata i także w Polsce zdobywa pokaźną liczbę zwolenników. Rasfeld to postać barwna i z punktu widzenia współczesnej pedagogiki – zarówno teorii, jak i praktyki – inspirująca. Bez przesady można stwierdzić, że jej idee – czasem sprawiające wrażenie rewolucyjnych – „porwały” do ostatniego miejsca wypełnione audytorium.

Konferencję rozpoczął dwuczęściowy wykład Rasfeld. W części pierwszej prelegentka zapre-

zentowała teoretyczne podstawy swojej koncepcji edukacji, która opiera się na przekonaniu, że szkoła nie powinna podążać za ustalonymi odgórnie regułami społecznymi, ale zmieniać je zgodnie z potrzebami uczennic i uczniów. „Przebudzona szkoła” to taka, która nie potrzebuje sal lekcyjnych, dzwonek, 45-minutowych lekcji, programów nauczania i systemu oceniania (te idee zostały opisane w książce *Budząca się Szkoła*, napisanej wspólnie ze Stephanem Breidenbachem). Czy łatwo wprowadzić powyższe założenia do codziennej praktyki szkolnej? Jak radzić sobie z wieloma przeciwnościami? Jak przekonać rodziców, że tego rodzaju edukacja stanowi lepszą alternatywę dla starych sposobów myślenia o szkole? Z pewnością – jak twierdzi twórczyni „Budzącej się Szkoły” – nie jest to zadanie łatwe.

Część druga wykładu stanowiła swego rodzaju poradnik – Rasfeld opowiedziała o tym, jak przebiegało wcielanie w życie idei pedagogicznych „przebudzonej” Ewangelickiej Szkoły Berlin-Centrum. Głównym problemem, z którym nowatorska szkoła musiała sobie poradzić, było pokonanie systemowego oporu przed wprowadzaniem zmian w edukacji. Lekcje bez dzwonek, pełna swoboda uczniów, zupełnie inne (to znaczy nieautorytarne) rozumienie relacji pomiędzy nauczycielem a uczniami – tak w skrócie można zdefiniować model szkoły zaproponowany przez Margret Rasfeld. Te założenia są od pewnego czasu znane w Polsce – przede wszystkim dzięki Marzenie Żylińskiej, która ten ruch pedagogiczny przeniosła na grunt rodzimej edukacji. Trudne do przecenienia w tym zakresie są także popularyzatorskie działania wydawnictwa Dobra Literatura, odpowiedzialnego za polską edycję książki Rasfeld i Breidenbacha (w tłumaczeniu Emilii Skowrońskiej).

Inspiracje i dobre praktyki

W program konferencji były włączone również zajęcia warsztatowe, które poprowadzili eksper-

ci: Ewa Radanowicz – dyrektorka Szkoły Podstawowej w Radowie Małym, zarządzająca placówką według autorskiego programu; Anna Graczyk – prezeska Stowarzyszenia POLITES, specjalistka ds. wolontariatu oraz stypendystka Fundacji Roberta Boscha i Federalnej Centrali Kształcenia Politycznego „Kształtować Europę – kształcenie polityczne w akcji”; Szymon Osowski – prawnik, od 2007 roku związany z Siecią Obywatelską Watchdog Polska, od 2010 roku prezes stowarzyszenia, w roku 2014 odznaczony przez Prezydenta RP Złotym Krzyżem Zasługi za działanie na rzecz demokracji; Magdalena Jurewicz – koordynatorka projektu „Myśląca klasa” w Szkole Edukacji.

Po zamknięciu części warsztatowej odbyła się dyskusja zespołu redakcyjnego „Refleksji” z udziałem Margret Rasfeld, której zapis został opublikowany w niniejszym numerze w rubryce „Wywiady” (można dzięki niemu bliżej poznać koncepcję „Budzącej się Szkoły”). Już wkrótce redakcja opracuje inne specjalne materiały, które zostaną wydane w numerze podsumowującym rok jubileuszowych obchodów.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Oblicza szkolnej demokracji

Sławomir Osiński

Dlaczego edukacja potrzebuje wolności?

Szkoła demokratyczna to przede wszystkim przepiękny oksymoron, albowiem szkoła jako organizacja jest raczej hierarchiczna i opresyjna oraz w sposób niepojęty ukochana przez władze państwowe wszelkiego typu i rodzaju. Inkryminowane władze gdzieś tam zrezygnowały ze swej dominacji nawet nad armią, policją czy też więzieniami, ale kontroli nad edukacją nigdy i nigdzie się nie wyrzekły. Niestety, tylko nieliczne z nich odwzajemniają się szkolnictwu godziwymi zarobkami dla nauczycieli, choć właściwiej brzmiałoby: „sowicie opłacają lojalność i realizację założonych i nakazanych idei”. W zasadzie dość niepoważnie jest mówić o szkole demokratycznej jako takiej. Niemniej jednak takie dziwne pojęcie istnieje, a placówki opatrzone tym

zaczynnym epitetem funkcjonują zarówno w Europie, jak i w naszym arcydemokratycznym kraju.

Eksperymentować zaczął jeszcze w XIX wieku Lew Tołstoj, a pierwsza szkoła, świadomie demokrację wewnątrzszkolną propagująca i wcielająca w życie, Summerhill Alexandra Neilla, powstała w Wielkiej Brytanii na początku XX wieku. Wieść gminna niesie, że sam twórca miał problemy w szkole, nie potrafił się w niej odnaleźć, często był karany i poniżany, czyli w tamtych czasach uchodził za gamonia, lesera i nygusa. On zaś miał dużo lepsze zdanie o sobie, a wielce paskudne o ówczesnej szkole, toteż jako punkt wyjścia do budowy odmiennej instytucji edukacyjnej przyjął założenie, że w dziecku od początku tkwi dobro.

Celem dzieciństwa jest bycie szczęśliwym – z takiego punktu widzenia dzieciństwo to afirmacja zainteresowania światem. Nauka, rozumiana jako przygotowanie intelektualne do życia, powinna uwzględniać dążenie do szczęścia, samo-realizacji, a szkoła powinna pomagać w rozwoju ogólnym – także od strony praktycznej. Każdy uczeń jest inny pod względem potrzeb, zdolności, charakteru, zatem wojskowa dyscyplina oraz karami wpływa negatywnie na rozwój dziecka. Pod wpływem takich praktyk staje się ono wrogiem wobec otaczającego je świata, co utrudnia funkcjonowanie w społeczeństwie. Normalną egzystencję może zapewnić tylko wolność. Jej granice powinien wyznaczać szacunek do drugiego człowieka, stąd wynika inna rola nauczyciela, który przede wszystkim ma być przewodnikiem otwartym na problemy uczniów i kimś budzącym zaufanie. To ktoś, kto zapewni niezależność dzieciom, wzmocni i pomoże tworzyć ich system wartości, samodzielnie rozstrzygać konflikty. W szkole Neilla zatem najważniejszą sprawą miała być wolność, a nie ideologia państwowa czy religia. Szkoły oparte na tych znacznych założeniach funkcjonują w Europie również dzisiaj, aczkolwiek jest im niezwykle trudno sprostać wymogom systemów edukacyjnych.

Publiczna edukacja na pewno może czerpać z Summerhill idee samorządności, a właśnie coś takiego (nie wiem, czy w nawiązaniu do pomysłu Neilla) zaproponowało osiem lat temu polskim szkołom Centrum Edukacji Obywatelskiej. Przedsięwzięcie „Szkoła Demokracji”, z jego filarem – programem „Samorząd uczniowski”, objęło dotąd ponad 1000 szkół (SP 47, którą zarządzam, też znalazła się w tym gronie). Program ten wspiera społeczność szkoły w zakresie rozwijania samorządności uczniowskiej. Dzieci poznają, jak realizować swoje pomysły i pasje poprzez działalność w samorządzie oraz jak sprawnie i efektywnie działać w szkole i poza nią, grono pedagogiczne zaś – głównie opiekunowie i opiekunki samorzą-

dów uczniowskich – dowiadują się, w jaki sposób wspierać działania uczniów i uczennic.

Szkołom zaproponowano do realizacji 5 obszarów, istotnych dla idei demokratycznego samorządu. Pierwszy zakłada przeprowadzenie powszechnych, równych, bezpośrednich wyborów do samorządu uczniowskiego wraz z całą kampanią wyborczą. Drugi obszar, nazwany „Komunikacja i media”, polega na stworzeniu platformy do dobrej komunikacji między wszystkimi podmiotami szkoły. Trzecia rzecz, obejmująca aktywność uczniów, ma doprowadzić do tego, żeby przynajmniej raz w trakcie kadencji SU zebrał informacje o potrzebach i pomysłach uczniów i uczennic oraz uwzględnił je w planowaniu swoich działań. Podejmowaniu decyzji poświęcony jest czwarty obszar, który zakłada, że istotne decyzje dotyczące uczniów i uczennic są podejmowane w procesie konsultacji lub współdecydowania. Ostatni, piąty, dotyczy uczenia się i nauczania. Chodzi o to, że kryteria oceniania są znane i rozumiane, stosowana jest informacja zwrotna, a wewnątrzszkolny system oceniania został poddany konsultacjom z uczniami i uczennicami.

Ten program, jak piszą jego twórcy, jest świetną drogą do tego, „żeby szkoła stała się społecznością tworzoną wspólnie przez uczniów, uczennice, nauczycieli, nauczycielki i pracowników szkoły”. To ważny krok w budowaniu nowoczesnej, coraz mniej opresyjnej szkoły.

Sławomir Osiński

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia.

Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny, ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Hiperpoprawność

Wojciech Rusinek

Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Jaki jest największy grzech nauczyciela polonisty? Czy nieznamość aktualnie modnych teorii literatury i szkół lektury? A może manifestacyjna pogarda dla dzieł kultury współczesnej? Może grzech ten polega na powtarzaniu do znudzenia, rytualnie i kompulsywnie, zdania „Wy dzisiaj nic nie czytacie” (choć po prawdzie nikt nie wie, kiedy było owo „wczoraj”, kiedy wszyscy czytali)? A może chodzi o obowiązujące wciąż w dydaktyce strukturalistyczne wyliczanie cech: dramatu antycznego/szekspirowskiego/romantycznego, renesansowego humanizmu, kreacji narratora w *Balladach i roman-sach*, typów narracji w *Chłopach* (z nieśmiertelnym „wiejskim gadułą” Kazimierza Wyki) i powieści realistycznej (wykazywanych, nie wiedzieć dlaczego, w oparciu o *Lalkę*, co dowodzi, że polonista jest w stanie uzasadnić każdy, nawet najdziwniejszy pomysł interpretacyjny)? Wśród grzechów, które przychodzą mi na myśl, wymienię jeszcze: oczekiwanie, że uczniowie skonstruują tę samą interpretację, o której w danej chwili myślimy; upieranie się, że bez jakiegoś dzieła (ot, choćby liryków Franciszka Karpińskiego) nie sposób wyobrazić sobie edukacji polonistycznej; w końcu przekonanie, że

tematy olimpiady polonistycznej, które mogłyby zainteresować co najwyżej nobliwie filologiczne profesorstwo (to akademickie, nie szkolne), zafascynują dzisiejszych siedemnastolatków.

Nie, w istocie to nie żadne grzechy, tylko zwy-czajne dziwactwa naszego tradycjonalistycznego środowiska.

Prawdziwym, jedynym grzechem nauczyciela polonisty jest błąd ortograficzny. Głęboka kompromitacja. Test prawdziwego (bo „z powołania”) miłośnika literatury i mowy ojczystej. Laboratoryjny wskaźnik naszych zawodowych kompetencji.

Kiedyś w pokoju nauczycielskim mój przyjaciel matematyk został zapytany: „ile jest siedemnaście razy sześć?”. Odparował wówczas – zapamiętałem to dobrze – „jestem matematykiem, a nie kalkulatorem”. Od tego czasu, gdy płyną w moją stronę słowa: „jak się pisze...?” (a dzieje się to często), odpowiadam: „jestem polonistą, a nie słownikiem ortograficznym”. Nie chodzi wszakże o moje lenistwo (bądź – co częstsze w szkolnej codzienności – o skrajne zapracowanie), socjopatię (do niej jest mi, mam nadzieję, bardzo daleko), czy o to, że wystarczy wpisać w adres przegładarki

kilkanaście znaków odsyłających do najlepszego słownika języka polskiego (a rzeczywiście wystarczy). Złoszczę się na tego typu pytania także nie dlatego, że w odwiecznej, a nieznanej szerokiemu światu, wojnie domowej między literaturoznawcami a językoznawcami zawsze stałem po stronie tych pierwszych, ani też nie dlatego, że – najzwyczajniej w świecie – nie należałem do wybitnych uczestników (uwaga, eufemizm!) uniwersyteckich zajęć z gramatyki opisowej.

Nie lubię pytań o pisownię czy rozdzierania szat z powodu błędów ortograficznych przede wszystkim z tego powodu, że wskazują one na ważny problem naszej grupy zawodowej – perfekcjonizm. Jedno z mądrzejszych zdań, jakie usłyszałem na temat środowiska nauczycielskiego: „Problemy naszej pracy z uczniami biorą się często stąd, że dominują wśród nas osoby, które lubiły szkołę, uczyły się dobrze, były grzeczne, zawsze przygotowane do lekcji i bardzo często marzyły o znalezieniu się po drugiej stronie biurka”. Te perfekcjonistyczne nawyki przenosimy niestety w codzienność pracy nauczycielskiej, oczekując, że świat uda się idealnie uporządkować według reguł życia szkolnego i programu nauczania. Sojusznikiem perfekcjonizmu jest dziś także neoliberalna, korporacyjna narracja, wedle której w szkole uczeń otrzyma paszport do życiowego sukcesu, a ukończenie tak zwanego dobrego liceum i zdobycie laurów w olimpiadzie przedmiotowej gwarantują oszałamiająco udane życie zawodowe.

Tymczasem zupełnie nieobecne w dzisiejszej polskiej szkole jest coś, co określiłbym jako edukację do słabości. Nie myślę tu o niezliczonych warsztatach „radzenia sobie ze stresem”, bo te w ostateczności służą ponownemu nakierowaniu uczniów na drogę wiary w sukces. Można w trzydziestu sześciu młodych osobach widzieć przyszłych polityków, naukowców, sportowców i działaczy społecznych, ale przecież statystycznie kilkanaścioro z nich przeżyje w swoim życiu rozwód, prawie wszyscy – śmierć rodziców, własną starość, ciężką

chorobę, utratę pracy. Sięgnijmy jednak do nie aż tak drastycznych przykładów: bardzo wielu zostanie niesprawiedliwie ocenionych, poniżonych, niezrozumianych przez rodzinę, przyjaciół i szefów, myślę, że wszyscy doświadczą w dorosłości (szczególnie w pracy) kompromitacji, ośmieszenia, absurdalnych konsekwencji dobrych na pierwszy rzut oka wyborów. Nauczyciel-perfekcjonista – zawsze przygotowany, zaangażowany, gotowy do przeprowadzenia trzydziestu oryginalnych, pomysłowych lekcji tygodniowo, niepopołniający pomyłek (w tym błędów ortograficznych) – jest z punktu widzenia edukacji do słabości fałszywym wzorem, oszustem, bo takie życie jest po prostu na dłuższą metę niemożliwe. Wspomnijmy też o ogromnych kosztach psychicznych – dla ucznia, ale i samego nauczyciela, nieustannie skrępowanego samokontrolą.

Spotykamy się z naszymi uczniami regularnie przez wiele lat. Okazywanie słabości jest w tej sytuacji nie tylko nieuniknione, ale i bardzo pożądane jako po prostu nauka mądrze przeżywanej dorosłości. Wielokrotnie zdarzyło mi się przeproszać uczniów, korygować błędy z poprzednich lekcji, czerwienić się ze wstydu z powodu gaf, wyjaśniać, że nie miałem nic złego na myśli, kiedy zostałem źle zrozumiany, przyznawać, że czegoś nie wiem. Każdą pierwszą klasę ironicznie zachęcam do wykazywania mi, że nie znam się dobrze na literaturze.

Jestem przecież polonistą, a nie biblioteką akademicką.

Wojciech Rusinek

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Opublikował między innymi książkę *Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”.

Kompetencje kluczowe

Katarzyna Nosek

Cechy charakterystyczne, predyspozycje i umiejętności nauczyciela XXI wieku

Zawód nauczyciela wiąże się z pełnieniem określonych ról wobec społeczeństw, co uwidacznia się zarówno na poziomie myślenia potocznego, jak i publicystyki, gdzie nadaje mu się różne znaczenia: misji, sztuki czy też powołania. Swoistość tego zawodu – jego historia i współczesne zadania – znajduje odzwierciedlenie w literaturze pedeutologicznej, która wskazuje na to, że bycie nauczycielem wymaga szcze-

gólnych predyspozycji osobowych. Od nauczycieli oczekuje się zatem nie tylko wysokich kwalifikacji, ale również odpowiednich postaw i zachowań moralnych. Pojawiają się więc pytania: jaki powinien być współczesny nauczyciel? Jakie cechy, kompetencje, kwalifikacje powinien posiadać? Jak powinien się kształcić? Niniejszy tekst stanowi próbę sformułowania odpowiedzi na te niezwykle istotne kwestie.

Wstęp

Nauczyciel to jeden z pierwszych i zarazem najpopularniejszych zawodów świata, który bywa różnorodnie postrzegany. Dla niektórych jest to budząca szacunek postać intelektualisty posiadającego olbrzymie zasoby wiedzy, dla innych jest to osoba o cechach opiekuńczych i praktycznym umyśle. W innych wypadkach mamy do czynienia z postrzeganiem nauczyciela jako pracownika – działającego rutynowo, odtwórczo i bezrefleksyjnie, lub też przeciwnie – jako entuzjastycznie nastawionego nowatora, który kreuje szkolną lub przedszkolną rzeczywistość. W życiu, z reguły, spotykamy się z całym wachlarzem postaw wobec tego zawodu¹.

Nauczyciele wraz z uczniami są głównym podmiotem każdego procesu kształcenia, jednak w klasycznych podręcznikach do pedagogiki rzadko spotykamy informacje o specyfice tego zawodu². Natomiast istnieje bardzo bogata literatura pedeutologiczna, która ukazuje historię i specyfikę zawodu nauczyciela.

Nauczyciel to zawód o swoistym charakterze, co uwiadamia się na poziomie myślenia potocznego i publicystyki, gdzie nadaje mu się różne znaczenia: misji, sztuki czy też powołania. Jego swoistość znajduje odzwierciedlenie w literaturze pedeutologicznej, która wskazuje na to, że jest to zawód wymagający szczególnych predyspozycji osobowych. To także zawód, w który wpisana jest ambiwalencja, jak również niepowtarzalność i komunikacyjny charakter. Jego wykonywaniu powinno towarzyszyć ciągłe interpretowanie i poszukiwanie znaczeń³.

Anna I. Brzezińska zaznacza, że: „Rola nauczyciela to jedna z najtrudniejszych ról zawodowych. Z jednej bowiem strony jego zadaniem jest występowanie wobec kolejnych pokoleń uczniów w roli strażnika tradycji, źródła podstawowej – by nie rzec »klasycznej« – wiedzy, instruktora w zakresie umiejętności uznanych w danym obszarze za *sine qua non*, czyli kogoś, kto ukazuje trwanie i dba o ciągłość. Z drugiej natomiast strony – niezależnie od tego,

ile nauczyciel ma lat, jak długo jest nauczycielem, jakie jest jego merytoryczne przygotowanie do bycia nauczycielem tego właśnie przedmiotu – oczekuje się od niego wprowadzania uczniów w zmieniający się świat z niezbędnymi ku temu kompetencjami, wymaga się od niego pracy nad kompetencjami kluczowymi (cokolwiek to znaczy), przygotowania uczniów do radzenia sobie w świecie coraz bardziej zmieniającym się, otwierającym na nowe obszary, coraz bardziej mobilnym i coraz trudniejszym do przewidzenia. I co ważne – w świecie, w którym dla dzieci, młodzieży i młodych dorosłych rzeczywistość fizyczna, realna staje się tak samo ważna jak rzeczywistość wirtualna”⁴.

Obraz nauczyciela – próba ukazania współczesnej sylwetki

Nauczyciel, w potocznym ujęciu, to osoba, która naucza w szkole. Jan Prucha podkreśla, że nauczyciel to: „Jeden z podstawowych czynników procesu kształcenia, profesjonalnie wykwalifikowany pracownik pedagogiczny, współodpowiedzialny za przygotowanie, kierowanie, organizację i wyniki tego procesu”⁵. Współcześnie stosowana i uznawana w skali międzynarodowej jest definicja OECD: „Nauczycielami są osoby, których profesjonalna działalność obejmuje przekazywanie wiedzy, kształtowanie postaw i umiejętności, które są sprecyzowane w formalnych programach kształcenia dla uczniów i studentów określonych instytucji edukacyjnych. Kategoria »nauczyciel« dotyczy jedynie pracowników, którzy prowadzą bezpośrednie kształcenie uczniów”⁶. We wszystkich opisach profesji nauczycielskich należy wziąć pod uwagę, że jest to grupa społeczno-zawodowa niezwykle zróżnicowana, toteż powstają różne typologie, spośród których najbardziej znany jest podział nauczycieli w zależności od tego, w jakiego typu szkole i na jakim poziomie pracują⁷.

Postrzeganie nauczyciela jako centralnej postaci wszelkich instytucjonalnych form oddzia-

ływań instytucji oświatowych nie wpłynęło na precyzyjne określenie podstawowych rysów jego sylwetki, które byłyby powszechnie akceptowane. Warto jednak wskazać kilka cech decydujących o efektywności jego oddziaływań⁸. Można przyjąć, że Marią Grzegorzewską, iż główną rolę w tym zakresie odgrywa wartość moralna nauczyciela, stopień rozwoju jego osobowości, poziom zainteresowania wychowankiem, zdecydowana postawa, wyraźny cel i jasny kierunek działania. Inne istotne czynniki to przede wszystkim bezinteresowność i życzliwa chęć pomocy w samorozwoju młodym ludziom. Są to cechy charakteryzujące nauczyciela wychowawcę „wyzwalającego”, który swoje działania opiera na miłości, sympatii, chęci pomocy, który stwarza atmosferę pogody, ładu i życzliwości⁹.

Nauczyciel jest ważną postacią w życiu uczniów, którzy w różnorodny sposób – w zależności od jego cech, usposobienia, zachowań – dokonują próby opisu i zbudowania obrazu nauczyciela. Badania dotyczące sposobu postrzegania przez uczniów osoby nauczyciela prowadziła między innymi Marzena Kowaluk. Swymi badaniami autorka objęła 355 uczniów szkół podstawowych i gimnazjów na terenie Lublina. Uzyskane wyniki dowodzą, że wśród najczęściej wymienianych przez uczniów cech dobrego nauczyciela pojawiły się te, które były związane z jego osobowością, a tym samym z aspektem moralnym. Do najpopularniejszych odpowiedzi należały: sprawiedliwość, wyrozumiałość i cierpliwość. W dalszej kolejności uczniowie zwracali uwagę na wykształcenie, gruntowną wiedzę, mądrość i inteligencję nauczyciela, czyli wymiar intelektualny. Na trzecim miejscu znalazły się umiejętności dydaktyczne, a więc – zrozumiałe i logiczne przekazywanie informacji czy też umiejętność współpracy z uczniami¹⁰. O cechy pożądanego nauczyciela zdecydowała się zapytać dzieci i młodzież w wieku od 9 do 16 lat także Grażyna Gajewska. Wyniki badań wskazały, że oczekiwane cechy to: naukowy, posiadający dużo wiedzy, dobrze tłumaczący, wyjaśniający temat, wykształcony, nie-

nerwowy, uczynny, rozmowny, chętny do pomocy w nauce uczniom, łagodny, swobodnie rozmawiający z uczniami, obiektywny, lubiący dzieci, radosny¹¹.

Biorąc pod uwagę powyższe dane z badań, należy zaznaczyć, że każdy nauczyciel powinien zdawać sobie sprawę z tego, iż realizując funkcje opiekuńczo-wychowawcze wobec ucznia, to on kreuje relacje między nimi i to od niego zależy ich jakość. To od niego zależy również, czy stanie się dla dziecka autorytetem, czy będzie akceptowany i zdobędzie zaufanie. Autorytet nauczyciela, pomimo zmieniających się warunków społecznych i edukacyjnych, ma niezmiennie doniosłe znaczenie praktyczne i jest warunkiem realizacji podstawowych zadań szkoły (o kategorii autorytetu we współczesnej pedagogice pisała w poprzednim numerze „Refleksji” Jadwiga Szymaniak – przyp. red.). Autorytet nauczyciela prowadzi do realizacji zadań dydaktyczno-wychowawczych, a jednocześnie przyczynia się do minimalizowania konfliktów między nauczycielem a uczniem, sprzyja kreowaniu samodzielności działania i myślenia u wychowanków¹².

Kształcenie nauczycieli

Przygotowanie nauczycieli do zawodu (*initial teacher training*) oznacza ukończenie studiów prowadzących do uzyskania kwalifikacji nauczycielskich. Nie ulega wątpliwości, że sposób oraz poziom tego przygotowania wpływa w znacznym stopniu na jakość pracy nauczyciela w szkole¹³.

We wszystkich krajach przygotowanie do zawodu nauczycielskiego odbywa się na poziomie kształcenia wyższego i przebiega według jednego z dwóch modeli:

1. W modelu równoległym kandydaci na nauczycieli studiują zarówno przedmioty o charakterze ogólnym, jak i wybrane dyscypliny pedagogiczne, dydaktyczne i psychologiczne. W toku studiów uczęszczają także na praktyki do szkół. Model ten wykorzystywany jest w większości krajów europejskich, w tym także w Polsce.

2. W modelu dualnym kandydaci na nauczycieli początkowo studiują na pierwszym poziomie kształcenia zawodowego, a następnie przygotowują się specjalnie do zawodu nauczyciela w ramach dalszych studiów pedagogicznych (taką formę przyjmuje przedmiotowa część kształcenia w Hiszpanii i Włoszech)¹⁴.

Współcześnie, zgodnie z Deklaracją Bolońską, w krajach UE obowiązuje dwustopniowa struktura studiów wyższych, a więc są one podzielone na dwa etapy: studia licencjackie i studia magisterskie. Uczelnie wyższe przyjęły założenie o równej doniosłości roli i znaczenia składnika kierunkowego oraz ogólnopedagogicznego w kwalifikacjach nauczycielskich przyszłych absolwentów. Starają się zapewnić procesowi przygotowania studentów do pracy w szkole możliwie jak najlepsze warunki, zarówno w warstwie koncepcyjnej, jak i organizacyjnej. W rzeczywistości bowiem warstwy te przenikają się, jak i wzajemnie się warunkują¹⁵.

Zawodu nauczyciela nie zdobywa się w żadnym skończonym procesie kształcenia, doksztalcania czy doskonalenia. Nauczyciel staje się nauczycielem nie tylko dzięki studiom. Jak zaznacza Robert Kwaśnica: „Studia, a ściślej wykształcenie, jakie odbiera kandydat na nauczyciela, czy wykształcenie, jakie zdobywa czynny zawodowo nauczyciel w instytucjach powołanych do doksztalcania i doskonalenia kadr oświatowych, może co najwyżej zapoczątkować bądź podtrzymać rozpoczęty już proces stania się nauczycielem. Proces ów obejmuje całą osobowość nauczyciela i trwa nadal – jako rozwój osoby – także wtedy, gdy nauczyciel ma już formalne uprawnienia do wykonywania zawodu. Nauczyciel staje się nauczycielem, wykonując swój zawód. Staje się nim przede wszystkim dzięki własnemu wysiłkowi rozumienia i zmieniania siebie, dzięki samo-refleksji i powodowanym przez nią przemianom osobowości”¹⁶.

W takim ujęciu zatem, z punktu widzenia potrzeb społecznych, nauczyciel to nie tylko zawód, ale także powołanie i sztuka.

Kompetencje nauczyciela

Nauczycielskie kompetencje to zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować każdy nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę¹⁷. W literaturze wymienia się najczęściej dwie grupy kompetencji nauczycielskich, a mianowicie kompetencje osobowościowe i zawodowe¹⁸.

Według koncepcji dwóch racjonalności doświadczenie ludzkie tworzy się w dwóch sferach znaczeń: w obszarze wiedzy praktyczno-moralnej i w obszarze wiedzy technicznej. Można tym samym wyodrębnić dwie grupy kompetencji: praktyczno-moralne (interpretatywne, moralne i komunikacyjne) i techniczne (metodyczne i realizacyjne)¹⁹, które Kwaśnica wymienia wśród kompetencji potrzebnych nauczycielowi. Doświadczenie życiowe każdego człowieka składa się zarówno z kompetencji praktyczno-moralnych, jak i technicznych. Są one potrzebne w każdym zawodzie, jednak w zawodzie nauczyciela pozycję nadrzędną zajmują właśnie kompetencje praktyczno-moralne²⁰. Wynika to ze swoistości zawodu nauczyciela. Mają one pierwszeństwo przed kompetencjami technicznymi. Jak wskazuje Kwaśnica: „Wszelkie cele, metody czy środki, zanim nauczyciel posłuży się nimi, muszą zyskać akceptację praktyczno-moralną. Aby móc po nie sięgać, nauczyciel musi uprzednio samodzielnie je uprawomocnić. Musi, odwołując się do wiedzy praktyczno-moralnej, odpowiedzieć na pytania: co zrobić, by cele, metody i środki nie stały się w moich rękach narzędziem manipulacji i zniewalania drugiego człowieka? Czy i w jaki sposób mogę posłużyć się nimi w tej konkretnej sytuacji edukacyjnej? Tym, co poprzedza i w ogóle umożliwia dopuszczenie do głosu kompetencji technicznych, jest więc definiowanie sytuacji edukacyjnej. A rozumienie tej sytuacji jest możliwe dzięki kompetencjom praktyczno-moralnym”²¹.

Kompetencje techniczne mają w zawodzie nauczyciela ograniczony zakres stosowania. Wykorzy-

stywane są w działalności nauczyciela, która wiąże się z projektowaniem i organizowaniem przekazu informacji przedmiotowych, a więc kompetencje te mogą pomagać nauczycielowi w projektowaniu i organizowaniu procesu nauczania.

Chris Kyriacou przedstawia siedem kluczowych umiejętności, które stanowią o pedagogicznych kompetencjach nauczyciela. Model ten obejmuje następujące składniki:

1. Planowanie i przygotowanie – umiejętność prowadząca się do formułowania celów danej jednostki lekcyjnej, ustalenia umiejętności, które uczniowie mają opanować do końca lekcji, i dokonania wyboru najlepszych środków do osiągnięcia tych celów.
2. Realizację jednostki lekcyjnej. Umiejętności potrzebne do efektywnego włączania uczniów w proces uczenia się, zwłaszcza ze względu na jakość nauczania.
3. Kierowanie lekcją. Umiejętności potrzebne do takiego kierowania lekcją i organizowania aktywności poznawczej uczniów w czasie zajęć, aby utrzymać ich koncentrację, zainteresowanie i aktywny udział w procesie uczenia się.
4. Klimat klasy. Umiejętności potrzebne do stworzenia i utrzymania pozytywnych postaw uczniów w toku nauczania oraz ich motywacji do aktywnego udziału w trakcie zajęć.
5. Dyscyplinę. Umiejętności potrzebne do utrzymania porządku i do rozwiązywania problemów dotyczących niepożądanych zachowań uczniów.
6. Ocenianie osiągnięć uczniów. Umiejętności potrzebne głównie do oceniania osiągnięć uczniów – tak w ramach oceniania formatywnego (a więc ukierunkowanego na udzielenie pomocy uczniom w ich rozwoju), jak i sumatywnego (rejestrowanie osiągnięć i formułowanie danych związanych z wynikami procesu kształcenia).
7. Refleksję nad własną pracą i ewaluację. Umiejętności niezbędne do oceniania własnej pracy pedagogicznej w celu jej udoskonalenia²².

Ważną grupą kompetencji ludzkich są kompetencje profesjonalne, ułatwiające podejmowanie i realizację oraz stawianie zadań zawodowych, a także monitorowanie ich realizacji. Nauczycielskie kluczowe kompetencje profesjonalne:

- są bardzo ważne dla osiągnięcia przez osobę uprawiającą ten zawód celów edukacyjnych;
- czynią z nauczyciela osobę szczególnie cenną dla pracodawcy;
- odgrywają istotną rolę w instytucjonalnym doskazywaniu i doskonaleniu zawodowym oraz samokształceniu;
- rozbudzają kreatywność i samodzielność nauczyciela²³.

Kompetencje kluczowe dzielą się na specyficzne oraz niespecyficzne. Nauczycielskie kompetencje niespecyficzne to takie, które są potrzebne nauczycielowi przez cały okres jego pracy zawodowej. Stanowią one narzędzie do nabywania nowych umiejętności oraz służą realizacji zadań profesjonalnych. Nauczycielskie niespecyficzne kompetencje kluczowe są nierozłączne, dlatego też mogą znajdować swą podstawę orientacyjną w tym samym lub podobnym obszarze wiedzy – elementem kilku z nich bywają te same umiejętności pedagogiczne, a te uruchamiają takie same właściwości podmiotowe. Istotne wydaje się więc być określenie komponentów profesjonalnych kompetencji nauczyciela, jakie powinien nabyć²⁴. Są to umiejętności:

- rozpoznawania otaczającej rzeczywistości, czyli umiejętności diagnostyczne;
- planowania i programowania działań własnych, uczniów i szkoły jako instytucji, czyli projektujące;
- wprowadzania w życie zaprojektowanych planów i programów działań profesjonalnych, a więc umiejętności realizacyjne;
- wartościowania pracy i rezultatów pracy własnej i uczniów oraz osób z nimi współpracujących, zwane ewaluacyjnymi;
- doskonalenia pracy własnej oraz uczniów, czyli korektywne i doskonalące²⁵.

Aby przyszły nauczyciel mógł te umiejętności świadomie budować i wykorzystywać w trakcie realizacji zadań zawodowych, potrzebna jest mu specyficzna wiedza:

- ogólna, o przyrodzie, człowieku jako jednostce, społeczeństwie i kulturze, która stanowić ma bazę dla jego porozumiewania się z uczniami oraz współpracownikami;
- kierunkowa, niezbędna do realizacji dydaktycznych zadań zawodowych;
- psychologiczna i pedagogiczna, a więc dotycząca ucznia, jego rozwoju indywidualnego i społecznego oraz uwarunkowań tego rozwoju, właściwości jego uczenia się, a także czynników wpływających na rezultaty tego procesu;
- metodyczna, czyli o metodach, środkach, technikach, formach oraz warunkach oddziaływania na innych²⁶.

Trzeci element kompetencji zawodowych stanowią właściwości podmiotowe, które stanowią swoisty wyznacznik uruchamiający ludzkie działania. Każdy nauczyciel powinien więc charakteryzować się:

- gotowością do dociekliwego poznawania tego obszaru rzeczywistości, który jest areną jego działań zawodowych;
- odpowiedzialnością za przebieg i rezultaty własnej pracy pedagogicznej, a także współodpowiedzialnością za te działania, które podejmuje wspólnie z innymi, oraz za jej rezultaty;
- samoakceptacją siebie jako człowieka i profesjonalisty;
- akceptacją ucznia wraz z jego potencjałem rozwojowym;
- dążeniem do współpracy z uczniem, jak i innymi współrealizatorami;
- nastawieniem na ciągłe doskonalenie samego siebie, jak i własnej pracy;
- przekonaniem o humanistycznej wartości pracy;
- poszanowaniem prawa innych ludzi do własnych poglądów, przekonań, sposobów ich wyrażania i wartości;
- gotowością do realizacji funkcji i zadań placówki²⁷.

Poza kompetencjami niespecyficznymi nauczyciel winien posiadać także kluczowe kompetencje specyficzne, którą pomagają mu realizować różnorodne zadania. Przykładowy zestaw kluczowych kompetencji nauczycielskich, zdaniem Jadwigi Kędzierskiej, mógłby prezentować się następująco:

- animator szkolnej działalności samorządowej;
- doradca uczniów w zakresie ścieżek edukacyjnych;
- animator doskonalenia zawodowego nauczycieli;
- koordynator działalności w zakresie profilaktyki niepowodzeń szkolnych;
- organizator współpracy ze środowiskiem lokalnym;
- negocjator sytuacji konfliktowych w szkole;
- specjalista ds. ewaluacji pracy uczniów i nauczycieli w szkole;
- organizator czasu wolnego uczniów i nauczycieli;
- specjalista ds. współpracy z rodzicami²⁸.

Współczesny nauczyciel winien być refleksyjnym praktykiem. Powinien analizować swój warsztat pracy, dostrzegać sprawdzające się sposoby działania i odczuwać potrzebę poszukiwania nowych, lepszych rozwiązań oraz doskonalenia samego siebie. Aby mógł realizować te i wiele innych różnorodnych działań, winien posiadać szereg różnorodnych kompetencji. Część z nich – mam nadzieję, że te najbardziej kluczowe – zaprezentowałam w powyższym tekście.

Zakończenie

Współczesny nauczyciel to człowiek posiadający odpowiednie wykształcenie pedagogiczne, zdobyte w trakcie studiów, i szereg kompetencji. To człowiek nieustannie rozwijający swoją wiedzę i doskonalący posiadane umiejętności. To człowiek, wobec którego społeczeństwo wyraża różnorodne oczekiwania, związane z kształceniem dzieci i młodzieży. To człowiek, który w edukacji i wychowaniu młodego pokolenia pokłada nadzieję na przyszłość, a praca z tym pokoleniem stanowi jego pasję. To człowiek z powołaniem, posiadający umiejętność dostrzegania talentów młodych ludzi i ich wielu

pozytywnych, niewidocznych dla innych cech. Wreszcie to człowiek, którego praca jest sztuką kształtowania drugiego człowieka.

Przypisy

- ¹ M. Cholewiński, *Nauczyciel jako autor innowacji w szkole i przedszkolu*, w: J.R. Paśko, *Relacje uczeń – nauczyciel we współczesnej szkole*, Tarnów 2016, s. 77.
- ² J. Prucha, *Pedeutologia*, w: B. Śliwerski, *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, t. 2, Gdańsk 2006, s. 293.
- ³ G. Wyszyńska, *Hermeneutyczne inspiracje w myśleniu o nauczycielu*, w: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, Wrocław 2008, s. 30.
- ⁴ A.I. Brzezińska, *Nauczyciel jako organizator społecznego środowiska uczenia się*, w: E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Wybrane konteksty i problemy*, Bydgoszcz 2008, s. 35–50.
- ⁵ J. Prucha i in., *Słownik pedagogiczny*, Praga 2001, s. 261.
- ⁶ *Education at a Glance 2012*, s. 309–400.
- ⁷ J. Prucha, *Pedeutologia*, w: B. Śliwerski, *Pedagogika. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych*, op. cit. s. 295.
- ⁸ E. Kucyper, *Synergia w relacjach nauczyciel – uczeń*, w: E. Koziół, E. Kobyłecka, *Kompetencje nauczycieli. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, Zielona Góra 2002, s. 89.
- ⁹ M. Grzegorzewska, *Listy do młodego nauczyciela*, Warszawa 1957, s. 12.
- ¹⁰ M. Kowaluk, *Autorytet nauczyciela – prawda czy fikcja?*, w: E. Koziół, E. Kobyłecka, *Kompetencje nauczycieli. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, op. cit. s. 33.
- ¹¹ G. Gajewska, *Kompetencje nauczycieli warunkujące pozytywne efekty wychowawczo-opiekuńcze w procesie edukacji dzieci i młodzieży*, w: E. Koziół, E. Kobyłecka, *Kompetencje nauczycieli. Stan, potrzeby i kierunki zmian*, op. cit., s. 111.
- ¹² M. Kowaluk, *Autorytet nauczyciela – prawda czy fikcja?*, op. cit., s. 35.
- ¹³ J. Prucha, *Pedeutologia*, op. cit., s. 304.
- ¹⁴ Ibidem, s. 305.
- ¹⁵ J. Kowalikowa, *Przygotowanie ogólnopedagogiczne oraz specjalistyczne jako składnik kompetencji zawodowej nauczyciela zdobywanej w ramach studiów z perspektywy polonisty*, w: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, op. cit., s. 165.
- ¹⁶ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2014, s. 314.
- ¹⁷ J. Prucha, *Pedeutologia*, op. cit., s. 306.
- ¹⁸ Ibidem.
- ¹⁹ R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 1987, s. 58.
- ²⁰ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia o nauczycielu*, op. cit., s. 302.
- ²¹ Ibidem.
- ²² J. Prucha, *Pedeutologia*, op. cit., s. 308.
- ²³ J. Kędzierska, *Profesjonalne kompetencje nauczyciela*, w: P. Rudnicki, B. Kutrowska, M. Nowak-Dziemianowicz, *Nauczyciel: misja czy zawód? Społeczne i profesjonalne aspekty roli*, op. cit., s. 192.
- ²⁴ Ibidem, s. 193.
- ²⁵ Ibidem.
- ²⁶ Ibidem, s. 194.
- ²⁷ Ibidem.
- ²⁸ Ibidem, s. 195–196.

Katarzyna Nosek

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczej na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Głównym obszarem jej zainteresowań badawczych są rodziny transnarodowe oraz funkcjonowanie dzieci i młodzieży, pochodzących z różnorodnych środowisk wychowawczych. Opublikowała między innymi książkę: *Migracja zarobkowa a poczucie jakości życia rodzin transnarodowych* (2018).

Piszą dla nas

Bełz Elżbieta

Oligofrenopeda, logopeda. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie.

Czernikiewicz Helena

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Szczecinie.

Czerski Wojciech Marcin

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt w Zakładzie Pedagogiki Kultury (Instytut Pedagogiki, Wydział Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej w Lublinie). Obszar zainteresowań badawczych: kompetencje informacyjne i informatyczne różnych grup zawodowych, problemy współczesnego społeczeństwa informacyjnego ze szczególnym uwzględnieniem uzależnień behawioralnych.

Dróżka Wanda Maria

Profesor zw. dr hab. nauk społecznych w zakresie pedagogiki i pedeutologii. Kieruje Zakładem Pedeutologii, Pedagogiki Pracy i Kształcenia Ustawicznego na Uniwersytecie Jana Kochanowskiego w Kielcach. Jest członkinią Prezydium Zarządu Głównego Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego (PTP), wieloletnią przewodniczącą Oddziału PTP w Kielcach oraz członkinią Association for Teacher Education in Europe (ATEE).

Dwojakowska Weronika

Nauczycielka konsultantka ds. kształcenia specjalnego, lider edukacji włączającej na województwo zachodniopomorskie. Nauczycielka, terapeuta w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie. Pedagog specjalny, terapeuta behawioralny dzieci z autyzmem, trener umiejętności społecznych.

Gałaś Mieczysław

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury. Opublikował książkę pod tytułem *Wartości kultury w epoce współczesnej* (2000).

Goch Justyna

Oligofrenopeda, logopeda, terapeuta Integracji Sensorycznej. Pracuje w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Tanowie.

Howil Waldemar

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfinie.

Iwasiów Sławomir

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Opublikował monografie: *Reprezentacje Europy w prozie polskiej XXI wieku* (2013) oraz *Czytania. Szkice krytyczne o książkach* (2017). Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Jachim Wojciech

Rzecznik Prasowy Zakładu Unieszkodliwiania Odpadów w Szczecinie.

Janowska Olga

Nauczycielka bibliotekarka w Pedagogicznej Bibliotece Wojewódzkiej w Szczecinie w latach 1966–2006.

Kacalska-Krzywowieża Zofia

Pedagog specjalny, terapeutka. Nauczycielka wspomagająca proces edukacji w Szkole Podstawowej nr 41 z Oddziałami Integracyjnymi w Szczecinie. Słuchaczka studiów Uważność i współczucie na SWPS w Poznaniu.

Koczanowicz Leszek

Profesor nauk humanistycznych. Politolog, filozof, psycholog. Pracuje na Wydziale Psychologii SWPS Uniwersytetu Humanistycznospołecznego (Filia we Wrocławiu). Zajmuje się filozofią polityki, koncepcjami demokracji i etyką polityki. Interesuje się filozofią kultury, kulturą współczesną oraz sztuką współczesną.

Kolej Maria

Emerytowana bibliotekarka Pedagogicznej Biblioteki Wojewódzkiej w Szczecinie.

Kondracka-Zielińska Anna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Korzeniowski Janusz

Nauczyciel konsultant ds. edukacji obywatelskiej
w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kuś Paulina

Logopeda, pedagog specjalny w Szkole Podstawowej nr 4
z Oddziałami Integracyjnymi w Świnoujściu.

Milewska Krystyna

Historyk, starszy kustosz, kierownik Działu Edukacji Muzeum
Narodowego w Szczecinie. Sekretarz naukowy Olimpiady
Artystycznej – sekcja historii sztuki, okręg zachodniopomorski.
W swojej pracy łączy kompetencje i zamiłowania do historii
i turystyki. Autorka wielu konspektów lekcji i warsztatów
oraz konkursów muzealnych, a także artykułów z zakresu
edukacji muzealnej. Realizuje autorskie programy edukacyjne:
„Akademia Brzdąca”, „Akademia Antyczna”, „Akademia
Podróżnika” i inne.

Nosek Katarzyna

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Adiunkt
w Katedrze Pedagogiki Opiekuńczej na Wydziale Nauk
Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie.
Głównym obszarem jej zainteresowań badawczych są rodziny
transnarodowe oraz funkcjonowanie dzieci i młodzieży,
pochodzących z różnorodnych środowisk wychowawczych.

Osiński Sławomir

Absolwent polonistyki, zarządzania w oświacie oraz
marketingu i zarządzania w ochronie zdrowia.
Nauczyciel, publicysta kulinarny i społeczny, rysownik
satyryczny, czasem literat i tekściarz. Egzaminator maturalny,
ekspert ds. awansu nauczycieli, wykładowca na studiach
podyplomowych. Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 47 im.
Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Paluch Maciej

Doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania. Nauczyciel
wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym
im. Jana Pawła II w Jaworznie. Wykładowca Wyższej Szkoły
Bezpieczeństwa w Poznaniu.

Pełech Beata

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół nr 6
im. Mikołaja Reja w Szczecinie. Nauczycielka konsultantka
ds. nauczania języków obcych w Zachodniopomorskim
Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Rasfeld Margret

Pedagożka, nauczycielka biologii i chemii, autorka
koncepcji „Budzącej się Szkoły”. Twórczyni i wieloletnia
dyrektorka Evangelische Schule Berlin Zentrum. W Polsce
znana między innymi z książki pod tytułem *Budząca się
szkoła*, napisanej wspólnie z Stephanem Breidenbachem
(Dobra Literatura 2015). Zwolenniczka radykalnej zmiany
paradygmatu edukacji.

Rusinek Wojciech

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk
literatury. Opublikował między innymi książkę
*Z tekstów i przeciw tekstom. Szkice o najnowszej prozie
polskiej* (2016). Nauczyciel języka polskiego
w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi
im. Marii Konopnickiej w Katowicach.
Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”

Stańczyk Piotr

Doktor habilitowany nauk humanistycznych, filozof,
który skierował się ku pedagogice. Pracuje w Zakładzie
Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie
Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Zwolennik
pedagogiki radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej. Badał
praktyki dyskryminacyjne wobec studentów studiów
zaocznych oraz to, w jaki sposób kultura szkoły odpowiada
kulturze pracy w późnym kapitalizmie. Ostatnio zajmuje
się filozofią wychowania Paula Freirego, a także dyskursem
wizualnym malarstwa reklamowego w wybranych krajach
Afryki Zachodniej (w STP i w Gwinei Bissau). Więcej
informacji: [https://www.researchgate.net/profile/Piotr_](https://www.researchgate.net/profile/Piotr_Stanczyk2)
Stanczyk2.

Szymanowicz Krystyna

Emerytowana bibliotekarka Pedagogicznej Biblioteki
Wojewódzkiej w Szczecinie.

Tomas Iwona

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Naukowo
zajmuje się pedagogiką artystyczną, pedagogiką małego
dziecka, wychowaniem estetycznym. Adiunkt w Instytucie
Pedagogiki na Wydziale Pedagogiki i Psychologii Uniwersytetu
Śląskiego w Katowicach. Nauczycielka plastyki w Szkole
Podstawowej nr 6 z Oddziałami Integracyjnymi w Pyskowicach.

Woszczyńska Anna

Nauczycielka języka angielskiego w Szczecin International School.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



**Numer 1/2020
już w styczniu**

Temat numeru

**Warianty
patriotyzmu**

