

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Wrzesień / Październik 2020

Nr 5



Temat numeru

Nowa kultura szkoły

Wywiad z Piotrem Mikiewiczem

Edukacja vs kryzys

Maria Czerepaniak-Walczak

Kalejdoskop

Michał Szurek

Zawieszenie niewiary

Małgorzata Mikut

Kultura zdalnej edukacji

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

ARGI

Zdjęcia na okładce

pl.fotolia.com

Współpraca

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

Adres redakcji

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

3 sierpnia 2020 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

Społeczeństwo późnej nowoczesności znajduje się w okresie przejściowym. Obserwujemy ważne zmiany – w tym formowanie nowej kultury szkoły. Jaka ona będzie? Czy porzuci stare teorie na rzecz nowatorskich rozwiązań dydaktycznych? Jakie doświadczenia w najbliższym czasie wpłyną na jej kształt?

Tego rodzaju pytania mogą prowadzić, między innymi, do takiego wniosku: nie ma dzisiaj „jednej” kultury szkoły, ponieważ edukacja, podobnie jak wiele innych dziedzin życia społecznego, stanowi wypadkową rozmaitych osobowości, wydarzeń, zjawisk. W tym numerze „Refleksji” próbujemy zmierzyć się z tą wielością – dlatego naszym Autorkom i Autorom daliśmy niełatwe „zadanie”, polegające na przedstawieniu różnych wersji współczesnej kultury szkoły. Trzeba dodać, że wywiązali się doskonale, o czym świadczy duża liczba znakomitych tekstów – zarówno popularyzujących wiedzę z zakresu pedagogiki i dziedzin pokrewnych,

jak i przedstawiających językiem publicystyki nauczycielskiej realia pracy w oświacie.

Z jednej strony zatem dzisiejsza kultura szkoły ma wymiar, mimo wszystko, dość tradycyjny – opiera się przecież na silnej więzi między nauczycielami a uczniami, na wpisanej w edukacyjny proces nauczania-uczenia się transmisyjności wiedzy i umiejętności, wreszcie na ustalonym arbitralnie zbiorze reguł wychowawczo-dydaktycznych. Z drugiej jednak strony mnogie kultury szkoły kształtują się pod wpływem rewolucji technologicznych, politycznych napięć i stanów kryzysowych – takich jak pandemia COVID-19. Z tego swojego zderzenia – „starej szkoły” i nieznanych do tej pory faktów społecznych – powstaje zupełnie nowa formacja, której jesteśmy integralną częścią.

Oczywiście potrzeba czasu i dystansu, żeby ocenić pewne wydarzenia o zasięgu globalnym – jednym z nich, dzisiaj najważniejszym, jest wspomniana pandemia. Pierwsze badania na ten temat już powstają, a ich wyniki pokazują, że mamy do czynienia z realną transformacją społeczną, która w przyszłości być może wpłynie na znane nam do tej pory formy edukacji.

Chciałoby się zatem poznać: oto nadchodzi nowa kultura szkoły!

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Piotrem Mikiewiczem
Edukacja vs kryzys 4

TEMAT NUMERU

Maria Czerepaniak-Walczak
Kalejdoskop 11

Michał Szurek
Zawieszenie niewiary 18

Małgorzata Mikut
Kultura zdalnej edukacji 28

Magdalena Malik, Krzysztof Szurko
Kultura edukacji – kultura wychowania 35

Edyta Juskowiak
**Profesjonalizm
i praktyka** 40

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Paulina Gajosowa
Dlaczego potrzebujemy szkoły? 49

Karolina Strumiłłowska-Adamska, Andrzej Adamski
Powrót do korzeni 52

Magdalena Dębecka
Zmiana konieczna 56

Barbara Popiel
W poszukiwaniu niemożliwego 62

Anna Kondracka-Zielińska
Nowa szkoła? 66

Joanna Janus
Znikające dzieci 70

Beata Matusiak
Ważna rola nauczyciela 75

Anna Oziembłowska
Nauka przez zabawę 78

Krzysztof Przybylski
Odważnie patrzeć w przyszłość 84

WARTO PRZECZYTAĆ

Waldemar Howil
Źle wychowane? 88

Sylvia Jaguszewska
Trudna sztuka rozumienia 90

Zofia Kacalska-Krzywowieża
Świat potrzebuje współczucia 92

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Mieczysław Gałaś
Interdyscyplinarność 95

STREFA MUZEUM

Małgorzata Peszko
Polifon i patefon. Część I 102

FELIETON

Sławomir Osiński
Zamachy na kulturę szkoły 106

Wojciech Rusinek
Witamy w piekle! 108



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Edukacja vs kryzys

z profesorem Piotrem Mikiewiczem rozmawia Sławomir Iwasiów

Pana biografia naukowa skupia się wokół zagadnień socjologii edukacji. Jaki obszar wiedzy obejmuje ta dziedzina i jakie badania, w związku z tym, pan prowadzi?

Zakres moich zainteresowań jest szeroki. Powiedziałbym nawet tak: ulega on stopniowemu poszerzaniu, przede wszystkim ze względu na ewoluujący status edukacji jako zjawiska społecznego, ale także na przemiany w obrębie samej socjologii.

Należałoby zacząć od tego, że socjologia edukacji – w najogólniejszym i dość potocznym sensie – obejmuje wszelkie aspekty społecznego organizowania nauczania. Może to być, w wąskim zakresie, edukacja formalna, czyli uczęszczanie do szkoły osób w określonym przedziale wiekowym. Może to być także, w szerszej perspektywie, proces nauczania/uczenia się przez całe życie, tak zwane *lifelong learning*, obejmujące osoby dorosłe i starsze, czy też *lifewide learning* – uczenie się w różnych obszarach życia, w warunkach sformalizowanych i nieformalnych, w rozma-

itych miejscach, jak szkoła, dom czy praca. To zróżnicowanie, a także stopniowe powiększanie pola oddziaływania edukacji, podkreśla się dzisiaj zarówno w pedagogice, jak i w socjologii, która zajmuje się społecznymi wymiarami funkcjonowania przestrzeni edukacyjnej.

Natomiast próbę wąskiego zdefiniowania edukacji – jako swego rodzaju sformalizowanego nauczania szkolnego – podjąłem w książce *Socjologia edukacji*. Moje podejście spotkało się z pewną krytyką. Zwracano między innymi uwagę, że edukacja to pojęcie znacznie pojemniejsze od oczywistej dla nas nauki w szkole. Nie byłoby zatem edukacji bez szkoły, rozumianej jako specyficzne środowisko społeczne, ale też – jak sądzę, można tak to ująć – szkoła nie istniałaby bez edukacji.

Inna sprawa, że w zbitce semantycznej „socjologia edukacji” nie można pominąć statusu samej socjologii jako dyscypliny naukowej. I jak powiedziałem wcześniej, socjologia również się zmienia, choć ogólny przedmiot zainteresowania

socjologów jest niezmienny – są to relacje między ludźmi. I w ramach socjologii edukacji również zajmujemy się relacjami między ludźmi, ale mając na uwadze głównie środowisko szkolne i wszelkie zjawiska społeczne z nim związane. Pole naszych zainteresowań może być bardzo szerokie i obejmować na przykład system edukacji w danym kraju, ale może być też znacznie zawężony, na przykład do relacji panujących w pojedynczej klasie szkolnej czy w pokoju nauczycielskim, gdzie oddziałują na siebie odmienne osobowości, nieprzewidziane sytuacje czy też wzajemne role uczniów i nauczycieli.

„Podstawowym tematem socjologii edukacji jest określenie funkcji edukacji w relacji do społeczeństwa jako całości” – pisze pan w monografii pod tytułem *Socjologia edukacji*. Jakże są zatem współcześnie społeczne zadania edukacji? Jak określiłby pan jej znaczenie i obszar oddziaływań społecznych?

Tak zadane pytanie o funkcje edukacji może sugerować, że dzisiaj one są zupełnie inne niż kiedyś, a przynajmniej: że wraz z upływem czasu uległy znaczącym przemianom. W moim odczuciu sprawa przedstawia się nieco inaczej. W perspektywie socjologicznej uniwersalne funkcje edukacji – względem szerszego układu społecznego, którego jesteśmy częścią – pozostają właściwie nienaruszone, czy to z punktu widzenia XX wieku, czy początku wieku XXI.

Émile Durkheim, jeden z pionierów łączenia socjologii i pedagogiki, wskazywał na dwie główne funkcje społeczne edukacji. Tą pierwszą jest kształtowanie wspólnoty moralnej, a zatem przygotowywanie jednostki do tego, żeby była członkiem szerszej grupy niż najbliższe, na przykład rodzinne środowisko. A zatem muszę się nauczyć, jak funkcjonować w społeczeństwie polskim, mimo że z każdym Polakiem i z każdą Polką twarzą w twarz na przestrzeni swojego życia raczej się nie spotkam. Przy czym w różnych syste-

mach społecznych odmienne czynniki – jak język, pamięć historyczna czy wartości kulturowe – są odpowiedzialne za kształtowanie tejże wspólnoty moralnej. I szkoła jest jedną z tych instytucji społecznych, które te wartości przekazują.

Natomiast drugą funkcją szkoły jest przygotowywanie człowieka do pełnienia swoistych ról społecznych w dorosłym życiu, co długofalowo zapewnia sprawne działanie systemu społecznego. Earl Hopper, brytyjski psychoanalityk zajmujący się między innymi zagadnieniem nieświadomości społecznej, ukonkretnił tę drugą funkcję szkoły i wskazał jej cztery najważniejsze aspekty. Są to: trening umiejętności, selekcjonowanie i ocenianie, lokowanie jednostki w hierarchii społecznej oraz regulowanie indywidualnych aspiracji. Zarówno Durkheim, jak i Hopper akcentują w swoich rozważaniach fakt, że szkoła przygotowuje ludzi do tego, żeby odnaleźli się w systemie społecznym, a system dzięki temu zyskuje funkcjonalność. Weźmy jako przykład oddziaływanie gospodarki na szkołę. Co jakiś czas zmienia się zapotrzebowanie rynku pracy na określone profesje, do których warto kształcić kolejne pokolenia uczniów. Szkoła się do tych potrzeb układu społecznego w danym momencie historycznym dostosowuje, co mimo wszystko nie zmienia jej podstawowych celów, o których tutaj mówiliśmy.

Zatem jeśli w ujęciu pedagogicznym wyróżniane są te funkcje szkoły, które są rozwojowe dla człowieka – jak zdolność do adaptacji, samorozwoju czy emancypacji – to dla socjologii ważne jest to, jak edukacja formalna przygotowuje ludzi do życia w danym systemie społecznym.

Wydaje mi się, że w tym miejscu możemy łagodnie „skręcić” w stronę bieżących wydarzeń społecznych. Na ile, pana zdaniem, pandemia COVID-19 będzie miała wpływ na edukację w ujęciu systemowym – zarówno w skali światowej, jak i w Polsce? Jak zmieniają się warunki prowadzenia edukacji?

Pandemia jest globalnym kontekstem społecznym wszelkich działań edukacyjnych. Choć proszę zauważyć: dzisiaj myślimy przede wszystkim o zmianie kultury szkolnej codzienności! Czyli o tym, jak się odnajdujemy w tej nowej rzeczywistości i jak się zmieniają formy kształcenia, ponieważ zostaliśmy zmuszeni do tego, żeby inaczej niż do tej pory zorganizować edukację.

Szerszym wymiarem tego problemu są społeczne uwarunkowania edukacji. Musimy przecież zapytać: jakich umiejętności oczekuje system od absolwentów określonych typów szkół? Na jakie kompetencje jest największe zapotrzebowanie? Kto i jakimi sposobami ma te kompetencje kształcić? Pandemia znacząco przemodelowała odpowiedzi na te pytania. To jednak nie wszystko, ponieważ pandemia zmieniła, i wciąż zmienia, także zakres kompetencji, których szkoła ma dostarczać. Inne są przecież realia znanych nam struktur społecznych – przede wszystkim gospodarczych. Nikt raczej dzisiaj nie mówi: „poczekajmy, aż wirus minie, wtedy wrócimy do poprzedniego stanu”. Tak nie będzie. Od handlu, przez usługi szkoleniowe i bankowość, aż do produkcji przemysłowej trzeba przededefiniować „pakiet” kompetencji zawodowych i umiejętności wymaganych od pracowników. W związku z kryzysem pandemicznym, niejako „przy okazji”, okazało się, że pewne style pracy są efektywniejsze niż inne i pozwalają na lepszą organizację pracy, a także są po prostu tańsze.

Na przykład „kultura konferencyjna” na całym świecie nie będzie już taka sama, ponieważ nauczyliśmy się korzystać z różnych form komunikacji na odległość. Nie trzeba spotykać się w jednym miejscu po to, żeby zorganizować symposium dla kilkuset osób, prawda? To pozornie drobna sprawa, ale przecież oznaczająca ogromne oszczędności związane z mobilnością dużej liczby osób – nie trzeba opłacać środków podróży, zakwaterowania, wyżywienia i tak dalej. I gospodarka na pewno zaobserwuje te nowe sposoby organizowa-

nia pracy jako oszczędniejsze, co wpłynie na kulturę pracy i relacje w miejscu zatrudnienia.

Co jeszcze ulegnie zmianie? Jak szkoła zareaguje na nową rzeczywistość „postpandemiczną”?

W dalszej perspektywie skutki pandemii prawdopodobnie będą miały wpływ na to, jakich kompetencji pracodawcy będą oczekiwali od wchodzących na rynek absolwentów różnych typów szkół – zarówno wyższych, jak i ponadpodstawowych, przygotowujących młodych ludzi do podjęcia pracy. Jedne zawody przestaną istnieć w znanej nam formie i ulegną przekształceniu, a inne się nie zmienią, ale będą musiały funkcjonować w odmienionych realiach społecznych. Nie zmienią się prawdopodobnie te zawody, które wymagają fizycznej obecności pracownika – trudno na przykład coś naprawić „na odległość”. Chociaż należy się spodziewać większej niż do tej pory informatyzacji i automatyzacji życia. Jeszcze niedawno mówiło się o dużej potrzebie przygotowywania absolwentów szkół do wykonywania zawodów w nowej rzeczywistości informatycznej czy technicznej, która w przeciągu kilku czy kilkunastu lat stanie się faktem. Dzisiaj to podejście musi ulec redefinicji, ponieważ już teraz potrzebujemy takich osób – wyposażonych w eksperckie kompetencje potrzebne do sprawnego funkcjonowania systemu społecznego.

Niezależnie jednak od oczekiwań gospodarczych czy społecznych szkoła musiała się w obliczu pandemii na bieżąco zreorganizować. I to jest w gruncie rzeczy bardzo pozytywny aspekt tej niełatwej sytuacji. Proszę zwrócić uwagę: każdy nauczyciel, czy to pracujący w przedszkolu, czy na uniwersytecie, został zmuszony do „wyrwania się” z dydaktycznej rutyny i oczywistych, przez lata wypracowanych stylów nauczania. Ja zaobserwowałem tę przemianę na przykładzie własnych zajęć czy wykładów, realizowanych przede wszystkim za pośrednictwem komunikatorów internet-

towych. Jak prowadzić wykład, kiedy nie widzi się twarzy studentów? Do kogo mówić? Jak mówić? Inna jest ta relacja w procesie nauczania/uczenia się – inne przynosi efekty dydaktyczne. I to jest, co należy podkreślić, zupełnie nowa forma pracy, a nie tylko kolejna techniczna czy medialna „innowacja”, która stanowi dodatek do tradycyjnych metod nauczania. Nauczyciel czy wykładowca inaczej przygotowuje omawiane na zajęciach tematy. To uczeń czy student, w znacznie większym niż do tej pory stopniu, musi na własny użytek zorganizować przyjmowaną wiedzę.

Ponadto edukacja na odległość powoduje dużą oszczędność czasu – można na przykład przekazać więcej informacji podczas wykładu. Prowadzący zajęcia nie martwi się „społecznymi” realiami prowadzenia lekcji w klasie czy zajęć w sali wykładowej. Wykładowca, mówiący do grupy stu osób w uniwersyteckiej sali, dość łatwo spostrzega podczas zajęć, że koncentracja spada i trzeba zrobić przerwę. W nauczaniu na odległość nie widzi się twarzy uczniów czy studentów – wykład zaczyna działać na zasadach audycji radiowej czy telewizyjnej, gdzie nie widać reakcji odbiorców. Oczywiście wiąże się to z kolejnymi problemami i pytaniami: czy moi słuchacze i studenci faktycznie mnie słuchają? Co z tego wynoszą? A może sobie to wszystko, co do nich mówię, nagrywają i będą mogli z tego później skorzystać? Jaką wiedzę tym samym realnie zdobywają?

Z analiz, które prowadzimy w tym zakresie, wynika dość jasno, iż nauczyciele odkrywają zasoby dostępne w sieci potrzebne do realizowania edukacji na odległość. Wcześniej edukacja zdalna i media cyfrowe pojawiały się na zasadzie „wezwania” do korzystania z nowatorskich metod kształcenia – dzisiaj do konieczność, która w przyszłości stanie się niezbywalnym elementem szkolnej edukacji.

Jednocześnie pandemia uświadamia ciekawą reakcję psychologiczną: jeśli ktoś chce mnie w „normalnych” warunkach nakłonić do nowych

Pandemia jest globalnym kontekstem społecznym wszelkich działań edukacyjnych. Dzisiaj myślimy przede wszystkim o zmianie kultury szkolnej codzienności, czyli o tym, jak się odnajdujemy w tej nowej rzeczywistości i jak się zmieniają formy kształcenia, ponieważ zostaliśmy zmuszeni do tego, żeby inaczej niż do tej pory zorganizować edukację.

rozwiązań, to traktuję tę sugestię jako przykry obowiązek. W tej sytuacji, pewnego zagrożenia, tego rodzaju naturalny opór zniknął. Po prostu nie było wyjścia, a nawet pojawiła się nieznana do tej pory motywacja do zmiany własnych metod pracy. I w tym sensie to nie jest tylko swego rodzaju „walka” z sytuacją kryzysową, ale także rodzaj adaptacji do nowych warunków społecznych, a co za tym idzie – zmieniającej się kultury prowadzenia edukacji sformalizowanej.

Rozmawiamy o społecznych skutkach pandemii COVID-19, ale przecież w ostatnich latach szkoła doświadczyła różnego rodzaju kryzysów. Jeden z nich ukazał się opinii publicznej przy okazji strajku nauczycieli w kwietniu 2019 roku. Okazało się wtedy, że zawód nauczycielski jest – najogólniej mówiąc – mniej szanowany społecznie od innych zawodów, choćby lekarza czy prawnika. Dlaczego nie cenimy pracy nauczycieli?

To znowu jedna z tych kwestii, które wymagają zapewne osobnych studiów, ale oczywiście można snuć pewne rozważania na ten temat. Z punktu widzenia funkcjonalności społecznej zawód nauczyciela jest mniej doceniany niż inne zawody, ponieważ zdecydowanie trudniej w Polsce zostać właśnie lekarzem czy prawnikiem niż nauczycielem. Ta zależność kształtuje się następująco: im łatwiej wejść do jakiegoś zawodu, tym mniejszym prestiżem społecznym będzie się on cieszył. Dlatego możemy mówić o tym, że zawód nauczycielski jest mniej „prestiżowy” od innych zawodów tutaj wymienionych. Kingsley Davis i Wilbert E. Moore – amerykańscy socjologowie, którzy wnieśli duży wkład w tworzenie teorii stratyfikacji społecznej – zwracali uwagę na społeczną istotę kategorii prestiżu. Żeby osiągnąć określoną pozycję w danym układzie społecznym – czyli zdobyć prestiż – trzeba wykonać pewną pracę, między innymi poprzez długą drogę kształcenia do określonej profesji.

Poza tym – co także wynika z tez Davisa-Moore’a – im większa zastępowalność danego zawodu, tym mniejszy jego prestiż. Zakładamy zatem, że człowiek zajmujący określoną pozycję spełnił w swojej karierze nierzadko „wyśrubowane” wymagania i teraz, pracując w takim czy innym miejscu, na danym stanowisku jest „niezastępowalny”. I tym samym zasłużył na prestiż. Jeśli ktoś wykonuje pracę powszechną i łatwą do zdobycia, to tak samo wysokiego poziomu prestiżu nie osiągnie.

Co zatem zrobić ze społecznym postrzeganiem zawodu nauczyciela w Polsce? Jak zwiększyć prestiż tego zawodu? Mówi się od dawna o tak zwanej selekcji negatywnej – jak z tym zjawiskiem walczyć?

Przez lata obserwowaliśmy, niestety, degradację tego zawodu – i to nie tylko w Polsce, ale także w wielu innych krajach europejskich. U nas wciąż relatywnie łatwo zostać nauczycielem, choć

trzeba podkreślić pewne zmiany zachodzące w tym zakresie. Na przykład przywrócono pięcioletnie jednolite studia magisterskie dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. I to jest być może pierwszy krok w stronę podwyższania wymagań, jakie są stawiane przyszłym nauczycielom, a co za tym idzie – stopniowego wpływania na zmianę postrzegania zawodu nauczycielskiego przez społeczeństwo, czyli podwyższania jego prestiżowego charakteru.

Z jednej strony, żeby skutecznie pracować na prestiż profesji nauczycielskiej, należy zaostrzać wymagania i prowadzić odpowiednie kształcenie przyszłych nauczycieli, a z drugiej strony – co powinno się z tym wiązać – trzeba stopniowo podwyższać wynagrodzenia. Skoro zyskamy coraz lepszych nauczycieli, bo trudniej będzie zostać nauczycielem i znaleźć pracę w szkole, to powinna być wyraźniejsza gratyfikacja finansowa dla tych, którym się to uda i w ten sposób, dzięki swoim doświadczeniom i sukcesom, w jakimś sensie wypracują coraz większy prestiż wykonywania tego zawodu.

Niemniej jednak ciągle mamy poważny problem – i to również dotyczy nie tylko polskiego systemu edukacji – z rekrutacją do zawodu nauczyciela. To oczywiście błędne koło, bo obecnie niski prestiż tej profesji powoduje „negatywną selekcję”, a z kolei stosunkowo łatwa droga zdobywania uprawnień do nauczania wpływa na słabe zarobki i niewielki prestiż społeczny. Dla wielu osób – przede wszystkim studiujących dyscypliny ścisłe – praca nauczyciela jest wyjściem awaryjnym, sprawą drugoplanową w karierze zawodowej. To też jeden ze skutków efektu „odwróconego prestiżu”.

Odrębnym jeszcze problemem – mającym znaczny wpływ na prestiż zawodu nauczycielskiego – jest ekspansja mediów cyfrowych. Dostępność internetowych źródeł wiedzy może sprawiać wrażenie zbędności nauczyciela w procesie nauczania-uczenia się. Niektórzy teoretycy i prak-

tycy edukacji, w tym niestety wielu nauczycieli akademickich, ochoczo twierdzili w ostatnich latach, że dzisiaj samemu można się wszystkiego dowiedzieć z sieci. To oczywiście przekonanie niezupełnie zgodne z rzeczywistością – mamy dostęp do obszernych zasobów wiedzy, ale jest ona nierzadko niesprawdzona, fałszywa, a nawet niebezpieczna dla potencjalnego odbiorcy. Nauczyciel jest potrzebny, żeby odnaleźć drogę w tym gąszczu informacji.

Nade wszystko są takie sytuacje – jak obecna pandemia – w których paradoksalnie zaczynamy doceniać kompetencje nauczycieli i ich wpływ na kształtowanie przestrzeni edukacji. Rodzice, którzy do tej pory nie bardzo mieli pojęcie o zasadach działania szkoły, przekonali się w krótkim czasie, jaka odpowiedzialność wychowawcza spoczywa na każdym nauczycielu. A także ile pracy dydaktycznej każdego dnia wykonuje się na lekcjach.

Nie chciałbym nakłaniać pana do snucia katastroficznych wizji, ale skoro doświadczamy takich zjawisk, jak rewolucja technologiczna, spadek zaufania do instytucji wiedzy czy pandemii, to można przypuszczać, że jako społeczeństwo późnej nowoczesności czekają nas inne wyzwania. Jakże? Czego powinniśmy się obawiać i na co musimy się przygotować w zakresie edukacji szkolnej?

Szkoła jest odzwierciedleniem szerszej sytuacji społecznej. Edukacja zmienia się wraz z polityką, gospodarką czy też coraz gwałtowniejszymi rewolucjami technologicznymi. Dzisiaj nasycenie nowymi ideami czy określonymi wartościami powoduje, że chcemy, żeby szkoła szybciej się reformowała. I niezależnie od tych wszystkich zjawisk cywilizacyjnych wciąż trudno nam sobie wyobrazić społeczeństwo bez szkoły – chociaż oczywiście pojawiają się i takie postulaty, żeby zrezygnować ze szkoły, ale są one szybko weryfikowane przez codzienność życia społecznego. Nie spodziewam

W Polsce wciąż relatywnie łatwo zostać nauczycielem, choć trzeba podkreślić pewne zmiany zachodzące w tym zakresie. Na przykład przywrócono pięcioletnie jednolite studia magisterskie dla nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. I to jest być może pierwszy krok w stronę stopniowego wpływania na zmianę postrzegania zawodu nauczycielskiego przez społeczeństwo, czyli podwyższania jego prestiżowego charakteru.

się zatem, że w najbliższym czasie stworzymy szkołę „od nowa” – że znikną klasy, lekcje i podział na społeczne role nauczycieli oraz uczniów.

To właśnie ta specyficzna szkolna „układanka” społecznych relacji i zachowań stanowi o jej wyjątkowym charakterze. Jeśli faktycznie coś może się nagle zmienić – patrząc na ten problem przez pryzmat ostatnich wydarzeń – to będzie to stopniowa albo nawet całkowita w niektórych przypadkach rezygnacja z nauczania bezpośredniego na rzecz edukacji zdalnej. I to zdefiniuje wszystkie do tej pory znane pojęcia. Kto w takiej sytuacji jest nauczycielem, a kto uczniem? Jakże więzi powstają pomiędzy uczestnikami procesu edukacji? Jaki wpływ ma przestrzeń, a właściwie jej „rozproszenie”, na tworzenie więzi międzyludzkich? Kto i jak powinien zarządzać szkołą? Jaki wpływ będzie ona miała na strukturę społeczną?

Jeśli faktycznie coś może się nagle zmienić – patrząc przez pryzmat ostatnich wydarzeń – to będzie to stopniowa albo nawet całkowita w niektórych przypadkach rezygnacja z nauczania bezpośredniego na rzecz edukacji zdalnej. I to zredefiniuje wszystkie do tej pory znane pojęcia. Kto w takiej sytuacji jest nauczycielem, a kto uczniem? Jakie więzi powstają pomiędzy uczestnikami procesu edukacji?

To już będzie zupełnie inna kultura szkoły niż ta, z którą mamy do czynienia współcześnie. Jeszcze nam to chyba w takiej pełnej formie dekompozycji tych wszystkich elementów nie grozi – jeśli teraz wrócimy do szkół i na uczelnie, to jednak z innym nastawieniem, ale wciąż w ramach do tej pory znanego i społecznie okrzepłego systemu.

W jakim kierunku, pana zdaniem, edukacja w Polsce mogłaby być reformowana w ciągu najbliższych lat?

Nasza edukacja już jest reformowana, chociaż bez odpowiedniej perspektywy czasowej trudno dostrzec efekty tych działań. Ale na pewno ważne jest budowanie nowej kultury szkoły oparte na dwóch aspektach: współpracy nauczycieli

i nowych technologiach. Wartość działania zespołowego uświadomiliśmy sobie nader wyraźnie w czasie kryzysu epidemicznego. Łatwiej pewne zadania wykonywać w grupie. Poza tym ważne jest kształcenie kompetencji związanych z wykorzystaniem w dydaktyce narzędzi cyfrowych – bez tego edukacja w ostatnich miesiącach w ogóle nie byłaby możliwa. I to są, jak sądzę, realne kierunki wzbogacania zmieniającej się kultury szkoły.

Piotr Mikiwicz

Doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych, profesor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Kierownik Zespołu Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej na Wydziale Studiów Stosowanych DSW. Socjolog edukacji. Opublikował między innymi monografie: *Młodzież w zreformowanym systemie szkolnym* (2004, współautor Jarosław Domalewski); *Społeczne światy szkół średnich – od trajektorii marginesu do trajektorii elit* (2005); *Szczęśliwy traf. Edukacja w procesie adaptacji migrantów z Polski w Wielkiej Brytanii* (2014, współautorka Alicja Sadownik), *Kapitał społeczny i edukacja. Perspektywy teoretyczne i aplikacje empiryczne* (2016), *Socjologia edukacji* (2016). Jest członkiem zarządu Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Pełnił funkcję koordynatora Sociology of Education Research Network w ramach European Sociological Association. Aktywnie działa na polu polityki edukacyjnej – Ekspert Ministra Edukacji Narodowej w zakresie Zintegrowanej Strategii Umiejętności i prognozy zapotrzebowania na zawody z systemu edukacji branżowej. Przedstawiciel Polski w Radzie Zarządzającej badania kompetencji piętnastolatków PISA OECD. Reprezentant Polski w Radzie Państw biorących udział w badaniu kompetencji osób dorosłych PIAAC OECD. Współpracuje z lokalnymi władzami oświatowymi i organizacjami pozarządowymi. Był stypendystą Fundacji na rzecz Nauki Polskiej.

Kalejdoskop

Maria Czerepaniak-Walczak

W poszukiwaniu emancypacyjnego potencjału kultury szkoły

Szkoła jest miejscem, instytucją i organizacją, gdzie odbywa się wytwarzanie i transmisja kultury. Stąd relacje szkoły i kultury są nierozłączne. Kultura i szkoła są ze sobą splecione jak jing i jang. Zajmowanie się kulturą szkoły – czy to jej badaniem, czy zmienianiem – nie jest wolne od wielu pułapek, wśród których uproszczenia i stereotypizacje można zaliczyć do najmniej niebezpiecznych. Dotyczy to zwłaszcza nierzadko naiwnego podejścia do szkolnej edukacji jako czynnika emancypacji, kształtowania krytycznej świadomości – umożliwiającej rozumienie własnej sytuacji, wyra-

żanie niezgody na doświadczanie opresji i osiąganie nowych praw i pól wolności. Ten typ świadomości kształtuje się w procesie codziennego uczestniczenia w relacjach społecznych, gdy każdy ma szansę odważnie i odpowiedzialnie wyrażać własne opinie, emocje, stawiać nurtujące pytania i szukać odpowiedzi na nie, a więc w kulturze o wysokim potencjale emancypacyjnym. Potencjał ten wyraża się świadomym reagowaniem na opresję, nierówność, niesprawiedliwość w dostępie do dóbr i uczestniczenia w realizacji uznawanych wartości. Jest więc relacją między siłami przymusu i oporu.

Ważne miejsce w tym kalejdoskopie kultur współwystępujących w instytucji edukacyjnej zajmuje kultura rodziców. Uwidacznia się ona w treściach i formach uczestniczenia rodziców w projektowaniu, realizowaniu i ewaluacji szkolnych praktyk wychowawczych i opiekuńczych. Jest ona szczególnie widoczna obecnie, w czasie pandemii i przeniesienia procesów uczenia się z klas lekcyjnych do mieszkań.

Uwagi wstępne

O emancypacji w edukacji i poprzez edukację powiedziano i napisano już bardzo dużo, nie mniej jednak w rozważaniach, nawet na poziomie akademickim, wciąż obecnych jest wiele mitów i uproszczeń. Pozytywne wartościowanie tego pojęcia, a wręcz jego swoista magia sprawia, że emancypacja jest jednym z celów edukacji. Ale osiągnięcie tego celu odbywa się poprzez odgórne, utrwalone tradycją wzory interakcji edukacyjnych, w hierarchicznych instytucjonalnych strukturach, w których władza zarządza wiedzą. To nauczyciel/nauczycielka, jako depozytariusze wiedzy, korzystając ze swojej uprzywilejowanej, formalnie ustalonej pozycji, decydują o tym, jakie treści i jakie formy są źródłem postaw i jakie zachowania są nagradzane, a za jakie spotyka ucznia/uczennicę

kara. Dzieje się tak mimo otwartego dostępu do wiedzy oraz różnorodnych form komunikacji za sprawą mediów cyfrowych, które są jednym z ważnych czynników oddziałujących na kulturę szkoły i dziejące się w niej procesy dostosowania do systemu poprzez edukację, ale też wyzwalamie mechanizmów oporu.

Złożoność i wielowymiarowość rzeczy, zjawisk i procesów składających się na kulturę szkoły oraz ich dynamika i interakcje z przemianami w bezpośrednim (bliskim) i pośrednim (dalekim) otoczeniu powodują, że każdy jej opis jest swego rodzaju fotografią, obrazem uchwyconym w kadrze i to ze ściśle określonego miejsca, z użyciem obiektywu o wybranej ogniskowej.

Tak jak fotografia może być zapisem obrazu upozowanego albo spontanicznego zjawiska, tak i opisywanie kultury szkoły może obejmować to, co oficjalne, formalne, poprawne albo to, co dzieje się w naturalnych codziennych interakcjach. Każda z kultur szkoły może być poznawana jako upozowana, a jednocześnie oczywista i uchwycona w akcji. Nie oznacza to jednak, że te dwa obrazy są rozłączne. Jak każda dychotomia, tak i ta nie jest wolna od uproszczeń. Przede wszystkim w opisywaniu kultury szkoły konieczne jest ustalenie: czemu, komu i do czego ona służy? Jaki interes przyświeca jej poznawaniu?

W tym tekście skupiam uwagę na tych właściwościach kultury szkoły, które sprzyjają emancypowaniu się jej uczestników i w efekcie prowadzą do zmiany zawartych w niej elementów materialnych i symbolicznych. Podkreślam przy tym znaczenie dynamiki właściwości kultury szkoły – jej związki i z tym, co dzieje się w niej, i z tym, co dzieje się wokół niej. Nie mniej ważne są w tym wypadku relacje między tym, co jest endogenne i tradycyjne, a tym, co jest intencjonalnym, ale też czasami niezamierzonym, a wręcz niechcianym oddziaływaniem sił zewnętrznych.

Kultura szkoły czy kultury w szkole?

Podjęcie dyskusji nad kulturą szkoły wiąże się z ustaleniem kilku tez wyjściowych – w tym z przyjęciem, że szkoła jako instytucja ze swoją historią i funkcjami ma pewne charakterystyczne struktury, ustalone administracyjnie normy i utrwalone tradycją wzory.

Szkoła jest także organizacją społeczną, czyli wyodrębnioną, zorganizowaną całością złożoną z rzeczy i zdarzeń, w której spotkają się typowe dla danego miejsca i czasu hierarchie wartości i wzory ich realizowania. Charakteryzuje się, między innymi, celowością, złożonością oraz odrębnością celów i struktury w stosunku do otoczenia – i mimo swej odrębności jest powiązana z tymże otoczeniem.

Kultura szkoły jest przestrzenią integracji przeszłości i teraźniejszości indywidualnych i zbiorowych doświadczeń. Jest swoistą syntezą kultur środowisk osób uczestniczących w życiu szkoły oraz dziedziczonej tradycji. Jest terenem funkcjonowania wielu kultur. Można więc mówić o „kulturach w szkole”. Niektóre z nich pozostają we wzajemnej interakcji, inne w kohabitacji, a jeszcze inne – w opozycji. Dla zobrazowania tego stwierdzenia wskażę przykładowe kultury w szkole.

Jedną z nich jest kultura nauczycielska, w której szczególną uwagę zwraca „kultura pokoju nauczycielskiego” jako system wartości i norm wyznaczających praktyki szkolnej codzienności. Drugą jest uczniowska kultura szkoły. Są to wzory i rytuały uczniowskich zachowań wobec opresyjności autorytarnych lub leseferycznych praktyk. Kolejną kulturę szkoły tworzą „niepedagogiczni” pracownicy szkoły, to znaczy osoby zatrudnione w szkolnej administracji, zajmujące się utrzymaniem czystości itp. Normy i wzory ich zachowań oddziałują na systemy wartości i sposoby ich urzeczywistniania w szkole. Dodam, że w niektórych szkołach w tej grupie pracowników znajdują się

osoby zajmujące się ochroną i bezpieczeństwem. Są to zwykle pracownicy firm ochroniarskich, a szkoła korzysta z tak zwanego outsourcingu bezpieczeństwa. Nadaje to szczególną postać kulturze szkoły, odbiegającą od tradycyjnego jej pojmowania jako wspólnoty nauczycieli, uczniów i rodziców.

Ważne miejsce w tym kalejdoskopie kultur współwystępujących w instytucji edukacyjnej zajmuje kultura rodziców. Uwidacznia się ona w treściach i formach uczestniczenia rodziców w projektowaniu, realizowaniu i ewaluacji szkolnych praktyk wychowawczych i opiekuńczych. Jest ona szczególnie widoczna obecnie, w czasie pandemii i przeniesienia procesów uczenia się z klas lekcyjnych do mieszkań. Nawiasem mówiąc, ten czas jest szczególnie ważny dla debat na temat kultury szkoły, która *nolens volens* przenosi się z przestrzeni wyznaczonej murami i przepisami instytucji do środowiska codziennego życia jej uczestników/uczestniczek i przenikania się z kulturą domu i rodziny oraz kulturami sieci.

Poznawanie kultury szkoły, zdaniem Petera McLarena, jest zasadnicze dla rozważań nad istotą szkoły i edukacji. Dla tego autora kultura to: „(...) specyficzne sposoby przeżywania i rozumienia przez grupę społeczną »zastanych« okoliczności i warunków życia. Można też nazwać kulturę zestawem praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne grupy nadają sens światu”¹. Kultura jest zatem systemem podzielanych przez dane środowisko idei i wzorów, wartości i praktyk. Podzielanie odnosi się do wyodrębnionych zbiorowości o różnym zasięgu, stopniu sformalizowania, strukturze itp. Taką zbiorowością jest między innymi szkoła.

Proponuję przyjęcie, że „kultura szkoły” jest to ogół przekonań, poglądów, postaw i relacji oraz pisanych i niepisanych zasad, które kształtują każdy aspekt funkcjonowania szkoły jako instytucji, organizacji i wspólnoty². Są one kształtowane i podtrzymywane przez wszyst-

*Kultura szkoły zmienia się
w procesie dialogu w obrębie
każdej z kultur oraz między nimi.
Kluczową rolę w tym procesie pełni
korzystanie z własnego głosu do
wyrażania sprzeciwu, upominania
się o prawa i pola wolności w celu
konstituowania własnego miejsca
w kulturze, w celu wyzwolenia
się od dogmatyzmu, ale też
złudzeń i osiągnięcia krytycznej
świadomości.*

kie podmioty, to znaczy nauczycieli, uczniów, pracowników szkoły (zwanych „niepedagogicznymi pracownikami szkoły”), a także rodziców aktywnie uczestniczących w życiu szkoły. Tak pojmowana kultura szkoły zawiera w sobie między innymi takie szczegółowe elementy, jak: tradycja (w tym obrzędy i rytuały), regulaminy i zasady zapewniające bezpieczeństwo fizyczne i emocjonalne uczniów, nauczycieli i innych pracowników, a także zagospodarowanie sal i przestrzeni publicznych. Są to więc współwystępujące w codziennym i odświeżonym życiu szkoły materialne, symboliczne, etyczne i estetyczne elementy będące źródłem poczucia przynależności jej podmiotów do wspólnoty, identyfikowania się z jej wartościami, przekonaniami i wzorami. Są one podstawą wartościowania teraźniejszości oraz wizji przyszłości, rozumienia istoty zasad regulujących życie zbiorowe i warunki zmieniania siebie. Umożliwiają krytyczne, racjonalne i odpowiedzialne uczestniczenie w edukacji, ale

w sytuacji ich niespójności mogą być źródłem osobistych i zbiorowych dramatów. Dlatego jednym z celów zmieniania kultury szkoły może być działanie na rzecz komplementarności jej elementów i koherencji kultur w jej obrębie.

Ważne przy tym jest zdawanie sobie sprawy z tego, że: „Zmiany społeczne nie ograniczają się do transformacji struktury społecznej. (...) są one powiązane z tworzeniem nowych ośrodków konfliktu i siły”³. Są także źródłem nowych potrzeb i nieznanych dotychczas form zniewolenia. W takiej sytuacji kultura szkoły – jako zestaw praktyk, ideologii oraz wartości, dzięki którym poszczególne podmioty indywidualne i zbiorowe nadają sens tej instytucji – jest przestrzenią doświadczania zgody na aktualne warunki albo podejmowania działań ukierunkowanych na taką ich zmianę, która zapewni wyzwolenie z istniejących ograniczeń i opresji, zwłaszcza tych, które mają źródła w specyfice kultury szkoły jako kultury dominującej, wymagającej dostosowania się do obowiązujących wartości i symboli, obyczajów i obrzędów oraz ustalonych wzorów komunikowania się⁴.

Przesłanki emancypacji kultury szkoły i poprzez kulturę szkoły

Opisywanie i analizowanie emancypacyjnego potencjału kultury szkoły wymaga uwzględnienia specyfiki tej instytucji wyznaczonej takimi czynnikami, jak obowiązkowość uczęszczania (szkoła jest miejscem realizacji obowiązku szkolnego), powszechność/elitarność (specjalizacja szkół ponadpodstawowych i szkół artystycznych) oraz poziom rozwoju rozumowania moralnego uczniów, co wskazuje na różnice emancypacyjnego potencjału kultury szkoły dla dzieci, dla młodzieży i dla dorosłych.

Ponadto inny jest/może być ten potencjał ze względu na specyfikę kultury szkoły publicznej,

a inny – niepublicznej. Czynnikiem różnicującym jest ideologia i interes właściciela. O specyfice kultury szkoły decyduje także skład społeczny i kulturowy (między innymi etniczny) społeczności uczniów, nauczycieli, rodziców i pracowników niepedagogicznych. W każdej z tych szkół istnieją specyficzne dla nich sytuacje generujące cenzurowanie wzorów, norm, rytuałów i symboli w relacjach społecznych oraz odpowiedzialność i decyzyjność poszczególnych uczestników życia szkolnego.

Mimo wskazanych różnic istnieją wspólne cechy kultur szkoły umożliwiające poznanie czynników generujących i utrudniających, wzmacniających i osłabiających potencjał emancypacyjny i procesy emancypowania się. Rodzą się więc pytania o potencjał wyzwolenia kultury szkoły. O to, co w kulturze szkoły i jej rodzaju utrudnia, a co sprzyja emancypowaniu się jej uczestników. W poszukiwaniu odpowiedzi na te pytania ważne miejsce zajmuje ustalanie zakresów znaczeniowych trzech, zwykle naiwnie utożsamianych pojęć: upełnomocnienia, emancypacji i doświadczania wolności. W istocie są to pojęcia oznaczające trzy różne typy podmiotowych doświadczeń pozostających w relacji do emancypacyjnego potencjału kultury szkoły.

Zarówno emancypacja, jak i upełnomocnienie (*empowerment*) wymagają odwagi i odpowiedzialności, ale te właściwości przybierają inne postaci w każdym z tych doświadczeń. Upełnomocnienie innych wymaga odpowiedzialności i odwagi ze względu na dojrzałość tych, którzy są upełnomocniani, zaś emancypacja wymaga odwagi i odpowiedzialności za siebie. Natomiast doświadczanie wolności może odbywać się bez brania na siebie odpowiedzialności. Tak dzieje się w kulturze leseferycznej, która w praktyce bywa równie opresyjna jak surowy dryl i zmuszanie do posłuszeństwa. Nieograniczona swoboda może bowiem być źródłem dojmującego zagubienia, a nawet cierpienia.

Na szczególną uwagę zasługuje rozróżnienie emancypacji i upełnomocnienia oraz ich znaczenia z punktu widzenia kształtowania i wzmacniania emancypacyjnego potencjału kultury szkoły. Jest to ważne ze względu na fakt, iż upełnomocnienie, jakkolwiek sprzyja doświadczaniu mocy sprawczej, może być poważnym czynnikiem ograniczającym dążenia emancypacyjne. Jest bowiem zewnętrznym w stosunku do podmiotu czynnikiem posiadania praw oraz doświadczania nadanej-otrzymanej wolności, a raczej uwolnienia. Najogólniej mówiąc, jest (niekiedy jednorazowym, czasem powtarzanym) „aktem darowizny”, udzieleniem komuś pełnomocnictwa, mocy, kompetencji, prawa do działania w imieniu osoby/grupy delegującej własne uprawnienia. Zwykle dookreślane jest wskazaniem obszaru, treści i/lub formy działania. Jednakże nierzadko jest swoistym „wytrychem”, ze względu na nadawane mu uproszczone znaczenie, pomijające kluczowe atrybuty tego pojęcia, a zwłaszcza pomijanie kategorii władzy w jego definiowaniu. W „@neksie internetowym” do książki *Pedagogika. Podręcznik akademicki* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego i Bogusława Śliwerskiego czytelnik/czytelniczka znajdzie następującą definicję: upełnomocnienie to „uczenie (podkr. M. Cz.-W.) aktywnego działania na rzecz zmiany nieakceptowanych cech życia społecznego”⁵. Zwracam uwagę na to, że jest to „uczenie”, a nie „uczenie się”.

W dyskusji nad emancypacyjnym potencjałem upełnomocniania edukacji i poprzez edukację należy podkreślić, że sprawcami tego aktu są uczestnicy życia szkolnego, którym przyznawana jest moc decyzyjna, którzy mają prawo/mogą przyznawać ją innym lub posiadają instytucjonalne i formalne uprawnienia do podejmowania decyzji. Upełnomocnianie innych jest zatem przywilejem hierarchicznym: od administracji oświatowej, poprzez dyrekcję szkoły, od nauczyciela do ucznia, który spełnia określone kryteria, który „zasługuje” na obdarzanie innych prawa-

mi i zadaniami. Ten typ uppełnomocnienia jest związany ze strukturą władzy w instytucji. Jest to uwidocznione między innymi w następującym opisie: „Nauczycielka, dając uczniowi zgode na własną wersję rozwiązania zadania, zaakceptowała tym samym sytuację niewykorzystywania jej propozycji. Doszło przez to do legitymizowania nowego układu sił w klasie – dziecku zostało przyznane prawo do samodzielnego poszukiwania wiedzy”⁶ (podkr. M. Cz.-W.).

Uppełnomocnienie, jako obdarowanie prawami i polami wolności, sprzyja kształtowaniu posłuszeństwa wobec władzy, dostosowywaniu się do ustalonych odgórnie norm postępowania według praw, które zostały sformułowane poza podmiotem/podmiotami. Jest to wyraźnie widoczne w edukacji, która jako element systemu funkcjonuje tak, by go podtrzymywać bez uwzględniania rzeczywistych interesów jej podmiotów. Otrzymana moc może wprawdzie wyzwolić dążenie do jej wykorzystania w celu poszerzania pól wolności i osiągania nowych praw, ale może stać się podstawą zadomowienia w tym, co jest. Satysfakcja z możliwości uczestniczenia w sprawowaniu władzy – w podejmowaniu decyzji dotyczących funkcjonowania grupy, struktury powierzonego zadania, tempa pracy itp. – nawet w wyznaczonych granicach zwiększa wprawdzie poczucie odpowiedzialności, ale te uprawnienia wciąż służą osiągnięciu zdefiniowanych zewnętrznie efektów. Uppełnomocnienie tworzy więc ułudę emancypacji i ogranicza moc emancypacyjnego potencjału kultury szkoły. Ponadto generuje pułapki izonomii rozwojowej⁷, które są zagrożeniem procesu emancypowania się.

Emancypacyjny potencjał kultury szkoły tkwi w procesach samodzielnego odkrywania i rozumienia własnego położenia, rozpoznawania źródeł doświadczanej opresji oraz podejmowania odważnych i odpowiedzialnych decyzji zmiany. Są to podmiotowe procesy osób i grup uczestniczących w kulturze szkoły jako całości i w poszczególnych

kulturach w szkole. Na podkreślenie zasługuje fakt synergii potencjałów poszczególnych kultur. Oznacza to, że emancypujące się kultury „pokoju nauczycielskiego” wzmacniają potencjał wyzwolenia kultur uczniowskich, zwłaszcza kultur klas szkolnych i samorządności uczniowskiej. W relacji do procesów dziejących się w tych kulturach pozostaje demokratyczne uczestniczenie rodziców w życiu szkoły.

Kultura szkoły zmienia się w procesie dialogu w obrębie każdej z kultur oraz między nimi. Kluczową rolę w tym procesie pełni korzystanie z własnego głosu do wyrażania sprzeciwu, upominania się o prawa i pola wolności w celu konstituowania własnego miejsca w kulturze, w celu wyzwolenia się od dogmatyzmu, ale też złudzeń i osiągnięcia krytycznej świadomości wyrażającej się w odważnym i odpowiedzialnym korzystaniu z potencjału własnej mocy sprawczej.

Konkluzje

Poznanie emancypacyjnego potencjału kultury szkoły jest bardzo złożone. Wymaga spojrzenia z wielu perspektyw, wykorzystania instrumentarium wielu dyscyplin nauki oraz doświadczeń wielu podmiotów edukacji. Interesujące jest również poznanie szkoły w kulturze, zarówno tej, która nazywana jest kulturą wysoką, jak i w kulturze popularnej. Jej obrazy w powieściach, filmach, muzyce, serialach, a także w grach komputerowych i różnych wytworach społeczeństwa sieci mogą być inspiracją dla podmiotów szkoły do podejmowania działań ukierunkowanych na świadome, odpowiedzialne osiąganie nowych praw i pól wolności. Na zmianę relacji w interakcjach edukacyjnych, ograniczanie biurokratycznych reguł rządzących życiem szkoły, a w niezwykłych czasach pandemii – także poza nią.

Emancypacyjny potencjał kultury szkoły uwidacznia się w takich przekształceniach, które

ograniczają jawne i ukryte nierówności podmiotów szkoły w dostępie do praw; eliminują, a co najmniej zmniejszają doświadczanie dyskryminacji i wykluczenia. Jest widoczny w relacjach między podmiotami oraz podmiotami i obiektami, w tym z formalnymi dokumentami podtrzymującymi kulturę hierarchiczną na taką zmianę tych relacji, która zmniejsza ograniczenia w osiąganiu nowych pól wolności intelektualnej, emocjonalnej i fizycznej.

Wiedza o kulturze szkoły, jej złożoności, wielowarstwowości i wielowymiarowości pozwala podejmować działania aktywne (nie reaktywne), racjonalne (nie wynikające wyłącznie z emocji), refleksyjne (nie spontaniczne), długofalowe (nie doraźne) ukierunkowane na kształtowanie i funkcjonowanie środowiska wychowawczego w szkole i w jej otoczeniu.

Przypisy

- ¹ P. McLaren, *Życie w szkołach. Wprowadzenie do pedagogiki krytycznej*, przeł. A. Dziemianowicz-Bąk, J. Dzierżowski, M. Starnawski, Wrocław 2015, s. 246.
- ² R.E. Ward, M.A. Burke, *Improving Achievement Low Performing School. Key Results for School Leaders*, Londyn 2004, s. 1.
- ³ M. Castells, *Flows, Networks and Identities: A Critical Theory of the Information Society*, w: *Critical Education in the Information Age*, Lanham 1999, s. 40.
- ⁴ Kultura dominująca – kultura, której język jest ustalonym wspólnym językiem komunikowania w danym społeczeństwie, narzucająca wszystkim obywatelom pewien wspólny zbiór wartości i symboli, również kalendarz świąt i rocznic. Por. M. Budyta-Budzyńska, *Socjologia narodu i konfliktów etnicznych*, Warszawa 2013, s. 109.
- ⁵ Najważniejsze terminy. Pobrano ze strony: <http://stareaneksy.pwn.pl/pedagogika/?id=822>, data dostępu: 9.07.2020.
- ⁶ M. Nowicka, *Zgoda na opór dzieci jako obszar potencjalnej zmiany w klasach początkowych*, „*Studia Pedagogiczne*” 2011, t. LXIV, s. 219.
- ⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój krytycznej świadomości człowieka*, Gdańsk 2006, s. 211.

Abstract

Kaleidoscope

The author of the article focuses on those characteristics of school culture which facilitate the emancipation of its participants and in the end result in changing its material and symbolic elements. The author emphasises the importance of school culture dynamics, the connection between what happens inside and outside, the relation between the endogenous and traditional and both the intentional and accidental interactions of external forces. School culture seen this way can fully present its multidimensionality and strong influence on other fields of social activity.

Maria Czerepaniak-Walczak

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Opublikowała między innymi rozprawy: *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji* (1995), *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka* (2006), *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

Zawieszenie niewiary

Michał Szurek

COVID-19, ZZZ, blended learning i nauczanie hybrydowe

„Очень вырос в целом мире гриппа-вирус. Три, четыре...” („Kraży gorszy od cholery wirus grypy... Trzy i cztery...”). Z piosenki Włodzimierza Wysockiego *Gimnastyka poranna*, przeł. Michał B. Jagiełło.

Artykuł ten jest „gawędą” i zawiera refleksje na różne tematy związane z wymuszoną przez COVID-19 edukacją zdalną. ZZZ to mój skrót od „zupełne zdalne zajęcia”. Istniejący już angielski termin *blended learning* można przetłumaczyć jako „nauczanie hybrydowe” – trochę tego i trochę tamtego. Chodzi mi tu głównie o odpowiedź na pytanie: jaka masz być, szkoło, kiedy coraz więcej działań przyjdzie nam robić zdalnie? Wszak wirus, który dał (daje) nam

się we znaki, przyczynia się do gwałtownej i gruntownej reformy kształcenia, niemal na każdym szczeblu edukacji. Z pewnego punktu widzenia jest to powrót do źródeł i zapomnianych zwyczajów samodzielnej nauki. Od początków istnienia oświaty ludowej aż do XX wieku panował w szkole bowiem „model pruski”, charakteryzujący się zasadą, że każdy ruch ucznia w szkole ma być zaprogramowany przez nauczyciela. To swoiście pruskie, prawda? Zresztą, początki oświaty ludowej przypadają na Prusy za Fryderyka Wielkiego (lata panowania 1740–1786). Nie dlatego, że ten król kochał lud. Nie, po prostu rozumiał, że wykształcony żołnierz lepiej strzela.

Zmiany w teorii

Po I wojnie światowej świat zmienił się bardzo. W edukacji wahadło wychyliło się w drugą stronę. W ekstremalnych pomysłach przerzucono na dzieci wybór tego, czego mają się uczyć (tak zwany „plan daltoński” Heleny Parkhurst, obecny w wielu szkołach amerykańskich w latach 1920–1940). Nie tak drastycznie było w słynnym Liceum Krzemienieckim (w Krzemieńcu, dziś na Ukrainie, rozkwitającym w latach 1805–31, wegetującym do roku 1914 i przeżywającym powtórny okres świetności w latach 1922–1939). Uczniowie uczyli się tam sami – gdy się nauczyli, dopiero wtedy wkraczali nauczyciele z korektą, końcowym wyjaśnianiem, pomocą w miejscach trudnych itp. Gdy ja zostałem studentem, jeszcze mówiło się, że mamy zdobywać wiedzę sami, że zajęcia na uczelni tylko porządkują i ukierunkowują. Ale już wtedy była to tylko teoria...

Trochę o sobie

Kim jest autor (czyli ja)? Krótki opis rzuci pewne światło na cały tekst. Przecież „punkt widzenia zależy od punktu siedzenia”. Jestem matematykiem z 40-letnim stażem uczelnianym (Uniwersytet Warszawski). Dziesięć lat temu zostałem „stypendystą ZUS”¹. Mam ponad 50-letnie doświadczenie w nauczaniu (matematyki), głównie na poziomie akademickim (najczęściej na pierwszym roku studiów, a więc miewam przed sobą bardzo niedawnych maturzystów i jak na dłoni widzę, co zrobiła z nimi szkoła) i kilkunastoletnią praktykę w szkołach średnich, a nawet krótki epizod ze szkołą podstawową. Dlatego odpowiedzianie mogę się wypowiadać na temat edukacji na poziomie ponadpodstawowym, co do innych – mam tylko wyczucie. Mam również doświadczenie w mniej typowych obszarach edukacji (głównie w kształceniu nauczycieli) i uważam, że jest to wystarczające do ogólnych refleksji o przy-

gotowywaniu młodych ludzi do dorosłego życia – no, powiedzmy, tylko od strony intelektualnej. Przygotowywania do zawodów, których jeszcze nie ma. Ale wystarczy tego wstępu.

Nie, nie wystarczy. Muszę dodać jeszcze coś. Moi rodzice byli nauczycielami, takimi z powołania, „z etosu”. Przeszli drogę od nauczania w wiejskich szkółkach na zapadłym przedwojennym Podlasiu do profesora uniwersyteckiego (ojciec) i wizytatorki szkół na skalę ogólnopolską (mama). Jest to istotne dlatego, że w domu zawsze mówiło się o szkole, nauczaniu, dydaktyce i metodyce. Z dzieciństwa pamiętam, że większość przyjaciół rodziców to byli nauczyciele, pedagodzy, działacze oświatowi i profesorowie edukacji. Wiadomo, że czym skorupka za młodu nasiąknie, tym na starość trąci. To Rodzice uzmysłowali mi, że nauczyciele są grupą społeczną wnoszącą najwięcej do PKB i że „oświata to oś świata”. Tyle że efekty pracy nauczycieli – podobnie jak leśników – widać po upływie pokolenia. Tego nie pojmują ciasnogłowi politycy. Czy w ogóle są inni? Tak. Może jeden, może dwóch. Ale politykę i polityków omijamy szerokim łukiem, najlepiej w maseczce na twarzy.

Last but not least, wspomnę też, że – ujmę to matematycznie – dwie trzecie moich dzieci pracuje w edukacji.

Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie

Taki właśnie napis był wykuty nad wejściem do Akademii Zamojskiej (istniejącej w latach 1594–1784). Wiemy dobrze, że krytykować i burzyć jest łatwo; że nie wszystko, co nowe, jest złe i nie wszystko, co stare, jest dobre. Do nowego trzeba się przyzwyczajać. Nie wrócimy do transportu konnego, do chat krytych strzechą, ale i do wielu pięknych obrzędów ludowych. Moje pokolenie jest chyba pierwszym, które nie wyobraża sobie dnia codziennego bez elektryczności, a pokolenie

moich wnuków – bez komputera. Na nauczanie zdalne zaś (a raczej: hybrydowe) jesteśmy skazani.

A jednak gorzko się wszystkim zrobiło, gdy opublikowano wyniki międzynarodowego konkursu matematycznego dla dzieci „Kangur”. Suche liczby porażają. W młodszych grupach (o nazwach *Żaczek*, *Maluch* i *Beniamin*) w 2019 roku najwyższy wynik osiągnęło w Polsce łącznie 115 dzieci, a w 2020 roku... 7185! Ponad 60 razy więcej. Co więcej, w najmłodszej grupie było jeszcze tragiczniej: w 2019 roku 33 najwyższe oceny, w bieżącym roku 4664 (sto czterdzieści razy więcej). Nie mam siły, by to komentować, chociaż pewnym wyjaśnieniem jest, że spora część rodziców musiała pomóc dzieciom na samym starcie (uruchomić komputer, dostać się na odpowiednią stronę internetową). Pokusa czyni złodzieja. „Przecież muszę jakoś pomóc swojemu dziecku, swojemu młodszemu bratu, młodszej siostrze”, myśli 90% rodziców i 99% starszego rodzeństwa. Jaką lekcję uczciwości dostały te na progu swojej późniejszej długiej edukacji? Łatwo odpowiedzieć: jak najgorszą.

Takie będą Rzeczypospolite, jakie ich młodzieży chowanie. Gorzko mi. Nie zaradzi temu pocałunek młodej pary.

Jestem za, a nawet przeciw

Zapamiętałem odpowiedź profesora Zbigniewa Marciniaka na pytanie pewnego nauczyciela, rozżalonego na kolejne reformy oświaty. Dla ustalenia uwagi: było to jeszcze przed ostatnią „deformą”. Otóż nauczyciel ów zapytał wprost: „Kiedy wreszcie skończy się to dłubanie przy oświacie? Kiedy zapłynie spokój?”. Zbigniew Marciniak odpowiedział krótko: „Nigdy! A w każdym razie dopóki świat się tak szybko zmienia”. Niestety, czy „stety”, tak to jest. Koronawirus nam to wyraźnie uzmysłowił, powiedziałbym, że w formie bolesnych, dożylnych zastrzyków. A jaka jest recepta na sukces naukowy? Nie ma uniwersalnej. Podam jedną z wielu: mieć ołów w miejscu łączącym człowieka z krzesłem.

Kto nie jest samoukiem, jest nieukiem! (Tadeusz Kotarbiński, 1886–1981, filozof, prakseolog, prezes Polskiej Akademii Nauk w latach 1957–1962).

Trochę teorii

W dydaktyce ogólnej odróżniamy „uczenie” od „nauczania”. W skrócie: uczenie to określona czynność, ograniczona do danego miejsca w czasoprzestrzeni i na ogół jednokierunkowa: od nauczyciela do ucznia. „Nauczanie” to cały proces. Oprócz „uczenia” obejmuje ono między innymi śledzenie postępów ucznia, rozwijanie jego zainteresowania przedmiotem, wycieczki w dziedziny przyległe, opowiadanie, historię (a przypadku nauczania historii pewne elementy filozofii dziejów, tło społeczne), ciekawostki, życiorysy sławnych ludzi – wszystko oczywiście w stosownych proporcjach. Na końcowym egzaminie nie sprawdzamy już encyklopedycznej wiedzy ucznia, tylko patrzymy, co potrafi zrobić z już przyswojoną sobie wiedzą. Czy to jest tylko myślenie życzeniowe, *wishful thinking* (Melchior Wańkowicz ukuł termin „chciejstwo”)? Być może. Ale tak zostałem ukształtowany.

Lekcje szkolne „od zawsze” trwały 45 minut – to tak zwana godzina lekcyjna. Podobna mi się anegdota o nauczycielce, zatrzymanej przez policję za przekroczenie dozwolonej szybkości. „Pani kierowco, tam stał znak, 60 km/h. Sześćdziesiąt kilometrów na godzinę, pani jechała 80”. „No, właśnie. Jestem nauczycielką i dla mnie godzina to 45 minut. Sześćdziesiąt kilometrów na 45 minut, to osiemdziesiąt na sześćdziesiąt minut; wszystko w porządku, bo szybkościomierz samochodowy podaje prędkość w kilometrach na sześćdziesiąt minut!”

Czy ta niewzruszona zasada „45 minut” powinna pozostać i przy zdalnym nauczaniu? Wiem tylko, że w nauczaniu uniwersyteckim nie sposób utrzymać uświęconego niemal tysiącletnią tradycją podziału na półtoragodzinne wykłady i niez-

leżne ćwiczenia. Spójrzmy, ile dzieje się w trzy kwadrans lekcji. Kilka minut na sprawdzanie listy, potem odpytywanie (co prawda to jest część procesu nauczania, bo cała klasa korzysta, słuchając odpowiedzi wyrwanego ucznia) – ale najważniejsze jest to, że w klasie uczeń może się na chwilę „wyłączyć” ze słuchania. Wszyscy nauczyciele wiedzą, że nie da się skupić uwagi zbyt długo. Można zresztą ucznia „przywołać do porządku”. Przy nauczaniu na odległość nie mamy nad nim kontroli. Z praktyki, a nie z teorii, wynikło mi dzielenie półtoragodzinnych wykładów na trzy części, nie na dwie. A niekiedy i na cztery: 20 + 5 + 20 + 10 + 15 + 5 + 15 minut.

Osobną kwestią jest „kondycja do słuchania”. Pamiętam, że – za czasów szkolnych, potem studenckich i gdy już byłem pracownikiem uczelni – po powrocie z zawsze długich wakacji świadomie trenowałem od nowa „kondycję” do słuchania tak, jak po długim okresie pracy siedzącej łapiemy od nowa kondycję do wysiłku fizycznego. Najpierw krótkie spacerki, potem coraz dłuższe wycieczki – i po pewnym czasie Orla Perć już nie straszna.

Za „moich czasów” wydawano książki o technice dobrego uczenia się i pracy umysłowej. Wychowałem się na książkach Zbigniewa Pietraszińskiego (1924–2010): *Technologia pracy umysłowej* oraz *Sztuka uczenia się*. O ich wartości świadczy fakt, że są wciąż wznawiane. Obecnie nie uczymy ani studentów, ani nauczycieli, jak się uczyć. Ojej, co ja piszę... Nigdy o tym nie mówiono ani na studiach, ani w szkole. Kto z Czytelników słyszał o „krzywej Ebbinghausa”? Jest to krzywa, która opisuje proces zapominania. Polecam zainteresować się. A o rozmaitych grzeszkach i grzechach popełnianych w procesie przekazywania wiedzy przez niektórych nauczycieli wszystkich szczebli można by pisać i pisać.

Z wielu rad Zbigniewa Pietraszińskiego wspomnę jeszcze jedną: polecał on biblioteki publiczne, gdzie jesteście oderwani od drobnych kłopotów

domowych, a miejsce „tchnie atmosferą pracy”. Pamiętam, że przyjąłem to i rzeczywiście spędzałem długie godziny w czytelniach naukowych. Wciąż lubię Bibliotekę Narodową w Warszawie. Do niedawna (przed epidemią) w klimatyzowanej sali można było podłączyć swojego laptopa – i pracować wśród innych, podobnie skupionych osób (byłe wyłączyć dźwięk!). Inna sprawa, że obecnie na ogół mamy lepsze warunki mieszkaniowe niż za moich młodych lat. Ale dom potrafi rozpraszać: zaparzę sobie kawę, przyjdzie kurier z przesyłką, zainteresuję się znów okładką znanej książki na półce, skusi mnie film na innym kanale, dobiegnie gwar z podwórka, pomyślę, że trzeba posprzątać, posiedzę na balkonie, zadzwonię do Maryśki... A po każdej drobnej czynności musimy się skupić na nowo.

Szkoło, szkoło, gdy cię wspominam, tęsknota w serce się wgrzyza²

Przypominam, że artykuł jest gawędą, a nie wykładem Metodyki Zdalnego Nauczania. Zresztą pewnie posypią się doktoraty na ten temat. Powodzenia. A ja zdaję sobie sprawę, że po raz pierwszy ze zdalnym nauczaniem zetknąłem się jeszcze jako uczeń liceum w trakcie trzytygodniowego pobytu w domu z powodu choroby. Przerobiłem z książek stosowny materiał lekcyjny i okazało się, że wyszło to bardzo dobrze: z klasówek dostałem od razu dobre stopnie. Dlaczego tak się stało? Z dwóch powodów.

Po pierwsze, zawsze lubiłem się uczyć i „zdobywać wiedzę”. Czytanie podręczników nie było więc karą, tylko przyjemnością. Po drugie – i tu dochodzimy do kwestii bardzo często niezauważanej przy wszelkich dyskusjach o edukacji: „kogo” uczymy? Czy nasi uczniowie „chcą” się uczyć, czy traktują nas, nauczycieli, z niechęcią albo nawet jako wrogów? W obu kategoriach trzeba stosować zupełnie inne środki. Oczywiście jest pewna grupa uczniów, która jeszcze nie wie, jak fascynujące może być zdobywanie wiedzy i którą trzeba do tego przekonać. Najlepiej za pomocą sztuczki Tomka

Sawyera. Przypomnę: bohater powieści Marka Twaina, kilkunastoletni chłopiec Tomek, zostaje za karę zmuszony do malowania płotu. Udaje, że robi to z zapalem i na własne życzenie. Drwiącym z niego kolegom odpowiada z pasją: „Wiesz, nie zawsze jest okazja, by sobie płot pomalować”. I wkrótce koledzy wyrrywają sobie pędzel, żeby też przyczynić się do pracy. Tomek tylko „pracuje palcem wskazującym”: teraz ty, teraz ty, a tu popraw, bo niestaranie. Surowa ciotka Tomka nie wierzy własnym oczom, jak szybko i solidnie została wykonana praca. Tomek zbiera pochwały.

Muszę przyznać, że raz się spotkałem z zaprogramowaną wrogością studentów pierwszego roku na Wydziale X Uniwersytetu Y. Inna rzecz, że program, jaki miałem do zrealizowania, był napisany przez dość „nawiedzonego” kolegę. Przerastał on (program, nie kolega) możliwości studentów co najmniej pięciokrotnie. W dodatku władze wydziału ułożyły program studiów zupełnie bez wyczucia potrzeb. Matematyka była potrzebna studentom przy pisaniu prac dyplomowych, a mieli ją na pierwszym semestrze. Tak czy owak, studenci od pierwszych zajęć traktowali mnie i moje wykłady tak, jak, hm, moje pokolenie traktowało zajęcia z indoktrynującej filozofii, wykładanej przez mocno upolitycznionych wykładowców.

Jest jeszcze coś, co – jeśli niezauważone – powoduje, że w rozmowach o nauczaniu często dyskutujemy jak gęś z prosięciem. Czy mówimy o nauczaniu w szkole podstawowej, liceum, czy studiach wyższych w kiepskich uczelniach, czy najlepszych uniwersytetach? Sparzyłem się kiedyś na tym, w nauczaniu doktorantów na uczelni, uważającej się za „czołową” w edukacji. Przygotowałem zajęcia z geometrii wielowymiarowej – a kursanci potrzebowali korepetycji z dodawania ułamków. Tylko trochę koloryzuję.

Twierdzę, że dla uczniów (od liceum w górę), którzy chcą zdobywać wiedzę i uczyć się bez niechęci, nauczanie hybrydowe jest nie gorsze, a może nawet lepsze od tradycyjnego. Dla tych,

którzy są do nauki przymuszani – ZZZ są gorsze. Znacznie. I tu jest miejsce na mój niepopularny pogląd: dlaczego my (społeczeństwo, podatnicy) mamy kogokolwiek w wieku 16+ przymuszać do uczenia się? A już na pewno ludzi z tak zwanym świadectwem dojrzałości! Uznaliśmy cię, chłopcze, dziewczyno, za dojrzałą osobę – nie dlatego, że znasz historię wojen napoleońskich, logarytmy i budowę pantofelka. Sądzimy, że umiesz podejmować decyzje, oparte na wyważeniu twych naturalnych młodzieńczych emocji i racjonalnych, chłodnych argumentów. Nie chcesz – nie ucz się. Wiesz, jakie będą skutki.

Warsztaty, a nie wykłady

Jak mówi znane, długobrode porzekadło akademickie, tradycyjny wykład polega na tym, że notatki profesora przenikają do zeszytów studentów z pominięciem świadomości obydwu zainteresowanych stron. Trzydzieści lat temu zyskało ono nową treść: „Nauczyłeś się tego-a-tego?”. „W zasadzie tak, już skserowałem notatki”.

W średniowiecznych europejskich uniwersytetach rano była *lectio*, wykład Pisma Świętego, a po południu „warsztaty” – dysputy nad interpretacją. Może dlatego wykłady są do dziś najbardziej szacowną i dostojną formą prezentowania swojej wiedzy. W Polskim Towarzystwie Matematycznym za ten kunszt jest przyznawana prestiżowa nagroda imienia Wacława Sierpińskiego (1882–1969). Wybrany przez jury laureat dostaje medal dopiero „po” wygłoszeniu godzinnego (tzn. 45-minutowego, patrz wyżej) wykładu.

Wykłady są lubiane przez akademików – bo z ich punktu widzenia jest to najszybsza droga przekazywania wiedzy. Jednak jest to tak, jak z kimś, kto sześć razy jechał do Białobrzegów autobusem i wydawało mu się, że zna drogę. Gdy sam usiadł za kierownicą, na każdym skrzyżowaniu stawał i pytał, jak ma jechać dalej. Najtrwalszą wiedzą jest ta, która została mozolnie przyswojona, a zatem po-

wolutku, na zajęciach typu warsztatowego. Robimy coś razem, próbujemy, cofamy się i idziemy na przód. Twierdzą, że zajęcia online zmiotą tradycyjny wykład – a może tylko jego tradycyjną formę.

Jak zatem prowadziłem swoje zajęcia? Siedziałem w wygodnym fotelu, przed laptopem. Studenci widzieli mnie i słyszeli (nie wyłączałem kamery). Widzieli, co robię na ekranie. Poszedłem w pewnego rodzaju komiks – wszystko było ilustrowane atrakcyjnymi rysunkami. Wykłady były nagrywane, a ja udostępniałem je w postaci tekstu (Word) i prezentacji PP. Studenci mieli zatem trzy wersje tego samego. Co chwila zadawałem pytanie: czy Pan/i rozumie? Ach, tak – to proszę streścić własnymi słowami! Nie? To może ktoś wyjaśni? Nie ma chętnych? To muszę ja. Taka rozmowa działała lepiej niż w zwykłej sali wykładowej i dawała interesującą mieszankę tradycyjnego wykładu i nowoczesnych warsztatów. Oczywiście prezentacja musiała być perfekcyjnie przygotowana.

Pojawiają się wątpliwości – przecież tak samo można było prowadzić zajęcia i w normalnych warunkach. Nikt mi nie zabraniał. To prawda, ale to byłoby sztuczne. Studenci by to natychmiast wyczuli. Rozmowa zdalna (aha, posługiwaliśmy się jeszcze czatem) była naturalna i spontaniczna. Nie umiem tego wyjaśnić. Posłużę się ryzykowną analogią. Pewien seksuolog udzielał rad zakompleksionemu młodzieńcowi. Po rozmowie wyszli razem na przystanek autobusowy. „Niech pan teraz zdejmie spodnie!” Młodzieniec przeraził się. „Jak to, tutaj?” „O, właśnie – gdybyśmy byli na plaży, w mojej propozycji nie byłoby nic dziwnego i niestosownego. Należy mieć wycucie sytuacji. To przychodzi z wiekiem i doświadczeniem!”

А все-таки жаль (a przecież mi żal)

Te słowa piosenki nieco już zapomnianego barda rosyjskiego z gruzińskim pochodzeniem, Булата Okudźawy (1924–1997), opisują moje uczucia, gdy obserwuję degradację słowa pisanego. Nauczanie

hybrydowe jeszcze ją powiększy. Stanisław Lem (1921–2006, twórca literatury science fiction, który zasłużył na Nobla bardziej niż wielu innych pisarzy i przewidział zarówno internet, jak i biblioteki online), opisał wrażenia kosmonauty, który po sześciu latach podróży międzygwiazdnej powraca na Ziemię. Wskutek efektu relatywistycznego na Ziemi upłynęły 134 lata.

„Całe popołudnie spędziłem w księgarni. Nie było w niej książek. Nie drukowano ich już od pół wieku bez mała. A tak się na nie cieszyłem (...). Nic z tego. Nie można już było szperać po półkach, ważyć w ręce tomów, czuć ich ciężaru, zapowiadającego rozmiar lektury. Księgarnia przypominała raczej elektronowe laboratorium. Książki to były kryształki z utrwaloną treścią. Czytać je można było przy pomocy optonu. Był nawet podobny do książki, ale o jednej, jedynej stronicie między okładkami. Za dotknięciem pojawiały się na niej kolejne karty tekstu. Ale optonów mało używano, jak mi powiedział robot-sprzedawca. Publiczność wołała lektory – czytały głośno i można je było nastawiać na dowolny rodzaj głosu, tempo i modulację. Robot, który mnie obsługiwał, sam był encyklopedią, dzięki temu że – jak mi powiedział – jest bezpośrednio podłączony poprzez elektronowe katalogi z wzornikami wszelkich możliwych dzieł na całej Ziemi”³.

Tewie Mleczarz (w musicalu *Fiddler on the Roof*, *Skrzypek na Dachu*) marzy, by „komentować co dzień Talmudu treść”. Żyjemy przecież w kulcie Księgi: Księga Rodzaju, Tora, Koran, Bhagawadgita (to jedna ze świętych ksiąg hinduizmu, 300–200 lat p.n.e.). To się nie zmienia. W trakcie mszy świętej ksiądz c z y t a stosowne fragmenty Pisma, chociaż zna je doskonale na pamięć.

O pewnym zjawisku muszę napisać, bo właśnie koronawirus pokazał je bardzo wyraźnie. W początkach epidemii nie opanowałem szybko Microsoft Teams – narzędzia do zdalnego prowadzenia zajęć. Przygotowałem za to bardzo starannie n a p i s a n e wykłady. „Łopatologicznie”, gawędziarsko, drobiazgowo, z omówieniem każ-

dego szczegółu. Tekst taki, jaki ja sam bym chciał dostać, gdybym był na miejscu studenta.

Totalna kłapa. „Mamy c z y t a ć, co Pan napisał? Całe siedem stron??? Nie, to nie dla nas...” Z taką degradacją słowa pisanego nie umiem się pogodzić. Równocześnie zalewa nas powódź tekstów, pisanych drewnianą polszczyzną, często-gęsto obsceniczną.

Lubiłem zawsze atmosferę, jaką wytwarza wokół siebie dobrze napisana książka. To swoiste wciąganie. Pewnie każdy z Czytelników czytywał w dzieciństwie książki pod kołdrą, przy latarce...

Przypomnę pewien koncept z teorii literatury: „zawieszenie niewiary” (ang. *make-believe*).

Gdy czytamy powieść, wiemy, że jest to fikcja literacka, że to, co opisane, nie zdarzyło się naprawdę (w filmach pojawia się często komentarz: wszelkie podobieństwo jest przypadkowe) – a jednak wciągamy się w akcję, przez pewien czas „zawieszamy niewiarę” – wyobrażamy sobie, że to się działo naprawdę. Tak wciąga i książka naukowa.

Teraz rzadko który student potrafi doczytać do końca kilkunastozdaniowy tekst. Nagminnie się staje, że zaczynają rozwiązywać zadanie, czytając tylko pierwsze słowa. Choć większości Czytelników i Czytelniczek użyte za chwilę pojęcia są obce, to jednak wszyscy rozumieją moje bezbrzeżne zdziwienie. W zadaniach z tak zwanej algebry liniowej często pojawia się (cokolwiek to znaczy) polecenie: „Podaj wymiar i bazę”. Na egzaminach mówiłem, głośno i wyraźnie: jeżeli w zadaniu jest napisane: „podaj wymiar i bazę”, to co trzeba zrobić? Tak jest, podać wymiar i bazę. Czy to trudno zrozumieć?

Groch o ścianę. Studenci reprodukowali obliczenia, nawet poprawne, ale odpowiedzi na postawione pytanie nie zamieszczali. „Dopytywanie” o szczegóły najczęściej wykazywało, że nie rozumieją. Umieją tylko kopiować.

Dlaczego o tym piszę? Nie dlatego, by dołączyć do grona „mędrców” od bodaj dwóch tysięcy lat narzekających na młodzież (robili to nawet

Seneka i jeden z Ojców Kościoła, święty Augustyn). Są inne czasy, więc trzeba inaczej. „Dawniej było inaczej”. Frazes? No, pewnie, że tak. Bryczką zaprzęzoną w bułanki bardzo miło się podróżowało... Aż do następnej wioski. W naszej globalnej wiosce potrzebne są inne konie.

Co daje mi „zdalne nauczanie” i „zdalne egzaminy” w poruszonej właśnie sprawie? Bardzo dużo. W zadaniu, gdzie chodzi o podanie wymiaru i bazy, daję studentom kilka możliwych odpowiedzi (klasyczna dydaktyka nazywa to „alternatami”). Niektóre odpowiedzi są „podobne do właściwych”, niektóre zupełnie od rzeczy. W ten sposób jeszcze na egzaminie uczę czegoś: wymuszam poprawne sformułowanie, a gdy student da jawnie nonsensowną odpowiedź – mam dowód, że z danego zagadnienia jest zupełnie „zielony”. Walkę z nieuczciwością na egzaminie prowadzę, dzieląc egzamin na dwie części: dając łatwą i trudniejszą, z krótkim czasem na odpowiedź i tworzeniem kilkunastu (!) wersji jednego zadania. Są i inne metody, ale gdy nie widzę ucznia przed sobą, nie mam możliwości sprawdzenia, czy nie zachodzi sytuacja opisana wyżej (*Takie będą Rzeczypospolite...*).

Podam przykład. Wymyślony, ale dobrze oddający, o co chodzi – nie będę wchodzić w matematykę. Chcę sprawdzić, czy kursant (powiedzmy na kursie taternickim) rzeczywiście przeszedł ze znawstwem najbardziej popularny szlak polskich Tatr: z Kuźnic na Halę Gąsienicową przez Boczań. Oto pytanie testowe.

Opisz drogę na Halę Gąsienicową. W jakiej kolejności mijasz:

Boczań, Skupniów Upłaz, Karczmisko, Królowe Rówienki, Wysokie, odgałęzienie drogi na Nosal, płot wodociagowy, widok na dolinę Olczyską, pierwszy widok na Giewont, odgałęzienie szlaku do doliny Jaworzynki, pierwszy widok na Murowaniec, Stawiańskie Rówienki.

Czas: dwie minuty.

Niewtajemniczonym podaję odpowiedź: N, p, G, B, W, U, O, J-K, R, M, S.

Pytanie nie jest najlepiej zredagowane, bo można się trochę spierać o kolejność, na przykład czy najpierw G, czy B, potem czy wcześniej O, czy może jednak S, no i J-K są jednocześnie. To trzeba poprawić. Ale zdający, który to ułoży w dwie minuty, da dowód, że tam był i że interesował się tym, co jest wokół. Proszę sprawdzić, że nawet z mapą w ręku trudno się zmieścić w dwóch minutach. Może i w dziesięciu! Poza tym, z „jakości” błędnych odpowiedzi mogę się zorientować, jaki jest stan niewiedzy kandydata – czy można zaakceptować poziom jego wiedzy, czy nie. W zadaniach z algebry liniowej („podaj wymiar i bazę”) jest w gruncie rzeczy podobnie.

Owadach „egzaminu zdalnego” już pisałem – są zresztą oczywiste. W „dawnych czasach” normą były egzaminy ustne. Zanikły one prawie zupełnie. Kadra nauczająca „nie ma czasu”. W autobiograficznej powieści *Wczorajsza młodość* autorka pisze: „Najgorzej – myślała – to nie dopuścić do ustnych. Na ustnych każdy może pokazać, co naprawdę jest wart”⁴.

I oto testowe egzaminy zdalne okazują się dobrą namiastką egzaminów ustnych. Krótkie, proste pytania na ogólną orientację. Można potem i podyskutować ze zdającym.

To właśnie robiłem. Siedząc we własnym fotelu, pijąc własną kawę, mogłem ze sporą częścią zdających porozmawiać o ich pracy natychmiast po egzaminie. Pracę miałem już „sprawdzoną” i ocenioną przez system. Układania dobrych zadań testowych nauczyłem się przez lata pracy w komisji układającej egzaminy wstępne na uczelnie. Ponieważ był to mój pierwszy egzamin tego typu, nie odważyłem się korygować ocen o więcej niż o pół stopnia. Ale nie poprawiłem ani jednej oceny niedostatecznej, ani nie obniżyłem dostatecznej.

Mistrz – uczeń

Mam nieodparte wrażenie, że od czasów Sokratesa (a żył od około „minus” 470 do „minus” 399 roku) niewiele się zmieniło w zasadach dydaktyki.

Owszem, co pewien czas ktoś odgrzewa pomysły sprzed stu albo dwustu lat (albo wymyśla je, nie wiedząc, że wszystko już było), nazywa to inaczej i ma pracę naukową z dydaktyki.

Wbrew pozorom, nauczanie zdalne zachowuje dość dużo z tej relacji (dla chcących się uczyć!). Mogę poświęcić trochę czasu na i n d y w i d u a l n y kontakt ze studentem w czasie pozaszkolnym. Świadomie piszę „ze studentem” – z uczniami chyba byłoby gorzej. „Nic mnie to nie kosztuje”, gdy pogawędzę sobie z nim na jakiejś platformie. Student widzi każdy mój ruch na ekranie, jak „w klasie” – a przy tym jest swobodny, jest u siebie i miło ze mną rozmawia. Nie musimy się spotykać na uczelni i poświęcać godzinę (albo więcej) na dojazd, by porozmawiać przez 10 minut.

Niezaprzeczalną zaletą wykładów na żywo jest jednak spontaniczność. Dlatego ludzie – mimo że każdy może mieć setki programów w telewizji – chodzą do teatru i filharmonii. Znów wspomnę Stanisława Lema: pisał on o „ludzim, ułomnym, a więc pięknym wykonaniu” – chodziło o muzykę Chopina. W matematyce mam przekazać studentom, że jakby wszystko „rodzi się we mnie”, że wymyślam wszystko w tym właśnie momencie. Oni wiedzą, że tak nie jest, ale „zawieszają niewiarę”.

Powozy i samochody

Pierwsze samochody miały kształt powozów. Stefan Wiechecki („Wiech”, 1894–1976) nazwał telewizję „radiem z lufikiem”. Urodzony w Polsce brytyjski uczony Jacob Bronowski (1908–1974) wprowadził termin „wiedza jako metafora”. Z początku „nowe” zazwyczaj umieszczamy w kolejnach „starego” – przyjmujemy jako lekko zmienne stare.

Na razie lekcje internetowe są na ogół powieleniem lekcji w klasie – i tylko ich bładą kopią. Dotyczy to i najlepszych prezentacji, na przykład bardzo poprawnych wykładów w obrębie Khan Academy. O blamażu telewizji, nazywanej eufe-

mistycznie „publiczną”, w początkach epidemii wirusa huczało w całym kraju (jeśli chodzi o matematykę, to nauczycielki nie umiały dodawać ułamków, nie odróżniały średnicy od obwodu i myliły się w znakach). Autor tych słów zdaje sobie sprawę, że krytykować jest łatwo, zaproponować konstruktywne rozwiązanie trudniej.

Olbrzymia praca, jaką włożyli w nauczanie zdalne pracownicy szkoły wyższej, która przygarnęła mnie, stypendystę ZUS-u, spotkała się z uznaniem zarówno władz uczelni, jak i studentów. Na czym ta praca polegała? Można ją porównać do pracy aktora, który opracowuje rolę ze wszystkimi szczegółami. Pamiętam opowieść Ireny Kwiatkowskiej o Wojciechu Pokorze, z którym grała w pewnej sztuce. W pewnej chwili pani Irena obrażona wychodziła z pokoju, a pan Wojciech miał ją powstrzymać dobrym słowem. Irena Kwiatkowska opowiadała, że Pokora pilnował, żeby powiedzieć to słowo tuż przedtem, zanim postawiła stopę na podłodze. Wtedy mogła się „spontanicznie” odwrócić. Przygotowanie zajęć dla studentów miało uwzględniać szczególne podobnego charakteru. A przy tym „nie wylać dziecka z kąpielą”. Co mam na myśli?

Jak już się chwaliłem, mam półwiekowy staż w nauczaniu, od szkoły podstawowej do studiów doktoranckich, nie tylko w Polsce. Nic więc dziwnego, że wiele wykładów mam poukładanych „w głowie” do ostatniego szczegółu. Owszem, pamiętam, że zawsze należy się przygotować. Ale może to być tylko piętnaście minut. Pomyłki w czasie tradycyjnych zajęć poprawiam na żywo, spontanicznie reaguję na uwagi słuchaczy, widzę ich trudności.

To znika przy wykładach (i innych zajęciach) online. Nie mogę iść „na żywioł”, nie mogę prezentować odręcznie, spontanicznie naszkicowanych rysunków. Muszę bardziej uważać na każde słowo. Wszystko muszę mieć przemyślane, starannie wrzucone na ekran... I jeszcze muszę uważać, żeby studenci nie dostawali „przeżutej papki”, tylko mieli wrażenie, że wszystko robię spontanicznie.

Analogia z aktorstwem jest bardzo ścisła. Aktorzy są profesjonalistami, jeżeli w wystawianej po raz setny sztuce potrafią zagrać, jakby to była premiera.

A wracając do nauczania: przygotowanie dobrych, przemyślanych i pożytecznych zajęć online z tematu, który mam „w małym palcu”, wymagało na początku pięciu (!) godzin na jedną godzinę wykładu – potem zeszło do mniej więcej trzech. Swoista „zasada zachowania pracy” powiada, że taka praca nie może się zmarnować, musi dać dobre efekty. Tak pracowaliśmy wszyscy (pracownicy wspomnianej szkoły). Tak pracowali dobrzy nauczyciele szkolni (czyli większość). Ponieważ w internecie nadzwyczaj łatwo znaleźć dowolne głupstwa, znalazła się i opinia, jak to teraz nauczycielom dobrze: siedzą w domu i nic nie robią, tylko bawią się komputerem i udają, że uczą.

A że nie wszystkiego da się nauczyć zdalnie, to inna sprawa – jak i to, że uczeń może znieść kilka godzin nauki szkolnej, ale pięciu godzin nauki zdalnej – nie. I nie stoi to w sprzeczności z tym, że może grać w „strzelanki” do późnych godzin nocnych.

Co jeszcze można robić zdalnie?

Jako motto całego artykułu posłużyła mi *Gimnastyka poranna* Włodzimierza Wysockiego. Kiedyś w Polskim Radiu pewne rzeczy były niezmiennie: hejnał z Wieży Mariackiej, rybacka prognoza pogody i poranna gimnastyka Karola Hoffmanna (był to wybitny lekkoatleta, reprezentant Polski w latach 1930–50), nadawana co rano z Poznania w latach 1946–1971. Możemy bez przesady powiedzieć, że była to pierwsza gimnastyka online.

Natomiast gdy po rozluźnieniu rygorów poszedłem do fryzjerki, ta powiedziała: „Dobrze, że już wolno, bo przecież ja zdalnie pracować nie mogę”. Ejże! Gdy siedziałem na fotelu, przyszło mi do głowy, co następuje. Opowiem – wszak artykuł jest gawędą i zawiera moje refleksje. Zdażyło się to pod koniec obecnego, dwudziestego

pierwszego wieku. Syn mojego prawnuka (miał na imię Michał, po swoim prapradziadku) miał wtedy dwanaście lat. Był grzecznym chłopcem, wychowanym nieco po staroświecku, na dwudziestowiecznych zasadach. „Powinieneś się ostrzyć” – powiedziała do niego mamusia. „Dobrze, mamusiu” – odpowiedział posłusznie Michaś. Poszedł do swojego pokoju, założył na głowę obszerny hełm, podłączył go do małego smart-guziczka, wcisnął enter. „Mamusiu – jak mam być ostrzyżony?” – zapytał. „Wybierz piętnastkę” – odkrzyknęła z daleka mama. Kliknął na 15. Urządzenie zeskanowało głowę chłopca i ostrożnie ostrzygło według podanego wzoru. Trzeba było jeszcze zapłacić, ale metody zdalnego płacenia znane były jeszcze w XX wieku.

Myślę, że w 2020 roku takie urządzenie dałoby się zbudować. A w 2050 to już na pewno...

Proszę sobie wyobrazić, że niekiedy piszę coś „zwykłym piórem”. To znaczy takim „w obsadce, atramentem, stalówką maczaną w kałamarzu”. Czasem zdarzy się „kleks”, nie szkodzi, używam „bibuły” – młodszy Czytelnicy i Czytelniczki mogą zapytać dziadków o znaczenie wyróżnionych słów. Wspomniałem na początku o swoich rodzicach. Mama urodziła się jeszcze jako poddana cara Mikołaja. Uczyła się pisać już w niepodległej Polsce, ale... rysikiem na tabliczce. Ołówek był dla starszych klas. To pokazuje drogę, jaką przeszliśmy jako społeczeństwo.

Powtórzę, bo jest to dla mnie ważne. Szkoda mi słowa pisanego. Ale rozumiem, że – znów cytując Bułata Okudżawę – у каждой эпохи свои подрастают леса⁵. Googlowo-teamsowo-smartfonowe nauczanie witam z zaciekawieniem. Ciekawe, jak to będzie w XXII wieku (rok 2100 już za osiemdziesiąt lat, szybko przeleci!).

W latach trzydziestych ubiegłego wieku znane było powiedzenie: „maszyna wypiera człowieka, ale gaci nie wypiera”. Dziś nie umiemy sobie wyobrazić innego sposobu prania, jak tylko w maszynie. Optymistyczne jest to, że choć całkę

obliczyć za nas komputer, to w myśleniu wciąż z nim wygrywamy. Choć oddajemy mu coraz to nowe pola, to jeszcze do końca nas nie pokonał. Trzymajmy się tego jak najdłużej. Myślenie ma wciąż kolosalną przyszłość!

Przypisy

- ¹ Określenie „stypendysta ZUS” spopularyzował znakomity nauczyciel akademicki z Uniwersytetu Szczecińskiego, Kazimierz Skurzyński.
- ² Początek wiersza Juliana Tuwima *Nad Cezarem*.
- ³ S. Lem, *Powrót z gwiazd*, Kraków–Wrocław 1960.
- ⁴ E. Jackiewiczowa, *Wczorajsza młodość*, Warszawa 1955.
- ⁵ W przekładzie Witolda Dąbrowskiego: „Cóż, każda epoka ma własny porządek i ład!”.

Abstract

Suspension of Disbelief

This text is, according to its author, a free tale about current changes in the world. On the one hand, they are an effect of a certain evolution in thinking about education, and on the other – they result from phenomena such as technological revolution, cultural changes or the on-going COVID-19 pandemic. The author collects all those threads together and presents them against his extensive educational experience – mostly teaching mathematics – which covers both school and university work.

Michał Szurek

Doktor habilitowany w dziedzinie matematyki, popularyzator nauki, publicysta, profesor. W 1968 roku ukończył studia na Uniwersytecie Warszawskim. Emerytowany pracownik naukowy i wykładowca tej uczelni. Jego główna specjalność badawcza to geometria algebraiczna. Laureat nagrody imienia Samuela Dicksteina Polskiego Towarzystwa Matematycznego za działalność na rzecz matematyki (2004).

Kultura zdalnej edukacji

Małgorzata Mikut

Jak pandemia wpłynęła na szkolną rzeczywistość?

Dzień 16 marca 2020 zapisze się bez wątpienia na kartach historii polskiej oświaty – rozporządzeniem MEN zamknięto wszystkie przedszkola, szkoły i placówki oświatowe, a edukacja przeniosła się do domów uczniów i nauczycieli¹. Miało być to rozwiązanie tymczasowe, ale w krótkim czasie okazało się zmianą, której daty zakończenia do dziś nie znamy². Kolejne decyzje MEN-u wymusiły od 25 marca 2020 nowy tryb pracy z wykorzystaniem metod i technik kształcenia na odległość dla wszystkich podmiotów edukacji. Wraz z nakazem

izolacji społecznej i realizacji edukacji zdalnej nauczycieli postawiono w sytuacji, w której po raz pierwszy nie mogli odnieść się do wcześniejszych doświadczeń. Na „barki” nauczycieli nałożono ogromną odpowiedzialność – zadbania o jakość edukacji w nowych warunkach. Sytuacja ta wymusiła przestawienie się na pracę w nowej rzeczywistości. Ze względu na wymagania ramowe tekstu zmuszona byłam do ograniczenia się do nakreślenia wybranych zjawisk, które związane są z tworzeniem się nowej kultury szkoły.

Szkoła w domu

Po raz pierwszy, bez wychodzenia z domu, uczniowie mieli zapewnioną edukację w przestrzeni, która ze szkołą raczej niewiele ma wspólnego. Wielu uczniów z euforią przyjęło wiadomość o zamknięciu szkół. Niektórzy nawet entuzjastycznie obwieszczali światu, że zaczęły się „koronawakacje”. Rozporządzenia MEN-u wymuszały niemal natychmiastowe wcielenie w życie nowej formy i trybu edukacji. Nauczanie zdalne realizowano oczywiście w bardzo zróżnicowanym „krajobrazie” warunków i możliwości. Nikt nie pytał ani nauczycieli, ani uczniów, czy mają warunki do realizacji nowego trybu nauczania-uczenia się w domu. Nikt nie pytał też rodziców i innych domowników: czy się na to zgadzają.

Dom/mieszkanie to miejsce, które powinno być przestrzenią odpoczynku od nauki i pracy, miejscem swobody i zachowania prywatności. Tymczasem przestrzeń bardzo prywatna, jaką jest pokój ucznia i nauczyciela, zamieniła się w klasę szkolną. Rzeczywistość okazała się jednak bardziej skomplikowana, bo w krótkim czasie ujawniła się długa lista problemów, z których niektóre do dziś nie zostały rozwiązane, szczególnie tych związanych z nieobecnością kilkunastu tysięcy uczniów w systemie edukacji, zdaniem ZNP od początku zamknięcia szkół³.

Można stwierdzić, że wiele problemów, z jakimi borykała się szkoła, przeniosło się do przestrzeni prywatnych uczniów i nauczycieli. Jakość tej edukacji różnicowało wiele czynników: warunki mieszkaniowe (liczba pomieszczeń w domu/mieszkanu), wielkość rodziny, liczba dzieci uczących się w rodzinie, wiek ucznia, dostęp do narzędzi i platform cyfrowych, dostęp do materiałów dydaktycznych, sytuacja rodzinna ucznia, wielkość szkoły, profil szkoły⁴. Pomostem łączącym zwłaszcza najmłodszych uczniów z nauczycielami stali się rodzice. Dotyczyło to szczególnie zapewnienia przez nich możliwości

systematycznego kontaktu obu stron, ze względu na ograniczone możliwości samodzielnego realizowania edukacji przez małoletnich uczniów i dostępu do informacji.

Nieformalny nauczyciel

Nauczanie zdalne postawiło w zupełnie nowej sytuacji rodziców uczniów, bowiem zobligowano ich do stworzenia warunków dla uczenia się ich dzieci w przestrzeni domowej. Okazało się, że dla wielu rodziców to było „szokujące” doświadczenie, ponieważ nie każdy miał wcześniej do czynienia z obsługą narzędzi cyfrowych; niektórzy nie mieli też dostępu do narzędzi umożliwiających realizację nauki na odległość. Problem jednak okazał się o wiele głębszy w przypadku rodziców dzieci, które ze względu na swój stan psychofizyczny wymagały indywidualizacji nauczania-uczenia się. Inną grupą uczniów wymagających szczególnych zabiegów byli ci, którzy korzystali z zajęć wyrównawczych, terapeutycznych, potrzebowali kontaktu bezpośredniego z psychologiem bądź pedagogiem szkolnym.

Rodzic nie jest nauczycielem, poza tym nawet, jeśli ma dobrą wolę, nie zawsze posiada kompetencje i umiejętności oraz wiedzę, aby właściwie wesprzeć swoje dziecko. Edukacja na odległość wymusiła na rodzicach uczniów małoletnich, uczniów z dysfunkcjami, uczniów z problemami różnej natury realizację nowej roli rodzica – nieformalnego nauczyciela; rodzica – nieformalnego terapeuty. W tym przypadku sytuację ucznia różnicowało wykształcenie rodzica (a raczej stan jego świadomości i wiedzy w zakresie potrzeb rozwojowych dziecka), środowisko zamieszkania, sytuacja zawodowa (nie każdy rodzic mógł być w domu z dzieckiem ze względu na wykonywanie obowiązków zawodowych), kompetencje społeczne. Odrębną kwestią jest sytuacja uczniów, którzy nie mogli liczyć na żadne wsparcie ze strony rodzica, którzy żyją w środowiskach przemocowych⁵.

Znacząca grupa uczniów od czasu zamknięcia szkół wypadła z systemu edukacji, a ich rodzice nie reagowali na telefony i maile nauczycieli. Waga świadomości istnienia tych problemów, które bardzo skrótowo nakreśliłam, jest niebagatelna, bowiem to jeden z istotnych czynników powiększania się nierówności w dostępie do edukacji. W tym zakresie jest paląca potrzeba opracowania i wdrożenia systemu wsparcia uczniów z takich środowisk.

Dwa pokolenia

To, jak radzili sobie nauczyciele z kształceniem na odległość, zależało od wielu czynników. Wyniki badań sondażowych wśród nauczycieli i nauczycielek z różnym stażem pracy i różnych profili szkół na temat realizacji kształcenia na odległość ujawniły, że „najlepszy” obraz kształcenia na odległość zarysowali nauczyciele i nauczycielki z najkrótszym stażem pracy, pracujący w szkołach społecznych i prywatnych, w szkołach ogólnodostępnych⁶.

Można z całą pewnością stwierdzić, że mamy dwa pokolenia nauczycielskie: 1) cyfrowych tubylców – zazwyczaj są to najmłodszy stażem, oswojeni z narzędziami cyfrowymi, które wykorzystywali w pracy (i nie tylko) już przed zamknięciem szkół; 2) cyfrowych imigrantów, których zaskoczyła rzeczywistość narzucona pandemią, a kontakt z narzędziami cyfrowymi był dla nich nowością.

Jak obydwie pokolenia radziły sobie z realizacją kształcenia na odległość zależało od tego, czy otrzymywali wsparcie od dyrekcji i czy mieli dostęp do odpowiednich narzędzi i platform cyfrowych. W przypadku pierwszej grupy nowa sytuacja wymusiła jedynie konfrontację z możliwościami technicznymi dostępnymi platformami, narzędziami i osobami. W przypadku nauczycieli, cyfrowych imigrantów, był to wymóg rewidowania dotychczasowych ról i osvajanie nowych. Okazało się jednak, że obie grupy w większości

szybko się uczą i to z całkiem niezłym efektem. Jeszcze większym wyzwaniem natomiast okazało się nawiązanie jakichkolwiek relacji z niektórymi uczniami w zupełnie nowych warunkach i z bardzo różnym skutkiem.

Offline/online (relacje zapośredniczone)

Warto podkreślić, że szkoła jest szczególnym miejscem dla wielu uczniów. W ubiegłorocznym numerze „Refleksji”, zatytułowanym *Przyszłość szkoły*, pisałam, że szkoła: „dla wielu uczennic i uczniów to jedyne miejsce realnego kontaktu z innymi, budowania ważnych relacji, w tym przyjacielskich, istotnych dla prawidłowego rozwoju społecznego i emocjonalnego”⁷. Za sprawą edukacji w czasie pandemii problematyka relacji społecznych nabrała innego sensu. Wraz z zamknięciem szkół wiele relacji twarzą w twarz, *offline*, za sprawą różnych platform i narzędzi cyfrowych przeszło do przestrzeni *online*. Doświadczenia nauczycieli, jak i strategię tworzenia nowej jakości relacji z uczniami były bardzo zróżnicowane. Najlepszym zobrazowaniem relacji są niektóre z wypowiedzi nauczycieli, którzy podzielili się własnymi refleksjami z Michałem Borkowskim – autorem bloga „Nauczyciele są ważni”⁸.

Nauczycielka matematyki w szkole podstawowej: „W zdalnym nauczaniu największy problem jaki mam, to gdy uczniowie nie mają kamer (głównie ci, którzy korzystają z PC). Trochę dziwne uczucie mówić do czarnych kwadracików tylko z napisanymi imionami na środku. Czuję się jakbym mówiła sama do siebie. Gdy widzę twarze uczniów na kamerkach czuję się »prawie« tak jak by byli ze mną w sali. Mam dwie takie bezkamerkowe grupy – ósmoklasistów i maturzystów. Uczniowie bardzo grzeczni i wykonują wszystkie zadania, brakuje mi tej żywej interakcji, relacji, której nie mogę nawiązać, nie widząc ich”⁹.

Nauczycielka w szkole podstawowej, mama dwójki dzieci (3 i 5 klasa szkoły podstawowej):

„Szybko zorientowałam się, co powinno być dla nas wszystkich najważniejsze. Po pierwsze za priorytet postawiłam stały kontakt z moją klasą – dziećmi i rodzicami. Mamy swoją grupę na Messengerze. Wysyłamy sobie wiadomości, zdjęcia. To nasza integracja, sposób na bycie »blisko«. Ja tego potrzebuje, moi uczniowie również, ale nawet ich rodzice. Widzę, że się wkręcili. Nie prowadzę lekcji online, bo technicznie w mojej klasie nie jest to możliwe. Wysyłam dzieciom filmiki, wirtualne zadania, proszę o wykonanie pracy plastycznej, napisanie czegoś na dany temat. Wszystko w granicach rozsądku i możliwości uczniów. Często daję dowolność w wykonaniu jakiejś pracy. Wtedy efekty są najlepsze. W razie trudności uczniowie mogą się ze mną kontaktować indywidualnie. Nie zamierzam zmieniać moich metod, bo widzę, że w naszej grupie ten system dobrze funkcjonuje. Mój błąd to zbyt ambitne wizje względem tej całej akcji zdalnego nauczania”¹⁰.

Te przykłady pokazują, że relacje zapośredniczone są zróżnicowane i można je w oryginalny sposób wykorzystać w edukacji. Istotne jest dbanie o jakość tych relacji. Pojawiały się też bardzo heroiczne dokonania niektórych nauczycieli, którzy chcieli udzielić bezpośredniego wsparcia swoim uczniom. Artur Rosiak, nauczyciel wychowania fizycznego ze szkoły w Żychlinie, co drugi dzień odwiedzał swoich uczniów, przemierzając wiele kilometrów na rowerze. Podjął taką decyzję po tym, jak usłyszał, że jego uczniom jest źle, że tęsknią za szkołą i mają trudności ze zrozumieniem niektórych treści¹¹.

Te wybrane wypowiedzi ujawniają, jak indywidualne były podejścia w tworzeniu relacji, jednak co istotne – bardzo wiele zależało także od samych uczniów i ich rodziców, jak i narzędzi, jakimi się posługiwano. Istotne jest stosowanie bezpiecznej platformy, która zabezpieczałaby przed nieuprawnionymi osobami, pojawianiem się „patotreści” podczas zajęć, włamaniami „trolli”, hejtem. Z relacji wielu nauczycieli, którzy

nie mieli jednej wspólnej i bezpiecznej platformy do edukacji zdalnej wynika, że dla ochrony siebie i swoich uczniów musieli przerywać lekcje lub wyłączać kamerki, a czasami rezygnowali w ogóle z takiej formy zajęć na rzecz przysyłania plików i linków mailem¹².

Odrębną kwestią są zróżnicowane strategie funkcjonowania uczniów i uczennic podczas zajęć. W niektórych miejscach częstą praktyką było wyłączanie kamerki, unikanie kontaktu na wizji, brak aktywności. To dawało bardzo dużą swobodę działania, poczucie bezpieczeństwa uczniom i tylko im znaną odpowiedź na pytanie: co rzeczywiście w tym czasie trwania zajęć robili? Dla niektórych uczniów i uczennic edukacja na odległość stała się szansą pozytywnego zaistnienia w klasie, a także dowartościowania. Warto podkreślić także, że niejeden uczeń, jako cyfrowy tubylec (Edwin Bendyk nazwał ich „sieciakami”), wspomagał nauczyciela w obsłudze narzędzi, podpowiadał sprawniejsze rozwiązania. W pewnym sensie niektórzy stawali się nauczycielami dla swoich nauczycieli. W takich zachowaniach kryje się podstawa dla tworzenia kultury dialogu i wspólnego uczenia się.

Są jednak takie sytuacje, które wymagają relacji bezpośredniej z użyciem konkretnych narzędzi. Mam na myśli szczególnie takie praktyki szkolne, których realizacja niemożliwa jest w relacji zapośredniczonej, a mianowicie: laboratoria, warsztaty, praktyki szkolne, nauka gry na instrumencie. Z takimi problemami borykały się, między innymi, szkoły muzyczne, branżowe, specjalne.

Kultura zdalnej szkoły

Zamknięcie szkół i przejście na tryb kształcenia na odległość zainicjowało wiele zmian w kulturze szkoły – za sprawą platform i narzędzi cyfrowych staje się ona coraz bardziej elementem kultury sieci. Dostęp do cyfrowego świata stwarza wiele możliwości (uzyskiwanie dostępu do niezliczonych

zasobów, możliwość porównywania informacji, nawiązywanie kontaktu z osobami niezależnie od miejsca i czasu), ale wystawia także na wiele pułapek (przeładowanie informacją, zanikanie prywatności, trywializacja treści, łatwa informacja niekoniecznie dobrej jakości, postrzeganie zasobów sieci jako panaceum na różne problemy)¹³.

Zmieniają się pod wpływem mediów cyfrowych praktyki edukacyjne – zarówno te formalne, jak i pozaformalne (korepetycje, samoedukacja) i nieformalne (fora, grupy dyskusyjne, profile społecznościowe). To, co było jeszcze nie tak dawno (przed pandemią) w przestrzeni szkoły zakazane (używanie smartfonów, tabletów, laptopów, korzystanie z zasobów sieci na lekcjach), stało się normą. Znikła kontrola bezpośrednia nad tym, co dzieje się na lekcji za sprawą ograniczeń korzystania z zajęć na wizji. Uczniowie i uczennice zyskali także większą swobodę działania, mogli wykonywać wiele czynności równocześnie, na co nie było często zgody w warunkach tradycyjnych.

Kultura szkoły jednak jest też narażona na zagrożenia tkwiące w potencjale mediów społecznościowych. Ta współczesna platforma relacji społecznych, rówieśniczych stała się także miejscem interakcji edukacyjnych. Nauczyciele, uczniowie i rodzice zamieszczają na tej platformie formalne informacje, zadania i opinie. Jednakże, podobnie jak demokracja, która jest zagrożona przez *fake news*, ingerencje hakerów w procesy wyborcze, działalność trolli itp., także kultura szkoły może paść ofiarą nieetycznego zachowania użytkowników mediów cyfrowych¹⁴.

Kształcenie na odległość – realia i potrzeby

Liczne raporty na temat edukacji na odległość pozwalają na wskazanie pierwszych wniosków. Warty podkreślenia jest fakt, że dla wielu nauczycieli i uczniów proces nauki po zamknięciu szkół stał się wysoce traumatycznym i stresogennym doświadczeniem. Centrum Cyfrowe opublikowa-

ło raport z badań przeprowadzonych w kwietniu 2020 roku wśród 1000 nauczycieli i nauczycielek szkół podstawowych Polski, z którego wynika, że:

- „Przed wybuchem pandemii 85,4% badanych nauczycieli nie miało żadnych wcześniejszych doświadczeń z nauczaniem zdalnym, mimo to 48% nie ma trudności z obsługą narzędzi cyfrowych.
- 36% nauczycieli wskazuje braki sprzętowe uczniów jako jeden z głównych problemów związanych z edukacją zdalną.
- Dla niektórych nauczycieli problematyczne okazują się często wzajemnie sprzeczne oczekiwania rodziców.
- Dzieci po tym miesiącu już bardzo źle znoszą izolację – zaznaczają nauczyciele”¹⁵.

Zasygnalizowane w tym raporcie doświadczenia nauczycieli ujawniają, że wielu z nich potrafi się szybko dostosować do nowych okoliczności i sprawnie uczy się obsługi nowych narzędzi.

Na uwagę zasługują także badania sondażowe przeprowadzone przez Sylwię Jaskulską i Barbarę Jankowiak z WSE UAM w Poznaniu. Okazało się, że w wielu kwestiach kształcenia na odległość typ szkoły, w której pracują nauczyciele i nauczycielki, miał istotne znaczenie. Autorki stwierdzają, że: „Obraz kształcenia na odległość w szkołach prywatnych i społecznych nakreślony przez pracujących w nich nauczycieli i nauczycielki jest w większości wymiarów lepszy, niż w szkołach państwowych”¹⁶.

Największym wyzwaniem okazała się natomiast nauka w szkołach specjalnych¹⁷: „słabe punkty kształcenia na odległość to brak realizacji wychowawczej, a szczególnie opiekuńczej funkcji szkoły, pogłębianie różnic między uczniami oraz nauczycielskie poczucie braku wystarczającego wsparcia ze strony dyrekcji; mocne punkty kształcenia na odległość to zwiększający się wachlarz kompetencji nauczycielek i nauczycieli, wyrażana przez nich chęć wykorzystania nabywanych umiejętności w przyszłości oraz pozytywne

emocje w relacjach (szczególnie z uczennicami i uczniami)”¹⁸.

Co w takim razie jest priorytetem edukacji zdalnej w warunkach izolacji spowodowanej pandemią? Odpowiedzi udziela Jacek Pyżalski, wskazując na 3 istotne elementy tworzące piramidę na podobieństwo piramidy potrzeb Masłowa. „Podstawą (...) jest zachowanie, podtrzymanie i ulepszanie relacji międzyludzkich, które manifestują się na płaszczyźnie edukacyjnej. Wśród tych relacji najważniejsze to: nauczyciel – uczeń oraz nauczyciel – rodzina ucznia (celowo nie mówimy tu tylko o rodzicach, mając też na myśli np. rodzeństwo czy dziadków). Tak samo ważne są też relacje rówieśnicze pomiędzy uczniami z jednego zespołu klasowego, ale również z kontakty innymi rówieśnikami”¹⁹.

Relacje tworzą fundament pod wzmacnianie wsparcia i odporności na sytuacje trudne, w jakich wszyscy bez wyjątku się znaleźliśmy. Silne emocje, które towarzyszą ludziom w przypadku zagrożenia, a takim jest doświadczenie pandemii, mogą blokować realizację procesów edukacyjnych. Szczególnie istotne jest tworzenie warunków do zapewnienia poczucia bezpieczeństwa i niwelowania problemów doświadczanych w takiej sytuacji przez uczniów, ale także uniemożliwienia ujawniania się nowych problemów. „Oznacza ono, że w pierwszej kolejności zajmujemy się podstawowymi potrzebami i ich zaspokojeniem, a potem dopiero dydaktyką”²⁰. Dopiero po zapewnieniu tych niezbędnych warunków można realizować skuteczną edukację zdalną. „Powinniśmy zastosować prawidłowe strategie, procesy i narzędzia uwzględniające indywidualne uwarunkowania, zarówno w kontekście lokalnego środowiska, grup uczniów, jak i poszczególnych osób”²¹.

Jaka szkoła po pandemii?

Próba odpowiedzi na to pytanie to jak wróżenie z fusów. Wielu badaczy z różnych ośrod-

ków akademickich w czasie trwania pandemii prowadziło badania sondażowe mające na celu uchwycenie ujawnianych problemów społecznych w tym czasie, ale także postaw społecznych ludzi wobec przyszłości. Wielu respondentów, po szoku wywołanym szybkimi zmianami społecznymi, zaczęło koncentrować się na swoich obawach o świat, jaki wyłoni się po zakończeniu pandemii. Troski o przyszłość dotyczą między innymi: zmian ustrojowych w kierunku autorytarnych nie tylko w kraju, ale i w Europie, utraty pracy, zachowań dyskryminujących i aсо społecznych, „niejasnych konsekwencji, jakie obecna sytuacja niesie dla naszego obecnego życia”²².

Doświadczenie światowej pandemii ujawniło wiele kryzysów różnej natury, okazało się jednak cenną lekcją tego, co będzie coraz częściej nas wszystkich w życiu spotykać – stałość zmian. Priorytetowe dla szkół zatem powinno, zdaniem Yuval Noah Harari, być akcentowanie umiejętności życiowych. „Najważniejsza będzie zdolność radzenia sobie ze zmianą, uczenia się nowych rzeczy i zachowania równowagi psychicznej w nieznanych sytuacjach. Aby nadążać za tempem świata w 2050 roku, trzeba będzie nie tylko tworzyć nowe pomysły i produkty, lecz także, a może przede wszystkim, raz po raz tworzyć na nowo samego siebie”²³. Czego zatem powinni się uczyć uczniowie?

Świat XXI wieku jest przepełniony informacjami, często sprzecznymi i mało istotnymi. Przeciążony jest nimi także uczeń – na każdym szczeblu edukacji. Przekazywanie informacji uczniowi przez nauczyciela powinno być zatem uznane za zbyteczne. Zamiast tego, zdaniem Yuval Noah Harari, „(...) ludziom potrzebna jest zdolność ich rozumienia, odróżniania tego, co ważne, od tego co nie, przede wszystkim zaś zdolność łączenia wielu bitów informacji w szerszy obraz świata”²⁴. To wymaga zupełnie innego podejścia do realizowania zajęć edukacyjnych i przesunięcia środka ciężkości z nauczania na uczenie się.

Pytanie, jakie nasuwa się w kontekście zarysowanych zjawisk, brzmi następująco: czy i w jaki sposób te różne doświadczenia nauczycieli przyczynią się do wypracowania dobrych praktyk w edukacji? Jak to zmieni kulturę szkoły? Pomimo licznych trudności, wielu nauczycieli widzi korzyści edukacji zdalnej. Zauważają, że wdrożenie się w taki system nauki będzie w przyszłości pomocny do pracy z nieobecnymi uczniami oraz uczniami wymagającymi indywidualnego toku nauczania. Wielu nauczycieli docenia też formułę spotkań online z innymi nauczycielami. Widzą sens w uczeniu się narzędzi e-learningowych i dalszym podnoszeniu swoich kompetencji w tym zakresie”²⁵.

Przypisy

- ¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 11 marca 2020 r. w sprawie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem COVID-19, dziennikustaw.gov.pl, data dostępu: 23.06.2020.
- ² „1 września uczniowie wrócą do szkół, a studenci 1 października wrócą na uczelnie – poinformował w czwartek premier Mateusz Morawiecki. Uzasadniał, że pozwala na to obecnie sytuacja epidemiczna” – tak podają media. Trudno jednak być o tym przekonanym, skoro nie wiemy, jak będzie wyglądać sytuacja epidemiczna po wakacjach. *Kiedy dzieci wrócą do szkół? Premier wskazał termin*, polsatnews.pl, data dostępu: 25.06.2020.
- ³ *Tysiące uczniów poza systemem. Lekcja ignorancji MEN*, oko.press, data dostępu: 23.06.2020.
- ⁴ W przypadku bardzo dużych szkół, gdzie nauczyciele mają wiele klas pod opieką i nauka odbywała się w systemie zmianowym, nie zawsze możliwe było realizowanie edukacji na odległość na platformach cyfrowych.
- ⁵ K. Słowik, *Uczniowie między młotem a kowadłem*, „Gazeta Wyborcza” z 5 czerwca 2020.
- ⁶ S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*, s. 58.
- ⁷ M. Mikut, *Jedyną stałą jest zmiana*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 4, s. 37.
- ⁸ M. Borkowski, *40 nauczycieli opowiedziało o swoim największym błędzie w nauczaniu zdalnym*, nauczycielekawazni.pl, data dostępu: 15.06.2020.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ Ibidem.

- ¹¹ *Nauczyciel pokonuje kilometry na rowerze i wspiera swoich uczniów*. „Dostawałem sygnały, że tęsknią za szkołą, że jest źle”, dziendobry.tvn.pl, data dostępu: 29.06.2020.
- ¹² *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, centrumcyfrowe.pl, data dostępu: 29.06.2020.
- ¹³ Zob. M. Czerepaniak-Walczak, *Proces emancypacji kultury szkoły*, Warszawa 2018, s. 127–144.
- ¹⁴ Ibidem.
- ¹⁵ *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, op. cit.
- ¹⁶ S. Jaskulska, B. Jankowiak, *Kształcenie na odległość w Polsce w czasie pandemii COVID-19. Raport*, op. cit., s. 48.
- ¹⁷ Ibidem, s. 58.
- ¹⁸ Ibidem, s. 29.
- ¹⁹ J. Pyżalski (red.), *Edukacja w czasach pandemii wirusa COVID-19. Z dystansem o tym, co robimy obecnie jako nauczyciele*, Warszawa 2020, s. 25–26.
- ²⁰ Ibidem, s. 26–27.
- ²¹ Ibidem, s. 27.
- ²² R. Drozdowski, M. Frąckowiak, M. Krajewski, M. Kubacka, A. Modrzyk, Ł. Rogowski, P. Rura, A. Stamm, *Życie codzienne w czasach pandemii*, Poznań 2020, s. 64–69.
- ²³ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 335.
- ²⁴ Ibidem, s. 334.
- ²⁵ *Edukacja zdalna w czasie pandemii*, op. cit.

Abstract

Culture of Distance Education

The obligation of social distancing and carrying out educational activities at the same time put teachers in a position where they could not draw from their previous experiences. Enormous responsibility was put on teachers' shoulders – ensuring quality of education in new circumstances. This situation forced teachers to work in a completely new social reality. The author of this article discusses the abovementioned issues and presents them in the context of creating a new school culture.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki.
Starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Ogólnej,
Dydaktyki i Studiów Kulturowych Uniwersytetu
Szczecińskiego.

Kultura edukacji – kultura wychowania

Magdalena Malik, Krzysztof Szurko

Współpraca między szkołą a domem rodzinnym jako przykład działania społeczeństwa wychowującego

Rozmawiając o edukacji dzieci i młodzieży, a także o sprawach wychowania, trudno nie odnieść się do udziału rodziców czy opiekunów prawnych w obu tych obszarach i związanych z nimi zjawisk społecznych. Tego rodzaju zagadnienia są niejednokrotnie przedmiotem dyskusji ze studentami kierunków pedagogicznych, które skupiają się na edukacji i wychowaniu. Postrzeganie czy doświadczenia oraz własne wyobrażenia o tym, jaką rolę mogą odgrywać

rodzice w kontaktach z gronem pedagogicznym mogą być różne, ale na uwagę zasługuje fakt, że wszyscy studenci pedagogiki jednogłośnie stwierdzają: dom rodzinny i szkoła powinny ze sobą współpracować. Interesujący obraz wspólnych działań stanowi funkcjonowanie wrocławskiej placówki oświatowej prowadzonej przez Stowarzyszenie NURT. Warto bliżej przyjrzeć się zasadom i celom jej działalności oświatowo-wychowawczej.

Człowiek z natury jest istotą społeczną. Rozwija swoje umiejętności i możliwości, doskonalą się żyjąc w relacji z innymi ludźmi, ale także sam, poprzez swoje działania, przyczynia się do rozwoju dobrobytu społeczności, w której funkcjonuje. Życie społeczne jest naturalną cechą człowieka, charakterystyczną tylko dla niego. Nie jest ono jakimś dodatkiem do człowieczeństwa czy wynikiem zawartej umowy.

O podmiocie prowadzącym placówki edukacyjne

Stowarzyszenie na rzecz Edukacji i Rodziny NURT prowadzi trzy placówki edukacyjne: przedszkole ZDRÓJ oraz szkoły podstawowe dla dziewcząt – ZDRÓJ i dla chłopców – ISKRY. Placówki są społeczne, zainicjowane przez rodziców. Wspierają ich – jako pierwszoplanowych wychowawców – w intelektualnym, moralnym i fizycznym kształceniu dzieci. Edukacja jest spersonalizowana, oparta na antropologii katolickiej, z uwzględnieniem wolności i odpowiedzialności osobistej. Formacja w cnotach to cecha, która wyróżnia Stowarzyszenie NURT. Dzięki cnotom rozwija się szacunek dla człowieka, wzrasta chęć służenia Panu Bogu i ludziom oraz kształtuje się pozytywny odbiór życia codziennego.

Mając świadomość, że każde dziecko od narodzin poświęca całą uwagę rodzicom, Stowarzyszenie za cel w pracy dydaktycznej stawia ich rolę w obszarze edukacji. Członkowie organizacji dokładają wszelkich starań, aby współpraca między szkołą a domem rodzinnym przebiegała jak najlepiej i przynosiła wymierne efekty każdej ze stron. Organizowane są spotkania z opiekunem klasy, konferencje tematyczne, warsztaty czy wydarzenia rodzinne, a także swobodne spotkania z kadrą pedagogiczną czy dyrekcją szkoły.

Człowiek z natury jest istotą społeczną. Rozwija swoje umiejętności i możliwości, doskonalą się żyjąc w relacji z innymi ludźmi, ale także sam, poprzez swoje działania, przyczynia się do rozwoju dobrobytu społeczności, w której funkcjonuje. Życie społeczne jest naturalną cechą człowieka, charakterystyczną tylko dla niego. Nie jest ono jakimś dodatkiem do człowieczeństwa czy wynikiem umowy. To wszystko, co jest czynione na korzyść osoby, służy także społeczności, a to wszystko, co uczynione jest na korzyść społeczności, jest również korzyścią dla osoby. Z tego powodu tworzenie społeczności przez ludzi ma za cel zawsze i w sposób nierozzerwalny służbę poszczególnemu człowiekowi, w jego wyjątkowości i niepowtarzalności oraz służbę społeczności, jako zbiorowości osób¹.

Szkoły prowadzone przez Stowarzyszenie NURT

W szkołach każdy uczeń posiada własnego opiekuna (tutora), który poza rozmowami i spotkaniami z dzieckiem prowadzi regularne konsultacje z rodzicem. W trakcie wspólnego omawiania spraw na płaszczyźnie kształcenia zostaje wypracowany program edukacyjno-wychowawczy. Dziecko, rozpoczynając edukację w wybranej placówce, poza zdobywaniem wiedzy kształtuje swój charakter i rozwój duchowy. Grono pedagogiczne zwraca także uwagę na sferę emocjonalną ucznia,

jej budowanie i krystalizowanie się systemu wartości oraz postrzeganie otaczającego świata.

W placówkach prowadzonych przez Stowarzyszenie NURT dziewczęta i chłopcy pobierają edukację osobno. W obu szkołach jest realizowana ta sama podstawa programowa, ale przekazywane wiadomości i stosowane metody pracy są dobierane zgodnie z potrzebami odbiorców. Jak informuje grono pedagogiczne: „Efektem są lepsze wyniki w nauce i skuteczniejsze oddziaływanie wychowawcze”².

Szkoły współpracują z podobnymi placówkami, które swoje siedziby mają w Gdańsku, Katowicach, Poznaniu czy Krakowie i Szczecinie oraz ze Stowarzyszeniem Sternik w Warszawie.

Szkoła dla dziewcząt – ZDRÓJ

Placówka, w której naukę pobierają dziewczęta jest ośmioletnia, o przyjaznym otoczeniu, uczy się tu nawiązywania wzajemnych relacji i współpracy. W jej murach uczennice kształtują własną osobowość, ale także siłę i delikatność. Grupa Rodziców Odpowiedzialnych za Klasę (ROK) służy wsparciem pozostałym rodzicom w poznaniu modelu edukacyjnego szkoły oraz pomaga w integracji ze społecznością szkolną. Każdego września jest wybierana grupa rodziców ROK³. Wzajemne więzi z rodzicami są wzmacniane poprzez aktywną kulturę rodzinną. Społeczność szkolna ma szansę brać udział w imprezach towarzyszących działalności placówki, w których biorą udział całe rodziny. Wśród imprez okolicznościowych należy wymienić: Orszak Trzech Króli, wyścig rowerowy – Ojcowie na start, Piknik Rodzinny czy wspólne wyjazdy ojców z córkami.

W 2014 roku Stowarzyszenie NURT otrzymało prestiżową nagrodę Prezydenta Miasta Wrocławia, Rafała Dutkiewicza, za szerzenie wartości rodzinnych i wspólnotowych. W uzasadnieniu czytamy: „Orszak stał się przedsięwzięciem zachęcającym mieszkańców do zaangażowania się

w działalność kulturalną oraz inspirującą do spotkań i wspólnego, radosnego kolędowania. Swoimi działaniami Stowarzyszenie NURT potwierdza i umacnia wizerunek Wrocławia jako miasta spotkań, otwartego na dobre inicjatywy społeczne”⁴. Wszystkie prowadzone w Stowarzyszeniu inicjatywy mają na celu wspieranie właściwej drogi edukacji i wychowania młodego pokolenia do życia w społeczeństwie.

Zadania związane z pracą nad charakterem

Praca nad charakterem odbywa się codziennie – wykorzystuje się do tego wiele sytuacji z życia szkolnego. Z chwilą omówienia sytuacji, która miała miejsce, dziewczęta mogą poświęcić się refleksji i po zastanowieniu powinny dokonywać trafnego wyboru. Uczennicom w trakcie edukacji zwraca się uwagę na odpowiedzialność za własne poczynania czy głębszą świadomość własnych poczynąń. Ćwiczenie w cnocie odbywa się w każdym miesiącu, pomagają w tym tygodniowe zadania. Jako przykład mogą posłużyć poniższe zadania, które służyły do pracy nad cnotą i męstwem: 1) gdy są trudności szukam rozwiązań; 2) wykonuję zadania bez narzekania; 3) cierpliwie czekam na swoją kolej; 4) cieszę się z tego co mam.

Zadania są wykonywane przez dzieci w szkole i w domu. Dobrą motywacją dla dziewcząt może być ukazywanie pozytywnego wpływu wypełniania powierzonych zadań na życie domowników, klasy czy szkoły. Nauczyciele wraz z rodzicami dbają o rozwijanie kompetencji społecznych wśród uczennic, podczas danej pracy wykorzystuje się metodę *cooperative learning*. Zakłada ona, że razem możemy więcej. Można wiele się nauczyć pracując razem, a poza tym nauka w grupie daje poczucie radości i satysfakcji. Wzrasta wówczas motywacja. Współpracując razem uczennice nabierają cierpliwości, umiejętności słuchania siebie nawzajem, elastyczności czy rezygnacji z własnych projektów

na rzecz ogółu. Prócz tego dostrzegana jest możliwość rozwiązania problemu z różnych punktów widzenia. Dzięki tej metodzie dziewczęta poznają kompetencje miękkie, które są przydatne w małżeństwie, na rynku pracy czy w przyjaźni.

Szkoła dla chłopców – ISKRY

To miejsce, które się lubi. Nauka to przygoda, w której chce się brać udział. Syn uczy się podejmowania decyzji opartych na rozumie i woli. Buduje przyjaźń i beztrudnie spędza czas z kolegami na zabawie. Pobyt w szkole powinien być przedłużeniem domu rodzinnego. „Cechą charakterystyczną ISKIER jest formacja w cnotach rozwijająca szacunek dla człowieka, chęć służenia Bogu i ludziom, kształtująca optymistyczne podejście do wyzwań życia codziennego. Nauczyciele, w większości mężczyźni, starają się być dla uczniów wzorem chrześcijańskiego dżentelmena”⁵.

Grono pedagogiczne wspiera rodziców w wypełnianiu ich zadań. Żeby osiągnąć wysoki poziom kształcenia rodzina i szkoła przyjmować muszą te same wartości i zasady wychowawcze. W trakcie nauki rodzice, poza kontaktem z opiekunem dziecka, biorą udział w dodatkowych formach spotkań, takich jak: konferencje, konsultacje, kursy czy wykłady, podczas których poruszana jest tematyka edukacji (na przykład dobór lektur). Tak jak w szkole, w której uczą się dziewczęta, tutaj również działa ROK, którzy tworzą rodzice dobrze znający program edukacyjny szkoły i utożsamiają się z nim. Na prośbę Rady Zarządzającej placówki wyrazili chęć pomocy innym rodzinom ze swojej klasy w pełnym poznawaniu projektu edukacyjnego.

Zagadnienia wychowawcze

Program wychowawczy Szkoły ISKRY to współpraca z rodzicami, w przypadku chłopców to kontakt ojca z synem. Wspólna wycieczka czy czas

spędzony przy ognisku lub na meczu piłki nożnej oraz innej formie zabawy, dają możliwość budowania i wzmacniania wzajemnej relacji. Ojcowie i synowie poznają, jakie są ich relacje z otoczeniem, nawiązują bliższe kontakty z pozostałymi członkami szkoły.

Celem wychowania jest możliwie najpełniejsza pomoc w rozwoju osobowości każdego ucznia, przy jednoczesnym poszanowaniu wolności i oparciu na działaniu rodziców. Szkoła: „Pragnie nauczyć myślenia, decydowania i działania według dobrze ukształtowanego sumienia, przy użyciu wszystkich talentów otrzymanych od Boga”⁶. Edukacja w cnotach to podstawowy element programu wychowawczego. Na każdy miesiąc jest proponowana cnota, która staje się celem wysiłków wszystkich osób tworzących szkołę. Biorą w tym udział nauczyciele, uczniowie i rodzice, kształtując jednocześnie swoje człowieczeństwo.

Uczniowie w szkole mają obowiązek wzajemnej pomocy, troski o chorych uczniów lub pomagania im w lekcjach, a także przedstawiania propozycji i zajęć do wykonania w domu. Dzieci realizują wzajemną pomoc systematycznie, jako część planu szkolnego. Ma to być środek służący do uświadomienia naszym uczniom, że w życiu służy się innym albo jest się egoistą niezdolnym do przeżywania szczęścia. Każdy uczeń ma powierzone zadanie, którego realizacja jest bardzo ważna, ponieważ czyni dziecko wytrwałym i odpowiedzialnym w jego wykonaniu. Poza tym należy zwrócić uwagę na pozytywny wpływ takich postaw na życie klasy, domowników czy szkoły. Zadania powierza wychowawca klasy i są odbierane przez uczniów jako służba innym, tworzą one właściwy klimat szkoły i klasy. Przykładowe zadania, to: zaopatrywanie klasy w kredę; porządkowanie książek; pełnienie dyżuru w stołówce lub w szkole czy opieka nad młodszymi kolegami.

W ślad za wymiarem społecznym osoby ludzkiej winna iść społeczna płaszczyzna wychowania. Mówiąc o wychowaniu społecznym zwraca

się uwagę na to, iż dokonuje się ono w społeczeństwie i jest wynikiem zespołu środków wychowawczych oraz że samo wychowanie jest czynnością społeczną. W tym kontekście można mówić o „społeczeństwie wychowującym”. Drugi z aspektów wychowania społecznego uwidacznia się w dążeniu podczas procesu wychowawczego do przekazania takich wartości, wytworzenia takich postaw i umiejętności wychowanka, które czynią go aktywnym i pożytecznym członkiem społeczeństwa, przyczyniającym się do realizacji dobra wspólnego. W związku z tym można mówić, że celem wychowania jest aktywne uczestnictwo w życiu społecznym⁷.

Obywatel, jako jednostka lub we współpracy z innymi osobami, bezpośrednio czy też poprzez swoich przedstawicieli, wnosi wkład w życie społeczności, do której przynależy. Człowiek, poprzez działania dla dobra wspólnego, bezpośrednio lub pośrednio, wnosi swój wkład w życie społeczne i jego elementy. Z jednej strony nie może być w tym uczestnictwie miejsca dla ograniczania czy zawężania, dlatego do zadań odpowiedzialnych za życie społeczne należy troska o osoby wymagające wsparcia drugiego człowieka. Z drugiej strony nie powinno być osób uprzywilejowanych, które czerpią profity z pełnienia funkcji społecznych. Uczestnictwo należy też postrzegać jako jeden z filarów systemu demokratycznego i jako gwaranta ciągłości demokracji⁸.

Przypisy

- ¹ Por. Jan Paweł II, *Christifideles laici*, nr 40.
- ² Materiały promocyjne (NURT Stowarzyszenie Edukacji i Rodziny, Szkoła Podstawowa ISKRY i ZDRÓJ).
- ³ *Przewodnik rodziców i uczennic Szkoły Podstawowej ZDRÓJ*, s. 6.
- ⁴ *Ibidem*, s. 6–7.
- ⁵ *Przewodnik rodziców i uczniów Szkoły Podstawowej ISKRY*, s. 4.
- ⁶ *Ibidem*, s. 5.

⁷ Por. J. Majka, *Wychowanie chrześcijańskie – wychowaniem personalistycznym*, w: red. F. Adamski (red.), *Wychowanie personalistyczne. Wybór tekstów*, Kraków 2005, s. 160–162; S. Dziekoński, *Wychowanie w nauczaniu Kościoła*, Warszawa 2000, s. 12.

⁸ G. Sokołowski, *Ku uczestnictwu w życiu społecznym*, w: K. Jaworska, ks. K. Wawrzynów OSU, ks. G. Sokołowski (red.), *Wychowanie do dialogu*, Wrocław 2015, s. 57–65.

Abstract

Culture of Teaching – Culture of Education

How we view, experience and project parents' interactions with teachers may differ but it is worth noting that all pedagogy students say that home and school should cooperate more closely. The NURT Association from Wrocław presents an interesting idea of how this type of collaboration could look like. The authors of this article scrutinize the principles and objectives of this educational establishment.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Prowadziła wiele kursów i szkoleń. Współpracowała w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej. Opracowywała programy autorskie z obszaru doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i pracy z dzieckiem niepełnosprawnym. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Krzysztof Szurko

Student trzeciego roku na kierunku pedagogika Papieskiego Wydziału Teologicznego we Wrocławiu. Przedstawiciel Rady Uczelnianej Samorządu Studenckiego. Wiceprzewodniczący Caritas Academica. Wolontariusz Klubowego Centrum Aktywności Caritasu we Wrocławiu.

Profesjonalizm i praktyka

Edyta Juskowiak

Rola dydaktyki matematyki w procesie tworzenia programów studiów na kierunku nauczycielskim

O tym, że chcę w dorosłym życiu pracować w zawodzie nauczyciela wiedziałam już od czasu, kiedy zaczęłam pomagać swoim kolegom i koleżankom w rozwiązywaniu zadań z matematyki. Była to szkoła podstawowa i czas współpracy z nauczycielką, która prowokowała, pobudzała i rozwijała moje myślenie matematyczne. Pod koniec studiów, na specjalności nauczycielskiej kierunku matematyka, postanowiłam, że oprócz pracy w szkole chciałabym także mieć jakiś wpływ na to, jak przygotowuje się do zawodu przyszłego

nauczyciela matematyki, a w kolejnych latach – informatyki. Praca w zawodzie, którą podjęłam już w trakcie ostatnich semestrów, stała się dla mnie fantastyczną praktyką ciągłą, która obnażyła wiele niedoskonałości procesu kształcenia na studiach. Natomiast praca w szkole w obliczu postanowienia pozostania dydaktykiem matematyki wyryła we mnie kompetencje, które trudno zdobyć będąc tylko teoretykiem – nawet takim, który swoje badania naukowe przeprowadza na gruncie codzienności szkolnej.

Oczekiwania a rzeczywistość

Synergia tych dwóch aktywności – teoretycznej i praktycznej – zbudowała we mnie umiejętność słuchania, wspierania i reagowania na potrzeby nauczycieli, motywowania i rozwijania wiedzy studentów, a przede wszystkim szukania metod rozwijania kompetencji matematycznych uczniów. Teraz, kiedy mam za sobą 15 lat pracy w zawodzie dydaktyka matematyki wiem, że najlepiej przygotowane studia nie dadzą przyszłemu nauczycielowi jednoznacznej odpowiedzi na wszystkie jego pytania i problemy, nie przygotują merytorycznie do rozwiązania wszystkich zadań i nie dadzą siły, by sprostać wszystkim problemom przeróżnej natury – zarówno tej społecznej, administracyjnej czy komunikacyjnej. Mimo to możemy podejmować próby przygotowywania programów i kierunków, które nie będą jednostronnie stawiać na dominację tylko wiedzy kierunkowej, bądź tylko kompetencji pedagogicznych, czy też tylko umiejętności stosowania wiedzy w praktyce.

Czego zatem oczekuje środowisko – rodzic i uczeń, nauczyciel – dyrektor oraz sam przyszły nauczyciel od absolwenta kierunku nauczycielskiego? W jakie kompetencje powinien być wyposażony współczesny nauczyciel? Jaka w końcu jest rola dydaktyków przedmiotowych w organizacji owego procesu kształcenia? Na te pytania postaram się odpowiedzieć w niniejszym artykule.

Od nauczyciela – bez względu na to, jakiego przedmiotu naucza oraz na jakim poziomie edukacyjnym pracuje – powinno wymagać się wielu kompetencji niezbędnych do pracy z dzieckiem (drugim człowiekiem) polegającej na organizowaniu aktywnego i przyjaznego środowiska rozwoju intelektualnego. Na przestrzeni lat przeprowadzono wiele badań, których celem miało być między innymi wskazanie cech kompetentnego nauczyciela. Nie chodzi tu jednak o budowanie wzorca, bo taki z różnych oczywistych powodów jest niemożliwy. Różnice kulturowe, historia, różne

dominujące modele nauczania wpływają na odmienne w różnych częściach świata budowanie roli i funkcji nauczyciela.

Wyzwania współczesności

Przed wszystkim nauczyciel matematyki powinien mieć dobre matematyczne wykształcenie uniwersyteckie i tego zdania są zarówno dydaktycy, jak i matematycy; nauczyciele uważają, że zbyt wiele takich przedmiotów, które w żaden sposób pojęciowo nie przygotowują ich do pracy w zawodzie i to nawet na poziomie szkoły średniej. Sama nie popieram nadmiernej przesady, pamiętać jednak należy, że przedmioty matematyczne – w ramach których realizowana jest teoria wykraczająca poza podstawę programową – ma na celu wzmocnienie kultury i horyzontów matematycznych nauczyciela, a ponadto pojęcia, nawet te, których nauczyciel nie wykorzysta w swojej pracy, dobrze i rzetelnie przepracowane w nurcie dobrej metodyki wzmocnią matematyczne aktywności nauczyciela – dedukcję, dowodzenie czy analizowanie, możliwe do rozwoju tylko na gruncie pojęć matematycznych.

Wyzwania, jakim sprostać musi obywatel współczesnego świata, wymuszają na szkołach zaplanowanie nowego, dostosowanego do oczekiwań pracodawców procesu edukacji i to wszystkich jego szczebli. Ich absolwent powinien być wyposażony w kompetencje kluczowe, jako części strategii uczenia się przez całe życie. W 2009 roku kraje członkowskie przyjęły nowy program strategiczny dla europejskiej współpracy w dziedzinie kształcenia i szkolenia do 2020 roku. Program ma status formalnego Zalecenia Parlamentu Europejskiego i Rady 2006/962/WE z dnia 18 grudnia 2006 roku w sprawie kompetencji kluczowych w procesie uczenia się przez całe życie.

Określono osiem kompetencji, uznanych za niezbędne do funkcjonowania w gospodarce opartej na wiedzy. Są to: porozumiewanie się w języku obcym; kompetencje matematyczne;

kompetencje informatyczne; umiejętność uczenia się; umiejętność mediacji; kompetencje społeczne i obywatelskie; przejawianie inicjatywy i przedsiębiorczości; świadomość i ekspresja kulturalna. Wyposażyć ucznia czy studenta w wyżej wymienione umiejętności może tylko ten nauczyciel, który sam jest aktywnym i świadomym uczestnikiem procesu uczenia się przez całe życie, a zatem i on sam powinien posiadać w trakcie studiów owe kompetencje.

Kompetencje zawodowe nauczycieli

Zespół pedagogów zgromadzony w strukturach Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk co prawda już dość dawno opracował standardy kompetencji zawodowych nauczycieli współczesnej polskiej szkoły, ale są one ciągle istotne ze względu na zespół cech, jakimi powinien charakteryzować się kompetentny nauczyciel, bez względu na swoją profesję. Komitet ów wyróżnił pięć grup kompetencji nauczycielskich: 1) pragmatyczne, 2) współdziałania, 3) komunikacyjne, 4) kreatywne, 5) informatyczno-medialne.

Kompetencje pragmatyczne charakteryzują się skutecznością nauczyciela w planowaniu, organizowaniu, kontroli i ocenie procesów edukacyjnych, co oznacza, że nauczyciel umie:

- opracować ogólną koncepcję pracy z klasą i pojedynczym uczniem oraz współpracy z rodzicami,
- rozpoznawać właściwy stan wiedzy ucznia oraz określić czynnik organizujący poznanie nowych wiadomości,
- zoperacjonalizować ogólne cele kształcenia i wychowania oraz zaprogramować treści kształcenia dla ich osiągnięcia,
- posłużyć się podstawowymi elementami warsztatu dydaktycznego (w tym: metodami, formami organizacyjnymi nauczania i pracy uczniów na lekcji, dobierając je odpowiednio do realizacji celów i warunków kształcenia),

- wywołać i podtrzymać pozytywną motywację uczniów do rozwoju,
- opracować i posłużyć się różnymi metodami, formami, środkami poznawania, kontroli, analizy i oceny osiągnięć ucznia,
- zinterpretować i ocenić osiągnięcia uczniów na tle ich indywidualnych możliwości,
- ustalić przyczyny niepowodzeń pedagogicznych i zaproponować formy ich likwidacji,
- rozpoznać typowe formy zaburzeń rozwoju i skierować ucznia po odpowiednią formę pomocy,
- dokonać oceny skuteczności własnej pracy i zaproponować jej korektę,
- zaplanować własną koncepcję doskonalenia i samokształcenia zawodowego.

Kompetencje współdziałania charakteryzują się skutecznością zachowań prospołecznych i sprawnością działań integracyjnych nauczyciela. Nauczyciel przejawia je, gdy:

- rozumie związki między postawą zawodową i własną charakterystyką osobowościową, preferowanym przez siebie stylem interakcyjnym a procesami społecznymi w klasie,
- preferuje reguły odpowiedzialności nad normami posłuszeństwa w kontaktach międzyludzkich i umie działać zgodnie z tą preferencją,
- potrafi rozwiązywać sytuacje konfliktowe przez negocjowanie i kompromis,
- wyzwała i spożytkowuje inicjatywę wychowania doceniając możliwości podmiotowe ucznia i ukierunkowuje je na uczenie się we współpracy,
- nawiązuje i umie podtrzymać kontakt z wychowankiem stosując różne techniki,
- opracowuje i wdraża autorską koncepcję kształcenia integracyjnego,
- potrafi kształtować postawy społeczne swoich uczniów.

Kompetencje komunikacyjne wyrażają się skutecznością zachowań językowych w sytuacjach edukacyjnych. Oznacza to, że nauczyciel:

- posiada wiedzę o komunikowaniu interpersonalnym,
- posiada umiejętność słuchania wychowanków i empatycznego rozumienia intencji i treści ich wypowiedzi,
- potrafi myśleć dialogicznie i rozwijać tę zdolność u swych wychowanków,
- umie wykorzystać rozmaite techniki dyskusyjne oraz język niewerbalny w porozumiewaniu się edukacyjnym,
- potrafi komunikować i uczy innych tej sztuki,
- rozumiejąco akceptuje różnicowanie kodu językowego swych wychowanków i wykorzystuje ten fakt dla rozwoju dziecka,
- wzbudza wrażliwość językową wychowanków osłaniając wartości dziedzictwa kulturowego i funkcje języka jako narzędzia myślenia i porozumiewania się,
- dostosowuje styl kierowania pracą uczniów do stopnia ich rozwoju i dojrzałości,
- doskonali poprawność, czytelność i prostomyślność własnych zachowań językowych (etyka mowy).

Kompetencje kreatywne charakteryzują się innowacyjnością i niestandardowością działań. Nauczyciel umie:

- uzasadnić preferencje czynności na rzecz stymulowania procesów rozwojowych ucznia (rozwój zainteresowań, umiejętności uczenia się) nad czynnościami nauczania,
- działać z tą preferencją,
- wyzwać kreatywność zachowań i samodzielność myślenia w procesach edukacyjnych,
- posłużyć się technikami badawczymi w rozpatrywaniu zjawisk pedagogicznych i tworzeniu wiedzy podmiotowej,
- myśleć krytycznie i stymulować rozwój tego rodzaju myślenia u uczniów,
- posłużyć się technikami twórczego rozwiązywania problemów.

Kompetencje informatyczno-medialne polegają na sprawnym korzystaniu z nowoczesnych

źródeł informacji. W związku z tym założeniem nauczyciel zna i umie:

- język obcy, „język komputera”,
- wykorzystywać technologię informatyczną do wspomagania własnych i uczniowskich procesów uczenia się (umie korzystać z bazy danych, internetu, poczty elektronicznej),
- tworzyć własne programy edukacyjne i udostępniać je w sieci.

Refleksyjny praktyk

Do wyżej wymienionych cech należałoby dodać potrzebę badawczej postawy wobec samego siebie, sytuacji szkolnych i wiedzy płynącej z nauk o wychowaniu – pisali o tym między innymi Stanisław Dylak czy Maria Dudzikowa. Potrzebujemy dziś w szkołach nauczyciela – refleksyjnego praktyka, który potrafi poradzić sobie z problemem, ma do tego wiedzę oraz doświadczenie, a jeżeli jeszcze go nie posiada, na pewno potrafi uruchomić odpowiednie procedury.

Profesjonalizm nauczyciela, jak zauważa Jerzy Zdański, to osobowość, wiedza i doświadczenie. Wyżej wymienione kompetencje kluczowe oraz te sformułowane przez pedagogów są składowymi każdej z grup profesjonalizmu – oczywiście nie wyczerpują ich zupełnie. Należy bowiem dodać, że kompetencje osobiste – czyli takie, które dotyczą osobistego funkcjonowania w społeczeństwie oraz relacji interpersonalnych – powinny uczynić nauczyciela zdolnym przede wszystkim do nawiązywania i podtrzymywania relacji z uczniami oraz dostosowania sposobów i form pracy do zmieniających się sytuacji. Stanowią one podstawę do uczenia się od innych oraz kształtowania własnego stylu działania, dalej pozwalają zachować równowagę między zachowaniem własnego stylu pracy, a umiejętnością korzystania z dobrych wzorców. Pytania o dobre i efektywne zbudowanie systemu kształcenia nauczycieli towarzyszą nam nauczycielom i dydaktykom od dziesięcio-

leci. Dwa modele kształcenia nauczycieli – model etapowy oraz model równoległy – w dynamicznie reformowanych ostatnio krajach Europy bywają często wymieniane, jak też i stosowane równolegle. Tak też jest i w Polsce.

Ostatnia reforma oraz aktualne standardy kształcenia nauczycieli dopuszczają stosowanie obu sposobów pozyskania uprawnień do nauczania przedmiotu. A zatem istnieje taka możliwość na przykład w zakresie matematyki, gdzie w ramach modelu etapowego student zostaje najpierw matematykiem, a później nauczycielem, natomiast w ramach modelu równoległego – matematykiem i nauczycielem równocześnie.

Nowością jest fakt, że od obecnego roku akademickiego warunkiem uzyskania uprawnienia do nauczania przedmiotu, bez względu na poziom edukacyjny, na którym absolwent studiów chciałby podjąć pracę, jest uzyskanie tytułu magistra. Dotychczas absolwent studiów I stopnia, zdobywając tytuł licencjata, uzyskiwał uprawnienia do nauczania w szkole podstawowej, oczywiście zdobywając odpowiednie efekty uczenia się w modułach – merytorycznym, przygotowującym do roli opiekuna i wychowawcy oraz przygotowania do nauczania konkretnego przedmiotu.

Kształcenie na studiach, przygotowujące do wykonywania zawodu nauczyciela, obejmuje przygotowanie merytoryczne i przygotowanie pedagogiczne. Przygotowanie pedagogiczne obejmuje przygotowanie psychologiczno-pedagogiczne i przygotowanie dydaktyczne. Przygotowanie dydaktyczne obejmuje podstawy dydaktyki i emisję głosu oraz przygotowanie dydaktyczne do nauczania przedmiotu lub prowadzenia zajęć.

Nowatorski program studiów (przykład własny)

Przedstawione wytyczne, oczekiwania środowiska, jak i nowe standardy kształcenia nauczycieli zostały dostrzeżone na Wydziale Matematyki

i Informatyki UAM w Poznaniu, gdzie podjęto próbę modernizacji kierunku *Nauczanie matematyki i informatyki*, który jako jedyny w Polsce od kilku lat przygotowuje do pracy w zawodzie przyszłych nauczycieli zarówno matematyki, jak i informatyki na kierunku, a nie w ramach modułów czy specjalności nauczycielskich.

Nauczanie matematyki i informatyki jest przestrzenią przygotowania absolwenta do pracy w zawodzie, równoległe – matematyka, informatyka, nauczyciela. Zmiany treści oraz wymagań w podstawie programowej, projekty Standardów Nauczania, projekty Modelowego Programu Kształcenia Nauczycieli, oczekiwania wielu środowisk (dydaktyków, metodyków, nauczycieli, rodziców itp.), a także realna potrzeba zwiększenia roli praktyki w przygotowaniu do zawodu, stały się przyczyną podjęcia zmian w organizacji oraz programie tego kierunku. Przeprowadzona diagnoza potrzeb absolwenta takiego kierunku oraz ocena minionych trzech lat jego organizacji, trwania i działania zrealizowana wśród nauczycieli akademickich, absolwentów oraz nauczycieli współpracujących z WMiI potwierdziły potrzebę wprowadzenia wielu zmian zarówno organizacyjnych, jak i programowych.

Uprawnienia do nauczania nadawane są absolwentom zgodnie z Rozporządzeniem Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 roku w sprawie standardów kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela (Dz.U. 2019 poz. 1450).

Studia są tak zorganizowane, by przyszły nauczyciel matematyki i informatyki uzyskał wszechstronne kompetencje merytoryczne, dydaktyczne, psychologiczno-pedagogiczne i interpersonalne. W procesie kształcenia studentom umożliwia się kontakt z ekspertami z zakresu teorii, jak i praktyki nauczania, a realizacja wszystkich przedmiotów odbywa się z wykorzystaniem takich metod, form i środków dydaktycznych, które są niezbędne do efektywnego i rzetelnego przygotowania studen-

ta kierunku *Nauczanie matematyki i informatyki* do zawodu nauczyciela matematyki i informatyki. Absolwent będzie wyposażony również w szereg kompetencji naukowych umożliwiających mu prowadzenie badań dydaktycznych oraz wprowadzenie innowacji w procesie nauczania.

W ofercie studiów oprócz zajęć kierunkowych z matematyki oraz informatyki realizowane są zajęcia teoretyczne i praktyczne z bloku pedagogiczno-psychologicznego oraz bloku dydaktycznego – w każdym z nich uwzględniono specyfikę nauczania zarówno matematyki, jak i informatyki. Student ma możliwość udziału w warsztatach pogłębiających umiejętności metodyczne oraz kompetencje miękkie (w puli zajęć dodatkowych do wyboru), ma możliwość udziału w zajęciach z tutoringu naukowego bądź tutoringu rozwojowego, a zwieńczeniem i jednocześnie weryfikacją zdobytych wiadomości i umiejętności jest udział w szkole letniej, która jest szansą wymiany doświadczeń w gronie nauczycieli i ekspertów z zakresu dydaktyki, psychologii oraz wprowadzania innowacji do procesu nauczania.

Program został zrealizowany z dużym udziałem świadomości dydaktyków przedmiotowych, na to jak przebiega proces nauczania-uczenia się matematyki oraz informatyki. Mają oni za sobą praktykę jako nauczyciele szkolni, ich źródłem wiedzy o szkolnej edukacji nie jest tylko ich własna przeszłość uczniowska.

Przyszłość dydaktyki matematyki

Nadszedł w niniejszym artykule moment na to, by pokazać, jak ważna jest rola dydaktyków przedmiotowych w procesie kształcenia przyszłego nauczyciela matematyki i/czy informatyki. Proces przekazywania wiedzy matematycznej zdecydowanie różni się od przekazywania wiedzy w zakresie innych przedmiotów, jest on na tyle specyficzny, że trudno o dobre przygotowanie bez rzetelnego wsparcia – przede wszystkim w zakresie

dydaktyki przedmiotu. Nie zawsze owo szerokie spojrzenie na nauczanie matematyki jest rozumiane, nie zawsze też rola dydaktyków matematyki jest doceniana.

W artykule pod tytułem *Co dalej z dydaktyką matematyki?* jego autorzy opisują amerykański projekt nauczania matematyki na poziomie przedszkolno-wczesnoszkolnym. Cele tego projektu zakładają:

- zwrócenie uwagi uczniów na istotę matematyki, a nie tylko „musztrowanie” ich w używaniu algorytmów arytmetycznych, wykształcenie wyważonego podejścia do pojęć, umiejętności i zastosowań;
- zachęcenie do rozumienia ważnych treści matematycznych;
- rozwijanie technik uczenia się tych treści;
- kształtowanie i rozwijanie zdolności uczniów do stosowania wiedzy matematycznej w nowych sytuacjach;
- kształtowanie umiejętności stosowania odpowiednich środków do rozwiązywania zadań.

Już na tak wczesnym etapie konieczne jest kształtowanie u uczniów właściwych intuicji matematycznych. Bardzo ważnym zagadnieniem jest kształtowanie u uczniów rzetelności matematycznej oraz tak zwanej dobrej roboty, której podstawą jest rozumienie sensu wykonywanych czynności i tych fizycznych, i tych umysłowych podczas rozwiązywania zadań. Takie kompetencje powinien posiadać także nauczyciel.

Jak piszą autorzy artykułu, zarówno dobór treści nauczania oraz związane z nimi sprawności i umiejętności uczniów, jak też podręczniki szkolne, muszą opierać się na rzetelnej wiedzy merytorycznej oraz na szerokiej wiedzy z zakresu dydaktyki matematyki.

Praktyka czyni mistrza

Na opisywanym tutaj kierunku *Nauczanie matematyki i informatyki* zaplanowano takie zajęcia, które

nie tylko poszerzą horyzonty przyszłego nauczyciela, ale też pokażą korelacje pomiędzy matematyką abstrakcyjną i matematyką przedmiotową. Wskażą główne nurty badań w obu dydaktykach, pozwolą zgłębić teorię i doświadczyć zadań stawianych przed nauczycielem, a absolwenci tych studiów otrzymają drogowskazy na to, jak:

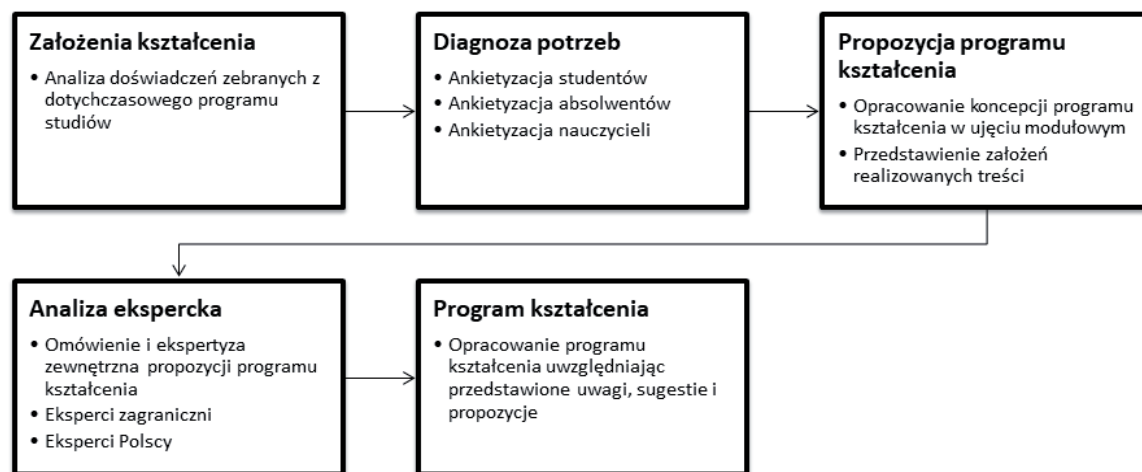
- kształtować pojęcia matematyczne na poszczególnych etapach edukacyjnych,
- wyrabiać umiejętności prowadzenia rozumowań matematycznych,
- i na ile sposobów, z użyciem jakich narzędzi rozwiązywać zadania matematyczne,
- kształtować język matematyki, jakie błędy popełnia uczeń na poszczególnych etapach rozwoju.

W programie nacisk położono na wyraźne zaakcentowanie dwuprzedmiotowości kierunku. W równomierny sposób studenci przygotowywani są do nauczania matematyki, jak i informatyki, jest to widoczne w dydaktykach przedmiotowych oraz przedmiotach je wspierających. Ciągłe jeszcze, zarówno w edukacji szkolnej, jak i kształceniu nauczycieli, nie dostrzega się i nie wdraża efektów kształcenia matematycznego na zajęciach informatycznych, a przecież tak wiele elementów

matematyki jest niezbędnych w kształceniu informatycznym i pojawia się na lekcjach informatyki. Ponadto, oprócz zajęć typowo akademickich, w ofercie programowej studiów znajdują się również tak zwane kursy narzędzi informatycznych, kursy metodyczne oraz projekty. Ich celem jest nauczenie studentów narzędzi aktualnie używanych w procesie dydaktycznym, wzmacnianie ich warsztatu pracy i jego optymalizowanie.

Ważną oraz integralną część procesu dydaktycznego stanowią praktyki studenckie, równorzędnie z innymi zajęciami objętymi planem studiów, podlegają one obowiązkowemu zaliczeniu. Ich celem jest zapoznanie się studenta z organizacją pracy szkoły, warsztatem pracy nauczyciela, formami i metodami nauczania i wychowania oraz umożliwienie mu kształtowania i rozwoju umiejętności dydaktyczno-wychowawczych w bezpośrednim kontakcie z uczniami, a także weryfikacji własnych predyspozycji do wykonywania zawodu.

Praktyka ma dziś szczególne znaczenie, gdyż zdecydowana większość nauczycieli akademickich nie ma doświadczenia w pracy w szkolnictwie. Bardzo często bywa i tak, że nawet nie mają oni świadomości o zakresie treści obowiązującej podstawy programowej.



Schemat procesu modernizacji kierunku.

Praktyki mają dwojaki charakter: są to praktyki śródroczne i praktyki ciągłe. Przed rozpoczęciem praktyk student/-ka bierze udział w kursie *Przygotowanie do praktyk*, podczas którego zapoznaje się z zasadami uczestnictwa w praktykach. Ich regulaminem oraz celami zaplanowanymi do osiągnięcia w ramach zajęć. Praktyki śródroczne odbywają się w szkołach wszystkich typów przy udziale nauczyciela akademickiego, nauczyciela ćwiczeniowego oraz grupy studentów.

Uczą się uczyć innych

Jeszcze kilka słów o procesie przygotowania nowego programu. Schemat pokazuje długą i dokładnie zaplanowaną drogę do realizacji celu i osiągnięcia efektu, jakim jest zorganizowanie kierunku, którego absolwentem będzie nauczyciel, nie matematyk bądź informatyk, ale nauczyciel gotowy podjąć się pracy zarówno na etacie nauczyciela informatyki, jak i nauczyciela matematyki i to na wszystkich szczeblach edukacji powszechnej. To nauczyciel, który na zajęciach matematycznych wykorzystywać będzie umiejętności informatyczne, a podczas lekcji informatyki omawiane zagadnienie osadzać będzie w obiektach matematycznych. W tym celu istotne było zaplanowanie takich zajęć, zarówno kierunkowych, jak i tych z bloku dydaktycznego, by korelowały z treściami z podstawy programowej, aby pozwoliły też przygotować się do pracy z uczniem uzdolnionym oraz tym osiągniętym niskie efekty w nauce, do pracy z wykorzystaniem różnorodnych koncepcji nauczania.

Postawione tak założenia umożliwiły przygotowanie programu kształcenia poddanego zewnętrznej recenzji, której celem miało być skonfrontowanie propozycji kształcenia przygotowanej przez kadrę akademicką, z oczekiwaniami i doświadczeniami dydaktyków z wieloletnim stażem pracujących z różnymi nauczycielami

jako ich przełożeni, doradcy metodyczni, koledzy z pracy czy wykładowcy akademicy, od których uczą się jak uczyć innych. Umożliwiło to przygotowanie programu kształcenia, w najlepszym możliwym wariantcie, który jest kompromisem wszystkich oczekiwań.

W programie zapewniona jest korelacja zajęć matematycznych i informatycznych, tak aby w kolejnych przedmiotach korzystać i utrwalać wprowadzone pojęcia. W każdym z semestrów oferowane są zajęcia zarówno matematyczne, informatyczne, jak i dydaktyczne. Studenci uczestniczą w praktykach, mając w ich trakcie kontakt z nauczycielem akademickim, rozwijają swoje kompetencje dydaktyczne, mogą weryfikować nabyte umiejętności – podczas zajęć dydaktycznych oraz w trakcie dodatkowych warsztatów.

W opinii autorów programu kształcenia, samych studentów, nauczycieli oraz ekspertów zaproszonych do współpracy przygotowany program studiów daje ogromną szansę na efektywną realizację założonych celów, przygotowanie nauczyciela matematyki i informatyki gotowego na wyzwania, jakie postawi przed nim współczesna szkoła. Nauczyciela, który będzie świadomy, że studia stały się początkiem jego drogi rozwoju dydaktycznego, który będzie zarażał pasją do nauczanych przez niego przedmiotów.

Warto zacytować tu eksperta, Piotra Zarzyckiego, którego wypowiedź pochodzi z artykułu profesora Henryka Kąkolego *Co dalej z dydaktyką matematyki?*, opublikowanego na łamach „Wiadomości Matematycznych”. Myśl Piotra Zarzyckiego przyświecała nam w organizacji nowego kierunku: „Chciałbym jednak abyśmy szerzej otworzyli drzwi naszych klas, sal wykładowych, sal ćwiczeniowych, abyśmy wpuścili do nich trochę innej matematyki, opartej na eksperymentach (do których wykorzystuje się programy komputerowe), opartej na samodzielności pracy ucznia i studenta, do której pozwalamy mu używać wszelkich dostępnych środków”.

Bibliografia

- Demby A.: *Merytoryczne przygotowanie nauczyciela matematyki. Co to znaczy?*, „Matematyczna Edukacja Dzieci” 2017, nr 2, s. 97–145.
- Dryden G., Vos J.: *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Jóźwiak, Poznań 2000.
- Europejska współpraca w dziedzinie kształcenia i szkolenia (ramy ET2020), <https://ec.europa>, data dostępu: 10.06.2020.
- Federowicz M., Choińska-Mika J., Walczak D. (red.): *Raport o stanie edukacji 2013. Liczą się nauczyciele*, Warszawa 2014.
- Juskowiak E.: *Readiness of primary school students to solve mathematical tasks requiring the use of formal operations (part of research)*, w: B. Maj-Tatsis, K. Tatsis, E. Swoboda (red.), *Mathematics In The Real World*, Rzeszów 2018.
- Juskowiak E.: “Using geometry, justify (...)”. *Readiness of 14-year-old students to show formal operational thinking*, Eleventh Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME11), Utrecht 2019.
- Juskowiak E.: *Jak kształcić kompetentnego nauczyciela matematyki i informatyki? O doświadczeniach autorów kierunku Nauczanie matematyki i informatyki na WMiI w Poznaniu*, w: A.B. Kwiatkowska, M. Sysło (red.), *Informatyka w edukacji. Edukacja informatyczna a rozwój sztucznej inteligencji*, Toruń 2019, s. 118–127.
- Kąkol H.: *Co dalej z dydaktyką matematyki?*, „Wiadomości Matematyczne” 2010, nr 46 (2), s. 197–213.
- NIK o nauczaniu matematyki w szkołach. Raport, www.nik.gov.pl, data dostępu: 10.06.2020.
- Rozporządzenie Ministra Nauki i Szkolnictwa Wyższego z dnia 25 lipca 2019 r. w sprawie standardu kształcenia przygotowującego do wykonywania zawodu nauczyciela, <http://prawo.sejm.gov.pl>, data dostępu: 25.06.2020.
- Szutkowska L., Zabor A. (red.): *Praktyka czyni mistrza. Model praktyk studenckich w nauczaniu matematyki*, Poznań 2013.

Abstract

Professionalism and Practice

The author (a mathematics teacher) poses a question of the role of teaching maths at every stage of education and also considers the issues of teacher training. What competences should a modern teacher have? What are the expectations of his/her professional environment: the principal and other teachers? What are the expectations of parents and students themselves? What is the role of individual teachers in organising the teaching process? The author strives to answer these questions in the article.

Edyta Juskowiak

Doktor nauk matematycznych w zakresie dydaktyki, kierownik Wydziałowego Centrum Dydaktyki Matematyki i Informatyki na Wydziale Matematyki i Informatyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Autorka artykułów dotyczących poziomu oraz przejawów myślenia formalnego u uczniów oraz przyszłych nauczycieli matematyki i informatyki, a także sposobów wykorzystania nowych technologii w procesie kształtowania pojęć matematycznych. Menager LEGO® Education Innovation Studio. Organizatorka cyklu wykładów otwartych dla młodzieży „Po indeks z Pitagorasem” oraz wielu wydarzeń edukacyjnych na WMiI w Poznaniu – między innymi Dnia Delt, Festiwalu Matematyki i Nocy Naukowców. Opiekun Studenckiego Interdyscyplinarnego Koła Naukowego Dydaktyki Matematyki (StudMat).

Dlaczego potrzebujemy szkoły?

Paulina Gajosowa

Przemiany edukacji we współczesnym świecie mediów cyfrowych

Wiele różni naszych uczniów – mają różny stosunek do nauki, odmienne zainteresowania oraz wyobrażenia dotyczące własnej przyszłości, a także indywidualną sytuację rodzinną. Gdybyśmy jednak szukali tego, co dla nich wspólne, prawdopodobnie warto byłoby przyrzeć się temu, jak funkcjonują w rzeczywistości wirtualnej. Zdecydowana większość naszych uczniów jest aktywna w mediach społecznościowych i regularnie korzysta z internetowych aplikacji – w obliczu pandemii COVID-19 i przejścia na zdalne nauczanie te aktywności w większości wypadków uległy nasileniu. Mimo to przeniesienie szkolnych lekcji do przestrzeni internetu było sporym wyzwaniem i dla uczniów, i dla nauczycieli. Większość młodych ludzi nie była przygotowana do wykorzystywania (często znanych im narzędzi!) w celach edukacyjnych. Zmiany organizacji systemu nauczania są bez wątpienia największym i najtrudniejszym od

wielu lat wyzwaniem dla wszystkich polskich placówek edukacyjnych. W obliczu kształcenia na odległość postulat ograniczenia obecności nowoczesnych technologii w procesie edukacji niemal całkowicie ucichły. Stało się jasne, że internet jest narzędziem, które umożliwia dalszą pracę z uczniami, dbanie o szkolne relacje czy zapewnienie psychologicznego wsparcia.

Świat wykluczonych cyfrowo

Pandemia uwidoczniła procesy, które – choć teoretycznie znane nam były od dawna – nigdy wcześniej tak nagle i gwałtownie nie wdarły się w codzienność. Co więcej – naiwnością byłoby założenie, że potrafimy się uchronić przed podobnymi sytuacjami w przyszłości. Warto więc postawić pytanie: czy w ogóle w sytuacji, kiedy internet daje nam tyle możliwości przekazywania i zdobywania wiedzy, ciągle potrzebna jest nam szkoła?

Niezależnie od wybranej metody nauczania-uczenia się kluczowy zawsze musi być cel dydaktyczny – to, gdzie chcemy dojść, wykorzystując nowoczesne technologie podczas lekcji. Żadna aplikacja czy tablica multimedialna nie okaże się pomocna, jeśli wykorzystanie jej nie będzie sposobem osiągnięcia konkretnego i określonego wcześniej istotnego celu, na przykład rozwijania danej kompetencji czy ćwiczenia określonych umiejętności. Korzystanie w pełni z funkcji, jakie dają nowoczesne aplikacje, możliwe jest jednak tylko w sytuacji, gdy nauczyciel dobrze zna wybrane przez siebie narzędzia i potrafi sprawnie je obsługiwać, a także zdaje sobie sprawę z zalet i zagrożeń, które za sobą niosą. Jest to zdecydowanie łatwiejsze, gdy wykorzystuje w codziennej pracy smartfon, tablet czy komputer. Czy jednak rzeczywiście tak wygląda praca większości polskich nauczycieli?

Konieczność przeniesienia pracy dydaktycznej do świata wirtualnego uwidoczniła znany powszechnie fakt, że wciąż wielu polskich nauczycieli (i co za tym idzie – placówek edukacyjnych!) uznać można za cyfrowo wykluczonych. Zgodnie z definicją, zaproponowaną przez Urszulę Kazubowską, wykluczenie cyfrowe (*digital divide*) to termin, który oznacza „(...) podział społeczeństwa na osoby z dostępem do Internetu i innych nowoczesnych form komunikacji oraz na osoby bez takich możliwości”¹. Dominik Batorski podkreśla dodatkowo, że definicja cyfrowego wykluczenia „(...) uwzględnia zarówno różnice związane z fizycznym dostępem do technologii, jak również z umiejętnościami i zasobami niezbędnymi do użycia tych technologii w sposób przynoszący korzyści”². Właśnie druga część tego założenia często jest problemem obecnym w polskich placówkach oświatowych, które mimo posiadania odpowiedniego sprzętu – nie wykorzystują jego możliwości. Konsekwencjami takiego stanu rzeczy stał się swoisty „paraliż” niektórych placówek oświatowych, w których lekcje przybierały formę kolejnych przesłanych drogą mailową dyspozycji nauczyciela.

Szkolny lęk przed zmianą

Przemiany, które zaszły w życiu społecznym na skutek restrymacji wprowadzanych wraz z rozprzestrzenianiem się wirusa, pokazały, że często podstawą rezygnacji z korzystania z wielu narzędzi były nie merytoryczne argumenty, ale lęk, który naturalnie pojawia się wtedy, gdy mówimy o wprowadzeniu jakiejkolwiek innowacji. Lęk przed taką zmianą – eksperymentem, uznaniem własnej słabości czy poruszaniem się w nieznanym nam tak dobrze przestrzeni – często prowadzi do niechęci, która utrudnia uczenie się, a co za tym idzie: pedagogiczny rozwój. Rozmawiając z nauczycielami wielokrotnie odnosiłam wrażenie, że właśnie ten lęk to główna przyczyna rezygnacji z wykorzystywania przez nich na zajęciach nowych aplikacji czy narzędzi zaliczanych do tak zwanego TIK-u.

Konsekwencjami takiego stanu rzeczy jest niepełne przyswojenie możliwości edukacyjnych, jakie dają nowe narzędzia internetowe. Podejrzewam, że w wielu szkołach najwięcej w czasie ostatnich miesięcy nauczyli się – o ironio! – nie uczniowie, ale zmuszeni do przystosowania się do nowych warunków nauczyciele. To właśnie oni często musieli uczyć się od podstaw działania aplikacji do e-learningu, które okazały się niezbędne w czasie pandemii.

Kryzys... i co dalej?

Świat na chwilę stanął w miejscu. A potem okazało się, że funkcjonuje także wtedy, gdy musieliśmy zrezygnować ze znanej nam rutyny i przyzwyczajęń. Wszystko to za sprawą możliwości, które daje nam internet. Natomiast sytuacja, którą obserwowaliśmy, czekając na kolejne rozporządzenia ministerstwa edukacji, była dość absurdalna. Trudno oprzeć się wrażeniu, że celem tej instytucji było uparte realizowanie niedostosowanych do współczesnego świata wymogów podstawy programowej i zrzućcie na nauczycieli odpowiedzialności za efekty tych działań.

Pandemia pokazała, że w centrum polskiego systemu edukacji nie stoją potrzeby oraz dobro uczniów, ale przywiązanie do procedur egzaminacyjnych i przyzwyczajenie do archaicznych zasad wyznaczających funkcjonowanie polskiej szkoły. Choć wokół zmieniło się praktycznie wszystko, celem ministerstwa edukacji stało się uparte dążenie do tego, aby „było tak jak było”. Nieistotne, jakim kosztem się to odbywa. Poszukiwano nowych terminów egzaminów, zamiast wdążyć na szeroką skalę działania, które miałyby na celu wsparcie uczniów oraz nauczycieli. Ci ostatni nie tylko postawieni zostali przez koniecznością dostosowania się do niezwykle trudnej sytuacji, ale i dodatkowo zostali zmuszeni do wypełniania kolejnych formularzy w związku z rozliczaniem pracy zdalnej.

Nowe zasady, narzucające gospodarce konieczność przeprowadzenia międzynarodowej kwarantanny, będą miały znaczny wpływ na to, jak zmieni się rynek pracy w najbliższych latach. Już teraz łatwo zauważyć, że na przykład zwiększy ona popularność pracy zdalnej. Szkoła powinna starać się przygotować swoich przyszłych absolwentów do funkcjonowania w tej nieco odmienionej rzeczywistości. Po raz kolejny trzeba głośno powiedzieć, że polski system edukacji, w obecnej formie, w niewielkim stopniu rozwija kompetencje, które pomogą naszym uczniom poradzić sobie w sytuacji kryzysu.

Ideałem byłoby wprowadzenie zmian systemowych, wspierających uczniów w rozwijaniu cech, które pomogą im funkcjonować, gdy przyjdzie dostosować się do zmiany działania danej organizacji, nowej sytuacji. Konieczne jest wykorzystywanie spotkań z uczniami do budowania świadomości i umiejętności planowania własnej pracy. Należy także aranżować sytuacje wymagające od naszych uczniów pracy zespołowej oraz stawiać przed nimi wyzwania – skłaniające do ryzykowania i podejmowania twórczych działań.

Dodam jeszcze, że chciałabym, aby polska szkoła budowała w uczniach świadomość tego,

gdzie szukać pomocy w sytuacji, gdy przyjdzie im zmagać się z emocjonalnymi trudnościami.

Powrót (z) wirtualnej rzeczywistości

Zmiany wdrożone pod wpływem pandemii powinny pomóc nam uświadomić sobie także i to, że zadaniem szkoły musi stać się wprowadzanie młodych ludzi w świat możliwości edukacyjnych i dydaktycznych, które oferuje rzeczywistość wirtualna – ta sytuacja jednocześnie nakłada na szkołę obowiązek tworzenia przestrzeni dyskusji przede wszystkim na temat zagrożeń, jakie niesie za sobą internetowa rzeczywistość.

Ignorowanie przez system oświaty wirtualnego świata jest podejściem absurdalnym. Jednym z kluczowych zadań współczesnej szkoły musi stać się przygotowanie młodych ludzi do odpowiedzialnego korzystania z zasobów internetowych, ale i przygotowanie ich na konfrontację z wieloma cyfrowymi zagrożeniami. Będzie to jednak możliwe tylko wtedy, gdy sami nauczyciele będą świadomi tych możliwości oraz zagrożeń. Jeśli szkoła nie będzie pełniła tych funkcji, to może rzeczywiście nie jest już nam współcześnie tak bardzo potrzebna? Daty i definicje zawsze możemy przecież sprawdzić w Wikipedii.

Przypisy

- ¹ U. Kazubowska, *Rodzina i szkoła jako istotne środowiska wychowawcze w kontekście różnorodnych oddziaływań nośników informacji*, w: K. Wenta, E. Perzycka (red.), *Edukacja informacyjna*, Szczecin 2003, s. 47.
- ² D. Batorski, *Wykluczenie cyfrowe w Polsce*, w: „Studia BAS” 2009, nr 3 (19), s. 226.

Paulina Gajosowa

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego i tutorka w Prywatnych Szkołach im. Cecylii Plater-Zyberkówny w Warszawie.

Powrót do korzeni

Karolina Strumidłowska-Adamska, Andrzej Adamski

Co znaczy dzisiaj „nowa kultura szkoły”?

Słowo „nowy” to pułapka. Używane jest często jako przymiotnik dookreślający jakiś przedmiot, rzeczywistość, zjawisko... Bywa też nadużywane. Z reguły jednak „nowe” jest czymś oczekiwany – nierzadko wytęsknionym. Sławomir Mrożek wspominał, jak jego pryncypał w redakcji kazał mu „w miechowskie jechać i kielki (sic!) nowe wypatrywać”. Po co? Tego już nie tłumaczył. Może lubił zmiany, a może miał serdecznie dość tego, co nazbyt dobrze znał? Nowe istnieje tylko w zestawieniu ze starym. Stare jest punk-

tem odniesienia. Różnica między nimi jest wyznacznikiem nowości. Nowe jest przy tym z reguły zwiastunem zmierzchu starego. Owo „stare” w zderzeniu z „nowym” powinno mniej lub bardziej wstydliwie zrejterować, ewentualnie dać się pożegnać hucznie i z fanfarami – po czym jednak grzecznie odejść do lamusa. Czasem tylko, niczym chichot z zaświatów, zakłócić tryumfalną radość nowego szeptanymi po kątach westchnieniami, że „kiedyś to było lepiej”. Albowiem (niestety) – „nowe” nie zawsze znaczy „lepsze”.

Splaszczone koło

Owa zadowolona z siebie radość nowego z powodu tryumfu nad starym szybko jednak blaknie i opada, gdy nowe uświadomi sobie, iż „nowość” nie jest czymś wiecznym i szybko przemija. Nowa sukienka jest nowa do pierwszego włożenia, nowe auto pozostaje takim do momentu wyjechania z salonu, ewentualnie dumnej prezentacji przed kolegami. Z czasem jednak powszednieje, staje się czymś zwyczajnym – a szybciej, niż się spodziewa – starym, które musi ustąpić przed kolejną nadchodzącą nowością. Odwieczne koło zamyka się po raz kolejny, przy czym za każdym jego obrotem dzieje się to coraz szybciej i szybciej. Fakt ten niektórych cieszy, innych nieco przeraża. Czy można bowiem przyspieszać w nieskończoność? Jeśli prowadzimy auto – po dynamicznym początku jazdy nadchodzi czas jednostajnej prędkości. Czasem jednak i przyhamować trzeba, aby uniknąć zderzenia, które może naszą podróż definitywnie zastopować.

Ten nieco przydługi wstęp pomoże nam osadzić nasze spojrzenie na nową kulturę szkoły we właściwym kontekście. Albowiem określenie „nowa kultura szkoły” z jednej strony jest bardzo pojemne – rodzi zatem uzasadnione pytanie, co tak naprawdę znaczy. Z drugiej strony, gdy słyszymy o „nowej kulturze szkoły”, trudno nie zadać pytania – a jaka była ta dawna? W domyśle: stara, zużyta, niepotrzebna i niedopasowana do współczesności oraz jej wyzwań – zatem odchodząca do lamusa.

Trudno też nie wiązać owej nowości z wielkim zawirowaniem, jakiego świat doświadczył na początku 2020 roku, a które całą edukację wyrwało z dotychczasowych kolein, wtłaczając ją jednocześnie z siłą prasy hydraulicznej w wąskie i jeszcze niezbyt znane większości uczestników meandry cyfrowej rzeczywistości – nierzadko w ich odbiorze topornej i przasnej jak zbyt wolne łącze internetowe.

Statystyka na trzech nogach

Jaka zatem była/jest dawna kultura szkoły – i czy w ogóle można o niej mówić? Jakie były jej filary? Nie robiliśmy sondy, ale zapewne wielu zapytanych sprowadziłoby cel istnienia szkoły do zużytego, stereotypowego sloganu: „szkoła uczy i wychowuje”. To wyświechtane powiedzenie jest – wbrew pozorom i przy całym swoim rażącym uproszczeniu – dość pojemne i bynajmniej nie tak płytkie, jak skłonni bylibyśmy sądzić. Mówi bowiem o przekazywaniu wiedzy i pewnych ideałów, wartości, modeli zachowań. Na ile jednak szkoła zadania te spełniała i spełnia? Tu każdy z indagowanych odpowiedziałby zapewne w oparciu o własne doświadczenia, otrzymalibyśmy zatem obraz dość zróżnicowany, nieostry, przesycony subiektywizmem.

Ów upersonifikowany obraz miałby zapewne twarz nauczyciela, który w taki lub inny sposób zapisał się w naszej pamięci (będąc albo przedmiotem życzliwych wspomnień, albo też nocnych koszmarów). Z kolei zwolennicy statystyk zarzuciliby nas mniej lub bardziej tchnącymi optymizmem ciągami liczb, niepomni Churchillowskiego powiedzenia: „Są trzy rodzaje kłamstw: kłamstwa, cholerne kłamstwa i statystyki” (co mądrość ludowa zawarła w sarkastycznym powiedzeniu „Statystycznie ja i mój pies mamy po trzy nogi”).

Trzymajmy się jednak podstawowych założeń. Jeśli „szkoła uczy i wychowuje”, to w jaki sposób? Poprzez spotkanie pewnej grupy osób w tym samym miejscu i czasie. Ci ludzie to nauczyciele i dzieci, ale również rodzice (czasem „wielcy nieobecni”, ale w idealnym świecie mają oni kontakt ze szkołą i realny wpływ na nią, zaś wychowawcze oddziaływanie rodziny i szkoły uzupełnia się, zamiast wzajemnie znosić). Nauczyciel – to ktoś, kto jest autorytetem. Cieszy się szacunkiem, bo na niego zasługuje. Ma swój etos. Nierzadko (choć chyba coraz rzadziej) zawód ten wiąże się ze słowem „powołanie” (obok księdza czy lekarza). Dla takiego nauczyciela lekcja jest spotkaniem. Nawet

w 30-osobowej klasie potrafi patrzeć na swoich uczniów jak na indywidualności. Zna ich twarze, cechy charakteru, sytuację rodzinną. Chce i potrafi zainspirować, pokazać, jak ciekawy jest świat. Przekazać wiedzę w sposób niebanalny i zachęcający do samodzielnych poszukiwań. To nauczyciel, który potrafi odtworzyć (choćby w szczątkowej formie) relację „mistrz – uczeń” leżącą gdzieś u korzeni szkolnictwa jako takiego.

Druha strona

Szkoła uczy i wychowuje lub przynajmniej socjalizuje, a także (o czym slogan nie wspomina) otacza opieką. Nie tylko wiedzę przekazuje, ale też uczy szacunku do niej i kształtuje przekonanie, że pewnych rzeczy po prostu nie wypada nie wiedzieć. Wdraża też do życia według pewnych ideałów, wartości. Uczy szacunku, umiejętności bycia w relacji. Jest miejscem, które nie piętnuje i nie etykietuje, ale daje drugą szansę tym, których drogi nieco się zwichrowały.

Czy takie szkoły istnieją? Nie silimy się na wiążącą odpowiedź, choć to ona może jakoś pomogłaby nam rozjaśnić mrok niepewności, co do tego, jaka jest dotychczasowa i jaka ma być nowa kultura szkoły. A może – jak chcą pesymiści – ta dotychczasowa kultura to w istocie antykultura, czyli zaprzeczenie tego wszystkiego, co etos szkoły jako takiej stanowić powinno? *Audiat et altera pars* – oddajmy zatem głos tym, którzy pytają: czy współczesna szkoła nie jest bardziej miejscem deprawacji, niż socjalizacji? Miejscem ogłupiania, zamiast edukowania? Obszarem, na którym sfrustrowani i wypaleni nauczyciele walczą z coraz bardziej zdeprawowanymi, leniwymi i zamkniętymi w elektronicznie zapośredniczonym środowisku rówieśniczym dziećmi, wspieranymi przez roszczeniowych i znudzonych rodzicielstwem rodziców?

Przy takiej niezbyt optymistycznej diagnozie – istotnie – nic tylko „kielki nowego wypatrywać”. I to z utęsknieniem.

Powrót do kolein

Pandemia COVID-19 brutalnie przerwała spór pesymistów z optymistami i postawiła wszystkich – dzieci, rodziców i nauczycieli – w nowej sytuacji. Zostaliśmy rzućni na dość głęboką wodę, praktycznie bez sprawdzenia, czy umiemy pływać i czy w ogóle wiemy, w którym kierunku płynąć. Nikt nie pytał, czy mamy siły wiosłować, a nawet, czy w ogóle mamy wiosła i jakąkolwiek łódkę. Co jednak pokazała nam owa wymuszona cyfryzacja edukacji?

Trudno mówić na razie o efektach długofalowych – bo rzecz ciągle się dzieje. Nic nie pokażą nam wyniki matur i egzaminów ósmoklasisty; to bardziej kąsek dla miłośników tabelki i statystyk niż wiążąca przesłanka wyjaśnienia i zrozumienia rzeczywistości (zwłaszcza że ósmoklasiści teoretycznie mieli pisać egzamin już w kwietniu, zatem byli w zasadzie przygotowani i epidemia, co najwyżej, dała im więcej czasu). A warto by tę rzeczywistość jakoś zrozumieć, zwłaszcza gdy przyszłość niepewna, a podskórnie i intuicyjnie czujemy, że do dawnych kolein łatwego powrotu nie ma i nie będzie. Chyba że otrzepiemy się z tego doświadczenia jak z kurzu po przejściu piaszczystej drogi, wracając do tego, co ustalone, dobrze znane, a przez to bezpieczne (choć niekoniecznie dobre).

Na pewno w edukacji zapośredniczonej jeszcze trudniej o spotkanie i relację mistrz-uczeń. O ile w przestrzeni klasy można było wyłowić indywidualności i przynajmniej spróbować obudzić i ukierunkować (nierzadko w równym stopniu ukryte, co wybitne) zdolności, o tyle przy lekcjach online jest to o wiele trudniejsze. Czy jednak niemożliwe?

Naszym zdaniem – nie tylko możliwe, ale wręcz konieczne. Nauczyciel jako bezosobowy podajnik wiedzy stanie się zwyczajnie niepotrzebny. Szybko bowiem osoby decyzyjne mogą dojść do wniosku, że wystarczy nagrać jedną lekcję dla całej Polski i odtworzyć ją przez edukacyjny kanał w telewizji lub internecie, zaś ocenianie sprowadzić do standardowego

dla wszystkich ogólnopolskiego testu. Edukacja stałaby się wówczas domeną wąskiej, wyselekcjonowanej grupki wybrańców, sączących wiedzę do uczniowskich głów pod mniej lub bardziej iluzorycznym nadzorem rodziców. Samorządowi skarbnicy odetchnęliby z ulgą, przekierowując uwolnione środki na budowę dróg lub masztów 5G. A że „produkty” owej „fabryki wiedzy” byłyby ucieleśnieniem Orwellovskich wizji. No cóż...

Nihil novi

Jeśli zatem, mamy mówić o nowej kulturze szkoły, to relacyjność na linii „mistrz – uczeń” powinna stać się jednym z jej kluczowych ogniw. Tutaj warto sięgnąć do mistrzów, choćby Marii Grzegorzewskiej, Janusza Korczaka i innych, walczących o godne traktowanie dziecka-ucznia i szkołę tworzoną przez utalentowanych, mądrych, empatycznych nauczycieli. Nauczycieli, którzy nie boją się rozbudzać w swych podopiecznych ciekawości świata, kształtować umiejętność samodzielnego zdobywania wiedzy i krytycznego myślenia.

Dziś uczniowie nierzadko przerastają swoich nauczycieli pod względem technicznym – lepiej i szybciej obsługują laptopy i smartfony. Jednak trzeba pamiętać, że w piramidzie wiedzy dane są na samym dole. Same dane, bez refleksji i umiescowania ich w odpowiednim kontekście, znaczą niewiele. Można bowiem widzieć wiele drzew, a nie widzieć lasu. Połączone dane stają się informacjami. Informacje mogą stać się wiedzą, a zastosowana wiedza doprowadzić do mądrości. To jest możliwe, ale droga jest długa. Nowe technologie mogą ją w takim samym stopniu ułatwić poprzez skrócenie drogi do zdobycia danych, jak i utrudnić poprzez zabijanie wyobraźni, myślenia krytycznego i linearnego, przeładowanie informacyjne i „fejsbukizację” życia codziennego (przez to ostatnie rozumiemy ciągle przekrzykiwanie się, eskalację coraz bardziej zjadliwych komentarzy, słowne bitwy o nic oraz zabijające ciszę przekonanie, że wszystko musi być

skomentowane). Na drodze od informacji do mądrości potrzeba przewodnika, mistrza, autorytetu. Obsługiwać smartfon potrafiłby zapewne nawet dobrze wytresowany szympan, lecz uczynić smartfon narzędziem do zdobycia mądrości – tylko właściwie pokierowany i krytycznie myślący człowiek.

Z kolei rzeczą godną utrwalenia mogłoby być zaangażowanie rodziców w edukację. Oczywiście, jest ryzyko, że z chwilą powrotu dzieci do szkół dorośli zechcą odreagować kilka miesięcy swego ponadstandardowego zaangażowania i radośnie zrzucić całość odpowiedzialności za edukację na szkołę (na co wskazywały niektóre prowadzone w trakcie pandemicznej zdalnej edukacji badania socjologiczne). Może jednak dałoby się uczynić tę sytuację punktem wyjścia do lepszego zrozumienia i budowy trwałej współpracy?

Jaka zatem jest/ma być nowa kultura szkoły? A może, po prostu, *nihil novi sub sole* – i historia po raz kolejny zatacza krąg, zaś nowość oznacza powrót do korzeni i nadanie nowego blasku wyciągniętem z szafy, nieco zakurzonym i zapomnianym, ale wciąż bezcennym rodowym srebrem?

Karolina Strumidłowska-Adamska

Oligofrenopedagog z doświadczeniem w pracy pedagoga szkolnego w gimnazjum i szkole średniej oraz działalności w Komisji ds. Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i w Zespole Interdyscyplinarnym ds. Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie.

Andrzej Adamski

Doktor habilitowany, profesor WSiZ, kierownik Katedry Mediów, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie. Wcześniej dyrektor Instytutu Edukacji Medialnej i Dziennikarstwa na UKSW w Warszawie. Naukowo zajmuje się między innymi edukacją medialną oraz nowymi mediami i internetem. Teorię łączy z praktyką dziennikarza i publicysty.

Zmiana konieczna

Magdalena Dębecka

Jak pandemia wpłynęła na postrzeganie roli i funkcji edukacji?

Tym razem nie było ani czasu, ani sposobności, żeby zastanawiać się, czy zmiana jest dobra. Jakoś spodziewaliśmy się tej katastrofy, ale w początkowej fazie była bardzo daleko, a potem nagle dotarła do nas, nie dając nam czasu do namysłu. A kiedy to się już stało, gdy wiadomo było, że Polska nie jest cudowną wyspą wolną od pandemii, kiedy zamknięto szkoły i nakazano zostać w domu, doznaliśmy emocji charakterystycznych dla przeżywania traumy. W tym wypadku rozumianej jako spotkanie się z widmem śmierci, stanięcie twarzą w twarz z zagrożeniem dla siebie i bliskich – takim, od którego nie można było się odciąć.

Strach o życie i dotkliwe poczucie niepewności wśród natłoku sprzecznych często informacji trzeba było jakoś odsunąć na bok i pracować w zupełnie nowej rzeczywistości. Pospieszne ustalanie wytycznych, zalew narzędzi edukacji zdalnej i festiwal nowości w internecie niczego nie ułatwiały. Nie obyło się także bez rytualnych ataków „fejsbukowiczów” na nauczycieli, nauczycieli na ministra, kuratoria, dyrektorów, rodziców i uczniów na nauczycieli i tak dalej. Żyjąc pod presją, w pełnym chaosie, starając się, jak wszyscy, zorganizować życie w nowych warunkach, postanowiliśmy jednak wypełniać naszą misję.

Kontrola

Nie było to łatwe, zważywszy na dwie obciążające nasze społeczeństwo cechy: brak zaufania – od pojedynczego człowieka poprzez piętra instytucji do samego szczytu władzy i na odwrót – oraz niskie poczucie sprawczości. W związku z tym wyrosło kilka bardzo poważnych barier na drodze do wystarczająco dobrej edukacji w czasie epidemii. Zresztą osiągnięcie „wystarczająco dobrego” poziomu czegokolwiek nie jest wcale łatwe. Nie chcemy być wystarczająco dobrymi matkami, ojcami czy pracownikami, albo nie daj Boże wystarczająco dobrym nauczycielem, o nie – my chcemy być najlepszymi, przy tym poświęcając się, zaniedbując rodzinę i samych siebie.

Spółeczeństwo o niskim poziomie zaufania do kogokolwiek jest społeczeństwem kontrolującym. Ministerstwo kontroluje kuratoria, kuratoria – szkoły, dyrektorzy – nauczycieli, nauczyciele – uczniów, a jeszcze rodzice: szkołę, nauczycieli i swoje dzieci. Mało tego, nie mamy zaufania nawet do samych siebie. W rzeczywistości pandemicznej z kontrolą jest problem. Nagle okazuje się, że na wiele rzeczy nie mamy wpływu i z wielu rzeczy musimy zrezygnować, również w zakresie kontroli.

Osoby, które już wcześniej, na przykład z powodu choroby czy utraty kogoś bliskiego lub drastycznej zmiany sytuacji finansowej, musiały zrewidować swoje potrzeby, zaniechać wiele swoich przyzwyczajzeń, łatwiej przyjęły brzemię tej drastycznej sytuacji. Dla osób bardzo kontrolujących nowa rzeczywistość okazała się nie do zniesienia. Jak sprawdzić, czy wszyscy moi nauczyciele faktycznie solidnie pracują i ile godzin na to poświęcają? Czy nauczycielom należą się te wszystkie nadgodziny? Czy moi uczniowie pracują samodzielnie? Pewnie rodzice odrabiają za nich lekcje – i ja mam teraz oceniać rodziców? Czy ci, z którymi nie mam kontaktu, faktycznie mają jakiś problem, czy wykorzystują sytuację, żeby zrobić sobie „koronaferie” (ohydne słowo)?

Czy to, co robię, wystarczy? Może powinienem pracować więcej i lepiej? I jeszcze wątpliwości rodziców: czy moje dziecko będzie w stanie się uczyć w sposób zdalny, czy dam radę mu pomóc? Co będzie z maturami, egzaminami i rekrutacją?

Takiego poziomu niepewności w sferze edukacji jeszcze nie było. Wszystkie napięcia związane z tym systemem zostały zwielokrotnione przez pandemię w postępie geometrycznym. Różnie to się potem organizacyjnie potoczyło. Były szkoły, w których nauczyciele wypełniali dziesiątki tabel, rozliczając się ze swojej pracy. Były i takie, gdzie narzucono konkretne narzędzia oraz sposoby pracy i w ten sposób ograniczono autonomię pedagogów. Były też szkoły, w których bardzo wspierano nauczycieli, organizując spotkania online albo w celu wymiany doświadczeń i spostrzeżeń, albo – co niezwykle ważne – żeby dzielić się strachem. Były też instytucje, które porzuciły swoich pracowników. Nie było w nich specjalnej kontroli i nie było też wsparcia. Chodziło jedynie o to, żeby przetrwać, żeby tabelki się zgadzały i żeby nikt skargi nie złożył.

Taka sytuacja jest dobrym przykładem na zjawisko zbędności, które w czasach kryzysu epidemicznego bardzo wyraźnie wystąpiło w różnych środowiskach. Otóż okazało się, że w warunkach pracy zdalnej część pracowników jest po prostu niepotrzebna. Ludzie sami się zorganizowali, wypracowali lepsze lub gorsze metody i realizowali zaplanowane działania. Pojawiło się w związku z tym ważne pytanie: jak to w przyszłości wpłynie na całą organizację, jej kulturę i funkcjonowanie, niezależnie od tego, czy jeszcze przez dłuższy czas pozostaniemy w trybie zdalnym, czy wrócimy do szkoły, czy wypracowana zostanie jakaś hybryda?

Ocenianie

Podstawowym narzędziem kontroli jest ocenianie – niezależnie od tego, czy ocenia nas (nauczycieli) dyrektor, czy kuratorium szkół, czy my ocenia-

my uczniów. Nie jest to istotne, czy ocenianie jest tradycyjne, za pomocą cyfr, czy stosujemy coraz bardziej doceniane ocenianie kształtujące – to wciąż jest kontrola. Sami też nieustannie poddajemy się ocenie i niestety najczęściej nie jest to ocena bardzo dobra.

Nie lubię oceniania, a najbardziej tego na koniec roku szkolnego. Zawsze mam poczucie, że ocena nie jest sprawiedliwa i mam wątpliwości co do jej wartości (dla ucznia). Jednak ocenianie jest nieodłącznym elementem rzeczywistości szkolnej i nic na to nie poradzimy. Obecnie ocena jest jeszcze bardziej kontrowersyjna. Bo jeśli uczeń miał na półrocze wymęczony dopuszczający, a teraz same piątki i szóstki, to mam mu tak po prostu wystawić trzy albo cztery? Pojawiają się wątpliwości, czy uczeń ów nie oszukiwał, czy zadań nie odrabiali za niego rodzice, albo czy nie pomagał mu starszy brat... Tak samo w drugą stronę: dotychczas miał piątki i czwórki, jakiś taki niekomunikatywny, cichy był, ale oceny jak trzeba. A teraz zero kontaktu, brak aktywności, nic nie wysyła – no trudno, będzie miał dwa, co najwyżej trzy. I już. A czemu się nie odzywa? Nie wiem, leń taki, zawsze był mało aktywny, pewnie śpi do czternastej. To są skrajności, ale trzeba uświadomić sobie, że nie ma wyjścia – trzeba sobie nawzajem zaufać. Jeśli faktycznie brat pomagał, to co? W sumie dobrze nawet, może się przez to lepiej poznali. Czuję, że stawiam za wysoką ocenę na koniec roku? Trudno, życie oraz ewentualne przyszłe egzaminy i tak tę ocenę zweryfikują.

Należałoby się też zastanowić nad jakością narzędzi oceny, jakie sobie teraz stworzyliśmy. Bardzo chcielibyśmy tradycyjne ocenianie bezpośrednio przełożyć na edukację zdalną, ale to niemożliwe. Testy online? Żeby uniknąć „ściągnięcia”, ustawiamy 60, a nawet 40 sekund na odpowiedź, a test jest tak skonfigurowany, że uczeń nie może „skoczyć” do innego okna przeglądarki. Ale przecież może jednocześnie korzystać z laptopa i telefonu! Czego się boimy w ocenianiu zdalnym?

Chyba najbardziej tego, że nas ktoś źle oceni po naszej ocenie. Rodzice napiszą w sieci, że nic z siebie nie daliśmy, żadnych materiałów ciekawych, a teraz oceny takie słabe! Że uczeń napisze: „kretynka” – wysłałem jej pracę Janka, ona ma tylu uczniów, że nie zaskoczyła, pięć mi dała!

Boimy się też tego, że kiedy wrócimy do „normalnej” szkoły i się okaże, że nasza ocena była nieadekwatna, to łatwo będzie nas z tego powodu ośmieszyć. Póki co jedynym rozwiązaniem wydaje się zwiększenie zaufania do innych i do samych siebie, a przede wszystkim tworzenie takich lekcji i takich sposobów oceniania, żeby były co najmniej wystarczająco dobre. Nie jest bowiem możliwe kontynuowanie nauczania w taki sam sposób, jak w tradycyjnej szkole. Ale może to dobrze, może to stare nie było wcale takie właściwe?

Komunikacja

Ktoś powiedział, że w czasie nauki zdalnej cyfrowi uczniowie spotkali się z analogowymi nauczycielami. To nieprawda, ponieważ my jesteśmy „cyfrowi inaczej”. Sposoby wyszukiwania informacji i metody komunikacji były zupełnie inne. Uczniowie nie potrafili wysłać e-maila z tematem i właściwie opisanymi załącznikami. Nie umieli odesłać poprawnie zadania w dzienniku elektronicznym, bo trzeba było pakować i rozpakować pliki. I to nie dlatego, że są głupi, tylko nikt ich tego nie nauczył lub po prostu tego nie potrzebowali. Moi uczniowie na przykład nie rozumieli, co to znaczy odesłać zadanie w formie tekstu. Pisali tekst w zeszycie, robili zdjęcie i wysyłali. Trochę czasu zajęło wytłumaczenie, że w ten sposób poprawienie prac jest znacznie utrudnione.

Nauczyciele nagle musieli pracować na platformach, szukali gorączkowo najlepszych sposobów przekazania wiedzy – wciąż w poczuciu, że to nie to, że może jest coś lepszego. Wiadomości na komunikatorach, wcześniej głównie wysyłane do rodziny i znajomych, trzeba było dostosować

w taki sposób, żeby młodzież nas zrozumiała. Mając nastoletnią córkę, wiedziałam, że jeśli przychodzi osiem wiadomości – jedna po drugiej – to na pewno uczeń. W każdej wiadomości jedno zdanie lub nawet nie – trzy wyrazy. My piszemy pełne zdania – w jednej wiadomości. I teraz – zaczynać od „dzień dobry, pragnę wam wysłać...”, czy „hejka uczniowie” (wysyłały), „co u was?” (wysyłały), „tu macie materiały” (wysyłały). Otóż nie, trzeba było spotkać się w połowie drogi, dzieciaki też nie wiedziały, czy mogą dodać reakcje w postaci emotikonów do naszych wiadomości. Zresztą odczytywanie emoji jest zupełnie inne przez nastolatków i dorosłych, o czym przekonałam się prowadząc świetnie przygotowaną (w moim mniemaniu) lekcję o przymiotnikach emocji z użyciem „buziek” – wyniknął kompletny chaos!

Dzieci nie wiedziały także, że pisząc e-maila trzeba przywitać się i pozdrowić. Ile było z tym zamieszania, ile mediacji, negocjacji i często konfliktów nawet – że chamscy uczniowie, że staroświeccy nauczyciele...! Ja też byłam „chamska”, gdyż okazało się, że obecnie nie odpowiada się „ok” tylko „dobrze” lub „okej”. Ale najgorsza jest „kropka śmierci” – jeśli piszesz krótkie zdanie, nigdy nie stawiaj kropki! Dlaczego? Bóg raczy wiedzieć – tak orzekło pokolenie cyfrowych tubylców.

Jeszcze dostępność – jeżeli nauczyciel jest dostępny na komunikatorze o godzinie 23:29, to znaczy, że można mu wysłać zadanie, przecież było na dzisiaj, jeszcze jest dzisiaj, wstałem o czternastej, Netflix potem i wyjście z kolegami. Nie wiadomo dlaczego trudno było ich przekonać, że lepiej wtedy wysłać poprzez dziennik elektroniczny lub email, bo telefon nie „pika” po nocy.

Komunikacja była wysoce zaburzona także z powodu braku lub deficytu jej fundamentalnej części – komunikacji niewerbalnej. Było to szczególnie dotkliwe dla osób, które komunikują się w dużej mierze gestem, postawą, mimiką. Nawet lekcje online – wtedy, gdy teoretycznie widzimy

się nawzajem – nie tworzą warunków dla skutecznej komunikacji pozawerbalnej. Chcielibyśmy wiedzieć, w jakim nastroju są nasi uczniowie, po ich mimice oceniamy stopień przyswajania wiedzy. Wreszcie, nasze spojrzenie może motywować, zachęcać lub dyscyplinować.

Lekcje online przysporzyły ogromnego stresu wszystkim uczestnikom. Po pierwsze, za względu na trudności techniczne, po drugie – z powodu lęku przed ośmieszeniem, przed oceną wyglądu mojej osoby i mojego mieszkania. Wielu nauczycieli zezwalało uczniom na udział jedynie audio, bez obrazu. Wielu nauczycieli doświadczyło „trollingu”. Były przypadki, że na lekcję „wchodzili” rodzice lub całkiem postronne osoby. Jednak w przypadku szkół, które prowadziły nauczanie tylko za pomocą wysyłania materiałów, komunikacja, a może więcej – więź pomiędzy nauczycielami i uczniami została poważnie naruszona.

Akceptacja

Trauma rozpatrywana jest przez różne nauki. Wolałabym przyłgnąć do definicji socjologicznej, gdzie jest ona traktowana jako proces z zakończeniem, podczas gdy w pojęciu psychologicznym trauma nie jest nigdy możliwa do całkowitego uleczenia. Jednak rozum podpowiada, że tak właśnie jest. W jaki sposób społeczność przetrwa, jest w dużej mierze zależne od jej rezyliencji, czyli mówiąc bardzo prosto – umiejętności odbicia się od dna. Niestety fakt wystąpienia pandemii pociąga za sobą kolejne zjawiska o niespotykanej sile, z których nadciągający kryzys gospodarczy jest tylko jednym przykładem. Zatem, w jakim miejscu procesu traumy znajdujemy się obecnie?

Początkowa ogromna dezorganizacja i dezorientacja nadal nam towarzyszą i są podsycane dezinformacją i przenikaniem polityki do ochrony zdrowia. Brak zaufania pozostanie, gdyż świetnie się miał zawsze, może nawet się wzmocnił. Straszne przeżycia jednak wiążą ludzi, którzy chcą być

razem, nawet jeśli fizycznie nie mogą. Chcemy dzielić się z innymi lękiem i nostalgią za przeszłością. Chcemy klaskać w podzięcie pielęgniarcom i lekarzom z balkonów swoich domów, ale tylko wtedy, gdy nie mieszkają za ścianą i nie robią zakupów w tym samym warzywniaku, bo przecież „roznoszą zarazę”. Ludzie jednoczą się organizując różne akcje i społeczności w sieci. Wirtualnie trzymają się za ręce, szukają wspólnego wroga, bo przecież ktoś musi być winny! Podatni na plotki i konfabulacje dyskutują zawzięcie o wszystkim, na każdy temat, będąc najmądrzejszymi. Tworzą memy żartobliwe, które choć trochę rozładują strach i napięcie. Są nawet tacy, którzy podejmują działania w realu, bez wielkiego rozgłosu. Trzeba mieć ogromną odwagę – ja jej nie miałam.

Różnie radzimy sobie z traumą, jednak pewne jest, że miliony ludzi na świecie nie obejdą się bez profesjonalnej terapii. Jeżeli chodzi o edukację, najważniejszym krokiem, który pozwoli na konstrukcję zmienionego systemu, a nie na jego destrukcję, jest akceptacja. Na poziomie osobistym – tak, robiłam pewne rzeczy źle, nie zawsze moje lekcje i materiały były doskonałe, wściekałam się na uczniów za brak netykiety, nawet zablokowałam czasowo kilku nocnych marków. Trudno, uczyłam przecież wystarczająco dobrze, a jak się wszystko uspokoi – przyjdzie czas na ewaluację i ulepszenia. Dajmy sobie prawo do błędów i niedociągnięć. Nie kłaniajmy się internetowym trollom nienawidzącym wszystkiego, a teraz kolejny raz przy świetnej okazji nauczycieli. Trzeba zadbać o siebie przede wszystkim, o rodzinę. Bez jako takiej równowagi praca – dom nie będzie ani dobrymi nauczycielami, ani tym bardziej członkami rodziny.

W szerszym pojęciu musimy zaakceptować globalne zmiany spowodowane samą pandemią i kryzysem gospodarczym. Nigdy nie lubiłam specjalnie zakupów, a teraz ich nienawidzę. Nienawidzę ludzi bez masek wchodzących mi na plecy w kolejce. Nie akceptuję niektórych „luzowań”

restrykcji epidemicznych. I co? Nie mam na to wplywu, nie będę się awanturować w kolejce do kasy, nie mam możliwości zakupów spożywczych online, nie powstrzymam ludzi od zbiorowego najeżdżu na górskie szlaki i nadmorskie plaże. Jedyne co mogę zrobić, to dostosować się i, niestety, zaakceptować pewne zjawiska.

Taka strategia przekłada się na akceptację zjawisk w edukacji. Przecież nie urządzimy strajku w tej sytuacji, prawda? Nie chodzi o to, żeby zamilknąć, oddać wszystko w ręce innych, ale o to, żeby nie tracić energii na rzeczy, które niekoniecznie są teraz istotne lub na które zwyczajnie nie mamy wpływu. I jeszcze jedno, choć to taki internetowy frazes – z każdej sytuacji można mimo wszystko wyciągnąć coś dobrego, a teraźniejszość stwarza wiele szans na zmiany.

Zmiana

Już nic nie będzie nigdy takie samo – niby kolejny frazes, ale stuprocentowo prawdziwy. Rozumie my to, gdy myślimy o transporcie: czy kiedykolwiek polecę samolotem, czy wsiądę do tramwaju, podczas gdy mnóstwo ludzi robi to codziennie? Kiedy myślimy o rozrywce, nie ma po co iść do kina, narażać się, jest tyle serwisów filmowych. Uwielbiam tańczyć, ale czy wrócę na kurs latino, czy pójdę kiedyś do klubu? A może inaczej, przecież wielu uważa, że wirusa nie ma, że to propaganda (!) polityczna. Albo – i tak wszyscy muszą zachorować, w ten sposób osiągniemy odporność stadną, to po co się ograniczać? Dziesiątki, setki dylematów i ciągły niepokój: czy robię dobrze...?

Niemniej jednak mówi się o dobrych stronach – zacieśnienie węzi rodzinnych (tylko że przemoc domowa ma się świetnie), odkrywanie nowych zainteresowań lub dołączanie do ważnych akcji społecznych. W sferze edukacji, kiedy już oswoimy się z nową sytuacją i zaakceptujemy swoją ograniczoną przez jakiś czas sprawczość, możemy dostrzec szansę na zmiany. Zmiany, które

są konieczne. Nie możemy w świecie, w którym nic już nie będzie takie samo, trzymać się tego, co było przedtem.

Mimo że czuliśmy się w dużej mierze osaczeni, to paradoksalnie nasza nauczycielska autonomia miała duże szanse na przetrwanie. Wybór materiałów edukacyjnych – nie odkrylibyśmy wielu wartościowych źródeł, nie zauważylibyśmy tego, ile naszych przedpandemicznych metod z wykorzystaniem TIK-u jest do niczego, bo na przykład kompletnie nie trafiają do młodzieży. Więcej: okazało się, że ten facet z YouTube’a tłumaczy temat lepiej ode mnie! Nawet gdybym wcześniej to odkryła, pewnie oglądalibyśmy razem na lekcji. A po co w takim razie lekcja? Przecież dzieciaki mogą obejrzeć w domu. No tak, nie wiadomo, czy obejrzą, ale jaka jest pewność, że jeśli na lekcji, to akurat nie myśli jeden z drugim o obiedzie lub swojej dziewczynie (wraca zagadnienie zaufania)?

Jednocześnie nagle zmiana wszystkiego spowodowała przyspieszenie samokształcenia, uczenia się od siebie nawzajem i wreszcie odkrywanie własnego potencjału, choćby do tworzenia świetnych materiałów nauczania. Nie wiedzieliśmy, ile godzin szkoleń z rozwijania umiejętności cyfrowych było zmarnowanych. Poza tym, czyż to nie wspaniale odbywać szkolenia online w domu, w dresiku i kawą ulubioną? Nie dowiedzieliśmy się, że nasze umiejętności komunikacyjne potrzebują „kopa” do cyfrowego świata. Program nauczania – może to niepoprawne, ale sądzę, że nie tylko ja zrezygnowałam z niektórych treści oceniając je jako zbyt trudne na raczkujące nauczanie zdalne, ale również nieprzydatne – ani ze względu na egzaminy zewnętrzne, ani na umiejętności życiowe.

Internet zaburza pojęcie czasu i miejsca. Oczywiście dobrze jest utrzymać jakiś rytm dnia, jest to zdrowe i powoduje większą produktywność. To udawało się w sytuacji, gdy w szkole był ustalony plan lekcji online, w innych przypadkach było to trudne. Jednak patrząc w przyszłość, jeśli

mam jednego lub dwóch uczniów, których przygotowuję do ważnego konkursu, to musimy się spotykać w szkole na ósmej czy dziewiątej lekcji, gdy wszyscy pomęczeni i głodni? Może warto byłoby spotkać się online, nawet o dwudziestej, nawet w sobotę o dwunastej, jeśli wszystkim pasuje. Jeżeli zależy mi, żeby uczniowie przeczytali artykuł, rozwiązali quiz, to jaka jest różnica, że zrobią to w niedzielę w nocy? Przecież nawet podczas „normalnej” nauki nie kontroluję, o której godzinie chodzą spać.

W końcu – radykalnie – może do szkoły wystarczyłoby iść trzy razy w tygodniu? Albo codziennie na trzy godziny? Może rady pedagogiczne i szkolenia mogłyby odbywać się na platformach komunikacyjnych, ale tu wraca problem zaufania, bo przecież jest „tajemnica rady”. A kto zagwarantuje, że dziecko nauczyciela, chodzące do tej samej szkoły, nie będzie podsłuchiwać, albo, co gorsza zhakuje posiedzenie i całe miasto obejrzy?!

Jakie dokładnie będą zmiany w edukacji – tego obecnie nie wiadomo. Jednak pewne jest, że są one konieczne, a do ich skutecznego wprowadzenia niezbędne będą dwie rzeczy: zaufanie do siebie samego i innych oraz akceptacja ograniczeń i własnych błędów.

Magdalena Dębecka

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół w Lipianach.

W poszukiwaniu niemożliwego

Barbara Popiel

Edukacja literacka – indywidualizacja czy idealizacja?

Zindywidualizowany sposób kształcenia jest swoistym Świętym Graalem współczesnej edukacji, wynoszonym na piedestał i odmienianym przez wszystkie przypadki w teoretycznych dyskusjach. W praktyce jednak to zagadnienie pomijane, a chwilami wręcz omijane, i to nie ze względu na wyzwania i trudności, jakie za sobą niesie, lecz raczej z powodu przyzwyczajenia i wygody, jaką dają narzucone odgórnie: program, podstawa programowa, podręczniki i schematy lekcji. Dużo mówimy o indywidualizacji nauczania w szkole, ale w gruncie rzeczy nadal kręcimy się w kółko. Próby, również te całkiem udane, zindywidualizowania

jakiegoś elementu edukacji są cały czas ograniczane w bardzo konkretny i niepodważalny sposób: przez podstawę programową. Czy można mówić o indywidualizacji, gdy ma ona ściśle określone granice? Inny jeszcze problem – czy absolutny brak takich granic, *sui generis* „hulaj dusza, piekła nie ma”, jest w edukacji, zwłaszcza edukacji na poziomie podstawowym i średnim, w ogóle możliwy i pożądany? Czy mówiąc o zindywidualizowaniu procesu kształcenia, nie kręcimy się niczym pies za własnym ogonem i nie zasłaniamy wzniosłym, nieosiągalnym hasłem problemów trudniejszych i mniej wdzięcznych?

Wiedza ogólna

Powracają do mnie te pytania, ilekroć myślę o nauczaniu literackim i językowym, ilekroć ze studentami pedagogiki – czy to na specjalności wczesnoszkolnej i przedszkolnej, czy to na poziomie studiów jednolitych magisterskich z tego zakresu – prowadzę zajęcia z edukacji polonistycznej lub literatury dla dzieci. Czego właściwie powinniśmy nauczyć na tych pierwszych etapach kształcenia? (Pytanie „jak?” jest na drugim miejscu, bo sensowna odpowiedź na nie jest możliwa dopiero po określeniu „czego” uczyć). Co ja im chcę pokazać, z czym zapoznać, tak by później sami mogli to przekazywać uczniom?

Rozbijam się chwilami o wyżej wspomniane ograniczenia, rozbijam się ze złością i z niechęcią, zwłaszcza gdy chodzi o literaturę. Obecna podstawa programowa z zakresu edukacji polonistycznej (i zapewne nie tylko, ale ograniczam się do własnego podwórka) jest czymś, co należałoby spalić całkowicie i napisać zupełnie od nowa (szczególnie dla starszych klas podstawówki i dla całego liceum). Gdy jednak próbuję sobie wyobrazić tę nową podstawę programową, w pełni opartą na zindywidualizowanym sposobie edukowania, znów się rozbijam – tym razem o wyobrażenie całkowitej anarchii.

Wszelkie programy kształcenia zakładają przekazanie jakiejś wspólnej wiedzy, „wiedzy ogólnej”, jak ją nazwał pułkownik Pickering w *Pigmalionie*. „Wiedza ogólna” jest dobrym określeniem, zakłada bowiem jakiś w miarę jednolity zbiór informacji, do którego dostęp mają wszyscy (a w przypadku dzieci „dostęp” oznacza „pokazanie, przekazanie”, bo bez tego niemożliwe będzie nauczanie poszukiwania, oceniania i korzystania z informacji). „Jednolity zbiór informacji” budzi obawy dotyczące urabiania umysłów według jednego wzorca; ale jeśli oczekujemy, że umysły te będą w przyszłości w miarę sprawnie funkcjonować razem w społeczeństwie, będą mieć poczucie jakiejś kulturowo-historycznej wspólnoty, będą w stanie odwoływać się do pewnych oczywistych

i znanych wszystkim informacji – to konieczności istnienia i przekazywania owego jednolitego zbioru informacji nie możemy zaprzeczyć.

Jak nie zachwyca?

Problem indywidualizacji w edukacji nie tkwi zatem w „jak?” – tu miejsce na wprowadzanie zróżnicowanych metod jest niemalże nieograniczony i właściwie wszelkie chwytły są dozwolone; problem natomiast tkwi w „co?” – tu bowiem zachodzą się prawdziwe trudności.

Indywidualizacja powinna obejmować między innymi możliwości i zainteresowania ucznia; jeśli jednak w owych zainteresowaniach nie mieści się tabliczka mnożenia, ortografia lub podstawowe informacje z geografii, co zrobić, by zachować indywidualizację kształcenia? Opuścić? Z całym szacunkiem dla cudzych zainteresowań i dla możliwości nowoczesnych technologii – nie wyobrażam sobie sytuacji, gdy każdy uczeń uczony jest tylko tego, czego chce, a do takiej formy sprowadzają się lub zdają się sprowadzać niektóre koncepcje nauczania. Wymusić lub sprytnie przełożyć te treści do działań edukacyjnych?

Znów się pojawia wątpliwość co do „czystości” indywidualizacji nauczania. A przecież sami nieraz stoimy bezradni wobec uczniowskiego pytania „po co mi ta wiedza?”, bo choć jesteśmy przekonani o wartości i przydatności danego zasobu informacji i umiejętności, to jednocześnie uzasadnienie własnego stanowiska staje się coraz trudniejsze (za co możemy podziękować przemianom technologicznym). Rzeczywiście, po co mam się uczyć tabliczki mnożenia, skoro pierwszy lepszy telefon komórkowy ma dziś kalkulator, a jeśli chodzi o geografie – sprawdzenie w internecie, też dostępnym w każdej komórce, dowolnego geograficznego zagadnienia zajmuje kilkanaście sekund? Komórkowy GPS poprowadzi mnie, gdzie trzeba, a strona „oblicz procent” pokaże prawidłowe liczby potrzebne na przykład do budżetu w projekcie.

Przy edukacji polonistycznej problem „co?” staje się szczególnie wyraźny, bo dotyczy jednocześnie i udostępnianych informacji, i przekazywanych wartości. Po to przecież jest literatura – by poznawać przez nią historię, kulturę, wartości, sztukę. Służy temu i wielu innym celom, z których jednak część zostaje w podstawie programowej wykasowana lub potraktowana jako „już załatwiona”. Chodzi mi zwłaszcza o wzmocnienie lub w ogóle zbudowanie w uczniach przekonania, że czytanie jest przyjemnością i zasługuje na ważne miejsce w naszym życiu. Jedno z zadań, jakie ma realizować kanon lektur, to także rozwijanie zainteresowań czytelniczych. I tutaj „co?” powraca wręcz boleśnie: bo jak rozwijać apetyt literacki przy użyciu tekstów, które wcale nie zaciekawiają?

Więź ze Skargą (phi!)

Przykład najprostszy – w czerwcu pomagałam pewnemu szesnastolatkowi przy zadaniach domowych dotyczących *Kazań sejmowych* Skargi. Kto z dorosłych obecnie dla zwykłej rozrywki czyta Skargę? Powiedzmy sobie szczerze: nikt. Skargę (i wiele innych utworów znajdujących się w kanonie lektur) czytają fachowcy zajmujący się daną epoką, pasjonaci danej tematyki czy autora, osoby, które z jakichś powodów Skargi potrzebują. Może im to sprawiać przyjemność, satysfakcję czytelniczą – dlatego, że są już do odbioru tego rodzaju tekstów przygotowani. Szesnastolatek żyjący w drugiej dekadzie XXI wieku przygotowany nie jest; nie czuje wielu książek z „kanonu”, nie łapie z nimi więzi, nie jest w stanie się nimi przejąć.

Ja wiem, że to są ważne teksty kultury; ale wiem też, że w czasach nastoletnich bliższe mi od *Kazań Skargi* było *Ocalić Ofelię* Mary Pipher, bo w tym ostatnim odnajdowałam siebie: nastolatkę zmagającą się z różnymi problemami dorastania. A dodajmy, że *Ocalić Ofelię* to nie banalne romansidło dla licealistek, tylko licząca ponad trzysta stron praca amerykańskiej psycholog, która na podstawie przypadków

swoich pacjentek opisuje, jak amerykańska kultura końca XX wieku wpływa destrukcyjnie na dorastanie, samoocenę i dorosłe życie współczesnych małych dziewczynek i dorastających dziewcząt.

Tak, nastolatki są w stanie czytać poważne, nieraz wręcz trudne teksty – pod jednym warunkiem: muszą w tych tekstach odkrywać siebie. Problemu „co?” w kanonie lektur nie rozwiąże zatem zinfantylizowanie propozycji czytelniczych; rozwiąże je raczej całkowicie odmienny wybór tytułów, wybór kierujący się bardziej potrzebami danej grupy odbiorczej niż ogólnym przekonaniem o roli danego utworu w tradycji literatury i kultury narodowej bądź światowej.

Jednocześnie jednak z problemem „co?” nie rozprawi się stwierdzenie: „czytajcie, co chcecie, byleby wam się podobało” – a to w zasadzie powinna oznaczać taka całkowita, *sensu stricto*, indywidualizacja kształcenia: każdy się uczy, czego chce i jak chce; każdy czyta, co chce, kiedy chce i po co chce. Anarchia czytelnicza jest całkiem kuszącą koncepcją, nawet przy wszystkich swoich wadach; ale jej realizacja miałaby sens i możliwość jedynie wśród dorosłych, którzy zetknęli się z różnorodnymi tekstami, z różnych epok, poziomów, rodzajów i gatunków – jednym słowem, wśród czytelników, których wybory wynikają ze świadomego i doświadczonego „chcę”, a nie z braku doświadczenia i braku znajomości czegoś więcej niż paru książek, które akurat się spodobały.

Papierek lakmusowy

Absolutna indywidualizacja edukacji literackiej, językowej, polonistycznej, czytelniczej, zwyczajnie jest niemożliwa, wręcz niewskazana. Nauczyć się czytać i pisać muszą wszyscy; tak samo jak podstaw ortografii, interpunkcji i gramatyki. Tutaj „co?” łatwiej obronić, nawet dziś, gdy przeglądarki podkreślają błędy językowe i proponują (lub automatycznie same wprowadzają) poprawki. To edukacja literacka ma największy problem z „co?” i doborem do tego właściwego „jak?”; i to edukacja literacka

potrzebuje najpoważniejszego zmodyfikowania, opartego właśnie na koncepcji zindywidualizowania procesu kształcenia, ale zindywidualizowania w pewnym konkretnym, „uwspólnionym” kierunku.

Jeśli mamy poznać pewne zjawiska stylistyczne, zrozumieć zagadnienia rodzaju, gatunku i innych pojęć, zobaczyć dany element historii i kultury, porównać zróżnicowane wrażenia czytelnice i pojąć, jak ten sam tekst może być odmiennie odbierany przez poszczególnych czytelników – to potrzebujemy przynajmniej kilku tekstów wybranych dla wszystkich, mniej lub bardziej ogólnie narzuconych; a to oznacza, że w pewnym punkcie musimy zastopować indywidualizowanie, bo rozsypanie nam się cała edukacja. Nie tylko polonistyczna.

Kanon lektur szkolnych to papierek lakmuszowy dla pytania, jak bardzo nasza chęć zindywidualizowania kształcenia zbliża się do jego wyidealizowania i osadzenia wyłącznie na szumnych hasłach, bez uwzględnienia pewnych podstaw i konieczności. Nawet „jak?” ma swoje ograniczenia, jeśli chodzi o indywidualizowanie nauczania; dla „co?” te ograniczenia są, powinny być, znacznie wyraźniejsze; dotyczy to także innych przedmiotów.

Tymczasem odnoszę wrażenie, że pogoń za coraz to nowszymi i coraz bardziej zindywidualizowanymi metodami dla „jak?” kompletnie zasłania nam problem „co?”. Wygląda to trochę tak, jakbyśmy pod zepsutym mostem stawiali nowoczesne karetki, namioty z pierwszą pomocą i urządzenia medyczne, przez co nie mamy czasu ani energii na zastanowienie się, kiedy w końcu usunąć zepsuty most, czym go zastąpić na czas budowania nowego i jakie materiały do tej budowy wykorzystać.

Granice indywidualizacji

Książki czytane przez dzieci i młodzież w procesie edukacji podstawowej i ponadpodstawowej to jeden z tych edukacyjnych mostów, z których wielu uczniów spada. Wskutek tego indywidualizowanie sposobów zapoznawania się z tymi tekstami, pracy

z nimi i wykorzystywania w dalszej nauce rzeczywiście bardziej przypomina opatrywanie ran, ewentualnie pomoc w przejściu po chwiejnym i dziurawym moście, niż wprowadzanie z rozmachem w świat literatury, w którym wychowanek będzie chciał pozostać i bezpiecznie do niego powracać.

Rozmaitość metod pracy z tekstem, dostosowywanie ich do możliwości i zainteresowań uczniów to świetna sprawa; ale dla edukacji literackiej w dzisiejszym świecie podstawowym zadaniem – coraz bardziej palącym i wymagającym konkretnego, systemowego działania – jest praca nad dotychczasowym kanonem lektur, praca od samych podstaw, od słowa „kanon” zaczynając, zmiana koncepcji jego kształtu, treści i zadań. Zmiana, której pierwszy krok powinien polegać na wyznaczeniu granic indywidualizacji tego kanonu, zanim nawet zacznie się go indywidualizować.

Bo tego potrzebują do czytania uczniowie trzeciej dekady XXI wieku: listy pozycji czytelnicy, która będzie zindywidualizowana w konkretny, atrakcyjny i merytoryczny sposób, umożliwiający swobodę czytania, stwarzający miejsce zróżnicowanym metodom pracy i zachęcający do zagłębiania się w świat czytelniczy – a jednocześnie w sposób, który nie będzie groził popadnięciem w anarchię, we „wszystko wolno”, zarówno w przypadku edukacji literackiej, jak i całej edukacji szkolnej.

Barbara Popiel

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni.
Prorektor ds. Jakości Kształcenia w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum, wykładowczyni, redaktor naczelna blogu Collegium Balticum, felietonistka magazynu internetowego „Kobieta Sprawa”, redaktor naczelna gazety teatralnej „Gabit” Teatru Lalek „Pleciuga”, wiceprezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS, trenerka szybkiego czytania, redaktorka i korektorka.

Nowa szkoła?

Anna Kondracka-Zielińska

Postpandemiczny krajobraz polskiej oświaty

Koronawirus dotknął nas wszystkich. Nawet jeśli nie chorowaliśmy, czy nie byliśmy w kwarantannie – wywołał w nas poczucie lęku i zawieszenia. Po dwutygodniowym okresie marcowego oczekiwania na wieści, kiedy nie wiedzieliśmy, co robić dalej, przyszło nam zmierzyć się ze zdalnym nauczaniem. Obecnie doniesienia medialne zapowiadają, że najprawdopodobniej od września wrócimy do tradycyjnego nauczania. Ale jakie ono będzie? Bo to, że nie będzie takie jak przed pandemią, to raczej pewne. W szkole, niczym w społeczeństwie, skupiają się zmiany społeczne

– o czym piszą często współcześni teoretycy pedagogiki. Widać zmiany w relacjach międzyludzkich, w podejściu do miejsca szkoły w życiu społecznym; inaczej patrzymy na takie zadania, jak organizacja roku szkolnego czy ocena obecnych programów nauczania. Światło dzienne ujrzały nie tylko zagadnienia podejmowane na lekcjach, ale także problemy związane z warunkami pracy nauczycieli, ich zaplecze technologiczne i kompetencje teleinformatyczne. Co się zmieniło przez pandemię? Już teraz możemy sobie odpowiedzieć, że te zmiany są znaczne.

Lekcja nieuczciwości

W wielu szkołach uroczystości zakończenia roku szkolnego odbyły się zgodnie z zasadami reżimu sanitarnego (dystans, dezynfekcja, maseczki i rękawiczki). Świadectwa rozdawano z zachowaniem należytego dystansu, a kończących edukację nie wolno było wylewnie pożegnać. W ogóle wszelkie czułości i uściski dłoni były zakazane ze względu na koronazagrożenie. Pod każdym względem pożegnanie roku szkolnego 2019/2020 było wyjątkowe, ale nie w pozytywnym tego słowa znaczeniu. Oby wirus nie wrócił i nie zmutował.

Oceny na koniec roku nigdy nie były tak wysokie. Pojawiły się już publikacje, z których wynika, że nauczyciele nie tyle „oceniali”, co „doceniali”. A doceniali, między innymi: uczestnictwo w e-lekcjach, samą obecność, bo nie wszyscy się regularnie stawiali przed kamerką, przysłane prace, kreatywność, chęci. Nie – jak do tej pory – jedynie efekt końcowy. A że efekty okazywały się o wiele bardziej zadowalające – niejednokrotnie przekraczające możliwości poszczególnych uczniów, w porównaniu do tych, które obserwowaliśmy dotąd, w tradycyjnym nauczaniu? No cóż... Ocena należała się taka, a nie inna, czy to uczniowi, czy rodzicowi, a może korepetytorowi. Dobrze było to widać po wynikach tegorocznego „Kangura matematycznego”. Chyba nigdy w historii konkursu nie udało się osiągnąć takich rezultatów, zwłaszcza w grupie młodszych uczestników. Po opublikowaniu wyników okazało się między innymi, że aż 3152 polskich ośmiolatków (z klas pierwszych i drugich) rozwiązało zadania bezbłędnie, a rok temu takich dzieci było tylko ośmioro. Bardzo dobrze zadania rozwiązywali także starsi uczniowie – w klasach trzecich i czwartych bezbłędnych rozwiązań było 872 (rok temu 16), w klasach piątych i szóstych – 628 (rok temu 16). Co pokazały te wyniki? Niestety, nie były informacją o tym, że nagle przybyło nam wybitnych młodych matematyków, ale że nadmiernie ambitni rodzice dali swoim pociechom lekcję nieuczciwości.

Chyba nigdy w historii „Kangura matematycznego” nie udało się osiągnąć tak wysokich rezultatów, zwłaszcza w grupie młodszych uczestników. Po opublikowaniu wyników okazało się, że aż 3152 polskich ośmiolatków rozwiązało cały test bezbłędnie, przy czym rok temu takich dzieci było tylko ośmioro.

W sieci pojawiły się już komentarze (na przykład ze strony Związku Nauczycielstwa Polskiego) o wzroście liczby ocen najwyższych, wystawianych niekiedy masowo, chyba jednak częściej w szkołach podstawowych. Nastąpił wręcz wysyp świadectw „z paskami”. Czy w tym systemie wyróżniania najlepszych powinna się liczyć tylko piątka lub szóstka, nawet jeśli nie do końca zasłużona? Może to jednak dobrze, że odbył się egzamin 8-klasisty. Jest spora szansa, że zweryfikuje niektóre świadectwa przy rekrutacji.

Ocena (de)motywująca

Gdy w czerwcu pojawiła się możliwość konsultacji z uczniami w szkołach, nagle okazało się, że część mieszka za daleko (nie zawsze zgodnie ze stanem faktycznym) i nie dojedzie, a o pozostałych obawiają się rodzice i nie wyrażają zgody na ich przybycie do placówki. Chcą uzyskać wyższą ocenę, ale to nauczyciel ma się martwić, w jaki sposób to zrobić, by uczeń mógł zaspokoić swoje i rodzica oczekiwania. A dodatkowe zadania – ilu wykonało? Między 50 a 75% uczniów (podejście optymistyczne) czy mniej (podej-

Rewolucja w nauczaniu już się odbyła. Nie ma od niej odwrotu. Szkoła nie będzie już taka sama, będzie musiała się nauczyć funkcjonować w nowych warunkach. Musimy się poddać cyfryzacji, z zastosowaniem metod zdalnych, przynajmniej w jakimś zakresie (na przykład szkoleń, rad pedagogicznych).

ście realistyczne)? Czyżby pandemia miała pomóc w wyegzekwowaniu podnoszenia stopni? Na ocenę pracuje się cały rok. Jeśli ma spełniać swoją rolę, musi być zasłużona, sprawiedliwie wypracowana i uczciwa. Ważniejszy niż doraźne oceny powinien być przekaz wychowawczy: rolę nauczyciela nie jest zadowalanie wszystkich, ale postępowanie zgodnie ze wszystkimi przepisami regulującymi sposób oceniania, a także ze swym sumieniem, z wykorzystaniem przysługującej mu autonomii.

Drugi semestr do długich nie należał. Na ocenę bardziej wpłynął okres przed pandemią czy czas trwania pandemii? Ten drugi (od marca) okazał się dłuższy niż ten pierwszy (od grudnia/stycznia do marca). Co oceniano w nauczaniu zdalnym? Obecność w sieci, aktywność, systematyczność w wysyłaniu zadań. Na świadectwach zwiększyła się w skali kraju liczba ocen wzorowych i bardzo dobrych. Wystarczyło nie chodzić do szkoły, by „zapracować” na opinię grzecznego i pilnego, nieprzysparzającego kłopotów wychowawczych. Kłopoty odczuli jedynie rodzice, skazani na dłuższą obecność z ich pociechami w zamkniętym domu. Może niektórzy wychowawcy wzięli sobie do serca

radę Rzecznika Praw Dziecka, sugerującego podnoszenie ocen? Pozostaje kwestia, jaką rolę pełni taka ocena: motywuje czy demotywuje?

Relacje on/offline

Z jednej strony kontakt z uczniami był ułatwiony, z drugiej utrudniony. W określone dni i godziny posłusznie pojawiali się w „okienku”. Jednym kliknięciem można było belfra zaprosić do domu, jak i z niego „wyprosić”. A czego oczywiście widzą... Obsługa Teamsa, różnych platform, e-dziennika, poczty prywatnej i służbowej – a jeszcze sprawozdania, rozliczenia itd. To są długie godziny każdego dnia, zdecydowanie przekraczające nasz czas pracy w trybie stacjonarnym. Oczywiście, nie wszystkie przedmioty były tak prowadzone i nie każdy nauczyciel był równie aktywny. Jednak po raz kolejny okazało się, że jesteśmy tą grupą zawodową, która potrafi się bardzo szybko przystosować do nowych warunków – i nie potrzebujemy ministerialnych straszków, by wywiązywać się ze swoich powinności. Nikogo nie interesowało, skąd weźmiemy sprzęt i czy sobie poradzimy. Niektórzy skorzystali z uprzejmości swoich szkół, inni – rodzin. „Douczaliśmy się” wzajemnie na różnych blogach i portalach, byle tylko nie pozostawiać uczniów bez kontaktu z nami i wsparcia.

A przecież nie można być cały czas online – nasze życie toczy się głównie w realu. Też mamy rodziny i swoje problemy z dotarciem do lekarza bądź urzędu. Nie zatrudniamy sekretarek, które odbierałyby za nas pocztę (telefony, esemesy) od rodziców i uczniów, których było mnóstwo, bo nagle okazało się, że ktoś jednak ma oczekiwania co do swojej oceny i koniecznie musi uzyskać wyjaśnienia. W czerwcu oznaczało to od kilkudziesięciu do 200 wiadomości tygodniowo.

Był taki okres podczas epidemii, że młodzież była skazana jedynie na kontakty w sieci. Niemożność spotkania w realu i oderwania się – od niekiedy toksycznych relacji domowych – przyczyniła się do narastania depresji, myśli samobójczych,

kłopotów w relacjach. Zajęcia rewalidacyjne, opiekuńczo-wychowawcze, terapeutyczne nie odbywały się. Co z uczniami z deficytami? Niedosłyszającymi, niedowidzącymi, z niepełnosprawnościami? A przecież w przestrzeni szkolnej uczeń mógł zwrócić się o pomoc i uzyskać wsparcie pedagoga, zostać wysłuchanym przez wychowawcę, spotkać się i wygadać z rówieśnikami.

Pracując w domu, nawet nie mamy okazji domyślić się, że uczeń przeżywa w domu jakieś traumatyczne sytuacje. To dzięki czujnemu oku wychowawcy i bezpośrednim kontaktom szkoły mogły interweniować i występowały na przykład o Niebieską Kartę.

Nauczycielu, radź sobie...

To my jesteśmy tą grupą, która bardzo szybko przyjęła na siebie obowiązek nauczania zdalnego. Nauczyciele ruszyli do pracy – zakładali blogi i vlogi, tworzyli grupy wsparcia, wymieniali się pomysłami na lekcje, dzielili doświadczeniem. Nie po raz pierwszy okazali się przedsiębiorczy, kreatywni i bardzo pracowici. Oczywiście nie wszyscy „przedmiotowcy” w równym stopniu, ale to temat nie na ten artykuł.

Nauczyciele pokazali coś jeszcze. Zmęczeni zdalnym nauczaniem, wyczerpani zawieszeniem, niepewnością – „co dalej?”, odkrywali w sobie pasję, dzielili się swoją twórczością. I tak, w ramach terapii antypandemicznej, „wrzucali do internetu” sztukę wykonywaną w różnych technikach, zdjęcia odnawianych mebli, artystycznej biżuterii.

Co dalej?

Rewolucja w nauczaniu już się odbyła. Nie ma od niej odwrotu. Szkoła nie będzie już taka sama, będzie musiała się nauczyć funkcjonować w nowych warunkach. Musimy poddać się cyfryzacji, z zastosowaniem metod zdalnych, przynajmniej w jakimś zakresie (na przykład szkoleń, rad pedagogicznych).

Być może nadal w maseczkach, z dezynfekcją i zachowaniem dystansu społecznego.

Ale może to jest również ten moment, by pomyśleć o obniżeniu liczebności klas? Mniej uczniów w klasach to szansa na bezpieczeństwo sanitarne, a także podnoszenie jakości edukacji, szybsze poznanie się i bliższe relacje nauczycieli z uczniami. To wymaga zmiany sposobu myślenia o przyszłości oświaty w Polsce oraz uwolnienia takiej dyskusji od polityki.

Zyta Czechowska, nauczyciel Roku 2019, w odpowiedzi na internetową ankietę „Głosu Nauczycielskiego”, zwraca uwagę na fakt, że najważniejsze w naszej pracy, w kontaktach z uczniami, powinny zawsze być relacje. Jesteśmy sobie wzajemnie potrzebni. Nie tylko uczniowie uczą się od nas, my uczymy się od nich również (należy podkreślić biegłość młodzieży w technologiach cyfrowych). To żaden wstyd przyznać się do błędu – zyskujemy wtedy ludzką twarz. Dobre relacje pozwolą z uczniami lepiej współpracować, pomóc im w rozwiązywaniu problemów, nie zawsze edukacyjnych. Dzięki temu możemy się stać mentorami, prawdziwymi przewodnikami.

Ministerstwo Edukacji Narodowej chwali się stworzeniem elastycznego systemu kształcenia dostosowanego do potrzeb prawie 5 mln uczniów (*Raport o działaniu szkół podczas pandemii*). Tylko że to sukces dyrektorów szkół, na których scedowano obowiązek organizacji tego procesu i pilnowania realizacji podstaw programowych. To dyrektorzy i nauczyciele byli „na pierwszej linii frontu”. I na szczęście „dali radę”, nie po raz pierwszy zresztą.

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.

Znikające dzieci

Joanna Janus

Jak radzić sobie z depresją wśród młodzieży szkolnej?

Jednym z problemów – z jakim w ostatnich latach borykają się młodzi ludzie oraz ich opiekunowie – jest niezdiagnozowana depresja. Choroba często może być nierozpoznana i przez szeroki wachlarz objawów – nierzadko mylnie odczytywanych jako niewłaściwe zachowanie, lenistwo, czy chociażby bunt nastolatka – bagatelizowana. Tymczasem, jak wynika z danych Światowej Organizacji Zdrowia (WHO),

depresja stanowi obecnie czwarty, najpoważniejszy problem zdrowotny na świecie, który dotyka 350 mln ludzi. Przy czym na depresję może cierpieć nawet 4–8% nastolatków, co stanowi niepokojąco wysoką liczbę. Statystyki wskazują, że współczesny nauczyciel, a więc osoba, która poza rodzicem stoi najbliżej dziecka, musi mierzyć się z tą problematyką znacznie częściej niż jeszcze kilka lat temu.

Jak rozpoznać depresję?

Objawy depresji mogą być u każdego inne, a granica między stanem zwykłego przygnębienia a depresją, jako stanem chorobowym, nie jest ostra i oczywista. Depresja to nie tylko smutek i przygnębienie, jak się powszechnie uważa, ale również utrata zainteresowań i radości życia oraz szereg innych objawów, które powinny zwrócić uwagę otoczenia. Co więc powinno nas, nauczycieli i rodziców, zaniepokoić? Według Małgorzaty Łuby – psychologa, psychoterapeuty oraz certyfikowanego suicydologa i członka Zespołu roboczego ds. prewencji samobójstw i depresji przy Radzie do Spraw Zdrowia Publicznego w Ministerstwie Zdrowia – dominującymi objawami depresji są:

- obniżony nastrój (długotrwały smutek, przygnębienie, rozpacz, często bez konkretnego powodu, rozdrażnienie, skłonność do konfliktów i wybuchów),
- obniżony napęd – anergia (nadmierne zmęczenie, brak sił do działania, spowolnienie),
- utrata odczuwania przyjemności (apatia – zobojętnienie na różne, ważne do tej pory dla młodego człowieka sprawy).

Oczywiście rolą nauczyciela nie jest stawianie fachowej diagnozy i prowadzenie specjalistycznej terapii, ale dobrze by było, aby każdy pedagog miał świadomość złożoności problemu, umiał rozpoznać podstawowe symptomy i odpowiednio zareagować choćby przez właściwie poprowadzoną rozmowę z dzieckiem, jego opiekunami, czy też skierować na konsultacje do odpowiedniego specjalisty.

Innymi symptomami, na które – poza wymienionymi wcześniej – powinni być wyczuleni zarówno nauczyciele, jak i rodzice i które powinny być swoistym sygnałem alarmującym, są:

- negatywny sposób myślenia o sobie, twierdzenia typu: „Jestem nikim”, „Do niczego się nie nadaję”, „Beze mnie będzie lepiej”;

- wyraźne i dość nagle opuszczenie się w nauce, pogorszenie zdolności intelektualnych, gorsze oceny wynikające z trudności w skupieniu uwagi i zapamiętywaniu;
- częste nieobecności w szkole, szczególnie na pierwszych godzinach lekcyjnych;
- problemy ze snem, z zasypianiem, wybudzaniem się w nocy, ale również przesypianie większości dnia, czy niechęć do wstawania rano;
- uskarżanie się na różnego rodzaju bóle – brzucha, głowy, mięśni;
- problemy z jedzeniem manifestujące się często bulimią lub anoreksją;
- zaniechanie dbałości o własny wygląd;
- pobudzenie psychoruchowe i impulsywność;
- przedłużająca się bezczynność;
- niepokojące, czasami niejednoznaczne wypowiedzi lub komunikaty na portalach społecznościowych, na przykład o chorobie, śmierci, samobójstwie, często przeradzające się w autoagresję, odurzanie się lub wręcz samookaleczanie.

Pracując z młodzieżą, powinniśmy być wyczuleni na wszelkie zmiany zachowania. Od naszej sprawnej reakcji zależy to, jak szybko będzie można dziecku pomóc i jak długo będzie ono narażone na skutki depresji. „Szkolne problemy ucznia w postaci słabych ocen, wagarów, konfliktów w grupie rówieśniczej powinny być zawsze traktowane jako sygnał większych, osobistych trudności ucznia, a nie jako problem dla nauczyciela, który musi szybko rozwiązać, nakłaniając do nauki, karząc za wagary czy wzywając na dyscyplinującą rozmowę” – twierdzi Anna Tulczyńska, psycholog od lat zajmująca się opieką psychologiczną i poradnictwem dla uczniów, rodziców i nauczycieli.

Musimy być wyczuleni na to, co się dzieje z naszymi podopiecznymi. Dzieci często same czują, że coś jest z nimi „nie tak”. Nie potrafiąc jednak poradzić sobie z problemem, zamykają się w sobie, coraz głębiej zapadając się w siebie i we

własnym świecie – „znikając” dla innych. Przystają być atrakcyjnymi do tej pory kompanami do zabaw, towarzyszami rozmów. Żyją w lęku, wycofaniu, z poczuciem wyalienowania i niezrozumienia przez innych, jakby na marginesie toczącego się obok nich życia, niewidoczni dla innych. Duszą wszystko w sobie, odcinają się od znajomych, pogłębiając w ten sposób stan depresji.

Tylko garstka młodzieży ma na tyle odwagi w sobie, by w swej desperacji rozmawiać z bliskimi, czy kolegami, koleżankami. Próbuąc sobie ulżyć, często w wielkiej tajemnicy odważają się na to, by o sobie opowiedzieć rówieśnikom, rzadko rodzicom czy nauczycielom, czyli tym osobom, którym – jak sądzą – mogą ufać. Opowiadają o tym, jak im źle, jaką pustkę czują w środku, jacy są nieważni dla innych.

W rozmowach często podkreślają, że podejmowanie jakichkolwiek działań przez otoczenie, by im pomóc, jest bezcelowe, bo i tak to nic nie da, niczego nie zmieni, nie poprawi. Z jednej strony opowiadają zaufanym osobom o tym, że już mają dość, że nie mają siły dalej tak żyć, pokazują ślady samookaleczania się, wyznają, że przygotowują się, by ze sobą skończyć, a z drugiej strony wymuszają na powierniku obietnicę, że nikomu o tym nie powie, że nikt więcej się o tym nie dowie. Powiernik, obarczony ogromnym ciężarem odpowiedzialności, początkowo próbuje ten ciężar udźwignąć. Sądzi, że uda mu się na drodze rozmów i udzielanego wsparcia przekonać chorego do tego, żeby przestał sobie wyrzucać krzywdę i porozmawiać o swoim problemie z bliskimi, rodzicami. Kiedy jednak wszystko zbyt długo trwa i zagrożenie popełnienia samobójstwa staje się co raz bardziej realne, widząc, że chory sobie sam z problemem nie poradzi, powiernik w końcu postanawia złamać daną wcześniej obietnicę i szukać wsparcia dla będących w niebezpieczeństwie kolegi/koleżanki u osób dorosłych.

I tu wkraczają rodzice i nauczyciele. Jak powinni się w takiej sytuacji zachować?

Jak pomóc osobie cierpiącej na depresję?

Rodzice często wypierają ze swojej świadomości fakt, że ich dziecko może cierpieć na depresję. Utożsamiają tę chorobę ze schorzeniem dotyczącym osoby dorosłej. Nie chcą przyjąć do wiadomości, że ich ukochana latorośl może mieć tego typu problemy, bo oznaczałoby to, że nie potrafili w odpowiednim momencie dostrzec niepokojących symptomów, nie poświęcili jej wystarczająco dużo uwagi, nie sprawdzili się jako rodzice.

Tymczasem wystarczy mieć świadomość tego, że depresja może dotknąć każdego i u każdego może manifestować się w inny sposób. Próby wypierania tego z naszego umysłu nic nie dadzą. Bez względu na to, czy depresją dotknięte jest nasze własne dziecko, czy któryś z naszych uczniów, czy dowiadujemy się o tym od osób trzecich, czy też sami podejrzewamy, że może chodzić o to schorzenie – zasady postępowania są takie same. Specjaliści od zdrowia psychicznego, w chwili podejrzenia depresji u dziecka, zdecydowanie doradzają na początku spokojną, życzliwą rozmowę z nastolatkiem. Rozmowę, podczas której zapewnimy dziecko o naszym wsparciu i gotowości niesienia pomocy. W której pokażemy, że jesteśmy dla dziecka, mamy dla niego czas i zawsze jesteśmy gotowi je wysłuchać. „Nie może to być rozmowa, która odbędzie się w pośpiechu na szkolnym korytarzu. Nauczyciel musi liczyć się z tym, że opowiadanie o problemach będzie dla ucznia bardzo trudne i może spowodować wybuch płaczu lub inne gwałtowne reakcje emocjonalne. Często nauczyciel jest jedyną osobą, której uczeń może opowiedzieć o psychicznej lub fizycznej przemocy w rodzinie, śmierci bliskiej osoby, zerwaniu z dziewczyną bądź chłopakiem czy też konfliktach z rówieśnikami. Ważne jest, aby nauczyciel okazał zrozumienie dla tych problemów, nie próbował ich lekceważyć” – sugeruje Anna Tulczyńska.

Natomiast Małgorzata Łuba uważa, że bardzo ważny jest sam sposób prowadzenia rozmowy.

Według niej rozmowę warto rozpocząć od przedstawienia niepokojących obserwacji. Następnie dobrze jest wyrazić własne zaniepokojenie, obawy odnośnie tego, z czym dziecko może się borykać oraz poprosić by dziecko zechciało podzielić się z nami własnymi problemami. Łuba uważa, że „(...) ważne jest, aby próbować spojrzeć na sytuację dziecka/nastolatka z jego perspektywy i skoncentrować się na poznaniu tego, co dla niego jest trudnością, co je/jego martwi, męczy i przytłacza. W tej sytuacji szybkie rady, pomysły na rozwiązanie problemów nie są tak ważne, jak okazanie autentycznego zainteresowania, intencji pomocy, chęci wysłuchania i zrozumienia”.

Zdecydowanie unikać się powinno wypowiedzi typu: „Wszystko będzie dobrze”; „Weź się w garść!”; „Nie przesadzaj! Inni mają gorzej”. Za to warto używać stwierdzeń: „Nie jesteś winien temu, co się dzieje”; „Wierzę Ci”; „Jestem przy tobie”; „Dziękuję, że mi o tym mówisz”.

Odpowiednie prowadzenie rozmowy wymaga ogromnych pokładów empatii i dużej delikatności i należy temu poświęcić należytą uwagę, gdyż dopiero zbudowanie relacji między uczniem, a nauczycielem pozwoli temu pierwszemu otworzyć się. Dopiero po wstępnej rozmowie należy spróbować zachęcić ucznia do kontaktu ze szkolnym psychologiem i delikatnie, acz niezwłocznie poinformować rodziców dziecka o naszych podejrzeniach. Należy poznać ich stanowisko w tej sprawie, co myślą o danej sytuacji i zasugerować poszukanie pomocy u specjalisty, jednocześnie wskazując im, gdzie taką pomoc mogą otrzymać, jeśli sami tego nie będą wiedzieć.

Depresja jest schorzeniem złożonym i aby można było myśleć o powrocie do zdrowia, poza upływającym czasem, niezbędna jest pomoc współpracujących ze sobą specjalistów – psychiatry oraz psychologa lub psychoterapeuty. Lekarz odpowiada za postawienie diagnozy, zlecenie farmakoterapii lub wprowadzenie hospitalizacji.

Nie są to jednak działania wystarczające. W parze z nimi powinna iść psychoterapia, gdyż według Małgorzaty Łuby, oraz innych psychologów, tylko ona „(...) może pomóc młodej osobie rozwinąć umiejętność radzenia sobie z pesymistycznym myśleniem, uporać się ze zbyt wysokimi wymaganiami wobec siebie, niską samooceną, a nierzadko i z konkretnymi nierozwiązanymi problemami, które przyczyniają się do pojawienia się i/lub utrzymania, nasilenia objawów depresji”. Obie formy pomocy, zarówno farmakologiczna, jak i psychoterapeutyczna są niezbędne. Obie uzupełniają się i dają szansę na to, iż w przyszłości nie będzie nawrotów depresji.

Równocześnie z nimi powinna iść dyskretna obserwacja ucznia w szkole, o ile rodzice dziecka nie wystąpią o nauczanie indywidualne, co od kilku lat ma coraz częściej miejsce. Praca nauczyciela z osobą cierpiącą na depresję nie jest łatwa, gdyż nauczyciel często obawia się, że uczeń może źle odebrać jego negatywną ocenę lub niepochlebny komentarz. Dlatego też sam nauczyciel wymaga wsparcia profesjonalistów, fundacji zajmujących się osobami cierpiącymi na depresję lub choćby bardziej doświadczonych od siebie kolegów czy koleżanek. Na wagę złota są tutaj również wszelkie warsztaty i szkolenia tematyczne. Dzięki nim nauczyciel może dowiedzieć się między innymi, iż podstawą wszelkich działań profilaktycznych jest zbudowanie dobrych relacji z uczniami. Służyć temu mogą wspólne wyjścia z młodzieżą, przygotowywanie uroczystości szkolnych, dekoracji do nich, przygotowanie i udział w konkursach, czy nawet rozmowy w trakcie przerw między zajęciami. Dzięki takim działaniom lepiej poznamy uczniów, ich talenty, a przede wszystkim, ich emocje, a spędzając razem czas pokazujemy uczniom, że są dla nas ważni.

Niestety, tempo współczesnego życia nie pozwala dorosłym poświęcać tyle czasu i uwagi własnym dzieciom, ile poświęcali kiedyś i ile byłoby wskazane. Zachodzące przemiany społeczno-kul-

turowe, brak właściwego kontaktu z rodzicami, obarczanie uczniów coraz większą odpowiedzialnością oraz konflikty z otoczeniem mogą sprzyjać zachwianiu ich zdrowia psychicznego. Przeciążenie obowiązkami szkolnymi, również w czasie wolnym od szkoły, zła dieta, brak aktywności fizycznej, zbyt krótki sen oraz brak rekreacyjnego kontaktu z przyrodą – to wszystko przyczynia się do pogorszenia stanu zdrowia psychicznego młodych ludzi i zwiększenia zapadalności na depresję.

Jak sobie radzić z depresją?

Z pewnością należałoby się poważnie zastanowić nad wprowadzeniem zmian systemowych. Wzrastająca z roku na rok liczba młodych ludzi cierpiących na zaburzenia psychiczne sprawiła, że placówki zajmujące się doskonaleniem zawodowym nauczycieli dostrzegły ten problem i odpowiednio dostosowały swoją ofertę do nowych zagrożeń. To jednak nie wystarczy.

Należałoby zmienić cały system edukacyjny tak, aby dać nauczycielowi możliwość indywidualizacji procesu nauczania. By nauczanie nie było stresogenne, lecz opierało się o samodzielność w działaniu, odpowiedzialność, kreatywność, wolność, planowanie, decydowanie i współdziałanie. By dawało możliwość dopasowywania form i metod pracy do potrzeb konkretnej grupy i określonego ucznia. To wszystko wiązałoby się z przeprowadzeniem rewolucji w systemie nauczania, ale rewolucji niezbędnej, gdyż według ostatniego raportu Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę, Polska znajduje się obecnie na drugim miejscu w Europie pod względem liczby samobójstw nieletnich. I tak jak jeszcze kilka lat temu dzieci dzwoniące na Telefon Zaufania dla Dzieci narzekały głównie na problemy z rówieśnikami, tak od kilku lat tema-

tem przewodnim większości zgłoszeń jest właśnie zdrowie psychiczne, między innymi depresja i myśli samobójcze.

Te zatrważające dane oraz osobiste doświadczenia w temacie depresji, skłoniły mnie do refleksji nad zdrowiem psychicznym dzieci i młodzieży. Zdaję sobie sprawę, że jest to temat trudny, jednakże żadną miarą nie powinien być przemilczany, gdyż milczenie w tym przypadku kosztuje zbyt wiele istnień ludzkich. O problemie depresji należy jak najwięcej mówić, jednocześnie poszukując sposobów na uporanie się z nią. Zauważanie problemu, dyskusowanie o nim i poszukiwanie różnych sposobów jego rozwiązania powinno stać się wyzwaniem nie tylko dla współczesnej szkoły, ale również dla każdego z nas.

Bibliografia

- Grygiel B.: *Samobójstwa nieletnich: Polska na drugim miejscu w Europie*, focus.pl, data dostępu: 3.07.2020.
- Łuba M.: *Depresja u dzieci i nastolatków*, madraochrona.pl, data dostępu: 3.07.2020.
- Majewska M.: *Depresja: przyczyny, objawy, rodzaje i leczenie*, poradnikzdrowie.pl, data dostępu: 3.07.2020.
- Nastoletnia depresja – poradnik dla nauczycieli*, forumprzeciwdepresji.pl, data dostępu: 3.07.2020.
- Tulczyńska A.: *Uczeń w „Sali samobójców”, czyli jak rozpoznawać depresję i wspierać uczniów, których ona dotyczy*, www.nowaera.pl, data dostępu: 3.07.2020.

Joanna Janus

Nauczycielka języka angielskiego w XLVII Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Staszica w Łodzi.

Ważna rola nauczyciela

Beata Matusiak

O potrzebie uważniejszych działań edukacyjnych

Dzieci spędzają w przedszkolu czasem więcej godzin z nauczycielami niż w domu z własnymi rodzicami. Dlatego postawa nauczyciela i atmosfera, jaka panuje w placówce, to bardzo ważne aspekty edukacji na tym poziomie, które zdecydowanie oddziałują na samopoczucie i możliwości percepcyjne dzieci. Na nauczyciela spoczywa w związku z tym podwójna odpowiedzialność – nie tylko za bezpieczną i skuteczną edukację dzieci, ale także za własne kompetencje i możliwości dydaktyczno-wychowawcze, które

mają wpływ na niezakłócony przebieg procesu nauczania-uczenia się. Widać to przede wszystkim w sytuacjach wzmożonego napięcia i stresu – wszyscy dość często stajemy w obliczu niespodziewanych trudności i takich wydarzeń, które „wybijają nas z rytmu”. Jak sobie z nimi radzić? Jak nie pozwolić, żeby stres i zdenerwowanie wkraśli się do naszych codziennych aktywności? Jak w związku z tym sprawić, żeby proces edukacji był sprawniejszy i zwyczajnie przyjemniejszy – i dla nas, i dla dzieci?

Skupienie na relacjach

Obecnie życie jakby przyspieszyło – edukacja przebiega dynamiczniej, dzieci mają dużo zajęć dodatkowych, kładzie się nacisk na to, aby dziecko, które kończy naukę w przedszkolu, potrafiło już pisać i czytać – tego często od nas oczekują rodzice. Dobrze, jeśli dziecko zaczyna też posługiwać się językiem angielskim. Coraz więcej pomocy dydaktycznych ułatwia liczenie, zdolności manualne i zapamiętywanie. Wydawnictwa zachęcają do zakupu coraz ładniejszych, bardziej rozbudowanych, atrakcyjniejszych kart pracy. I pomimo że w podstawie programowej mówimy o rozwoju społecznym i kompetencjach emocjonalnych, to wydaje mi się, że nie ma to odzwierciedlenia w rzeczywistości. Obserwuję na co dzień, jak bardzo dzieci są napięte, jak bardzo chciałyby mieć mniej zajęć i po prostu więcej czasu na spontaniczną zabawę. Rodzice rozwijają często parasol ochronny nad dziećmi – wyřęczając je w różnych rzeczach, aby (ich zdaniem) dzieciom było łatwiej.

Wydać mi się, że przyszedł czas, kiedy bardziej powinniśmy się skupić na rozwijaniu inteligencji emocjonalnej, na budowaniu relacji, współpracy i wyzwalaniu w wychowanku poczucia sprawstwa – z połoženiem nacisku na rozwijanie swoich zainteresowań. Po to, by nie zabijać w dzieciach chęci do uczenia się, eksperymentowania i działania. Dziecko ma naturalną chęć poznawania, eksperymentowania, wchodzenia na wyższy poziom umiejętności. Zajęcia w przedszkolu są prowadzone w jednym czasie, ze wszystkimi dziećmi i jest to od strony organizacyjnej jak najbardziej zrozumiałe. Jednak nie wszystkie dzieci są na to gotowe. Często w dziecku budzi się niechęć, bo zadania – na przykład w kartach pracy – są ujednolicone i dla wszystkich takie same. Takie podejście, kiedy wszystkie dzieci robią to samo w trakcie zajęć, powoduje, że sporo z nich jest zniechęcone; budzą się w nich napięcia i rodzi się awersja do dalszego poznawania

świata i naturalnego przecież zdobywania wiedzy potrzebnej w przyszłości.

Ładowanie baterii

W założeniach kształcenia na poziomie przedszkolnym jest oczywiście mowa o podmiotowości wychowanka – o tym, że należy indywidualnie dostosować materiał do dziecka, jednak realnie jest to dość trudne do wykonania. Zakładając, że nauczyciel ma 25 dzieci w grupie – z których większość chce pracować – a także, że nauczyciel uatrakcyjni zajęcia i dać z siebie wszystko, to i tak nie daje to gwarancji sukcesu, iż większość dzieci wyjdzie z przedszkola z kompetencjami, które ułatwią im funkcjonowanie i w szkole, i w życiu. Jest bowiem ta „mniejszość”, która zakłóca ten proces i powoduje, że zmienia się jakość pracy nauczyciela i funkcjonowanie grupy. „Mniejszość”, która łamie zasady, dokucza innym, nie chce się podporządkować, nie ma ochoty pracować, innymi słowy: burzy nam system.

Mało tego, odnoszę wrażenie, że ta „mniejszość” czasami robi się coraz „większa”. I absolutnie nie uważam, że to wina tej mniejszości – dzieci. Wręcz przeciwnie. Uważam, że to ta sytuacja daje nam sygnał do zmiany. Do tego, aby poświęcić więcej czasu na pochylenie się nad jednostką, nad zrozumieniem zachowania pojedynczego dziecka, nad tym, aby mniej oceniać i poszerzać perspektywę widzenia. Nad tym, by tworzyć zajęcia, na których zarówno nauczyciel, jak i dziecko będzie mogło się zrelaksować. Nad tym, by potrafić się zatrzymać i być bardziej uważnym.

My, jako nauczyciele, szkolimy się z rozmaitych zagadnień: jak pracować z trudnym dzieckiem, jak dawać sobie radę z problemami dydaktycznymi i wychowawczymi, a nie mamy szkoleń, które pokazałyby, jak radzić sobie ze sobą i z własnymi emocjami, jak znajdować chwile wytchnienia i „ładować baterie”, by później dawać z siebie więcej. Po co? Po to, aby móc rozumieć dzieci i uczyć ich samoświadomości, rozumienia emocji i tego, jak wpływają

na nas i nasze zachowania. Sama w swojej grupie codziennie prowadzę kilka do kilkunastu minut zajęć z oddychania, „zatrzymania się” i spowolnienia wykonywanych czynności. Codziennie też chcę, aby dzieci się zmęczyły w czasie wykonywanych ćwiczeń, na przykład przy rytmicznej muzyce, po to, by pozbyły się napięć, ale także by kształtowały nawyk wpływania przez oddech i ruch na swoje emocje i ciało. Wprowadzając taki rytuał i wykonując te ćwiczenia oddziałujemy na dzieci, ale również i na siebie. Mówi się o ważnej roli dotyku w rozwoju mózgu – dlaczego zatem nie wstawić w codzienność „masażyków”, które odprężają? (Nie każde dziecko lubi być dotykane, ale „głaski” może wykonywać też samo, bądź maskotką).

Więcej uwagi również powinniśmy poświęcić na kreowanie przestrzeni, która będzie pozwalała czuć się dobrze – zarówno dzieciom, ale także i nam nauczycielom. Tak aby ograniczać liczbę stresorów i stwarzać też miejsca do bycia samemu ze swoimi emocjami zawsze wtedy, gdy jest tak potrzeba. Ja w swoim przedszkolu założyłam „domek spokoju”, w którym dziecko – smutne lub rozzłoszczone – może pobyć samo. Dla nauczyciela jest to też informacja, że dziecko może potrzebować pomocy i skupienia się na jego emocjach.

Zrozumieć siebie – zrozumieć innych

Myślę, że współcześnie większą uwagę powinniśmy przywiązać do tego, by obniżyć napięcia, które są w dzieciach poprzez indywidualne rozmowy, naukę emocji i komunikacji. Poprzez budowanie przyjaznej relacji między dzieckiem a nauczycielem, szczególnie, kiedy dziecko jest „trudne”. Niegenerowanie kolejnych napięć związanych z wymaganiami i tym, że idziemy z programem do przodu, bo dziecko powinno opanować to, co jest założone w podstawie albo to, czego oczekują rodzice. Czasami wystarczy, po prostu, zwolnić, by później móc przyspieszyć. Zrozumieć niechęć dziecka do pewnych rzeczy, by cofnąć się do po-

przedniej lekcji i pozwolić dziecku robić rzeczy we własnym tempie. Postawić na indywidualność i podmiotowość nie tylko w zapisach, ale także realnie, jednocześnie nie zapominając o rozwijaniu empatii i współpracy między dziećmi.

Czyli wracamy do problemu zrozumienia najpierw siebie i własnych emocji, by na bazie tego budować relacje z innymi (dziećmi) oparte na szacunku i zrozumieniu. I myślę, że w tym kierunku powinno iść wychowanie przedszkolne, by budować nawyki zatrzymywania się i umiejętności relaksacji, aby dzieci uczyły się samoświadomości siebie, własnych emocji, by umieć tworzyć zdrowe relacje. Tworząc takie relacje, uczą się współpracy, pomagania sobie nawzajem, tworzenia wspólnie z nauczycielem projektów edukacyjnych. Tak, aby wykorzystywać zainteresowania i zdolności dzieci, by miały one poczucie sprawstwa na otaczającą rzeczywistość, a podczas kreowania tej rzeczywistości uczyły się planowania i radzenia sobie z trudnościami i niepowodzeniami. Ucząc nawyku nieoceniania, a zrozumienia zachęcamy do działania, szukania rozwiązań, a nie poszukiwania winowajcy, gdy coś nie wychodzi. Czas na refleksję nauczyciela, który powinien zadawać sobie pytania: po co to robię, czemu to służy? W dobie różnego rodzaju szkoleń – między innymi takich, które pokazują, jak motywować dziecko do działania – uważam, że wystarczy tej motywacji nie zabijać od najmłodszych lat. Chęć do nauki oraz poznawania świata dziecko ma w sobie.

Beata Matusiak

Absolwentka pedagogiki na Uniwersytecie Szczecińskim.

Od 12 lat pracuje jako nauczycielka w Przedszkolu Publicznym nr 48 „Leśna Gromada” w Szczecinie. Wychowawczyni w Świetlicy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Autorka piosenek, wierszy i bajek dla dzieci. Współpracuje z wydawnictwem „Podręcznikarnia” – pisze scenariusze i teksty do przewodników. Prowadzi szkolenia dla nauczycieli z wykorzystaniem autorskich płyt z piosenkami dla przedszkolaków.

Nauka przez zabawę

Anna Oziembłowska

Metody aktywizujące w edukacji dzieci

Dzisiaj zabawa nie kojarzy się już tylko z grami sportowymi na podwórku czy zabawą lalkami lub samochodami. W świecie powszechnej cyfryzacji coraz większą popularnością cieszą się gry komputerowe, aplikacje na telefony z grami i zabawami. W dobie raniu nowoczesnych metod pracy pomaga nam fakt, że każde dziecko chce być aktywne, chce poznawać otaczający je świat, przekształcać go, eksperymentować – gromadząc przy okazji indywidualne doświadczenia. Innymi słowy: każdy, od pierwszych lat życia, chce się bawić. W tym najmłod-

szym wieku głównym zajęciem jest aktywność zabawowa, której dziecko bezustannie poszukuje i której nigdy nie ma dosyć. Każdy dzień przynosi nowe odkrycia, spostrzeżenia w zakresie poznawania świata – obserwując i badając, dziecko kształci swój umysł. Właśnie w tych pierwszych latach życia człowiek odznacza się niebywałą chłonnością umysłu, nadzwyczajną aktywnością i nieodpartą chęcią poznania świata. Jako nauczyciele powinniśmy te fakty umiejętnie zinterpretować w naszej aktywności pedagogicznej.

Teorie zabawy

Édouard Claparède zdefiniował zabawę jako teorię funkcji zastępczej. Głosi ona, że „zabawa jest więc namiastką, następstwem działalności poważnej”¹. Dziecko ma niewielkie możliwości działania, dlatego kompensuje sobie je w zabawie (to zabawa „naniaby”), ale zarazem dziecko przygotowuje się do późniejszych aktywności życiowych jako dorosły. Dla współczesnych koncepcji zabawy ważniejszy jest aspekt społeczny i kulturowy niż biologiczny.

Poznając i analizując różnorodne teorie na temat zabawy naukowcy odważyli się sformułować definicję zabawy. Kazimiera Tyborowska tak definiuje pojęcie zabawy: „termin zabawa (...) odnosi się do każdej czynności, którą dziecko podejmuje dobrowolnie, bez przymusu z zewnątrz, dla własnej przyjemności – bez względu na jej końcowy rezultat. (...) celem zabawy jest rozrywka, i to właśnie, zdaniem niektórych psychologów, różni zabawę od pracy. Trudno jest jednak ustalić ściśle różnicę między czynnościami zabawowymi a pracą, zaklasyfikować jakąś działalność dziecka do jednej lub drugiej formy działalności”².

Analizując definicje i określenia zabawy można wyodrębnić następujące cechy zabawy:

- przyjemność, radość, satysfakcja płynąca z wykonywanych działań zabawowych,
- „umysłowe i emocjonalne zaangażowanie”,
- motywacja, zachęca do aktywności, naturalna potrzeba,
- opiera się na wyobraźni, braku dosłowności, pewnym dystansie do prawdziwego życia, tworzy się odrębny świat fikcji, zabawowe miejsce i czas,
- dobrowolność, wolność wyboru, uczestnictwo bez przymusu,
- bezinteresowność: zabawa nie ma celu poza samą sobą, jest autoteliczna,
- odrębność, odrębność od codziennego życia,
- wprowadzanie nowych wartości,
- reguły obowiązujące tylko w danej zabawie, wymyślone reguły,

- wielość form, które zmieniają się w zależności od upodobań indywidualnych,
- społeczne znaczenie,
- kreatywność³.

Psycholodzy i pedagodzy próbowali odpowiedzieć na pytanie, jaką rolę dogrywa zabawa w życiu człowieka. Wskazując na określone funkcje ukazują w ten sposób możliwości wychowawcze działalności ludzkiej wpływające na osobowość człowieka oraz relacje międzyludzkie. Analizując funkcje zabawy oparłam się na podziale stworzonym przez Elizabeth B. Hurlock.

Kształcąca funkcja zabawy

Poprzez zabawę dziecko rozwija percepcję, sprawność motoryczną i manualną, uwagę, pamięć oraz wiedzę. Wanda Hemmerling wyróżnia jeszcze funkcję poznawczą zabawy, która służy gromadzeniu materiału poznawczego oraz utrwaleniu i posługiwaniu się zdobytymi informacjami.

W zabawie dzieci poznają świat rzeczy, zjawiska i prawidłowości nimi rządzące. Jednak funkcja poznawcza stanowi element funkcji kształcącej. Jej bardzo typowymi przykładami są zabawy badawcze – dziecko często metodą prób i błędów dochodzi do własnych wniosków. Należy tu podkreślić, że nie tylko umysł jest kształtowany, ale również sprawność fizyczna.

Společna i terapeutyczna funkcja zabawy

Podczas zabawy, która odbywa się w interakcji z towarzyszami, dziecko uczy się współpracować, dochodzić do kompromisów, poznaje obowiązujące normy, kształci swoją postawę i nabiera odporności emocjonalnej. Opanowanie tych umiejętności odbywa się równocześnie z rozwojem mowy. Najbardziej widoczne interakcje między dziećmi można zaobserwować podczas zabaw tematycznych.

Zabawa służy także uwolnieniu się od zbędnych napięć, ułatwia wyrażanie uczuć. Ponieważ wiele potrzeb i życzeń dzieci nie może być zrealizowane w życiu codziennym, zabawa zmniejsza frustracje tym spowodowane. Edyta Gruszczyk-Kolczyńska zwraca uwagę na zabawę „w szkołę”, która według niej pozwala dziecku „stopniowo wchodzić w czekającą go rolę ucznia”⁴.

Projekcyjna funkcja zabawy

Zabawa może być wykorzystywana jako metoda diagnostyczna. Obserwując działalność ludyczną dziecka – w jakie postacię się wciela, jakie zadania bierze dla siebie, za co się przebiera – psycholog może określić poziom jego rozwoju społecznego, cechy osobowości czy niezaspokojone potrzeby. W ten sposób można poznać dziecięce problemy, o których dziecko nie chce mówić lub nie potrafi.

Śledząc poglądy naukowców i opinie badaczy, natrafiamy na liczne klasyfikacje zabaw. Podział zabaw jest rzeczą trudną, gdyż każdy teoretyk bierze pod uwagę inne kryteria. Jean Piaget, uwzględniając swoją teorię rozwoju myślenia, wyróżnił trzy kategorie ludyczne:

- 1) zabawę – ćwiczenie,
- 2) zabawę – symbol,
- 3) zabawę w reguły.

Wspomniana już Hurlock, obserwując i analizując rozwój dzieci, wyróżniła następujące zabawy jako typowe i najchętniej podejmowane przez dzieci, a mianowicie: zabawę swobodną (spontaniczną), zabawę udawaną (iluzyjną), zabawę konstrukcyjną, kolekcjonowanie, gry i sport, czytanie.

Klasyfikację zabaw podam za Marią Kwiatkowską, zgodnie z metodyką wychowania przedszkolnego. Według autorki, biorąc pod uwagę aktywność dzieci, wyróżniono zabawy: ruchowe, tematyczne, konstrukcyjne, badawcze i dydaktyczne⁵.

Zabawy ruchowe

W zabawach ruchowych zasadniczym elementem jest mobilność. Zaangażowane są tu duże grupy mięśniowe, a nie jak w zabawach manipulacyjnych ruchy głównie rąk i palców. Przykładami aktywności są: skakanie, bieganie, huśtanie, ślizganie, jazda na rowerze, gra w piłkę itp. Ten rodzaj zabaw jest szczególnie ważny, gdyż zaspokaja naturalną potrzebę ruchu. Dzieci 5–6-letnie w szczególności mają wzmożoną potrzebę ruchu i wysiłku fizycznego spowodowaną rozwojem mięśni. Można wyróżnić następujące rodzaje zabaw ruchowych:

- orientacyjno-porządkowe,
- bieżne,
- skoczne,
- z elementem czworakowania,
- z elementem rzutu, celowania i toczenia,
- z elementem równowagi,
- rytmiczno-ruchowe.

Zabawy tematyczne

W zabawach tematycznych (są to: zabawy w rolę, twórcze lub zabawy iluzyjne) dzieci przyjmują jakieś role – lekarza, policjanta itp. Naśladują otoczenie, grają, „udają”, ale na swój własny sposób. Zabawy te charakterystyczne są dla dzieci w wieku przedszkolnym – polegają początkowo na naśladowaniu, a wraz z wiekiem są wzbogacane przez nowe przeżycia i doświadczenia, coraz dokładniejsze spostrzeżenia. Dzieci sześciolatnie bardziej „wczuwają się” w rolę. Mogą to być takie zabawy, jak: uciekanie przed rekinem, zabawa w Indian, pościgi samochodowe itp. Tematyczne zabawy zbliżają dzieci do siebie, zachęcają do nawiązywania bliższych kontaktów w sposób naturalny.

Zabawy konstrukcyjne i badawcze

Zasadniczym działaniem w zabawach konstrukcyjnych jest układanie, lepienie, budowanie

z różnorodnych materiałów, jak: klocki, kamienie, patyki, pudełka, materiał przyrodniczy itp., w wyniku którego powstaje jakiś wytwór. Dla młodszych dzieci (poniżej 3 roku życia) charakterystyczna jest zabawa manipulacyjna, której celem samym w sobie jest manipulowanie przedmiotem. Ma ona ogromne znaczenie dla wyćwiczenia ruchów rąk, usprawnienia motoryki oraz rozwoju umysłowego (podstawy myślenia matematycznego). Zabawy manipulacyjne to wstępny etap rozwoju zabaw konstrukcyjnych i badawczych. Pięciolatki wznoszą złożone budowle, wieże, ale bez z góry przyjętego planu. Sześciolatki przystępując do budowania zdają sobie sprawę z tego, co i jak chcą wybudować. Zabawy konstrukcyjne rozwijają przede wszystkim techniczną myśl dziecka, wyobraźnię przestrzenną, zapoznają się z właściwościami tworzyw⁶.

Naturalną cechą dziecka jest ciekawość. Jest ona realizowana poprzez zabawy badawcze – polegające na doświadczaniu, sprawdzaniu, wypróbowywaniu przedmiotów, materiałów. Doświadczenia te wzbogacają ich wiedzę, rozwijają pod kątem poznawczym, doskonałą uwagę, ale przede wszystkim sprzyjają rozwojowi myślenia konkretno-wyobrażeniowego.

Zabawy dydaktyczne

Służą procesowi nauczania i uczenia się dziecka. Cechą charakterystyczną jest to, że dziecko musi podporządkować się określonym, narzuconym z góry regułom. Najczęściej zasady te kreowane są przez nauczycieli podczas zabaw i zajęć w przedszkolu lub placówce oświatowej. Zabawy te uczą między innymi operować wiedzą, uczą rozumienia i dociekania, doskonałą zmysły i uwagę, rozwijają myślenie, spostrzegawczość, porządkują i utrwalają wiadomości.

Metodyka przedszkolna rozdziela zabawy i gry dydaktyczne. Zabawy mogą być indywidualne lub zespołowe, nikt w nich nie przegrywa

i nikt nie wygrywa. Gry dydaktyczne zawsze są zespołowe, a partnerzy współzawodniczą ze sobą. Zabawy dominują w przedszkolu, a gry w szkole.

Edyta Gruszczyk-Kolczyńska ustaliła, że dziecko przejawiające uzdolnienia:

- wyróżnia się wśród rówieśników łatwością nabywania umiejętności matematycznych i bardzo szybko pojmuje wszystko, co związane jest z liczeniem, rachowaniem, mierzeniem; wie i potrafi więcej z matematyki, niż wynika to z jego wieku i przebiegu edukacji;
- wcześniej od rówieśników rozumie operacyjnie na poziomie konkretnym (według Jeana Piageta), wykazując większą precyzję; z łatwością posługuje się symbolami matematycznymi i zdecydowanie szybciej przechodzi od konkretności do uogólnień;
- wykazuje się poczuciem sensu w sytuacjach życiowych i zadaniach szkolnych, które wymagają liczenia i rachowania, porządkowania, ustalania zależności itp.; dzięki temu prowadzi swoje czynności wprost do celu, dostrzega pomyłki w rozwiązanych zadaniach i szybko reaguje na absurd w sytuacjach zadaniowych;
- wyszukuje sytuacje, w których trzeba liczyć, rachować, mierzyć i sensownie organizować otoczenie; lubi bawić się w sklep, przewożenie klocków, które z reguły układa według swoich kryteriów itp.;
- potrafi skupić się zdecydowanie dłużej od rówieśników na działalności matematycznej, nie demonstrując zmęczenia;
- nie zniechęca się, gdy kolejno podejmowane próby nie prowadzą do rozwiązania matematycznego zadania życiowego i szkolnego. Zajmuje się nim nadal, wykazując się zadziwiającą pomysłowością i trafnością swego rozumowania⁷.

Zabawa jest świetnym sposobem rozwijania uzdolnień dzieci, również z zakresu edukacji matematycznej. Rozwija predyspozycje, pogłębia wiedzę i podtrzymuje uwagę. Zainteresowania

motywują do dalszego zgłębiania, doświadczania, sprawdzania świata matematyki. Talent może rozwijać się tylko podczas aktywności dziecięcej podejmowanej podczas zabawy kierowanej lub swobodnej, a jednocześnie połączona jest z przyjemnymi uczuciami, emocjami. Przykładowa zabawa w sklep nie nuży dzieci, choć nie zawsze pewnie przebiega zgodnie z oczekiwaniami dziecięcy. Być może to pozytywne nastawienie, radość, przyjemność są również kluczem do edukacji matematycznej.

Ostatnio bawię się z dziećmi w kodowanie – programowanie na dywanie. Ktoś może uznać, że do tej pory nie było tego w programie wychowania przedszkolnego. Nic bardziej mylnego. Zabawy w kodowanie to wybrane zabawy matematyczne, które już wcześniej funkcjonowały w edukacji. Analizując program *Dziecięca matematyka* Gruszczyk-Kolczyńskiej znajdziemy tam wiele przykładów, które aktualnie zapożyczone są do zabaw w kodowanie i wykorzystywane w nauce programowania. Należy uczyć matematyki przez zabawę. Rozwija to logiczne myślenie, klasyfikowanie, porządkowanie, układanie struktur, tworzenie instrukcji, które są ważne cyfrowym świecie.

Propozycje zabaw w kodowanie

„Dinozaurowe dyktando” – wersja 1 (dla dzieci starszych). Na dywanie znajduje się mata w kratkę. Zadaniem dziecka „dinozaura” (otrzymuje na głowę opaskę z emblematem dinozaura) jest przejście na drugą stronę do znajdującego się tam jaja, zgodnie z poleceniami, „pod dyktando”. Na przykład: 3 kratki do przodu, 2 kratki w lewo, 2 kratki do przodu, 4 kratki w lewo, 2 kratki do przodu, 3 kratki w prawo, 2 kratki do przodu. Wersja 2 (dla dzieci młodszych). Na macie dzieci układają strzałki zgodnie z poleceniem.

„Gdzie jestem?” – dzieci otrzymują kartki z dinozaurami. Uważnie słuchają zdań nauczy-

ciela i kładą fasolkę lub nakrętkę na odpowiedniej postaci. Zdania formułowane są zgodnie z zasadą: 2 określenia pozytywne i 1 negatywne. Na przykład 1 negatywne: „Jestem niebieski. Piłka leży obok mnie. Nie jestem w pierwszym rzędzie”. Dla dzieci młodszych mam karty z 6 różnymi postaciami.

„Tajemniczy szyfr” – na tablicy wisi tajemniczy szyfr. Na dywanie, w rozsypce, leżą znaki wraz z odpowiadającymi im literami. Zadaniem dzieci jest dopasowanie odpowiedniej litery do każdego znaku.

„Dinozaurowe sudoku” – dzieci dzielą się na 3 grupy. Każda grupa otrzymuje matę do sudoku 4x4 oraz 4 komplety obrazków dinozaurów (cztery różne dinozaury). Zadaniem dzieci jest takie poukładanie dinozaurów, aby w pionie i poziomie nie powtarzały się takie same obrazki.

„Dinozaurowa gimnastyka” – dzieci poruszają się według instrukcji zawieszonej na tablicy. Gimnastyka nawiązuje do rytmów. Czynności w tabeli powtarzamy 3 razy, a na końcu wykonujemy ostatnie ćwiczenie pod tabelą – głośny śmiech.

„Dinozaurowy misz-masz” – w pudełku z dziurką znajdują się zabawki według kategorii dinozaury/samochody/maskotki. Dzieci wkładają ręce do pudełka i starają się za pomocą zmysłów odgadnąć, co to za zabawka. Następnie dzieci segregują przedmioty.

„Prawda lub fałsz” – dzieci wybierają sobie zabawkę. Każde dziecko opowiada o niej 2 prawdziwe i 1 fałszywe zdanie. Zadaniem pozostałych dzieci jest podniesienie rąk, kiedy usłyszą zdanie fałszywe.

„Jakim jestem dinozaurem?” – chętne dziecko siada na krześle przed pozostałymi dziećmi. Wybiera, jakim jest dinozaurem, ale nie mówi o tym nikomu. Odpowiada na zadane pytania słowami: „prawda” lub „fałsz”. Zadaniem dzieci jest zadawanie pytań, ale tak, aby dowiedziały się, jakiego dinozaura wybrało chętne dziecko. Zabawa ta poprzedzona była realizacją tematu „Dinozaury

– jak było kiedyś?” Aby ułatwić dzieciom zabawę można ułożyć figury dinozaurów na dywanie.

„Warunki” – zadaniem dzieci jest dokończyć zdania czytane przez nauczyciela:

- Jeśli przychodzimy do przedszkola to... W innym przypadku...
- Jeśli do przedszkola przychodzi kolega to... W innym przypadku...
- Jeśli jedziemy na wycieczkę to... W innym przypadku...
- Jeśli zobaczę dinozaura to... W innym przypadku...
- Jeśli skończą się zajęcia na dywanie to... W innym przypadku...

„Ewaluacja” – na dywanie leżą emblematy dinozaurów – uśmiechnięty i smutny. Dzieci przypięcia klamerki do wybranego dinozaura. Do wesołego, jeśli zajęcia się podobały; do smutnego, jeśli się nie podobały.

Podsumowanie

Załączone propozycje zabaw z kodowania skierowane do realizacji w przedszkolu lub zerówce z dziećmi 5–6-letnimi są sposobem na pobudzenie aktywności dzieci i przykładem dobrej zabawy – rozwijającej umiejętności matematyczne. Wszystkie zabawy są autorskie.

Aktualne zapotrzebowanie rynku pracy na określone zawody wskazuje, że edukacja matematyczna jest potrzebna. Inżynierowie, studenci po kierunkach ścisłych, szybko znajdują pracę. Bazą sukcesu jest edukacja matematyczna, która ma dobry początek w edukacji przedszkolnej. „Nawet matematyka, najszlachetniejsza i najbardziej abstrakcyjna ze wszystkich nauk, nosząc

koronę wysoko ku górze, korzeniami musi głęboko tkwić w ziemi, na której żyjemy”⁸. Dobra edukacja matematyczna zaczyna się od zabawy. Ważne, aby o tym pamiętać, i aby ta zabawa matematyczna miała miejsce na każdym etapie edukacyjnym.

Przypisy

- ⁴ M. Żebrowska, *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1976, s. 357.
- ⁵ J. Tuskołaska, *Osoba i zabawa*, Lublin 2007, s. 66.
- ⁶ M. Dunin-Wąsowicz, *O dobrej zabawie*, Warszawa 1972, s. 8; P. Gray, *Wolne dzieci. Jak zabawa sprawia, że dzieci są szczęśliwe, bardziej pewne siebie i lepiej się uczą?*, przeł. G. Chamielec, Podkowa Leśna 2015; J. Tuskołaska, *Osoba i zabawa*, op. cit.
- ⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009, s. 23.
- ⁸ M. Kwiatkowska, *Podstawy pedagogiki przedszkolnej*, Warszawa 1988, s. 175.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ E. Gruszczyk-Kolczyńska, *Dziecięca matematyka 2 dwadzieścia lat później. Książka dla rodziców i nauczycieli starszych przedszkolaków*, Kraków 2015, s. 234.
- ¹¹ H. Duda, *Zajęcia pozalekcyjne z matematyki w szkole podstawowej. Zbiory i relacje*, Warszawa 1977, s. 115.

Anna Oziembłowska

Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunku pedagogika wczesnoszkolna. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu pedagogiki przedszkolnej z terapią dziecka. Posiada pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Nauczycielka w Przedszkolu nr 37 w Koszalinie.

Odważnie patrzeć w przyszłość

Krzysztof Przybylski

60 lat Zespołu Szkół Morskich w Świnoujściu

Jeżeli miałbym wskazać jeden powód, dla którego poprosiłem o rozmowę na temat rozwoju Zespołu Szkół Morskich w Świnoujściu dyrektor tej placówki, panią Marzenę Gańczę, to miałbym z tym pewien kłopot. Niewątpliwie sześćdziesiąta rocznica powstania szkoły to czas skłaniający do stawiania ocen, podsumowań i refleksji, a także próba spojrzenia w przyszłość i udzielenia odpowiedzi na ogólniejsze pytanie, dotyczące rozwoju współczesnej edukacji: „quo vadis szkoła”? Niemniej jednak, w moim przypadku, to nie rocznica była bezpośrednim

powodem podjęcia tej inicjatywy – sam pomysł dojrzywał od pewnego czasu, wraz ze stopniowym wdrażaniem się w życie szkoły i dostrzeganiem jej roli w kształceniu kolejnych roczników, znaczenia dla miejscowej społeczności, regionu i dla rozwoju gospodarki morskiej kraju. Do dzisiaj pamiętam, że jako uczeń szkoły średniej niejednokrotnie widywałem na ulicach miasta chodzących w mundurach kolegów ze Szkoły Morskiej, których wówczas my, licealiści, potocznie nazywaliśmy „śledziami”, sądząc, że są kimś „gorszym”, bez większych perspektyw...

To był mój pierwszy, jakże mylny wówczas osąd dotyczący Szkoły Morskiej – o czym przekonałem się po latach, pracując w niej. To właśnie ta nowa perspektywa – z pozycji wychowawcy – pozwoliła mi na poznanie placówki, jej potencjału i walorów, bogatej oferty edukacyjnej, wysokiego poziomu kształcenia oraz możliwości rozwoju, jakie stwarza swoim przyszłym absolwentom. Wspomnę tu tylko o jednym fakcie, który moim zdaniem zaświadcza o tym, że placówka jest bardzo atrakcyjna pod względem edukacyjnym i zarazem ważna dla rozwoju regionu. Zespół Szkół Morskich w Świnoujściu – jako jedyna szkoła morska na poziomie średnim w Polsce – stwarza możliwość uzyskania dyplomu oficera wachtowego, co tworzy kuszącą perspektywę dla młodych ludzi.

Serdecznie zapraszam do lektury wywiadu. Pisałem go z myślą i o tych osobach, które dobrze znają placówkę, i tych, które stykają się z jej nazwą po raz pierwszy.

Rozmowa z Marzeną Gańczą

Zespół Szkół Morskich im. Eugeniusza Kwiatkowskiego w Świnoujściu obchodzi w tym roku swoje 60-lecie. Jest to szczególna rocznica, skłaniająca do refleksji i podsumowań na temat pracy kadry oraz jej wychowanków.

Tak, to prawda. 60 lat temu, 25 kwietnia 1960 roku, Ministerstwo Żeglugi powołało do życia Zasadniczą Szkołę Rybołówstwa Morskiego w Świnoujściu. Przez wszystkie lata swojej działalności szkoła przechodziła wiele przeobrażeń, przekształcając się z trzyletniej szkoły zasadniczej, kształcącej rybaków morskich i marynarzy mechaników, w szkołę średnią, w której uczniowie oprócz ciekawego zawodu mogą uzyskać świadectwo dojrzałości. W ciągu tych lat zmieniały się tendencje i kierunki kształcenia, ale zawsze dominowały zawody związane z gospodarką morską. Zatrudniona w szkole kadra nieustannie musiała

mierzyć się ze zmieniającymi się wymaganiami i standardami nauczania.

Jakie były warunki do nauki w roku 1960 i jakie towarzyszyły temu wyzwania?

Pierwszy rok szkolny miał się rozpocząć 1 września 1960 roku, jednak nie było to wcale proste. Nie istniała wówczas żadna baza szkolna, nie było gabinetów metodycznych, pracowni, sal czy internatu, bardzo ważnego ze względu na specyfikę szkoły, która ściągała do rozwijającego się miasta młodzież z całego kraju. Należało również skompletować odpowiednio przygotowaną kadrę nauczycielską, zapewniającą wysoki poziom nauczania i wychowania. W celu uruchomienia szkoły Miasto Świnouście przyznało naszej placówce budynki, które wymagały gruntownego remontu i przystosowania do wymagań edukacyjnych. Kolejnym ważnym wyzwaniem była rekrutacja uczniów. Przybywającą z całego kraju młodzież zakwaterowano w chłodnej hali sportowej, gdzie na piętrowych łóżkach pomieszczono dwieście sześćdziesiąt osób. Budynek, w którym miał się mieścić internat, czekał gruntowny remont, co było w tamtych czasach nie lada wyzwaniem i przedsięwzięciem angażującym do działania całą szkolną społeczność.

Jak rozwijała się szkoła na przestrzeni minionych lat?

Przez wszystkie lata swojej działalności szkoła cieszyła się dużym zainteresowaniem młodzieży, co sprawiło, że w roku 1976 połączono Zasadniczą Szkołę Rybołówstwa Morskiego i Zasadniczą Szkołę Przyzakładową Przedsiębiorstwa Połowów Dalekomorskich i Usług Rybackich Odra w Świnoujściu, tworząc Zespół Szkół Rybołówstwa Morskiego. Placówka, krok po kroku, wrastała w pejzaż miasta, ciesząc się rosnącym szacunkiem jego mieszkańców. Dwa lata później szkoła wraz z internatem została przeniesiona na ulicę Jana Śoltana, gdzie mieści się do dzisiaj. Zaś

w 1993 roku, na podstawie decyzji Ministra Transportu i Gospodarki Morskiej, zmieniła nazwę na Zespół Szkół Morskich. Od stycznia 2018 roku jesteśmy jedyną szkołą morską w Polsce, której organem prowadzącym jest Ministerstwo Gospodarki Morskiej i Żeglugi Śródlądowej.

Na przestrzeni lat do szkoły uczęszczało wielu uczniów, którzy pochodzili z najdalszych zakątków naszego kraju. I to właśnie oni mieszkali w internacie. W ramach zajęć pozalekcyjnych, odbywających się w świetlicy, działało wiele kół zainteresowań umożliwiających im rozwijanie swoich pasji, między innymi: żeglarskie, rękodzielnicze, fotograficzne, miłośników książki, miłośników poezji, plastyczne, redakcyjne. Ponadto w szkole funkcjonował Szkolny Klub Sportowy, zespół wokalny i zespół muzyczny. W zajęciach pozaszkolnych uczestniczyła ponad połowa uczniów. Warto podkreślić, że w kronikach szkoły zachowało się dużo pamiątek świadczących o licznych osiągnięciach tych kół na przestrzeni lat. Zresztą osiągnięcia te były prezentowane na imprezach szkolnych, miejskich, konkursach, wystawach czy przeglądach. Przez wiele lat, w ramach Dni Morza, szkoła organizowała miejskie Neptunalia, uczestniczyła w corocznym konkursie pieśni morskich Wiatrak, prezentując swój wyjątkowy charakter.

W jaki sposób poradzono sobie ze zmieniającymi się wymaganiami nauki i wymogami rynku pracy?

Kadra szkoły prowadzi od wielu lat działania podwyższające jakość nauczania i wychowania młodzieży, co potwierdzają liczne osiągnięcia uczniów w olimpiadach i konkursach czy wysoka zdawalność egzaminów zawodowych i maturalnych. Z rozwojem szkoły jako placówki ściśle związana jest stała modernizacja bazy szkoleniowej, dzięki czemu uczniowie mają możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności zawodowych w nowoczesnych pracowniach symulacyjnych, salach komputerowych, laboratoriach i w warsztatach. Co

ważne, praktyki morskie odbywają na statkach szkolnych Akademii Morskiej w Gdyni, natomiast praktyki lądowe u doświadczonych pracodawców.

To także przyznane szkole certyfikaty, tytuły i odznaczenia, wśród których znajdują się: certyfikat ISO 9001:2015, certyfikat Prezydenta RP „Promotor Ekologii” i „Mecenas Ekologii”, certyfikat Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty i tytuł „Zachodniopomorska Szkoła Jakości”, a także odznaczenie „Za Zasługi dla Wynalazczości”. Zespół Szkół Morskich w Świnoujściu jest pierwszą i jak dotąd jedyną szkołą średnią, która posiada certyfikat kadr morskich uprawniający absolwentów, po odbyciu nadzorowanej praktyki morskiej, do uzyskania szlifów oficerskich.

Co to oznacza dla jakości kształcenia?

Oznacza to, że kształcenie w zawodach morskich w naszej szkole odbywa się zgodnie z wymaganiami międzynarodowej konwencji STCW i jest nadzorowane przez Ministra Gospodarki Morskiej i Żeglugi Śródlądowej. Posiadany przez szkołę certyfikat uprawnia placówkę do kształcenia techników mechaników i techników nawigatorów na poziomie operacyjnym żeglugi międzynarodowej. Umożliwia to absolwentom uzyskanie dyplomów oficera wachtowego – po uprzednim pozytywnym zaliczeniu praktyki morskiej i zdaniu egzaminu przed Centralną Morską Komisją Egzaminacyjną. Natomiast praktyki morskie prowadzone są zgodnie z wymogami konwencji STCW, czyli na statkach pełnomorskich: statku szkolnym Dar Młodzieży, a w przypadku pełnoletnich uczniów także na promach Polskiej Żeglugi Bałtyckiej czy Unity Line.

Czy szkoła oprócz kształcenia zawodowego podejmuje inne działania w celu przygotowania swoich przyszłych absolwentów do pracy na zmieniającym się rynku zatrudnienia?

Tak, oczywiście. Kadra szkoły ma świadomość, że naszym nieustannym zadaniem jest

nie tylko przygotowanie uczniów do zdania egzaminów zawodowych i maturalnych, ale także przygotowanie ich do pracy w międzynarodowych zespołach, gdzie oprócz szeroko rozumianych kompetencji zawodowych są wymagane kompetencje miękkie, kompetencje społeczne, takie jak znajomość języków, umiejętność współdziałania w zespole, radzenia sobie ze stresem, komunikowania się. Jako kadra dydaktyczna w swojej codziennej pracy nieustannie zadajemy sobie pytanie, w jaki sposób my, czyli osoby ukształtowane w minionych latach, mamy dzisiaj uczyć młodzież radzenia sobie w przyszłości, w tak szybko zmieniającym się świecie? Takiemu spojrzeniu na proces nauczania i wychowania towarzyszy stały namysł oraz poszukiwanie nowych form pracy z młodzieżą, a także doskonalenie tych już istniejących. Służą temu między innymi realizowane w szkole od paru lat projekty w ramach programu POWERS: „Nowe doświadczenia moją przyszłością – mobilność uczniów Zespołu Szkół Morskich kluczem do sukcesu zawodowego”, a także szereg programów edukacyjnych promujących zdrowie, postawę moralną i obywatelską uczniów. Od wielu lat szkoła realizuje program edukacyjny Państwowej Inspekcji Pracy „Kultura bezpieczeństwa”. Uczniowie uczestniczą w programach profilaktycznych, takich jak: „Trzeźwy kierowca”, „Cięża bez alkoholu” czy „Profilaktyka HIV/AIDS”. Młodzież bierze udział w ogólnopolskich akcjach: „Sprzątanie świata”, „Góra grosza”, „Samorządy mają głos”, zbierania znaczków i zużytych telefonów komórkowych na rzecz misji Salvati.pl, a od 2017 roku uczestniczymy w akcji „Komórkomania”, w której ponad 40 uczniów zarejestrowało się jako dawcy szpiku.

W szkole prężnie działa wolontariat w ramach współpracy z Latarnią Morską w Świnoujściu, gdzie uczniowie pomagają i aktywnie uczestniczą w corocznych obchodach Dnia Flagi. Rozwinięta

jest również współpraca młodzieży z internatu z seniorami z Dziennego Domu Pomocy w Świnoujściu. Podczas wspólnych spotkań uczniowie zdobywają doświadczenia we współdziałaniu z seniorami, uczą się brania odpowiedzialności za drugiego człowieka, budowania integracji międzypokoleniowej, empatii, szacunku i akceptacji.

Warty podkreślenia jest także fakt, że trzeci rok gościmy w szkole uczniów z Ukrainy, Rosji i Białorusi, tworząc międzynarodowy charakter kierowanej przeze mnie placówki. Wszystkie przedstawione działania powodują, że Zespół Szkół Morskich w Świnoujściu jest nowoczesną szkołą – odważnie patrzącą w przyszłość.

Marzena Gańcza

Nauczycielka biologii, geografii i ochrony środowiska. Absolwentka Akademii Rolniczej w Szczecinie (Wydział Zootechniczny). Ukończyła studia podyplomowe w zakresie biologii – profil akademicki, geografii i ochrony środowiska. Posiada II stopień specjalizacji zawodowej z kształtowania i ochrony środowiska. Od 1998 roku rzeczoznawca MEN-u do opiniowania podręczników do zawodu technik ochrony środowiska. Od 2011 roku ekspert MEN-u wchodząca w skład komisji kwalifikacyjnych lub egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy. Egzaminator maturalny z przedmiotu biologia. Od 1 września 2004 roku pełni funkcję dyrektora Zespołu Szkół Morskich w Świnoujściu. 20 listopada 2019 roku została matką chrzestną jednostki pływającej VIII Flotyli Obrony Wybrzeża holownika H12 ORP „SEMKO”.

Krzysztof Przybylski

Nauczyciel w Zespole Szkół Morskich w Świnoujściu, doktor nauk społecznych, wykładowca, pedagog specjalny. Działacz na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Źle wychowane?

Waldemar Howil

Reportaż Jacka Hołuba o dzieciach z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera

Jako nauczyciele często, żeby nie powiedzieć bardzo często, spotykamy się z dziećmi, które mają zdiagnozowane ADHD, autyzm lub zespół Aspergera. Czytamy ich opinie z poradni psychologiczno-pedagogicznych i zapoznajemy się z zaleceniami. Bierzymy też udział w radach szkoleniowych i sami jeździmy na szkolenia, żeby dowiedzieć się, jak pracować z dziećmi, które wymagają specyficznego podejścia. Kiedy szuka się wiarygodnych statystyk – wskazujących, jak często diagnozuje się ADHD, autyzm i zespół Aspergera – to trudno o dobre źródło. Dostępne dane nie są jednoznaczne. Można powiedzieć, że przyjmuje się, iż około pięciu procent dzieci ma stwierdzone ADHD i że jedno dziecko na osiemdziesiąt osiem jest w spektrum autyzmu. Można oczywiście znaleźć inne dane, ale bez względu na to, jaki pokazują odsetek dzieci z diagnozą, wskazują też jednoznacznie, że takich dzieci przybywa. Oczywiście, są też spory o to, jakie czynniki powodują ten wzrost, ale to z naszego punktu wi-

dzenia jest mniej istotne. Dla nauczycieli ważna jest odpowiedź na pytanie: jak możemy tym dzieciom pomagać w szkolnej rzeczywistości?

Zapobiegać przemocy

W ubiegłym roku w ramach kampanii społecznej „Bądź kumplem, nie dokuczaj” firma SW Research przeprowadziła badania dla kanału telewizyjnego Cartoon Network pod tytułem *Jak było w szkole? Problem dokuczania wśród dzieci w wieku szkolnym i świadomość ich rodziców*. Wnioski nie są krzepiące. Okazało się bowiem, że aż 45% rodziców dzieci w wieku szkolnym mówi o tym, że ich pociechy codziennie spotykały się „(...) z obgadywaniem, izolowaniem i nastawianiem klasy przeciwko komuś, a także w wyzywaniu i obrażaniem kolegi lub koleżanki w klasie”.

W innym badaniu, opublikowanym przez Stowarzyszenie Innowacji Społecznych „Mary

i Max”, zatytułowanym *Ogólnopolski spis autyzmu. Sytuacja młodzieży i dorosłych z autyzmem w Polsce* pod redakcją Mateusza Płatosa (2016) jest mowa o tym, że 90% uczniów ze spektrum autyzmu było w polskich szkołach nękanym.

Przemoc w polskich szkołach jest więc faktem. Pytanie brzmi: jak zapobiegać przemocy, a w szczególności jak zapobiegać przemocy wobec dzieci ze zdiagnozowanym ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera? I to nie tylko między dziećmi, ale także między rodzicami innych dzieci a dziećmi, jak również szkołą a dziećmi.

Zmagania dzieci i rodziców

Pomóc w odpowiedzi na powyższe pytanie może książka Jacka Hołuba *Niegrzeczne. Historie dzieci z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera*. Nie jest to typowy podręcznik z poradami, jak sobie radzić z dzieckiem, jak mu pomóc, kiedy diagnozować... Nic z tych rzeczy. *Niegrzeczne* to reportaż, zbiór rozmów z dziećmi, ich rodzicami, lekarzami, nauczycielami i dyrektorami. I niestety z tych rozmów zbyt często wypływa brak odpowiedniej wiedzy o potrzebach uczniów wśród nauczycieli. Brak im empatii, zrozumienia i chęci pomocy uczniom, którzy jej potrzebują. Kiedy czytam głos dyrektora szkoły, która usprawiedliwia nauczycielkę – mówiąc, że jest ona wymagająca i nie może jej nakazać innego, łagodniejszego traktowania dziecka z autyzmem – to nie potrafię sobie tego w żaden sposób wytłumaczyć.

Książkę, która liczy ponad 200 stron, czyta się błyskawicznie. Historie są bardzo poruszające, żeby nie powiedzieć wstrząsające. To jest właśnie siła *Niegrzecznych*, bo ten wstrząs jest nam, nauczycielom i rodzicom dzieci „zdrowych”, bardzo potrzebny.

Kiedy czytam o zmaganiach matki, która walczy o swoje dziecko; kiedy czytam historię ojca, zmagającego się ze sobą, próbującego zrozumieć zachowanie swojego dziecka, to mam poczucie, jakby ten ból, to zmęczenie dotyczyło w równym

stopniu bohaterów reportażu, co i mnie – jako czytelnika.

I na tym polega wielkość tej książki. Ona bowiem, jak żadne ze szkoleń, jak żaden z podręczników, uczy empatii. Nie wyobrażam sobie, żeby po przeczytaniu *Niegrzecznych*, ktoś mógł powiedzieć do rodzica takiego dziecka, że „jest źle wychowane”, albo żeby nauczyciel w szkole powiedział, że to ono „prowokuje dzieci” i „specjalnie nie odrabia zadań”.

Czy coś się zmieni?

Wielką wartością reportażu Hołuba jest to, że w historiach opowydanych przez bohaterów zachowania typowe dla dysfunkcji nie są opisywane z akademicką dokładnością. Czytelnik dowiaduje się o nich jakby przypadkiem, przy okazji. Pozwala to się skupić na związanych z nimi emocjach. To ważne, bo nie o wiedzę tu chodzi – przynajmniej odnoszę takie wrażenie – a o emocje i o zrozumienie potrzeb drugiego człowieka.

Rzadko mówię, że ktoś coś powinien przeczytać. Tym razem jednak muszę przyznać, że *Niegrzeczne* to książka, która powinna stanąć na półce każdego nauczyciela. Być może po jej lekturze nikt już nie zaproponuje rodzicom, żeby ich dziecko z dysfunkcją zmieniło klasę „dla swojego dobra”, albo dlatego, że „w klasie są jeszcze 23 osoby”, że „to dziecko prowokuje innych uczniów”. Taką mam nadzieję.

J. Hołub, *Niegrzeczne. Historie dzieci z ADHD, autyzmem i zespołem Aspergera*, Wołowiec: Czarne 2019, 232 s.

Waldemar Howil

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfinie. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

Trudna sztuka rozumienia

Sylvia Jaguszewska

Nowy przewodnik dla rodziców i nauczycieli z Dobrej Literatury

Dzieciom trudno zrozumieć dorosłych, a dorosłym nie łatwiej zrozumieć dzieci... Gdy jako dorośli uświadamiamy to sobie, dokształcamy się, poszerzamy swoją wiedzę i umiejętności wychowawcze, sięgając po ciekawe książki. Taką pozycją jest z pewnością *Zrozum mnie. Rozwój dziecka w wieku od 5 do 10 lat. Przewodnik dla rodziców i nauczycieli* Małgorzaty Taraszkiewicz i Zuzanny Taraszkiewicz wydany przez Wydawnictwo Dobra Literatura.

Na okładce książki czytamy: „Żadne dziecko nie planuje sprawiać kłopotów czy ponosić porażek w szkole! Zachowanie jest wypadkową wielu czynników, które trzeba zrozumieć... i o tym jest ten przewodnik”. Na ile ta opinia jest prawdziwa i jaki ma związek z codziennym życiem rodzinnym? W jakich aspektach przekłada się zaś na szkolną dydaktykę i proces wychowawczo-edukacyjny? Podręcznik może stanowić wartościowe źródło odpowiedzi na tak postawione pytania.

Ustawienia fabryczne

Autorki podzieliły całość publikacji na kilka rozdziałów – w pierwszym opisane zostały fazy rozwojowe dziecka i typowe dla tych faz zachowania. Proponuję zwrócić uwagę na „bingo optymistyczne” – grę, która polega na wspieraniu, dodawaniu otuchy i pokrzepianiu dziecka poprzez mówienie do niego w taki sposób: „Czy chcesz, żeby ci pomóc? Wierzę, że ci się uda!”. W rozdziale drugim znajdziemy przykładowe testy, arkusze i listy do obserwacji rozwoju dziecka – wszystko to zostało bardzo szczegółowo i wyczerpująco opisane.

Rozdział trzeci nosi zagadkowy tytuł: *Biostruktury – nasze ustawienia fabryczne*. Czymże one są? Otóż biostruktury to nasze stałe właściwości indywidualne, naturalne „ustawienia fabryczne”. Jesteśmy podobnie zbudowani w sensie biologicznym – mamy takie same „układy”, ale ich budowa może być nieco inna.

Każdy jest inny

Bardzo spodobał mi się fragment rozdziału, w którym autorki przypomniały to, o czym jako rodzice i nauczyciele cały czas powinniśmy pamiętać – że każdy jest inny! Jeden ma lepszą pamięć wzrokową – lepiej przyswaja informacje wizualnie, drugi ma lepszą pamięć słuchową i lepiej przyswaja informacje słuchowo, czyli audytywnie. Są i takie osoby, które potrzebne informacje przyswajają poprzez dotyk, ruch i działanie, czyli kinestetycznie – najbardziej pamiętają to, co odczuli, wykonali, czego dotknęli. Jest także grupa ludzi, dla których najważniejsze są emocje, klimat i to, jak się czują.

W rozdziale trzecim jeszcze jedna ważna rzecz przykuła moją uwagę – zostały przedstawione charakterystyki dzieci o określonych preferencjach sensorycznych i o określonym sposobie przetwarzania informacji.

W kolejnym rozdziale przeczytamy o takich zagadnieniach, jak: ADHD, autyzm i zespół Aspergera, depresja u dzieci, autyzm wybiórczy, zaburzenia odżywiania i zaburzenia nerwicowe, wypalenie u dzieci, bezpieczeństwo, mobbing, kary i nagrody w procesie wychowania dzieci.

Część natury

„Wypalenie” do tej pory kojarzyło mi się z ludźmi dorosłymi – tymi, którzy pracują przez dłuższy czas i nie mają już nowych pomysłów na swoją działalność zawodową. Co się kryje pod tym pojęciem w odniesieniu do dzieci?

W dzisiejszych czasach dzieci już od przedszkola mają wypełniony tak zwany czas wolny – są to dodatkowe zajęcia sportowe, językowe, lekcje baletu czy tańca. „Przeciążamy” dziecko tym wszystkim, co tylko wydaje nam się być edukacyjnie wartościowe po południu, bardzo często pięć razy w tygodniu. „Tak tworzy się sylwetka dziecka wypalonego, przeładowanego nauką, zajęciami,

realizującego plany swoich rodziców – piszą Małgorzata i Zuzanna Taraszkiewicz (s. 184).

Zjawisko mobbingu, tak samo jak i wypalenia, też do niedawna kojarzyło nam się tylko ze światem dorosłych. Okazuje się jednak, że wkroczył on również do świata najmłodszych... O tym niepokojącym zjawisku również piszą autorki poradnika.

W ostatnim rozdziale przypomnimy sobie o tym, że jesteśmy częścią natury. „Naszym życiem i zachowaniami rządzą też biologia i zasada homeostazy – wszystko musi być w odpowiednich proporcjach i równowadze” (s. 206).

Zrozumieć dzieci

Wielkim plusem poradnika jest obszerny aneks, w którym zamieszczono 125 opisów ćwiczeń i zabaw dla dzieci, ale także i dla dorosłych. Jako nauczyciel bibliotekarz szczególną uwagę zwróciłam na część aneksu *Magiczny świat książek (bajki eksperymentalne)* – do wykorzystania w czasie głośnego czytania w bibliotece, świetlicy czy w czasie zajęć w klasach I–III.

Jak można podsumować ten poradnik? Jego celem jest „(...) podniesienie uważności w obserwacji rozwoju dziecka, aby możliwie wcześniej zaoferować pomoc specjalistyczną lub lepiej zrozumieć określone zachowania dziecka i dostosować adekwatne oddziaływania wychowawcze” (s. 241). I chyba to jedna z podstawowych prawd, których powinniśmy się trzymać, będąc blisko przy dzieciach, czy jako rodzice, czy nauczyciele. A jeżeli dodam, że język, którym operują autorki jest zrozumiały i dla nauczycieli, i dla rodziców, to z pewnością jest to wartościowa i przydatna pozycja do przeczytania dla tych wszystkich, którzy chcą zrozumieć dzieci.

Sylwia Jaguszewska

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych
im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

Świat potrzebuje współczucia

Zofia Kacalska-Krzywowiąza

Nowa publikacja z obszaru psychologii edukacji

Olga Tokarczuk napisała ostatnio na portalu culture.pl: „(...) nie jesteśmy oddzieleni od świata swoim »człowieczeństwem« i wyjątkowością, ale świat jest rodzajem wielkiej sieci, w której tkwimy, połączeni z innymi bytami niewidzialnymi nićmi zależności i wpływów”. Doświadczenia ostatnich miesięcy pokazały, że jedną z największych umiejętności, jakie powinien rozwijać w sobie każdy człowiek, jest zdolność rozumienia siebie, innych i świata. Człowiek nie istnieje jako samotna wyspa, co podkreśliła w cytowanym felietonie *Okno* Tokarczuk. Jesteśmy

powiązani siecią wpływów. Sposób, w jaki każdy z nas postępuje, co robi, ma wpływ na inne stworzenia: na ludzi, rośliny, zwierzęta i planetę. W polityce oświatowej rzadko docenia się tak zwane myślenie systemowe. Zwłaszcza w polskiej oświacie nadal mamy niedobór takich zagadnień z obszaru edukacji społeczno-emocjonalnej. W szkole jest wciąż bardzo mało przestrzeni na rozwijanie myślenia systemowego, elastyczności, świadomości, odpowiedzialności. Na szczęście są książki, które mogą stanowić inspirację. Taką pozycją jest *O współczuciu* Julii E. Wahl.

Uśpione współzucie?

Na pierwszej stronie książki *O współzuciu* możemy przeczytać słowa: „Mogę być człowiekiem tylko dzięki Tobie, a Ty dzięki mnie”. Jest to mały krok właśnie w kierunku myślenia systemowego. Książka pokazuje, w jaki sposób rozwijanie w sobie współzucia może przynieść zmianę całemu społeczeństwu. „To podejście sprawia, że traktujemy nasze życie jako całość, przestajemy z niego wybierać zdarzenia i okoliczności – stajemy się bowiem bardziej odporni, ale zarazem bardziej wrażliwi” (s. 12). A co najważniejsze: „współzucie może w sposób naturalny wspierać godność własną i innych” (s. 45).

Autorka zwraca uwagę na sam termin „współzucie” i podkreśla, że „odnosi się ono do wspólnoty, wzajemnego wspierania się” (s. 14). Wiąże się ono z wzięciem odpowiedzialności za siebie i innych – w tym zakresie jesteśmy w jakimś sensie uśpieni. Wystarczy odblokować to uśpione w nas współzucie, by rozwijać relacje z innymi. Współzucie to jedno z trzech narzędzi, poza uwagą i uważnością, regulacji emocji i stanów emocjonalnych.

O *współzuciu* można więc potraktować jako minipodręcznik, dzięki któremu wzbogacimy działania psychologiczno-pedagogiczne. Wydawać by się mogło, że aktualnie jest bardzo dużo współzucia na świecie. Współzucie jednak wiąże się z odwagą, odpowiedzialnością i zaangażowaniem. Wymaga działania i aktywności. Bez wzajemnego wspierania się nie ma współzucia. (Widać to choćby na przykładzie kierunku polityki premier Nowej Zelandii, która w dużej mierze opiera się na empatii i zaangażowaniu, prowadzących do budowania społeczeństwa opartego na relacjach). W działaniu istotne są intencje i pytania ciągle stawiane sobie. Co jest wspierającym działaniem dla mnie, a co dla innych? Czego mi lub innym potrzeba? Umiejętność stawiania takich pytań nie należy do najłatwiejszych – zwłaszcza, kiedy tak bardzo okrojona jest edukacja filozoficzna w szkole.

Jednak warto podejmować kroki, które pozwolą podchodzić bardziej refleksyjnie do życia i świata.

Współzucie można ćwiczyć

Dowodem na to, że współzucie można w sobie rozwijać, są kolejne części książki. Zawarte w niej praktyki pozwalają odnajdywać to „uśpione” współzucie – do siebie i do innych. Po pierwszej i drugiej części książki, które przybliżają temat współzucia – czym jest, jak je praktykować i rozwijać, przychodzą trzy kolejne, poświęcone konkretnym praktykom.

Warte podkreślenia jest tu wyodrębnienie trzech kierunków współzucia: w stronę siebie, od innych, dla innych. O dziwo, czasami najtrudniej wzbudzić współzucie do samego siebie. Wahl podkreśla, że „skłania ono do aktywnego poszukiwania rozwiązań niwelujących cierpienie wywołane przez ból, dyskomfort, niezadowolenie, lęk, smutek” (s. 19). I temu właśnie poświęcona jest trzecia część książki. Obok przedstawionych konkretnych ćwiczeń, autorka zamieszcza też inspirujące pytania do refleksji. Czwarta część *O współzuciu* wspiera rozwój zdolności do przyjmowania współzucia ze strony innych ludzi. Natomiast ostatnia część prezentuje konkretne praktyki dawania współzucia innym. „Gdy już jesteśmy w stanie dawać sobie współzucie i brać je od innych, to mamy też siłę, by moc wspierać innych w odpowiedni i tym samym mądry sposób” (s. 81). Z praktyką współzucia wiąże się praktyka uważności. Ważne jest w niej ciało, oddech, a także wyobraźnia. Praktyki współzucia związane są też mocno z emocjami i relacjami z innymi ludźmi.

Praktykowanie współzucia można podzielić na dwa etapy. W skrócie można powiedzieć, że pierwszy etap to nieczynienie zła, a drugi to – po prostu – czynienie dobra. Powstrzymywanie się od zła jest niezwykle ważne we współczesnym świecie. A czynienie dobra – stanowi nie lada wyzwanie. Po doświadczeniach II wojny światowej

wydawać by się mogło, że człowiek nie powstanie już przeciwko człowiekowi. Że nie ma miejsca na aż tak wielkie zło. Jednak mimo to, nasilają się postawy wykluczania i dyskryminacji. Rośnie fala rasizmu, homofobii i przemocy. Na szczęście są jeszcze tacy, którzy pamiętają i przypominają nam, że Auschwitz nie spadło z nieba – co podkreślał Marian Turski w przemówieniu podczas ostatnich rocznicowych uroczystości w Oświęcimiu.

Słowem kluczem rozwijającym rozumienie siebie i ludzi jest godność. To podkreśla między innymi w swojej publikacji Julia Wahl. To najważniejsza cecha wszystkich istot. Człowiek ma godność, której nie może być pozbawiany, nigdy i przez nikogo, nawet przez największych władców tego świata. Bez względu na pochodzenie, kolor skóry czy orientację seksualną, godność jest niezbywalnym prawem człowieka. Współczucie jest szansą na dostrzeżenie i praktykowanie tej zasady. Nie ma bowiem współczucia bez uznania godności wszystkich istot.

Pedagogika współczucia

Światopogląd oparty na współczuciu jest coraz powszechniej znany w psychoterapii i innych formach treningowych z dziedziny psychologii. Myślę, że ćwiczenie współczucia można potraktować jako inspirację do samorozwoju i samopoznania. Aby móc lepiej rozumieć innych ludzi, warto najpierw poznać siebie.

Nauczyciele i pedagodzy, których praca wiąże się z bliskim kontaktem z innymi, mogą dzięki praktykom współczucia uzyskać wgląd w siebie. Pozwoli to zredukować stres, ukoić to, co trudne, i otworzy przestrzeń do rozwijania w sobie życzliwości. A co najważniejsze: „współczucie w naturalny sposób wzmacnia naszą wartość, która jest niezależna od naszych dokonań, błędów i okoliczności życia, czyli *de facto* stanowi podstawę i wzmocnienie naszej wartości siebie, zwanej godnością” (s. 23).

Samoświadomość – wynikająca z takich ćwiczeń – może się stać bodźcem do wykorzystywania idei współczucia również w pracy edukacyjno-wychowawczej, jak i terapeutycznej. Nastawienie na rozwijanie refleksyjności, samoświadomości u uczniów, może zachęcić ich do myślenia systemowego, a co za tym idzie – głębszej refleksji nad światem i problemami, z jakimi się obecnie borykamy. Dzięki elementom praktyki współczucia młodzi ludzie mogą się nauczyć rozpoznawania swoich uczuć, samoregulowania swoich zachowań i odróżniania tego, na co mają wpływ i co mogą zmienić, od tego, co od nich nie zależy. „Zastanówmy się, jak by to było, gdybyśmy już teraz mogli rozpoczynać każdy dzień, myśląc o sobie jako o głęboko współczującym osobach, które rozumieją, w jaki sposób funkcjonują, co na to funkcjonowanie wpływa; które mają świadomość, że doświadczając niezwyklej przygody życia, wszyscy stykamy się z bólem, cierpieniem, ale także z tym, co nas wzmacnia” (s. 92).

Najważniejsze jest jednak to, że praktyka współczucia może dać przestrzeń do rozwijania u uczniów postaw tolerancyjnych i uznawania godności każdego człowieka. Włączając elementy współczucia w obszar edukacyjny i wychowawczy, dajemy nadzieję na zbudowanie społeczeństwa, które nie będzie się zgadzało na wymienione wcześniej patologie: rasizm, homofobię i przemoc. Dlatego – jeśli chcemy budować społeczeństwo oparte na relacjach, tolerancji i szacunku – praktykujmy razem z dziećmi i młodzieżą współczucie.

J.E. Wahl, *O współczuciu. Powrót do wrażliwości i siły*, Kielce: Wydawnictwo Charaktery 2019, 96 s.

Zofia Kacalska-Krzywówia

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.

Interdyscyplinarność

Mieczysław Gałaś

Współdziałanie psychologii z pedagogiką w obszarze nauk społecznych

Jak dotąd interdyscyplinarność nie doczekała się wystarczająco szczegółowej charakterystyki. Jest opisywana i używana na wiele różnych sposobów. W powszechnym ujęciu pojęcie to bywa spłycone i hasłowe. Przegląd różnych znaczeń i stanowisk używanych w literaturze naukowej jest dowodem na ciągle istniejące trudności związane z pełnym rozumieniem idei pojęcia „interdyscyplinarność” i sposobami jej praktykowania. Cechy myślenia interdyscyplinarnego można zrekonstruować na podstawie literatury, w której używa się tego terminu. Nie wdając się w zbyt drobiazgowy rozważania, w celu uniknięcia niejasności, warto przybliżyć współczesne obszary funkcjonowania interdyscyplinarności, jej cechy konstytutywne oraz wybrane problemy, które rodzi konceptualizacja interdyscyplinarności. Rozważania te poprzedzają zawarte w końcowej części tego opracowania niektóre refleksje dotyczące interdyscyplinarności w zakresie szeroko rozumianego procesu edukacyjnego – w kontekście rozwoju

wiedzy pedagogicznej wspomaganej współpracą z innymi dyscyplinami.

Zacieranie granic

W historycznym rozwoju nauki i poznania naukowego istnieją dwie charakterystyczne tendencje. Z jednej strony pogłębia się specjalizacja, czyli wyodrębnianie z tradycyjnych dyscyplin nowych dziedzin nauki, zajmujących się badaniem stosunkowo wąskich wycinków rzeczywistości. Z drugiej strony pojawia się potrzeba ujmowania badanych zjawisk szczegółowych w szerszej, interdyscyplinarnej perspektywie, która wzmacnia proces integracji, współpracy i wzajemnego przenikania między poszczególnymi dyscyplinami naukowymi¹. Elżbieta Tarkowska zwraca uwagę na specyfikę fazy dziejowej towarzyszącej swoistej „modzie” na interdyscyplinarność. Występuje ona w okresach „spiętrzenia się zmian społecznych i przyspieszenia czasu historycznego”².

Zarówno specjalizacja, jak i integracja wynikają między innymi ze wzrastającej złożoności zjawisk społecznych współczesnego świata. W przypadku specjalizacji ta złożoność, a także ograniczenia poznawcze człowieka powodują potrzebę redukcji. Jednakże w nauce współczesnej coraz powszechniej deklaruje się, że interdyscyplinarne dociekania, wykraczające poza granice utrwalonych dyscyplin naukowych, umożliwiają wyłanianie się uprzednio nieistniejących dyscyplin lub łączenie dyscyplin tradycyjnych w nowe multidyscypliny i interdyscyplinarne programy badawcze³. Programy te ukazują związki między szczegółowymi wynikami badań i na zasadzie synergii tworzą bardziej kompleksowe uzyskanie wiedzy o określonej dziedzinie rzeczywistości oraz sprzyjają podejmowaniu badań innowacyjnych⁴.

Jadwiga Mizińska dostrzega ścisły związek między specjalizacją oraz integracją i traktuje wezwania do interdyscyplinarności jako reakcję na uboczne, niekorzystne skutki nadmiernej specjalizacji. „Okazało się bowiem, że zbyt daleko posunięty podział i rozdrobnienie naukowych dyscyplin prowadzą do syndromu wieży Babel. Nawet same z sobą przestają się one komunikować, tracąc minimum wspólnego języka. Jednakże opozycja wąska specjalność kontra interdyscyplinarność – zdaniem autorki – także przysparza pewnych kłopotów”⁵. Samo zagadnienie interdyscyplinarności jest problematyczne, albowiem wiąże się z nim poczucie swoistej ambiwalencji. Andrzej Hejmej, teoretyk literatury i komparatysta, problem ten uzasadnia w następujący sposób: „(...) umiarkowani zwolennicy interdyscyplinarności powiadają, że nie ma takiej dyscypliny, która byłaby w całości autonomiczna czy całkowicie odizolowana od innych, natomiast badacze akcentujący jednoznacznie negatywne stanowisko dowodzą, że interdyscyplinarność stanowi przejaw uzurpacji tożsamości i w ogóle nie jest rzeczą możliwą do zrealizowania”⁶.

Nie lekceważąc przeciwstawnych stanowisk dotyczących zagadnień interdyscyplinarnych

można wskazać przypadki, w których przedstawiciele różnych dyscyplin owocnie ze sobą współpracują. Przykładem mogą być wspólne projekty badawcze łączące idee wypracowane przez psychologów poznawczych i neurobiologów czy też lingwistów. Dzięki współpracy w tych dziedzinach naukowych można było mierzyć się ze szczegółowymi problemami badawczymi, których rozwiązanie przekracza możliwości każdej z dyscyplin oddzielnie. Właśnie w połączeniu kilku dyscyplin naukowych w realizacji jednego, wspólnego celu wydaje się tkwić nowość i wartość, jaką niesie ze sobą interdyscyplinarne ujęcie⁷.

Historia nauk społecznych obfituje w przykłady postulowanej lub zrealizowanej integracji różnych dyscyplin: filozofii i pedagogiki, socjologii i antropologii, psychologii i pedagogiki, kognitywistyki, biochemii czy socjofizyki. Według Elżbiety Tarkowskiej różny może być jednak stopień zaangażowania przedstawicieli odmiennych dyscyplin w poszczególnych przypadkach: od wzajemnej akceptacji i otwartości, poprzez poszukiwanie ujęć kompromisowych, do prób pogłębienia wiedzy i utrwalenia współpracy, przenikania prowadzącego do stworzenia nowej perspektywy, do zacierania granic, zamazywania „czystości gatunkowej”⁸.

Interdyscyplinarność i wiedza interdyscyplinarna

Z analiz porządkujących terminologię – zaprezentowanych w artykule przez Roberta Poczobuta – wynika, że pojęcie „interdyscyplinarności” używane bywa jako zbiorcza nazwa na określenie zjawiska prowadzenia badań w ramach wielu dyscyplin naukowych. Zjawisko to występuje w nauce w różnych wersjach i bywa traktowane jako jedna z odmian wielodyscyplinowości obok innych jej odmian, takich jak multidyscyplinarność lub transdyscyplinarność. Często tych trzech bliskoznacznych terminów używa się zamiennie,

nie dostrzegając subtelnych różnic znaczeniowych, z jakimi mamy do czynienia.

Tymczasem – według autora – „badania multidyscyplinarne oznaczają zaangażowanie wielu dyscyplin na zasadzie luźnego związku koalicyjnego”⁹. Pojęcie „interdyscyplinarności” oznacza współzależność przedstawicieli różnych dyscyplin w celu prowadzenia wspólnych badań nad jednym problemem badawczym, istniejącym na styku różnych dyscyplin. Polega ona na równoległym stosowaniu lub łączeniu punktów widzenia różnych dyscyplin oraz korzystania z ich dorobku¹⁰. W przypadku interdyscyplinarności mamy więc do czynienia z większym stopniem integralności badawczej niż w przypadku multidyscyplinarności. Natomiast pojęcie transdyscyplinarności „odnosi się do badań wykraczających poza czy ponad standardowe dyscypliny, dostarczając abstrakcyjnych pojęć, (modeli czy kategorii) mających zastosowanie w ich uniwersach dyskursu”¹¹. Dostrzegając wskazane różnice między wymienionymi pojęciami w dalszej analizie dla zachowania jasności argumentacji zajmuję się bliżej zjawiskiem interdyscyplinarności.

Ważne elementy w zrozumieniu interdyscyplinarności wymienia Allen F. Repko, który wskazuje, że tego typu badania są procesem odpowiadania na pytanie, rozwiązywanie problemu lub zajmowanie się pewnym tematem, który jest zbyt szeroki lub złożony, aby mógł być odpowiednio podjęty przez pojedynczą dyscyplinę. Wykorzystują one dyscyplinarne perspektywy i integrują ich osiągnięcia, aby wytworzyć pełniejsze rozumienie badanego zjawiska lub postęp poznawczy. Z punktu widzenia cech konstytutywnych wiedzy interdyscyplinarnej przypisuje się głównie funkcję integrującą i syntetyzującą elementy różnych metodologicznie dyscyplin naukowych¹². Monika Walczak pisze, że wiedza interdyscyplinarna uważana jest za bardziej wyważoną niż wiedza monodyscyplinowa, gdyż przewyższa „poszufladkowanie” i chwytą kontekstową złożoność świata.

Ponadto traktowana jest również jako szersza niż wiedza monodyscyplinowa, jako bardziej złożona, całościowa, wieloaspektowa i holistyczna¹³.

W zbliżony jak Repko sposób określa interdyscyplinarność Elżbieta Tarkowska. Autorka zjawisko to opisuje jako: „równoległe stosowanie bądź łączenie punktów widzenia różnych dyscyplin, korzystanie z ich dorobku i wykraczanie poza wąskie ramy jednej dyscypliny”¹⁴. Walczak wskazuje jednocześnie, że interdyscyplinarność jako własność nauki może być rozumiana czynnościowo jako badania lub jako wytwór, czyli wiedza uzyskana w wyniku tych czynności¹⁵.

W rezultacie rozmowy na temat interdyscyplinarności, przeprowadzonej przez Marię Czerepaniak-Walczak (pedagogika) z córką Aleksandrą Walczak (biofizyka), reprezentujących odmienne dziedziny nauki, autorki stwierdzają, że interdyscyplinarność może być traktowana współcześnie jako: cel polegający na tworzeniu nowych obszarów wiedzy lub integracji fragmentów dotychczasowych; jako środek rozwoju nauki sięgający do odkryć innych dyscyplin; a także „zlepek” czy „ozdobnik”, służący jedynie do uatrakcyjnienia projektu badawczego, polegający na próbie sklejanego odkryć z różnych pojedynczych dyscyplin a nie jako środek tworzenia pól i problemów badawczych według wspólnego składnika łączącego je w spójną całość¹⁶. W tym ostatnim przypadku trudno mówić o ujęciu interdyscyplinarnym.

Interdyscyplinarność – uzasadnienia

Niezależnie od tego, jak interdyscyplinarność jest określana, to elementami konstytutywnymi tego rodzaju badań są: 1) metody badań rozumiane zwykle jako to co robią uczeni, a nie jako sztywne, algorytmiczne wzorce postępowania; 2) istnienie dyscyplin lub wyspecjalizowanych dziedzin wiedzy, które reprezentują „dyscyplinarną perspektywę” lub sposób podejścia do problemu; 3) integracja wyników uzyskanych w ramach poszczególnych

dyscyplin; 4) pełniejsze, integralne i ukierunkowane rozumienie lub rozwój poznania jako cel¹⁷.

Istotnym zadaniem badań interdyscyplinarnych jest wytwarzanie syntezy naukowej dwóch lub więcej dyscyplin w celu osiągnięcia postępu naukowego. Stąd można wnioskować, że celem takich badań jest uzyskanie wiedzy o charakterze syntetyzującym elementy różnych dyscyplin naukowych. Synteza polega zawsze na tworzeniu pewnej całości łączącej różne elementy (części) dostarczane przez różne dyscypliny. Zatem jak słusznie konstatuje autor licznych prac poświęconych badaniom interdyscyplinarnym, Allen F. Repko, „interdyscyplinarność jest zależna od monodyscyplinowości i ją zakłada”¹⁸. To stwierdzenie autora jest istotne ze względu na lansowane przez niektórych badaczy przekonanie, że we współczesnej nauce rezygnuje się z dyscyplinarności na rzecz interdyscyplinarności. W słusznej argumentacji zaprezentowanej przez Repko interdyscyplinarne syntezy tworzone są w oparciu o wiedzę z zakresu poszczególnych dyscyplin, a nie w separacji wobec nich. Zatem przekonanie, że interdyscyplinarność znosi granice między naukami (dyscyplinami) jest błędne: „bez wyznaczenia granic (demarkacjonizm) nie byłaby możliwa interdyscyplinarność rozumiana jako synteza i integralność elementów dyscyplinowych”¹⁹. Elementem integrującym wiedzę interdyscyplinarną może być: pojęcie, pytanie, teza lub ich zbiór, cel badań, metoda, paradygmat lub jakaś inna większa całość. W procesie interdyscyplinarnego współdziałania poznawczego poszczególne nauki niejednokrotnie korzystają z teorii, struktur pojęciowych i metod badawczych innych nauk.

W analizach dotyczących interdyscyplinarności i wiedzy interdyscyplinarnej pojawia się wiele swoistych problemów utrudniających realizowanie tego typu badań. Wśród nich można wymienić między innymi: zbiurokratyzowanie świata nauki, odmienne nadawanie znaczeń przy posługiwaniu się tymi samymi pojęciami przez reprezentantów różnych dyscyplin, wieloznaczość

ność w rozumieniu interdyscyplinarności, różną metodologię w badaniach stosowaną w poszczególnych dyscyplinach naukowych i, jak twierdzi Maria Dudzikowa, przeważające postawy obronne pracowników naukowych wobec „interdyscyplinarnego zagrożenia” w podejmowania ryzyka wykraczaniu poza własne dyscypliny naukowe i wiele innych czynników²⁰. Decydują one o rozbieżności między niemal powszechnie akceptowaną ideą interdyscyplinarności i jej realizacją w praktyce. Wymienione trudności stanowią wyzwanie pobudzające w badaczach chęci do wysiłku w konceptualizowaniu i realizowaniu badań interdyscyplinarnych. Zagadnienia te zasługują na odrębne analizy – wykraczające poza ramy tego opracowania.

Wiedza pedagogiczna a interdyscyplinarność

Ze względu na złożoność i wielowymiarowość do pojęć interdyscyplinarnych bez wątpienia należy wychowanie, które stanowi przedmiot badań i refleksji wychowawczej przedstawicieli różnych dyscyplin naukowych. W historycznym procesie rozwoju pedagogiki pojawiało się wiele bardzo zróżnicowanych koncepcji wychowania, które rozpatrywane były niejednokrotnie z punktu widzenia jakiejś przewodniej dyscypliny naukowej, na przykład: filozofii, psychologii, socjologii, pedagogiki czy religii. Pojęciu wychowania przypisywano różne znaczenia – od urabiania, przez spontaniczne, pozbawione wszelkiej ingerencji zewnętrznej oddziaływania na wychowanka, aż po koncepcje twórcze i innowacyjne.

W dynamicznie zmieniających się czasach współczesnych w wielu sytuacjach wychowawczych nie sprawdzają się niektóre dotychczas stosowane w pedagogicznych oddziaływaniach wzory interpretacji i utrwalone instytucjonalnie sposoby postępowania, którym nie towarzyszy

interdyscyplinarne współdziałanie przedstawicieli różnych dyscyplin lub postulowanie takiego podejścia wychodzącego poza ramy tradycyjnego kręgu nauk o wychowaniu. W interdyscyplinarnym nastawieniu badawczym procesu wychowania dostrzega się możliwość tworzenia koncepcji i warunków rozwoju człowieka – przeciwstawiających się ograniczeniom jego poznania i samodzielnego podejmowania decyzji²¹. Zatem pedagogika, podobnie jak inne nauki społeczne, staje dziś między innymi przed problemem sprawnego realizowania w działalności badawczej zasady interdyscyplinarności. Zasada ta, niezależnie od wieku, ma istotne znaczenie w trosce o integralne wychowanie i podmiotowe kształtowanie osobowości człowieka.

Jarosław Gara w pedagogicznej interdyscyplinarności badawczej dostrzega nadzieję bardziej kompleksowego i adekwatnego ujęcia badanych stanów rzeczy, procesów lub zjawisk, ale również dylematy i zagrożenia „rozplynięcia się” swoistości nastawień badawczych właściwych określonej dziedzinie nauki. Zdaniem autora wiedza pedagogiczna z natury oparta jest na wiedzy zaczerpniętej z innych podstawowych dziedzin nauki, takich jak: filozofia, psychologia, socjologia czy biologia. Pomijając trudności i dylematy wynikające z interdyscyplinarnych nastawień badawczych autor twierdzi, że „w obrębie dyskursu pedagogicznego jest ona nie tylko niezbędna, ale i konieczna z punktu widzenia jakości i trafności konstruowanej teorii i projektowanej praktyki”²².

Pedagogika a psychologia

Jak wyżej wspomniano badaniem procesu wychowawczego zajmuje się wiele nauk społecznych, z których każda uwzględnia swój punkt widzenia. Osobowość człowieka, jego procesy psychiczne i jego stosunki z otoczeniem stanowią w najogólniejszym zarysie, zakres badań psychologii. Interesuje się ona rozwojem i funkcjonowaniem

psychiki wychowanka i bada procesy psychiczne zachodzące w procesie wychowania. Pedagogika bada zjawiska wychowawcze w kontekście procesów społecznych i przy uwzględnieniu procesów psychicznych. Uogólnia ona praktykę, ukazując istotę wychowania i jego rolę w kształtowaniu osobowości człowieka.

Nauki społeczne pozostają we wzajemnych powiązaniach i zależnościach, w coraz większym stopniu współpracując ze sobą i wzajemnie się uzupełniając. Dzieje się tak dlatego, że poznanie człowieka stanowi ich wspólny przedmiot zainteresowania. W procesie współdziałania poznawczego poszczególne nauki społeczne niejednokrotnie korzystają z teorii, struktur pojęciowych i metod badawczych innych nauk.

Przykładem tej współzależności może być znane uogólnienie z psychologii, mówiące, że procesy psychiczne nie odbywają się w izolacji od procesów społecznych i odwrotnie, procesy społeczne nie zachodzą bez udziału w nich psychicznych procesów jednostkowych. Janusz Reykowski wskazuje, że jeśli oddziaływanie pedagogiczne ma być skuteczne, musi liczyć się z prawidłowościami, które rządzą procesem przyswajania wiedzy i formowania osobowości wychowanków. Badaniem tych prawidłowości zajmuje się psychologia. Zatem znajomość psychologii jest dla pedagoga niezbędna i skłania przede wszystkim do poznawania wiedzy interdyscyplinarnej, wykraczającej poza własną dziedzinę²³.

Badanie specyficznych właściwości psychicznego funkcjonowania człowieka w poszczególnych okresach życia jest przedmiotem psychologii rozwojowej. Z ustalaniem takich specyficznych właściwości wiążą się określone trudności. Wbrew temu, co dawniej twierdzono rozwój psychiki człowieka, w odróżnieniu od rozwoju biologicznego, nie polega na spontanicznym dojrzewaniu, a więc w ograniczonym zakresie można mówić o stałym przyporządkowaniu określonych właściwości do poszczególnych okresów życia. W przekonaniu

Reykowskiego to jakie możliwości intelektualne i emocjonalne wykaże człowiek w kolejnych okresach życia, jest w znacznym stopniu uzależnione od oddziaływań społecznych jakim podlegał. „Wprawdzie dzieci i młodzież żyjące w podobnych warunkach społecznych i kulturowych mogą wykazywać szereg podobieństw pod względem przebiegu rozwoju psychicznego, ale im większe różnice środowiskowe, tym większych różnic można spodziewać się w tym zakresie”²⁴.

Znajomość mechanizmów, od jakich zależy zdolność przyswajania wiedzy i kształtowania osobowości, może pomóc pedagogowi w samodzielnym rozwiązaniu szeregu indywidualnych trudności, takich jak wzmożona wrażliwość emocjonalna, brak zainteresowań i zamiłowań czy trudności w opanowaniu wiedzy.

W szeroko rozumianym procesie wychowawczym stosowane są różne sposoby oddziaływania na wychowanka. W badaniach psychologicznych dąży się do wykrywania rozmaitych specyficznych właściwości tych sposobów i warunków, od których zależy ich wpływ na wychowywaną osobę. Problemy, jakie stają przed badaczami, posiadają różny stopień ogólności. Tak na przykład prowadzi się badania nad rolą poszczególnych środowisk wychowawczych, w tym rodziny. Są też problemy bardziej ogólne, do których należy wpływ grupy na jednostkę, sposoby kształtowania postaw, rola kary, sposoby przekazywania informacji. Problemy te stanowią przedmiot szczegółowych studiów prowadzonych przez psychologów społecznych. Inną dziedziną badań psychologicznych, o szczególnym znaczeniu dla pedagogiki, są studia nad przekazywaniem wiadomości, gdzie ostatnio zaczyna się dokonywać prób integracji różnych danych psychologicznych w taki sposób, aby na ich podstawie dało się sformułować twierdzenia dotyczące warunków, od których zależy skuteczne przyswajanie takiej wiedzy, która może być potem efektywnie użyta w życiu²⁵. Do wielu badań Józefa Koźmieleckiego z zakresu psychologii myślenia i psychologii transgresji nawią-

zuje rozwijana przez polskich pedagogów metoda nauczania problemowego²⁶.

Zatem rozwój pedagogiki jako dyscypliny naukowej jest zależny od rozwoju nauk z nią współpracujących. Pedagogika korzysta również w rozwiązywaniu swoich własnych problemów badawczych z metod badawczych innych nauk, w konstruowaniu teorii i praktyki wychowawczej. Nie oznacza to jednak, że nie stosuje ona własnych metod. Tadeusz Pilch do dorobku pedagogiki w dziedzinie metodologii zalicza między innymi metodę charakterystyk indywidualnych oraz metodę obserwacji uczestniczącej²⁷.

Kluczem jest praktyka

Powyżej wskazano tylko niektóre możliwości wykorzystania dorobku psychologii w pracy pedagogicznej. Nie powinno się jednak zapominać, że zależność ta jest również odwrotna. W trakcie działalności pedagogicznej, która w swojej istocie polega na kształtowaniu osobowości i umysłów, gromadzi się doświadczenie, które stanowi bardzo ważną podstawę do weryfikacji twierdzeń psychologicznych.

W ostatecznym rozrachunku kryterium prawdziwości wiedzy stanowi praktyka. W przypadku psychologii praktyka pedagogiczna jest ważnym kryterium prawdziwości i użyteczności jej teorii. Stanowi ona też nieocenione źródło problemów i hipotez. Dlatego też współdziałanie między pedagogiką i psychologią, a także innymi naukami, leży w żywotnym interesie tych dyscyplin.

Przypisy

¹ Słowo *interdyscyplinarny* składa się z przedrostka pochodzenia łacińskiego *inter-* znaczy: między-, wśród- wewnątrz-, pośród-, współ-, i przymiotnika *dyscyplinarny-* znaczy tu związany z daną dyscypliną naukową. Por. A.F. Repko, *Interdisciplinary Research: Process and Theory*, Los Angeles, 2008, s. 5–6. M. Walczak pisze, że wiedza interdyscyplinarna zakłada znajomość dwóch lub więcej dyscyplin i posługiwanie się fachową wiedzą z zakresu poszczególnych dyscyplin, w: M. Walczak, „Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna”, *Zagadnienia Naukoznawstwa* 2016, nr 1, s. 117.

- ² E. Tarkowska, *Między izolacją a współpracą. Socjologia polska wobec innych dyscyplin*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, Kraków 2012, s. 137.
- ³ R. Poczubut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, w: Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 40.
- ⁴ *Przedmowa*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 9.
- ⁵ J. Mizińska, „Człowiek to człowiek”. *Esej o kulturowych i światopoglądowych przesłankach problemu interdyscyplinarności*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 71.
- ⁶ A. Hejmej, *Komparatystyka interdyscyplinarna*, w: M. Dąbrowski (red.), *Komparatystyka dla humanistów*, Warszawa 2011, s. 103.
- ⁷ M. Wierzchoń, J. Orzechowski, J. Barbasz, *Interdyscyplinarność w naukach kognitywnych – science, fiction czy science fiction?*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 113–114.
- ⁸ E. Tarkowska, *Między izolacją a współpracą. Socjologia polska wobec innych dyscyplin*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 135–136.
- ⁹ R. Poczubut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, w: Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 41; M. Walczak, *Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna*, op. cit., s. 114.
- ¹⁰ R. Poczubut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, w: Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 41; E. Tarkowska, *Między izolacją a współpracą. Socjologia polska wobec innych dyscyplin*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 135.
- ¹¹ R. Poczubut, *Interdyscyplinarność i pojęcia pokrewne*, w: Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 41; A.F. Repko, *Interdisciplinary Research: Process and Theory*, op. cit., s. 13–15.
- ¹² A.F. Repko, *Interdisciplinary Research: Process and Theory*, op. cit., s. 12.
- ¹³ M. Walczak, *Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna*, op. cit., s. 118.
- ¹⁴ E. Tarkowska, *Między izolacją a współpracą. Socjologia polska wobec innych dyscyplin*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit.
- ¹⁵ M. Walczak, *Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna*, op. cit., s. 115.
- ¹⁶ M. Czerepaniak-Walczak, A. Walczak, *O osobliwości badań interdyscyplinarnych*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 97.
- ¹⁷ A. Bronk, *Metoda naukowa*, „Nauka” 2006 nr 1, s. 47–48; M. Walczak, *Czy możliwa jest wiedza interdyscyplinarna*, op. cit., s. 115.
- ¹⁸ A.F. Repko, *Interdisciplinary Research: Process and Theory*, Los Angeles, op. cit., s. 122–123.
- ¹⁹ *Ibidem*, s. 121.
- ²⁰ M. Dudzikowa, *Sytuacja problematyczna interdyscyplinarności w naukach społecznych i humanistycznych (z kryzysem w tle)*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 16–17.
- ²¹ *Przedmowa*, w: A. Chmielewski, M. Dudzikowa, A. Globrer, (red.), *Interdyscyplinarnie o interdyscyplinarności. Między ideą i praktyką*, op. cit., s. 9.
- ²² J. Gara, *Idea interdyscyplinarności i interdyscyplinarna natura wiedzy pedagogicznej*, „Forum Pedagogiczne” 2014, nr 1, s. 35.
- ²³ J. Reykowski, *Psychologia a pedagogika*, w: M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika*, Warszawa 1974, s. 201.
- ²⁴ *Ibidem*, s. 201–202.
- ²⁵ *Ibidem*, s. 203.
- ²⁶ J. Koźielecki, *Zagadnienia psychologii myślenia*. Warszawa, 1966; Tenże, *Transgresyjna koncepcja człowieka*, Warszawa 1987.
- ²⁷ T. Pilch, *Miejsce pedagogiki w systemie nauk*, w: M. Godlewski, S. Krawcewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika*, op. cit., s. 21.

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).

Polifon i patefon

Część I

Małgorzata Peszko

Wprowadzenie do przedwojennej historii muzycznego Szczecina

Muzyka towarzyszyła człowiekowi niemal od zawsze. Podkreślała ważne wydarzenia w dziejach ludzkości, łagodziła – jak mówi znane przysłowie – obyczaje, ale nade wszystko uprzyjemniała życie. Bardzo prędko zrodziło się więc pragnienie, by wykonywane i słyszane melodie utrwalić – i to nie tylko poprzez spisywanie na papierze nut, lecz także za pomocą jakiegoś mechanizmu, dzięki któremu muzyka byłaby odgrywana za każdym razem, gdy słuchaczowi przyjdzie na to ochota. Te pragnienia oraz chęć zgłębienia praw mechaniki dość szybko, bo już w IX wieku doprowadziły do wynalezienia mechanizmu odtwarzającego

muzykę. Jego twórcami mieli okazać się trzej bracia z Bagdadu. Ich wynalazki, zwane automatofonami, napędzane były siłami natury – jak woda, wiatr czy ogień – dzięki czemu nie potrzebna była stała obecność człowieka. Wśród setki wynalezionych przez siebie urządzeń bracia skonstruowali także coś na kształt pozytywki. Przez kolejne stulecia ludzkie ręce udoskonalały ten prosty na początku mechanizm, składający się z uderzanych mechanicznie dzwoneczków, by w XIX wieku stworzyć pozytywki grające już skomplikowane melodie, zakłute w zegarkach, tabakierach, słynnych jajach Fabergé, kuflach do piwa, lalkach.

Milowe kroki

Pozytywki stały się w owym czasie swoistym MP3 – modnym, pożądanym przez wszystkich i jedynym znanym urządzeniem do odtwarzania muzyki, dającym się schować nawet w kieszeni. Ale i to okazało się niewystarczające. Pozytywka grała wciąż jedną i tę samą melodię, a czas odsłuchiwania był stosunkowo krótki. Aby zmienić repertuar, trzeba było wymienić metalowy walek z wypustkami z zapisaną melodią na inny. Chciano zaś słuchać różnych melodii podczas jednorazowego odtwarzania i to przez długi czas, bez konieczności ciągłego nakręcania korbki.

Przełom nastąpił pod koniec XIX stulecia, gdy niemiecka firma Polyphon Musikwerke z Lipska wyszła częściowo naprzeciw tym oczekiwaniom, produkując szafę grającą z dopasowanymi do niej wymiennymi, metalowymi płytami perforowanymi, które dawały możliwość odsłuchiwania różnorodnej muzyki i to dłużej, niż pozwalał na to mechanizm tradycyjnej pozytywki. Szafy mogły być nawet podwójne, by odtwarzać jedną płytę po drugiej. Popularność tego urządzenia była tak wielka, iż odtąd wszystkie urządzenia tego typu, bez względu na firmę, która je wykonywała, zaczęto zwać polifonami.

Niemal równocześnie z tym wynalazkiem genialni naukowcy, tacy jak Thomas Alva Edison, Graham Bell, Emil Berliner czy Charles Pathé, skonstruowali kolejno swoje własne mechanizmy: fonograf, grafon, gramofon i patefon, które stały się milowym krokiem w dziedzinie muzykologii i fonografii. Żaden z tych mechanizmów nie mógłby powstać bez wynalezienia poprzedniego i każdy z nich wносił coś nowego w zakresie odtwarzania muzyki. Ta błyskawiczna ewolucja doprowadziła w efekcie do stworzenia urządzeń niewielkich, w porównaniu z szafami grającymi, rozmiarów, które można było przenosić z łatwością w dowolne miejsce, co nareszcie pozwoliło słuchać różnorodnej muzyki wszędzie

tam, gdzie chciano. Wynalezienie zaś płyty ebonitowej i szelakowej, a krótko potem winylowej, zapisywanej dwustronnie i w dodatku wieloma, a nie jedną tylko melodią, nareszcie spełniło muzyczne marzenie ludzkości o odtwarzaniu muzyki w każdych warunkach, o każdej porze i tak długo, jak się tego pragnęło. Ten niepozorny krążek miał tę niepodważalną zaletę, iż odtwarzał żywą muzykę, z prawdziwymi instrumentami i ludzkim głosem! To wszystko zdarzyło się w pierwszej połowie XX wieku – w czasie burzliwym, naznaczonym dwoma wojnami światowymi, ale obfitującym równocześnie w wiele tak doniosłych odkryć w świecie muzyki.

Mieszczkańscy melomani

Przedwojenni mieszkańcy Szczecina kochali muzykę i podobnie jak my dzisiaj lubili słuchać jej przy różnych okazjach. Naturalnie nic nie mogło zastąpić muzyki wykonywanej na żywo i mieszkańcy miasta mieli wiele sposobności, by słuchać jej w takiej właśnie formie. Wykwintny repertuar muzyczny oferował przede wszystkim Konzerthaus, który został oddany do użytku w 1884 roku i mieścił się przy Augustastrasse 48 (obecnie ul. Małopolska). Na piętrze tego monumentalnego, secesjonistycznego budynku znajdowała się duża i mała sala koncertowa, gdzie szczecinianie przybywali posłuchać przede wszystkim muzyki poważnej, ale także i rozrywkowej oraz wziąć udział zarówno w koncertach letnich, jak i zimowych. Każdy meloman zawsze mógł znaleźć w ofercie filharmonii coś dla siebie. Dodatkowo orkiestra Konzerthausu, składająca się z dwóch zespołów, dawała koncerty także w plenerze.

Kolejnym miejscem, równie słynnym i bogatym w różnorodny repertuar muzyki granej na żywo, był Teatr Miejski – Stadtheater. Instytucja, mieszcząca się w eklektycznym gmachu, wzniesionym w 1849 roku ze środków finansowych szczecińskiego kupiectwa we wschodniej części

Königsplatz pod numerem 13 (obecnie Plac Żołnierza Polskiego) oferował, oprócz repertuaru teatralnego, repertuar operowy i operetkowy, który szczecinianie bardzo sobie cenili.

Poza Stadtheater także mniejsze, lecz równie popularne teatry, jak Bellevue, Elysium, Apollo czy słynny klub kabaretowy Trocadero Stettin, działający od 1913 roku w nieistniejącym już dziś budynku przy Luisienstrasse (obecnie ul. Staromłyńska), oferowały koncerty muzyki klasycznej oraz lżejszej muzyki rozrywkowej. Repertuar Trocadero kierowany był ponadto do mieszkańców miasta, odznaczających się nieco bardziej awangardowym gustem muzycznym. Wraz z przejściem władzy przez Hitlera, i wprowadzeniem wytycznych co do muzyki zgodnej z nową ideologią, program artystyczny klubu, zwłaszcza ten nocny, uległ niestety drastycznej zmianie.

Muzyka dla wszystkich

Poza wymienionymi instytucjami, dostępnymi zwłaszcza dla bogatszych melomanów, istniał szereg miejsc, w których także ci mniej zamożni szczecinianie mieli okazję zetknąć się z muzyką graną na żywo. Były to przede wszystkim kawiarnie i restauracje, które oferowały różnorodne występy muzyczne i z których działalnością ściśle związane było szczecińskie życie artystyczne. Szczecin pierwszej połowy XX wieku usiany był niezliczoną liczbą restauracji, kawiarni, knajpek i pijalni złotego trunku, w których zmęczeni po pracy szczecinianie szukali wytchnienia i rozrywki. Zaś w sobotnie wieczory czy niedzielne popołudnia idealnie nadawały się one na spędzenie czasu wolnego.

Wiele z tych przybytków oferowało rozrywkę w postaci muzyki granej na żywo, w specjalnie wydzielonym do tego miejscu z podestem, czy też przy pianinie, ulokowanym dyskretnie w kącie sali (nawet w dzisiejszych czasach lokale oferujące muzykę na żywo uchodzą za atrakcyjniejsze

i w jakiś sposób bardziej swojskie i przytulne). Z tych popularniejszych w pierwszych dekadach XX wieku wymienić można między innymi restaurację i kawiarnię jednego z najbardziej eleganckich i najnowocześniejszych w ówczesnych Niemczech hoteli – Preussenhof, powstałego jeszcze w końcu XVIII stulecia w Szczecinie, przy Luisenstrasse 10–12 (obecnie ul. Staromłyńska). W ekskluzywnej kawiarni i bogato zdobionej restauracji szczecinianie mogli delektować się nie tylko wyśmienitymi potrawami oraz trunkami, ale także i melodiami; restaurację Gasthaus Restaurant Hackerbräu Bier przy Königstor (obecnie Brama Królewska), w której wnętrzach, znanych ze starych fotografii, zawsze stało pianino i pulpit z nutami, świadczące niezbie o wykonywanej tu muzyce na żywo; kawiarnię Rheinold Cafe, która posiadała specjalny podest mieszczący cały zespół muzyczny; Forsthaus Eckerberg – leśniczówkę zbudowaną w latach 1878–1879 w Eckerberger Wald (obecnie Lasek Arkoński), przekształconą pod koniec wieku w restaurację z rozległym tarasem, z którego niejednokrotnie płynęła żywa muzyka, kojąca zmysły przybywających do pobliskiego sanatorium kuracjuszy; restaurację Lindenhof, należącą do słynnego szczecińskiego przedsiębiorcy i filantropa – Johanna Quistorpa, wybudowaną około 1898 roku również w pobliżu sanatorium, ze stolikami na wolnym powietrzu i salą koncertową; czy wreszcie restaurację Valencia, której czarno-białe fotografie ukazują wnętrze z ulokowanym obok stolików imponującym fortepianem wraz z innymi instrumentami muzycznymi. Ponadto muzykę na żywo mogli usłyszeć szczecinianie w słynnym Haus Ponath – trzypoziomowym lokalu gastronomicznym, z kawiarnią, restauracją oraz salą tańca, otwartym przy Bismarckstrasse 29 (obecnie ul. Edmunda Bałuki) w 1929 roku, czy równie modnym domu towarowym Familien Kaufhaus z sieci Deutsches Familien-Kaufhaus z 1925 roku, założonym przy Paradeplatz 60 (obecnie Brama Portowa), gdzie mieściła się piwiarnia, bar nocny, kabaret oraz

słynna restauracja Alte Wache, kawiarnia Cafe UFA Palast i *music-hall*.

Działalnością istotną dla mieszkańców Szczecina były koncerty zespołów wojskowych odbywające się w podszczecińskim Gotzlow (obecnie Gocław), a także na szczecińskich placach, gdzie prezentowano na żywo pieśni żołnierskie. Ważne były dla szczecinian także zespoły chóralskie, występujące niejednokrotnie z towarzyszeniem muzyków. W latach 20. XX wieku szczególną renomę zyskał Pomorski Związek Śpiewaczy z siedzibą w Szczecinie. Obok chórów kościelnych i nauczycielskich prężnie działały w mieście chóry robotnicze i cechowe – zawodowe zespoły jednoczące spragnionych muzykowania przedstawicieli konkretnej branży. Ogólnoniemieckiej sławy doczekały się również takie zespoły muzyczne, jak między innymi Stettiner Musik Quartettsänger czy Husaren-Damen-Trompeter-Corps.

Przy akompaniamencie gramofonu

Nie zawsze jednak słuchanie muzyki na żywo było możliwe, zwłaszcza w domowym zaciszu, stąd też w pierwszej połowie XX wieku w wielu szczecińskich domach, a także lokalach rozrywkowych stały na honorowych miejscach pozytywki, grające szafy, patefony czy gramofony, z których płynęła ulubiona muzyka o każdej porze dnia i roku. Wraz z ich upowszechnieniem na rynku europejskim, stały się one niezmiernie ważnym elementem życia. Starano się także ich wygląd dostosować do potrzeb i gustów nabywców, tworząc całą gamę kształtów, rozmiarów i kolorów aparatów do odtwarzania muzyki, od miniaturowych pozytywek, przez gramofony walizkowe, aż po potężne szafy grające, dorównujące rozmiarami okazałym kredansom.

W codziennej prasie szczecinianie mogli oglądać reklamy tych zmyślnych urządzeń, a po jakimś czasie nie mogli sobie już wyobrazić funkcjonowania bez podobnej maszyny w domu, czy lokalu rozrywkowym. Każde wydarzenie rodzinne

uprzyjemniała muzyka płynąca z pięknie dekorowanej pozytywki, grającej szafy, czy patefonu, a niejeden lokal posiadał w swym wyposażeniu takie właśnie urządzenie, aby umilić gościom czas spędzony przy posiłku.

Posiadanie tego typu mechanizmów oznaczało ponadto bycie modnym i nowoczesnym. Lecz pięknie zdobiona szafa grająca nie tylko nadawała splendoru i wspaniale pasowała do wystroju wykwintnej restauracji, ale także sama na siebie zarabiała, bowiem jej uruchomienie następowało za sprawą wrzuconej do środka monety. W wielu z wymienionych powyżej szczecińskich restauracji czy kawiarni stało takie właśnie urządzenie do odtwarzania ulubionej muzyki.

W Konzerthausie mieściły się pomieszczenia, w których prowadzono lekcje tańca towarzyskiego. Kto wie, czy nie odbywały się one przy akompaniamencie granym nie tylko na żywo na pianinie, ale także przy muzyce odtwarzanej za pomocą patefonu lub gramofonu. W klubie Trocadero istniała sala restauracyjna, scena, dwa parkiety do tańczenia oraz nowoczesny bar – czyż i tu nie mogły mieć swojego zastosowania urządzenia do odtwarzania muzyki? A ekskluzywny hotel Preussenhof, wyposażony w najnowocześniejsze urządzenia, jak łazienki z bieżącą zimną i ciepłą wodą, aparaty telefoniczne, a nawet w zegary elektryczne? Być może w przytulnej kawiarni i najpiękniej zdobionej w całym Szczecinie restauracji tego hotelu lub też w jego pokojach gościnnych stały zachwycające polifony, gramofony czy patefony. W słynnym Haus Ponath, oprócz sali tańca, kawiarni i restauracji, znajdował się pokój gier i zabaw, sala bilardowa i kabaret. Przeznaczenie tych pomieszczeń było idealne do umieszczenia w nich szaf grających, tak samo jak w *music-hallu* w domu towarowym Familien Kaufhaus.

Małgorzata Peszko

Asystent w Muzeum Narodowym w Szczecinie, p.o. kierownika Muzeum Historii Szczecina.

Zamachy na kulturę szkoły

Sławomir Osiński

O potrzebie przemysłanych działań i racjonalnych decyzji

Jak twierdzi prof. Maria Czerepaniak-Walczak z Uniwersytetu Szczecińskiego: „Każda szkoła ma swoją, niepowtarzalną kulturę i specyficzną dla siebie atmosferę”. Prehistoryczni Albionczycy, którzy wymarli na długo przed starożytnymi komunistami, mawiali, że o kulturze szkoły i jej wartości można mówić najwcześniej po stu lub dwustu latach istnienia inkryminowanej. Temat ten jest od lat niezwykle żywotny i obrodził ogromną liczbą prac naukowych: od rozpraw doktorskich poczynsz, a na drobnych artykułach skończywszy. Merytorycznie przeto nic nowego nie da się już praktycznie powiedzieć. Niemniej należy zwrócić uwagę na słowa szczecińskiej badaczki podkreślające niepowtarzalność i indywidualność kultury szkoły, którym to z natury swojej nieprzyjazne są wszelkie systemy normatywne, polityczne i wzięte ze sfery zarządzania przemysłem i korporacjami. Pojęcie kultury szkoły wymyka się też

wartościowaniu etycznemu, albowiem składają się na nie relacje międzyludzkie, obyczaje i tradycje – nie zawsze powszechnie akceptowalne. Nie służą jej także modne od pewnego czasu rankingi placówek oparte głównie o mało miarodajne wyniki egzaminów i inne rzetelniejsze lub niestety fikcyjne sukcesy.

Kultura szkoły wbudowuje się w gmach cywilizacji opowieściami i wspomnieniami absolwentów – przeważnie mocno zmitologizowanymi, funkcjonuje też dość plugawie w sferze wzajemnych absolwenckich powiązań i koterii, widocznych bardziej dobitnie na Zachodzie, a u nas dziarsko się kłujących. Kultura szkoły to jej znak bazujący na panujących w niej zwyczajach, a nade wszystko ludziach. Radzi sobie nawet w warunkach niepełnej wolności. Jako że stary i zużyty jestem, odwołam się do czasów „z gruntu słusznie minionych”, czyli epoki póź-

nego Gierka. Wtedy mojego ukochanego „Pobożniaka” cechowała atmosfera pewnej „wolności”, zarówno w sferze politycznej, jak i modowo-obyczajowej, a kulturę I LO wyznaczała osoba profesora Franciszka Łuczki. Kulturę szkoły budowały działania uczniowskie i gazetki szkolne, jak „Mieszkowiec” z „dwójki” czy „Kaktus” z V LO. Dzisiaj, w różnych szkołach, wkradają się w tę sferę blogi i vlogi.

Kulturze szkoły najbardziej szkodziły wszelkie zabiegi centralizacyjne. Zarówno wynikające z ideologii socjalistycznego państwa oraz z identycznych zapędów ożywających co pewien czas po roku 1989, jak i niewiele odbiegające od nich dzisiejsze pomysły przejmowane ze sfery biznesowo-industrialnej. Nie służyły jej także nieuzasadnione procesami społeczno-ekonomicznymi reformy.

Dobitnym przykładem była decyzja o likwidacji gimnazjów, które po trudnych początkach w sposób przyspieszony zaczęły tworzyć swoje kultury, często niemające odpowiednika w całej Europie. Pod wpływem archaicznego zachwyty zarządzaniem biznesowym jeszcze w ubiegłym wieku przelała się fala wbijająca szkołę w rolę usługodawcy, a ucznia i jego rodziców nazywająca „klientami”. Na szczęście takie podejście, po okresie dzikiej fascynacji, zostało odrzucone. Przyroda nie znosi próżni, toteż znów z tradycyjnym opóźnieniem niemający pojęcia o kulturze szkoły, a zapatrzeni fanatycznie w oszczędności budżetowe urzędnicy zachwycili się tak zwanymi centrami usług wspólnych. Sprawdziły się w sferze industrialnej, więc pewnie sprawdzą się w edukacji, choć żywcem sięgają do centralistycznego i skorpupowanego systemu zarządzania rodem z realnego socjalizmu.

Łopatologicznie tłumacząc: w firmie o zasięgu nawet globalnym, wykonującej na przykład usługi budowlane lub transportowe, wydzielanie wspólnego zarządzania finansami, kadrami

oraz unifikacja wyposażenia prowadzi do daleko idących oszczędności i ułatwia funkcjonowanie. W szkołach nie ma takiego prostego przełożenia – każda placówka jest specyficzną wspólnotą ludzi zaangażowanych w jej działanie, wymagającą często nagłych i niestereotypowych rozwiązań oraz posiadającą swoją, indywidualną, niepowtarzalną kulturę. Przy unifikacji i braku związku emocjonalnego pracowników szkoły otrzymamy kiepskiej jakości zakład produkcyjny. Administracja w szkole to także bezpośredni kontakt z dyrekcją, nauczycielami i pozostałymi pracownikami. Tam, gdzie pod pozorem odciążenia dyrektorów wprowadzono to kuriozum, w znacznej mierze zniszczono upodmiotowienie szkół, które dokonało się przez nadanie im wolności ekonomicznej.

Dyrektor jest gospodarzem szkoły i nie może być tak, że teraz stanie się petentem pracowników Centrum Usług Wspólnych. Być może to będzie pozornie tańsze, ale stanie się poważnym ciosem w autonomię i kulturę szkoły. Wystarczy wszakże wprowadzić jednolite oprogramowanie i zasady rachunkowości, co będzie działaniem racjonalnym i przemysłowym. Nie wpłynie to na kultury poszczególnych placówek, które w porównaniu z drobnymi oszczędnościami budżetowymi przedstawiają wartość o wiele wyższą, której nie można psuć w zamian za kilka srebrników.

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.

Witamy w piekle!

Wojciech Rusinek

Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Jest upalny początek lata, a ja z niepokojem myślę o ostatnich dniach sierpnia. Jak co roku dopadnie mnie wtedy lęk przed nowym rokiem szkolnym. Podczas konferencji obleje mnie zimny pot, ręce będą drżały, a głos się załamie, bo znów wpadnę w przekonanie, że nie potrafię już uczyć, że cała moja wiedza gdzieś uleciała, a wszystkie umiejętności wyparowały i że stanę przed uczniami kompletnie „zielony”. W tym roku, wiadomo, powodów do obaw jest więcej. Od marca nie miałem kontaktu z „żywą” klasą, łatwiej więc uwierzyć we własne hoch-

sztaplerstwo, a trudniej – w bycie profesjonalistą. Nie jestem pierwszy. Pomyślałem o Józiu Kowalskim: „W połowie drogi mojego żywota pośród ciemnego znalazłem się lasu. Las ten, co gorsza, był zielony”. I u Dantego, i u Gombrowicza karą za „zieloność” jest tułaczka przez piekło, czyściec i raj. Jak pamiętamy, autor *Ferdydurke* zaświaty sprowadził do przedwojennej Polski, a jego bohater, nim przeszedł przez „czyściec nowoczesności” i trafił do „polsko-szlacheckiego raju”, wpadł po uszy w „piekło szkoły”. Nie tylko on.

Diabelskie kręgi

Wszyscy przeszliśmy przez powszechną edukację i pewnie większość z nas nie jest wolna od jakichś traumatycznych szkolnych wspomnień. My, nauczyciele, mamy gorzej: trafiamy tam regularnie co roku. Od kiedy teologia chrześcijańska przestała określać zaświaty jako miejsca, i nabrała wody w usta co do szczegółów naszego życia po śmierci, nie ma przeszkód, by tradycyjny obraz piekielnych czeluści zamienić na coś znacznie bliższego naszemu doświadczeniu.

„I oto przed nami – nie, nie wierzę własnym oczom – gmach dosyć płaski, szkoła”, na planie koła zbudowana, z budynkami ułożonymi w dziewięć kręgów. Wokół niej uwijają się strażnicy – kontrolerzy kuratoryjni, członkowie komisji awansowych, wizytatorzy z organu prowadzącego i piekielnie inteligentni (co odkrywamy dopiero teraz) uczniowie, których co lekcję prowadziliśmy za karę do dyrektora i pedagoga. Całe szczęście dłoń podaje nam przewodniczka – nasza kultowa nauczycielka języka polskiego. Może z jej pomocą uda nam się zwiedzić to nieciekawe miejsce w miarę bezpiecznie?

Żarłoczni skąpcy

Ale zanim wkroczymy w piekło właściwe, przechodzimy przez limbo, czyli korytarz przed portiernią. Tu wieczność spędzają „nieochrzczeni”: niedoszli nauczyciele, którym zabrakło godzin do pełnego etatu i wybrali pracę w korporacji oraz absolwenci studiów pedagogicznych, którzy podczas praktyk postanowili, że ich noga więcej w szkole nie postanie. Są też ci, którzy przed podjęciem pracy musieli przeprowadzić lekcję testową w bardzo trudnej wychowawczo klasie i polegli, a teraz na nieczynnych forach internetowych bez końca umieszczają te same komentarze: „Pracują 18 godzin, zarabiają kokosy i jeszcze im mało!”.

Przekraczamy wreszcie elektroniczną bramkę i wchodzimy do drugiego kręgu piekła. Korytarzami tej części szkoły snują się nauczyciele i nauczycielki z rozbieranymi oczami. Za życia nie mogli oderwać łakomego wzroku od uczniów i uczennic, bez zażenowania komentowali w pokoju nauczycielskim ich urodę i z uwielbieniem wzdychali „ech, gdybym był kilka lat młodszy...”, gdybym tak mogła cofnąć się o kilkanaście lat...” Zbyt zmysłowi kiedyś, teraz za karę wpatrywać się muszą w całkiem wyblakłe zdjęcia na maturalnych tableau.

W kręgu trzecim, blisko zamkniętej z powodu oszczędności szkolnej stołówki, mijamy żarłocznych. Ci wyspecjalizowali się w pisaniu projektów unijnych i nigdy nie zapomnieli odpowiednio wysokiej kwoty w kosztorysie przeznaczyć na bankiet zwany dla niepoznaki „międzynarodowymi warsztatami pedagogicznymi”. Są tu też skromniejsi grzesznicy, na przykład tacy, którzy przed wycieczką klasową sugerowali uczniom wybór konkretnego, dość przynajmy drogiego hotelu, gdzie – jak pamiętali z kilku poprzednich wyjazdów – „szwedzki stół” przypominał bardziej ucztę u Janusza Radziwiłła.

Krąg czwarty składa się z otwartych pracowni – a tam skąpcy, mało interesujący grzesznicy. Z wielkim wahaniem rozdawali oceny bardzo dobre, a jedyne uśmiechy i pochwały dla swoich klas przechowywali na ostatni dzień roku szkolnego. Czekała z wiecznie wytęsknionymi twarzami. Chcieliby wreszcie otwarcie pochwalić swoich znakomitych uczniów, lecz ci już nie przychodzą na ich lekcje.

Edukacyjni heretycy

Na korytarzu piątego budynku słyszeć wielki hałas. Gniewni i zazdrośni nauczyciele, stłoczeni przed gabinetem dyrektora, wyklócają się o godziny, o wychowawstwo, o dodatkowe funkcje, zaglądają ukradkiem i ze złością do przydziałów swoich współpracowników. Są jednak pożerani przez tak głębokie zawodowe rozczarowanie, że

to narzekają na tak zwany goły etat („chyba umrę z głodu”), to znów na nadmiar godzin („chyba umrę z przepracowania”).

Wokół szóstego budynku dumnym krokiem przechadzają się mówiący do siebie heretycy. Specjaliści od edukacji, którzy nie przepracowali w szkole ani godziny, ale pisali poczytne książki pełne rewolucyjnych pomysłów dydaktycznych. Widać też naukowców z uniwersyteckich katedr dydaktyki, którzy radzili nauczycielom-praktykom stosowanie metod wdrożonych kilka dekad wcześniej albo nowych odczytań lektur wycofanych z kanonu kilka reform wstecz. W szóstym kręgu spotykamy też naszego dobrego wujka: pamiętamy, jak podczas rodzinnych uroczystości z bliskim w oku kwestionował istnienie dysleksji, dyskalkulii i innych głupot.

Zbliżamy się do końca, ale przejść musimy jeszcze przez bardzo niebezpieczny krąg gwałtowników. Zapomnieli oni, że konferencja klasyfikacyjna skończyła się przed wiekami i nadal krzyczą, by Jasiowi z 3b pod żadnym pozorem nie podnosić oceny z zachowania, bo trzy tygodnie temu nie uklonił im się z drugiej strony ulicy. W salach natomiast swój spektakl prezentują furia, zdzierając gardło z powodu krzywo zasuniętego przez ucznia krzesła i niezmytej przed lekcją tablicy. Krzyczą jednak w pustkę, a odpowiada im tylko echo.

Schodami w dół przemykamy do ósmego sektora. Woźna informuje nas, że zamknięci na zawsze są tu oszuści i fałszerze. Podbiegają do nas i podtykając pod nos jakieś wypełnione pieczętkami dokumenty udowadniają, że naprawdę są dobrymi nauczycielami, a podyplomowe studia na prywatnej, eksternistycznej uczelni, edukującej wirtualnie, a w zasadzie w klasycznie korespondencyjnym trybie, naprawdę dobrze ich przygotowały do zawodu. Niektórzy z nich, na dowód swojego profesjonalizmu, otoczyli się dziesiątkami nowoczesnych sprzętów. Nawet ich nie widać zza tych wszystkich drukarek 5d, tablic multimedialnych entej generacji i szkolnych zderzaczy hadronów.

Na ruszcie zdrady

W ostatnim kręgu cierpią katusze najwięksi grzesznicy: obłudnicy, czyli zdrajcy szkoły. Pierwszy pracował w szkole od dwóch dekad, ale nieustannie udawał ucznia. Taki typ „wiecie, ja tu niby za biurkiem, ale tak naprawdę jestem jednym z was”. Przypiekają go, bo wszystkim wystawiał piątki, nawet tym, którzy już zdążyli zmienić szkołę na inną, na wycieczkach przemycił alkohol we własnym plecaku, a po poważniejszych awanturach, ledwo dyrektor zniknął w swoim gabinecie, puszczał uczniom porozumiewawcze oczko.

Drugi delikwent nieustannie narzekał na roszczeniowych rodziców, a wobec pretensji i wymagań rodziców był nieugięty niczym Leonidas w Termopilach, ale kiedy sam szedł na zebranie do szkoły swojej córki, nieustannie groził wszystkim jej nauczycielom, że ma wtyki w kuratorium i że wszyscy jeszcze wylądują pod mostem.

Wreszcie trzeci, najgorszy obłudnik: na co dzień był wychowawcą-służbistą i uczył swojego przedmiotu bardzo schematycznie, ale pisywał do metodycznego dwumiesięcznika kąśliwe felietony, w których reformował nie tylko podstawę programową, ale i całe polskie szkolnictwo, wmawiając wszystkim, że ma najlepsze recepty na jego uzdrowienie.

Tego ostatniego wcale nie jest mi żal, a niech go tam mocno przysmażą. W końcu w szkole (i wśród uczniów, i nauczycieli) nikt nie lubi tych, którzy się najbardziej wymądrzają.

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”.

Piszą dla nas

Adamski Andrzej

Kierownik Katedry Mediów, Dziennikarstwa i Komunikacji Społecznej w Wyższej Szkole Informatyki i Zarządzania z siedzibą w Rzeszowie. Wcześniej dyrektor Instytutu Edukacji Medialnej i Dziennikarstwa na UKSW w Warszawie. Naukowo zajmuje się między innymi edukacją medialną oraz nowymi mediami i internetem. Teorię łączy z praktyką dziennikarza i publicysty.

Czerepaniak-Walczak Maria

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini Komitetu Nauk Pedagogicznych PAN, wiceprzewodnicząca Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej.

Dębecka Magdalena

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół w Lipianach.

Gajosowa Paulina

Doktorantka na Wydziale Polonistyki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Nauczycielka języka polskiego i tutorka w Prywatnych Szkołach im. Cecylii Plater-Zyberkówny w Warszawie.

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.

Gańcza Marzena

Nauczycielka biologii, geografii i ochrony środowiska. Od 1998 roku rzeczoznawca MEN-u do opiniowania podręczników do zawodu technik ochrony środowiska. Od 2011 roku ekspert MEN-u wchodząca w skład komisji kwalifikacyjnych lub egzaminacyjnych dla nauczycieli ubiegających się o awans zawodowy. Egzaminator maturalny z przedmiotu biologia. Od 1 września 2004 roku pełni funkcję dyrektora Zespołu Szkół Morskich w Świnoujściu.

Howil Waldemar

Nauczyciel języka polskiego, informatyki i etyki w Szkole Podstawowej nr 3 w Gryfie. Członek grupy „Superbelfrzy RP”.

Iwasiów Sławomir

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”.

Jaguszevska Sylwia

Nauczycielka bibliotekarka w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej w Szczecinie.

Janus Joanna

Nauczycielka języka angielskiego w XLVII Liceum Ogólnokształcącym im. Stanisława Staszica w Łodzi.

Juskowiak Edyta

Doktor nauk matematycznych w zakresie dydaktyki, kierownik Wydziałowego Centrum Dydaktyki Matematyki i Informatyki na Wydziale Matematyki i Informatyki Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu. Menager LEGO® Education Innovation Studio. Organizatorka cyklu wykładów otwartych dla młodzieży „Po indeks z Pitagorasem” oraz wielu wydarzeń edukacyjnych na WMiI w Poznaniu – między innymi Dnia Delty, Festiwalu Matematyki i Nocy Naukowców. Opiekun Studenckiego Interdyscyplinarnego Koła Naukowego Dydaktyki Matematyki (StudMat).

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.

Kondracka-Zielińska Anna

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.

Malik Magdalena

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Prowadziła wiele kursów i szkoleń. Współpracowała w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej.

Matusiak Beata

Absolwentka pedagogiki na Uniwersytecie Szczecińskim. Od 12 lat pracuje jako nauczycielka w Przedszkolu Publicznym nr 48 „Leśna Gromada” w Szczecinie. Wychowawczyni w Świetlicy Towarzystwa Przyjaciół Dzieci. Autorka piosenek, wierszy i bajek dla dzieci.

Mikiewicz Piotr

Doktor habilitowany w dziedzinie nauk społecznych, profesor Dolnośląskiej Szkoły Wyższej. Kierownik Zespołu Socjologii Edukacji i Polityki Oświatowej na Wydziale Studiów Stosowanych DSW. Socjolog edukacji. Jest członkiem zarządu Sekcji Socjologii Młodzieży i Edukacji Polskiego Towarzystwa Socjologicznego. Pełnił funkcję koordynatora Sociology of Education Research Network w ramach European Sociological Association. Ekspert Ministra Edukacji Narodowej w zakresie Zintegrowanej Strategii Umiejętności i prognozy zapotrzebowania na zawody z systemu edukacji branżowej.

Mikut Małgorzata

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Starszy wykładowca w Katedrze Pedagogiki Ogólnej, Dydaktyki i Studiów Kulturowych Uniwersytetu Szczecińskiego.

Osiński Sławomir

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.

Oziembłowska Anna

Absolwentka Uniwersytetu Mikołaja Kopernika w Toruniu na kierunku pedagogika wczesnoszkolna. Ukończyła studia podyplomowe z zakresu pedagogiki przedszkolnej z terapią dziecka. Posiada pełne kwalifikacje do nauczania języka angielskiego. Nauczycielka w Przedszkolu nr 37 w Koszalinie.

Peszko Małgorzata

Asystent w Muzeum Narodowym w Szczecinie, p.o. kierownika Muzeum Historii Szczecina.

Popiel Barbara

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni. Prorektor ds. Jakości Kształcenia w Szczecińskiej Szkole Wyższej Collegium Balticum, wykładowczyni, redaktor naczelna blogu Collegium Balticum, felietonistka magazynu internetowego „Kobieca Sprawa”, redaktor naczelna gazety teatralnej „Gabit” Teatru Lalek „Pleciuga”, wiceprezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS.

Przybylski Krzysztof

Nauczyciel w Zespole Szkół Morskich w Świnoujściu, doktor nauk społecznych, wykładowca, pedagog specjalny. Działacz na rzecz osób z niepełnosprawnością.

Rusinek Wojciech

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury. Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym z Oddziałami Dwujęzycznymi im. Marii Konopnickiej w Katowicach. Redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”

Strumidłowska-Adamska Karolina

Oligofrenopedagog z doświadczeniem w pracy pedagoga szkolnego w gimnazjum i szkole średniej oraz działalności w Komisji ds. Rozwiązywania Problemów Alkoholowych i w Zespole Interdyscyplinarnym ds. Przeciwdziałania Przemocy w Rodzinie.

Szurek Michał

Doktor habilitowany w dziedzinie matematyki, popularyzator nauki, publicysta, profesor. W 1968 roku ukończył studia na Uniwersytecie Warszawskim. Emerytowany pracownik naukowy i wykładowca tej uczelni. Jego główna specjalność badawcza to geometria algebraiczna. Laureat nagrody imienia Samuela Dicksteina Polskiego Towarzystwa Matematycznego za działalność na rzecz matematyki (2004).

Szurko Krzysztof

Student trzeciego roku na kierunku pedagogika Papieskiego Wydziału Teologicznego we Wrocławiu. Przedstawiciel Rady Uczelnianej Samorządu Studenckiego. Wiceprzewodniczący Caritas Academica. Wolontariusz Klubowego Centrum Aktywności Caritasu we Wrocławiu.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 6/2020
już w listopadzie



Temat numeru

Stan wyjątkowy

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl