

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Styczeń / Luty 2022

Nr 1



Temat numeru

**Nowe nowe
wychowanie**

Wywiad z Andrzejem Smolińskim

**Każde dziecko jest
bohaterem swojego życia**

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Wielka lekcja

Mieczysław Gałaś

**Pułapka naiwnego
humanizmu**

Małgorzata Mikut

Odnaleźć swój żywioł

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Kolegium redakcyjne

Urszula Pańska, Natalia Cybort-Zioło, Anna Godzińska

Współpraca

Maria Czerepaniak-Walczak, Mieczysław Gałaś,
Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,
Sławomir Osiński, Jadwiga Szymaniak

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna

Zdjęcia na okładce

pl.123rf.com (1 strona); pexels.com (3 strona)

Adres redakcji

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

Kontakt

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

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

22 listopada 2021 roku

Skład, druk

SOFT VISION



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

Hasło „nowe nowe wychowanie” odwołuje się do najważniejszych problemów XXI wieku, takich jak: kryzys klimatyczny, pandemia i migracje. Czy w obliczu tych zjawisk potrzebujemy zdecydowanych zmian w obszarze teorii i praktyk pedagogicznych?

Temat niniejszego numeru został zapożyczony z pracy Paula Levinsona pod tytułem *Nowe nowe media* (po raz pierwszy wydanej w roku 2009). Amerykański krytyk komunikacji społecznej poświęcił w niej uwagę tym mediom, które w bardzo krótkim czasie zdobyły popularność i zdeklasowały uznawanych za przejawy ultranowoczesności poprzedników. Internet jest „nowy”? To nieprawda, pisał Levinson, ponieważ prawdziwym przełomem technologicznym i komunikacyjnym są media społecznościowe.

Czy w taki sam sposób można spojrzeć na najnowsze tendencje w pedagogice? Jeśli odpowiemy twierdząco, to z następującymi konsekwencjami: 1) „nowe nowe wychowanie” oznacza

wprowadzić najnowsze idee i badania z obszaru pedagogiki, ale nie można jednocześnie ignorować dotychczasowych dokonań w tej dziedzinie; 2) „nowe nowe wychowanie” nawiązuje między innymi do tradycji Nowego Wychowania (ruchu intelektualnego rozwijanego na przestrzeni XIX i XX wieku przez takich badaczy, jak: John Dewey, Maria Montessori, Celestyn Freinet czy Janusz Korczak); 3) współcześnie wszelkie teorie (i ich zastosowania) starzeją się szybciej niż do tej pory – nie inaczej będzie w przypadku „nowego nowego wychowania”.

Tak rozumiane „nowe nowe wychowanie” to zestaw wielu interesujących koncepcji, co oddaje spis treści tego zeszytu: od dość tradycyjnych form pracy pedagogicznej (jak personalizm) aż do antypedagogicznych postulatów wyemancypowania podmiotów procesu edukacji. Czy są one odpowiedzią na wszelkie dylematy współczesności? Raczej nie, ale mogą pomóc w ich zrozumieniu i przezwyciężeniu. Jak twierdzi Mieczysław Gałaś, jeden z naszych stałych współpracowników, autor artykułu *Pułapka naiwnego humanizmu*, naprawdę ocalić może nas (po prostu!) racjonalne myślenie o nauce, edukacji i wychowaniu.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Andrzejem Smolińskim
**Każde dziecko jest bohaterem
swojego życia** 4

TEMAT NUMERU

Mieczysław Gałaś
Pułapka naiwnego humanizmu 10

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko
Wielka lekcja. Część I 19

Małgorzata Mikut
Odnaleźć swój żywioł 28

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Julia Magdalena Karapuda
Bez ewaluacji i monitorowania? 34

POLEMIKA

Ireneusz Statnik
Mona Lisa 38

Anna Kondracka-Zielińska
Jak yeti 44

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Marta Zabłocka
Dziecięce języki miłości 48

Żaneta Juszkiewicz		Agnieszka Zaleska	
Usłyszcie nas!	52	Twórcze działanie	76
Zofia Fenrych		Beata Kuźma-Falęcikowska	
Szamani edukacji	54	Tornado w butelce	78
Katarzyna Kopczyńska-Kwiatek			
Rozmowy o emocjach	58	WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	
Katarzyna Bielawna			
Zdrowa dawka sceptycyzmu	61	Jadwiga Szymaniak	
Krzysztof Jaworski		Nauczanie etyki. Część I	80
Kodowanie teraz!	66		
Helena Czernikiewicz		FELIETON	
Najcenniejsza komórka	68	Sławomir Osiński	
Magdalena Malik		W gmachu oświaty leśnej	88
Kim jest współczesny wychowawca?	72	WARTO PRZECZYTAĆ	
		Małgorzata Kamińska	
		Na styku edukacji, biznesu i zarządzania	90



Każde dziecko jest bohaterem swojego życia

z Andrzejem Smolińskim rozmawia Sławomir Iwasiów

Pamięta pan ulubionych nauczycieli/ulubione nauczycielki? Jacy byli?

Niedawno, po 26 latach od zakończenia szkoły podstawowej, zorganizowaliśmy z koleżankami i kolegami spotkanie klasowe. Było to prawdziwe przeżycie, pełne fascynujących wspomnień, mimo upływu czasu wciąż aktualnych emocji. Przywoływaaliśmy nazwiska nauczycielek i nauczycieli – jednych lubiliśmy bardziej, innych mniej, choć po latach te oceny wypadają chyba łagodniej. Zapamiętałem tych, którzy posiadali trudną do przecenienia umiejętność budowania pozytywnych relacji. Potrafili być, po prostu, dobrymi ludźmi, ale też doskonale rozumieli, jak działa proces edukacyjny. Dużo wymagali i często swoją postawą inspirowali nas do nauki – wśród takich osób mógłbym wymienić nauczyciela historii.

Inna sprawa, że moimi mentorami były raczej osoby spoza szkoły. Wychowałem się w środowisku harcerskim, a także w organizacjach pozarządowych – to z tymi doświadczeniami wiąże najważniejsze punkty zwrotne w okresie mojego dorastania i póź-

niejszego wchodzenia w dorosłość. Dzięki Szekspirowi wiemy, że życie, tak jak dramat, składa się z kolejnych aktów. Wierzę w to, iż każdy z tych aktów, każdy kolejny cykl naszego istnienia, rozpoczyna się spotkaniem z jakimś mistrzem, mentorem, wzorem do naśladowania, przewodnikiem. To ktoś, kto zaprasza nas do odbycia kolejnej przygody, popycha nas do działania. Miałem duże szczęście, ponieważ wiele takich właśnie osób na swojej drodze spotykałem.

Z biogramu można wyczytać, że zdobył pan szerokie doświadczenie w sektorze ekonomii i biznesu, a obecnie zajmuje się pan problematyką społeczną edukacji. Skąd zainteresowanie akurat tym obszarem?

Edukacja to jeden z najważniejszych aspektów mojego życia – zarówno prywatnego, jak i zawodowego. Przede wszystkim to właśnie harcerstwo wprowadziło mnie w pozaszkolny świat edukacji i pedagogiki. Najpierw jako wychowanek drużyny, a potem przechodząc w hierarchii harcerskiej kolej-

ne stopnie – instruktora, drużynowego, hufcowego, komendanta chorągwi – zdobywałem niemały bagaż doświadczeń. Ta długoletnia aktywność w harcerstwie, a potem inne działania – związane ze współtworzeniem organizacji pozarządowych, realizowaniem projektów młodzieżowych, między innymi polsko-białoruskich oraz polsko-ukraińskich, spotykaniem się w międzynarodowym gronie – wiele mnie nauczyły. To były lata dziewięćdziesiąte i dwutysięczne. Mam wrażenie, że wtedy kładziono nacisk, znacznie większy niż dzisiaj, na uczenie młodzieży o zaletach demokracji, ale także wpajano zasady demokratycznego postępowania. I to zaprocentowało, między innymi, w postaci działalności prospołecznej osób z mojego pokolenia.

Jak pan postrzega sam siebie w perspektywie edukacji? Nie pracuje pan przecież jako nauczyciel.

To prawda, nie jestem nauczycielem *sensu stricto*, choć w taktcie studiów zaliczyłem specjalność nauczycielską. Studiowałem najpierw filozofię na Uniwersytecie Szczecińskim, a potem ukończyłem doradztwo finansowe i biznesowe. Poza tym, co uważam za istotne, większość bliskich mi osób z rodziny pracowała lub wciąż pracuje w zawodzie nauczycielskim. I dlatego zawsze czułem się biograficznie ze szkołą związany. O doświadczeniu harcerskim już powiedziałem – wtedy poznawałem, z nieco innej strony, obowiązki pedagogiczne i wychowawcze.

W „Refleksjach” często podejmujemy rozważania na temat tego, kim są współcześni nauczyciele/nauczycielki. Dlaczego, jeżeli można to pytanie w taki sposób uogólnić, dana osoba decyduje się podjąć właśnie ten zawód?

Nie chciałbym ani generalizować, ani kogośkolwiek swoją wypowiedzią urazić – motywacji do wyboru tego zawodu może być tak wiele, jak wiele mamy odmiennych życiorysów. Popatrzyłbym mimo wszystko na to zagadnienie od strony motywacji. Mogą być one różne: od pasji czy poczucia

misji, przez wiarę w bycie dobrym rzemieślnikiem procesu dydaktycznego, aż po swego rodzaju „zasiedzenie w systemie”. Ta ostatnia perspektywa, moim zdaniem, jest znacząca. Jeżeli od najmłodszych lat funkcjonujemy w środowisku edukacyjnym, i stanowi ono o poczuciu naszego bezpieczeństwa, to w jakimś momencie podejmujemy decyzję, że w nim właśnie chcemy zostać na dłużej. Czy za każdym razem tak to wygląda? Niekoniecznie, ale to bardzo prawdopodobny scenariusz nauczycielskiej biografii. Myślę, że to efekt słabości systemu, w którym lepiej odnajdują się „grzeczni” niż niepokorni.

Jak profesja nauczycielska jest postrzegana w Polsce? Wiemy przecież, że są takie kraje – wśród nich między innymi Finlandia – w których status społeczny tego zawodu jest bardzo wysoki. Polska pod tym względem wciąż nie wypada najlepiej.

Problem leży w odpowiedzi na fundamentalne pytania: do czego jest nam dzisiaj potrzebna szkoła? Kto nią kieruje? Jaki mamy system edukacji? I kto czerpie z niego, w sensie pozytywnym, największe korzyści? A zatem wizerunek profesji nauczycielskiej to nade wszystko problem komunikacyjny i relacyjny – od tego założenia, w moim przekonaniu, należałoby zacząć.

Szkoła, jako system, kurczowo trzyma się znanego nam wszystkim dobrze XIX-wiecznego modelu nauczania. I tu muszę podkreślić, że to pewnego rodzaju generalizacja, ponieważ funkcjonuje wiele takich szkół w Polsce, które dominacji „pruskiej edukacji” jednak się doskonale przeciwstawiają, realizując nowoczesne programy i ucząc niestandardowymi metodami. Kiedy jednak obserwuję szkołę – w takim ogólnym, uśrednionym ujęciu – to nierzadko mam wrażenie, iż uczeń czy rodzic są mało ważnymi podmiotami edukacji. Powiedziałbym więcej, używając języka biznesu: nie są poważnie traktowanymi „klientami”.

Jednocześnie dziecko/uczeń i rodzic powinni być postrzegani jako pewna całość w tym procesie, który nazywamy edukacją. Jakie konsekwencje ma

taki punkt widzenia? Jeżeli wychodzimy z założenia, że są oni najważniejszymi podmiotami w systemie oświaty, to musimy respektować ich oczekiwania i trudności, z jakimi do nas przychodzą. To powszechny sposób kreowania edukacji szkolnej: badanie zarówno wyjściowych możliwości uczennicy/ucznia, jak i tworzenie w zależności od sytuacji profilu absolwentki/absolwenta.

Wtedy, jeśli weźmiemy pod uwagę takie właśnie afirmatywne ujęcie, ujawniają się trzy poziomy potrzeb: obiektywny, emocjonalny i „filozoficzny”. Najpierw dotyczą one jednak rodzica w edukacji, bo to rodzic – przynajmniej na tym najwcześniejszym etapie szkolnych doświadczeń swojego dziecka – jest odpowiedzialny za komunikowanie wszelkich potrzeb. A rodzic przychodzi do nas z bardzo konkretną potrzebą: „mam dziecko, które wymaga opieki w tym czasie, kiedy ja zajmuję się utrzymaniem domu, pracą, zarabianiem pieniędzy”. I szkoła powinna dziecku zapewnić bezpieczeństwo w czasie pobytu w placówce. Na poziomie emocjonalnym jest trochę inaczej. Rodzic rozważa z troską, czy szkoła dostarczy dziecku takiej wiedzy, umiejętności oraz kompetencji społecznych, które pozwolą na poradzenie sobie w późniejszym życiu. I poziom trzeci, „filozoficzny”, to szukanie odpowiedzi na pytanie: czy będę/jestem dobrym rodzicem? Wiem to z własnego doświadczenia, że nikt z nas do tej roli nie jest przygotowany. Możemy czerpać wiedzę z literatury, studiów na temat roli ojca lub matki, doświadczeń innych osób, szukać dobrych wzorców u starszych pokoleń, ale nikt nas do rodzicielstwa nie jest w stanie przygotować. I szkoła w tym wypadku pełni funkcję partnerską dla rodziców.

Myśli pan, że nauczycieli/nauczycielki rzeczywiście postrzegamy partnersko, jako wsparcie w pełnieniu ról rodzicielskich?

Bardzo często rodzic w relacji z nauczycielem albo spotyka się z pozytywną odpowiedzią jedynie na część sygnalizowanych potrzeb, albo nie znajduje żadnego wsparcia – co i dla rodzica, i dla szkoły

stanowi najgorszą możliwą sytuację. Z reguły problem dotyczy trzeciego poziomu, „filozoficznego”, najgłębszego. Dlaczego? Ponieważ w szkole, jako rodzice, słyszymy przeważnie o naszych dzieciach: „to zrobiło źle”, „tamtego nie umie” i tak dalej. Wtedy bierzemy tego rodzaju uwagi do siebie; to „my” coś zrobiliśmy źle, to „my” czegoś nie umiemy. To „ja” nie daję rady! Lepsza byłaby w takim razie komunikacja pozbawiona negatywnego oceniania, co w szkole oczywiście nie stanowi jeszcze standardu. Jeżeli nauczyciel komunikuje rodzicowi, nawet jeśli nie wprost, „jesteś złym rodzicem”, to rodzic tworzy lustrzane odbicie tej krytyki: „skoro ja jestem złym rodzicem, to ty na pewno nie jesteś lepszym ode mnie nauczycielem, bo nie radzisz sobie z moim dzieckiem”. I to jest dylemat komunikacji pomiędzy rodzicami/uczniemi a nauczycielami. Praca nad jakością tej komunikacji poprawiłaby nie tylko same relacje, ale także wpłynęłaby pozytywnie na wizerunek nauczyciela. Zatem odpowiadając na pana poprzednie pytanie: problem z postrzeganiem roli nauczycielek/nauczycieli w Polsce ma podłoże w zachwianym komunikowaniu swoich potrzeb.

Na ile we współczesnej szkole tak pojmowaną komunikację możemy opierać na oddziaływaniu nauczycielskiego autorytetu? Jakie znaczenie ma dzisiaj nauczyciel jako wzór do naśladowania?

Nauczycielski autorytet stracił swoje pierwotne znaczenie oraz zakres oddziaływania. Obecnie sama definicja autorytetu ma niepewny status. Bo co oznacza słowo „autorytet”? Czy odnosi się do szacunku, czy do zaufania? Czy autorytet to ktoś, kogo chcemy naśladować? Czy autorytet – w relacji między nauczycielem a uczniem – gwarantuje przekazywanie wiedzy, umiejętności, pasji? A może to partnerstwo między rodzicem a nauczycielem, wspólnie koncentrujących się na rozwoju dziecka?

W tym kontekście powiedziałbym o naszych czasach, że są ciekawe – mam tu na myśli przede wszystkim rozwarstwienie struktury społecznej. Obok siebie żyją przecież ludzie, którzy pamięta-

ją wojnę, ciągłą niepewność, notoryczne poczucie braku, i najmłodsze pokolenia, które nie zaznały czegoś takiego, jak totalna pustka, zarówno w sensie niematerialnym, jak i materialnym, a przy tym rozwijają się w otoczeniu mediów cyfrowych. Gdzieś pośrodku znajduje się nasze, średnie pokolenie, chyba potrafiące zrozumieć oba te porządki, stojąc między nimi, łącząc te doświadczenia.

Kluczowa jest, w moim odczuciu, relacja do posiadania: starsze pokolenia, w czasach ograniczonych zasobów, doceniały to, co można było posiadać, czy to była dobra praca, czy samochód, czy wartościowe książki lub nagrania muzyczne. Średnie pokolenie lubi mieć określone zasoby, na przykład fizyczne nośniki mediów. Natomiast najmłodszy tracą zainteresowanie posiadaniem czegokolwiek „na stałe”, zwracając uwagę raczej na dostępność: nie muszę mieć samochodu, bo mogę go w każdej chwili wypożyczyć; jeśli chcę coś przeczytać, przesłuchać, obejrzeć – otwieram aplikację. Praca? Jeśli jej nie brakuje na rynku, to się nie martwię, bo zawsze jakąś znajdę. Wszystko robię tu i teraz: kupuję wakacje, wysyłam e-mail, piszę ze znajomymi przez Messengera. Jeszcze raz podkreślę – to wyraźna zmiana paradygmatu posiadania w paradygmat dostępności. W „czasach dostępności” trudno mówić o modelu nauczyciela mówiącego *ex cathedra*, on jest niemożliwy do utrzymania. Dlatego młode pokolenia zdają sobie sprawę, iż na autorytet trzeba sobie zasłużyć. Nie ma już autorytetów z nadania.

Jak w takim razie moglibyśmy zdefiniować edukację XXI wieku – przez pryzmat cywilizacyjnego przesunięcia paradygmatu, nazwijmy to tak, ekonomicznego? Mieliśmy „szkołę posiadania”, a mamy, czy też będziemy mieli, „szkołę dostępności”?

Dokładnie tak można tę zmianę przedstawić. Szkoła nie funkcjonuje w cywilizacyjnej próżni. Dzisiaj nie ma problemu z dostępnością do wiedzy wokół nas, istnieje natomiast problem z jej wiarygodnością. Dzieci i młodzież dosłownie trzymają

w swoich rękach dostęp do każdego miejsca, do każdej kultury, a nawet – jeśli dobrze poszukać – to także do każdej społeczności na świecie. Wszelkie dzieła sztuki są dostępne w postaci cyfrowej. Szkoła utraciła zatem monopol na tak zwane przekazywanie wiedzy. Czasami zabawne mogą być rozważania na temat tego, co w edukacji należy udostępniać, a czego zabraniać. Przecież w serwisach streamingowych można znaleźć wszystko. Polscy administratorzy systemu oświaty – jak czasami lubię nazywać nasze władze oświatowe – myślą, że mogą kierować tym, jaka wiedza dociera do uczącego się dziecka. Po co chcą konkurować z globalnymi korporacjami, takimi jak Netflix czy HBO?

Dobrze, ale w takim razie jak nie konkurować, na przykład, z tymi medialnymi gigantami, których pan wymienił? Co zrobić, żeby nie stracić do końca i tak rozproszonej uwagi uczennic i uczniów?

Docieramy chyba do ważnego pytania: kim są współcześni nauczyciele/nauczycielki? Jeżeli nie są autorytetami w znaczeniu pierwotnym, co już ustaliliśmy, to może pełnią inne role? Na przykład przewodników po świecie niesprawdzonych źródeł wiedzy, towarzyszy na pewnym etapie życia. W takim układzie postawa konfrontacyjna nie ma sensu, bo jest skazana na porażkę, tak jak konkurowanie szkoły z mediami cyfrowymi. Lepiej stać obok młodego człowieka, ewentualnie wskazywać mu drogę, popychać delikatnie w jakimś kierunku, ale bez przesady. Każde dziecko jest bohaterem swojego życia. Zresztą tak jak każdy/każda z nas – nikt w zastępstwie nie przejdzie przez nasze życie. Nie może tego zrobić ani rodzic, ani nauczyciel, ani jakikolwiek inny autorytet.

W ciągu ostatnich kilku lat mieliśmy do czynienia w Polsce z takimi wydarzeniami, które pokazały, jak bardzo jesteśmy, jako społeczeństwo, podzieleni w kwestii oceny pracy nauczycielek i nauczycieli. Strajk szkół wiosną 2019 roku,

potem pandemia i przejście na naukę zdalną, w międzyczasie Strajk Kobiet – wszystkie te wydarzenia bezpośrednio albo pośrednio miały dużo wspólnego z edukacją. Jak, pana zdaniem, wpłynęły one na społeczne postrzeganie roli szkoły?

Żałuję, że tak późno w Polsce, między innymi pod wpływem tych wydarzeń, zaczęła się poważna publiczna dyskusja o kondycji edukacji. Szkoła jest organizacją ważną z punktu widzenia społecznego, bo dostarcza wartości. Mówiąc językiem ekonomii: ma zaspokajać określone potrzeby, o czym wcześniej trochę nadmieniliśmy.

I tu, w mojej opinii, leży poruszony przez pana wątek postrzegania roli szkoły i nauczycieli. Szkoła to ważne ogniwo w łańcuchu społecznych potrzeb – wiemy o tym doskonale. W takim razie każda szkoła powinna nieustannie zadawać sobie pytanie: na jakie konkretnie potrzeby trzeba odpowiadać? I to pytanie należałoby odnosić nie tylko do poziomu systemowego, ale także do poziomu indywidualnego. To nie jest przecież tak, że w danej szkole dostaliśmy program, realizujemy jego założenia i to zwalnia nas z zastanawiania się nad naszą własną rolą w systemie, który współtworzymy. Mądre grono w danej organizacji, takiej jak szkoła, musi bez przerwy się zastawiać, jakie potrzeby zaspokaja i czy robi to na dobrym poziomie.

Jest pan wiceprzewodniczącym Rady Fundacji Ja, Nauczyciel. Jakiego rodzaju działania podejmujecie?

Ruch Ja, Nauczyciel to inicjatywa oddolna. W momencie nasilenia dyskusji na temat systemu oświaty w Polsce pojawiła się potrzeba stworzenia takiej przestrzeni, w której mogłyby współpracować i wymieniać doświadczenia wszystkie podmioty systemu edukacji – nauczyciele, rodzice, uczniowie, a także otoczenie społeczne szkoły. W ten sposób powstał ruch internetowy, grupa na Facebooku, zrzeszająca ponad 53 tysiące osób – głównie są to nauczycielki i nauczyciele. To jedna z najżywiej funkcjonujących tego typu grup w internecie. Z tej

społeczności wyłoniła się grupa liderki i liderów, która założyła Fundację Ja, Nauczyciel. I o tej genezie warto powiedzieć, ponieważ dalszy sposób działania fundacji opiera się na modelu emancypacyjnym. Składa się on z trzech części. Po pierwsze, prowadzimy „działania demaskacyjne” – pokazujemy takie zjawiska, które naszym zdaniem źle oddziałują na system oświaty w Polsce. Po drugie, tworzymy taką przestrzeń, gdzie nauczycielki/nauczyciele mogą się spotkać i porozmawiać na interesujące ich tematy. Są to i działania w grupie na Facebooku, i na przykład nadzwyczajne rady pedagogiczne „w realu”, organizowane metodą *open space*. Trzeci obszar realizowanego przez nas modelu to inspirowanie – szukamy takich rozwiązań komunikacyjnych i dydaktycznych, które będą zapewniały lepszy transfer wiedzy w szkole.

Jaką rolę – w kształceniu i wychowaniu – pełnią organizacje pozaszkolne? Czy powinny być obecne w szkole, jak kiedyś harcerstwo, czy nie należy mieszać tych porządków i rozumieć dosłownie sformułowanie „pozaszkolne”?

Moim zdaniem wszystko zależy od dobrych relacji. Na różne sposoby można formalnie wprowadzać do szkoły nowe rozwiązania – na przykład w zakresie współpracy z organizacjami pozaszkolnymi – i nie zawsze to działa tak, jakbyśmy mogli tego oczekiwać. Na przykład podejście „od dzisiaj wszyscy będziemy harcerzami” spaliło swego czasu na panewce. W latach minionych tego typu pomysły, narzucane odgórnie, systemowo, często wypaczały czasami całkiem wartościowe idee. Jak tego uniknąć? Zwracać uwagę na takie wartości, jak współpraca, zaangażowanie, pasja. Tak robią między innymi organizacje pozarządowe i dzięki temu nierzadko odnoszą sukcesy.

Mówi się często o konieczności zmiany myślenia na temat edukacji. Jak by pan skomentował ostatnią dekadę reform oświaty w Polsce? Co udało się zrobić dobrze, a co należałoby naprawić?

Gdybyśmy mieli, nawet w zarysie, odpowiedzieć na to pytanie, to chyba nie starczyłoby nam czasu przeznaczonego na dzisiejszą rozmowę... To puszka Pandory. Moim zdaniem jednak przyszedł ten moment, kiedy będzie trzeba usiąść do poważnej debaty i zastanowić się nad tym, jak system oświaty w Polsce powinien być poukładany. To zadanie wielopłaszczyznowe – od sposobu finansowania, przez skomplikowane relacje społeczne, aż do przywołanych problemów z postrzeganiem roli zawodowej nauczycielek/nauczycieli. Ten proces oczywiście trwa, często o tym rozmawiamy w Fundacji i dochodzimy do wniosku, że najważniejsze jest podejmowanie wszelkich działań oddolnych. To z nich bierze się potrzeba diagnozowania i wprowadzania w życie zmian. Ponadto w całym ruchu Ja, Nauczyciel prowadzone są nieustanne rozmowy na temat reformy systemu edukacji. I najważniejszy postulat: wszelkich zmian w tym zakresie nie można przeprowadzać bez tych, których one bezpośrednio dotyczą – uczniów, rodziców, nauczycieli.

Powiedzieliśmy sporo o beneficjentach edukacji, czyli o dzieciach i młodzieży, rozmawialiśmy o nauczycielkach/nauczycielach, ale są przecież także pozostałe osoby, które biorą udział w tworzeniu środowiska oświatowego. W kwestii zarządzania szkołą: dyrektor to bardziej nauczyciel czy menedżer?

Jest jeszcze trzecia możliwość, łącząca obie przez pana wymienione funkcje. To lider – pojęcie szersze od menedżera, oznaczające kogoś, kto wie, na czym polega zarządzanie procesami. Szkoła to jednak nie fabryka, a więc nie tylko sprawnie przeprowadzone procesy są w niej ważne. Dlatego dobry dyrektor to jednocześnie dobry lider. Ktoś, kto potrafi być nastawiony na cel i sprawnie, tak jak menedżer, zarządza procesami, ale także rozwija swój zespół, ponieważ siła organizacji tkwi w udanej komunikacji i współpracy. Lider to zatem nie tylko administrator, „służbista”, ale przede wszystkim człowiek „relacyjny”.

Wracają czasami do dyskusji na temat teorii i praktyki wychowania pomysły deskolaryzacji czy radykalnego przekształcenia systemu oświaty – ostatnio pisali o tym między innymi Bogusław Śliwerski i Michał Paluch w pracy pod tytułem *Uwolnić szkołę od systemu klasowo-lekcyjnego* czy Miłkołaj Marcela w książce *Selekcje*. Inaczej mówiąc: jak, w pana odczuciu, będzie wyglądała niedaleka przyszłość szkoły?

Z mojej perspektywy jednym z największych wyzwań stojących przed szkołą jest uzyskanie kompetencji do skutecznego budowania w uczniach i uczennicach mechanizmów prawdziwego zaangażowania, motywowania się oraz pewności siebie – opartej o wewnętrzne poczucie własnej wartości. Dalej pozwolę sobie na odpowiedź przewrotną i zapytam: jaki efekt chcemy w edukacji osiągnąć? Czy chcemy, jako nauczycielki/nauczyciele, obserwować rozwój kogoś zmotywowanego, zaangażowanego i pewnego swojej wartości? Kogoś, kto ma określone umiejętności, wiedzę oraz kompetencje społeczne i będzie potrafił je w dorosłym życiu wykorzystać, a jednocześnie nie będzie się bał podejmować decyzji i brać za nie odpowiedzialności? Czy też człowieka, który jest pokorny, uległy i zastraszone? Chciałbym czytelniczki i czytelników „Refleksji” zostawić z tym pytaniem – każdy i każda z nas musi sobie samodzielnie na nie odpowiedzieć.

Andrzej Smoliński

Ekspert, trener i coach pracujący z przedsiębiorstwami społecznymi, doradca biznesowy i specjalistyczny. W ciągu ostatnich 10 lat menedżer zarządzający oraz zastępca dyrektora Biura Komunikacji Społecznej i Marketingowej Urzędu Miasta Szczecin. Z zamiłowania i wykształcenia filozof, absolwent Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Wspólnik w 4C Centrum Ekonomii Społecznej Sp. z o.o. Prezes Stowarzyszenia Liderów i Fundraiserów. Wiceprzewodniczący Rady Fundacji Ja, Nauczyciel.

Pułapka naiwnego humanizmu

Mieczysław Gałaś

Problematyka podmiotowości w ujęciu niesentymalnym

Rozważania nad edukacją człowieka coraz częściej dotyczą nie tylko kwestii związanych z dynamicznie zmieniającym się światem, lecz także trudności w radzeniu sobie z tożsamością jako istotnym atrybutem niezbędnym do budowania trwałego poczucia uczestnictwa w godnym afirmacji projekcie własnego życia, zgodnego z określonymi wartościami i wyborami. Znaczący udział w pojawianiu się tych trudności ma między innymi wsparta na technologicznym modelu myślenia nauka

i edukacja promująca redukcjonistyczny model człowieka, tak opisany przez Irenę Wojnar: „model człowieka sukcesu, często wymijającego społeczne zobowiązania i wrażliwość moralną”¹. Ten typ edukacji, traktujący człowieka w sposób instrumentalny, między innymi przyczynił się do kryzysu człowieczeństwa i zachwiania związków międzyludzkich, co w konsekwencji doprowadziło do poszukiwania nowych strategii edukacyjnych, promujących rozwój i humanizm.

Podmiotowość jako wyzwanie współczesności

Dziś często słyszymy hasła o podmiotowości, wyjątkowości i wielkości osoby ludzkiej, jej akceptacji i respektowaniu godności, wolności i sprawiedliwości². Szeroko ujmowany fenomen podmiotu łączony jest z pojęciem wolności, tożsamości, z samoświadomością, samorealizacją, autonomią i odpowiedzialnością. Często jest utożsamiany ze sprawstwem, czyli wywieraniem wpływu na otoczenie³.

Idea podmiotowości stanowi przedmiot ożywionych dyskusji i sporów oraz wyznacza kierunek poszukiwań teoretyków i praktyków wychowania. Za Tadeuszem Lewowickim można mówić o „paradygmacie edukacji podmiotowej, w którym istotna staje się osoba biorąca udział w edukacji”⁴. Problem podmiotowości powraca w bardzo różnych ujęciach i kontekstach – w rozważaniach nad rozwojem człowieka i możliwościami godnego życia w świecie.

Przez wielu autorów, zajmujących się edukacją, podkreślana jest złożoność i wieloaspektowość zjawiska podmiotowości. Jest ono rozważane i wyjaśniane w aspektach: 1) filozoficznym jako przeciwieństwo reifikacji; 2) socjologicznym – w kontekście zmian społecznych w strukturze społecznej; 3) psychologicznym – jako świadomość autonomii działań podejmowanych przez jednostkę oraz 4) pedagogicznym, wyrażonym podziałem na podmiot wychowujący i podmiot wychowywany. „Podmiotowość dotyczy zarówno procesu wychowania (zasada podmiotowości), jak i celu wychowania. Przy czym kształtowanie orientacji podmiotowej (poczucie podmiotowości) jako zadanie dydaktyczno-wychowawcze jest procesem złożonym i długotrwałym, w którym podmiotami (partnerami kontaktu wychowawczego) są nauczyciele-wychowawcy oraz uczniowie-wychowankowie”⁵.

Według Tadeusza Tomaszewskiego podmiotowość ujawnia się w kontaktach z rzeczywistością, z realnym światem zewnętrznym, poprzez interakcję z otoczeniem. Dzięki obecności innych wyła-

nia się „specyficzna tożsamość człowieka, wyraźna indywidualność różniąca go od innych ludzi oraz fakt, że jego własna działalność zależy w znacznym stopniu od niego samego”⁶. Jest zatem podmiotowość „uświadomioną działalnością inicjowaną i rozwijaną przez jednostkę według jej własnych wartości i standardów”⁷.

Spostrzeganie siebie jako podmiotu i spostrzeganie partnerów interakcji jako podmiotów własnych działań jest jednym z najważniejszych regulatorów życia człowieka. Środowisko społeczne kreuje podmiotowość, stwarzając jednostce taką przestrzeń swobody, wolności i możliwości działania, że może ona – jako podmiot – stawać się sprawcą zdarzeń, a nie tylko biernym ich uczestnikiem. Pomyślnie przebiegający proces edukacji powinien prowadzić do upodmiotowienia obu uczestników interakcji w procesie edukacji: ucznia i nauczyciela. Człowiek, jako istota społeczna, dojrzewa przede wszystkim w relacjach z innymi ludźmi. Stąd też w rozważaniach nad edukacją szeroko pojmowaną, wykraczającą – w ujęciu Stanisława Kawuli – poza ramy instytucjonalne, uwzględniającą różnorodne sytuacje życiowe człowieka, należy skupić uwagę na „byciu z drugim”, na relacjach międzyludzkich, nie tylko w szkole, ale również na przykład „(...) w rodzinie, w grupach terapeutycznych i w grupach wsparcia, w kierowaniu i zarządzaniu zespołami ludzkimi”⁸.

Przyjmując w tym szkicu jako uzasadnioną potrzebę humanizowania relacji (interakcji) międzyludzkich – w teorii i praktyce edukacyjnej – uwagę swoją skupiam wokół kontrowersyjnych problemów, pojawiających się w różnych nurtach myślenia pedagogicznego, koncentrujących się na idei podmiotowości i procesach upodmiotowienia ucznia w oddziaływaniach edukacyjnych.

Można się zgodzić z sugestią Janusza Czapińskiego, że owe kontrowersyjne problemy wynikają często z „mglistego pojmowania podmiotowości”⁹. Odczucia te na gruncie pedagogicznym dzielają między innymi Antonina Gurycka i Stefan Mie-

szalski. Gurycka, po dokonaniu analizy raportów i badań nad programami szkolnymi, stwierdza, że „hasło podmiotowego traktowania ucznia” pojawia się w wielu nowych programach szkolnych i wytycznych, ale nie zostało ono przyswojone w najgłębszym sensie, nie rozwija się konsekwentnie idei „podmiotowości” ucznia, nie wypracowano żadnej koncepcji metodycznej, która obejmowałaby „całokształt wychowania”¹⁰. Z kolei Mieszalski pisze, że problem podmiotowości w procesie edukacyjnym, jako relacji stosunków społecznych między wychowawcami i wychowanymi, jest obecny w większości orientacji pedagogicznych.

Jednakże poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: czym jest podmiotowość, sprawia zwykle sporo kłopotów¹¹. Warto zatem niektóre z nich poddać bliższej analizie, uwzględniając głównie interesujący nas kontekst pedagogiczny, pomijając jednocześnie liczne opracowania popularne, oferujące wyspecjalizowane usługi „recepturalne”, wskazujące człowiekowi drogi osiągnięcia szczęścia i ostatecznych wartości, zapewniające zdrowie i wykorzystanie potencjałów osobowości bez trudu i większego wysiłku poznawczego.

Koncepcje i interpretacje podmiotowości w edukacji

W przyjętej tu perspektywie rozważań warto zwrócić uwagę na stawianą dość często tezę, że o podmiotowości człowieka w procesie edukacyjnym mówi się w sposób ogólnikowy. Dlatego – jak słusznie stwierdza Mieszalski – termin ten w pedagogice często funkcjonuje jako hasło wywołujące pewne potoczne skojarzenia i intuicje, rzadziej zaś jest jasno i wyraźnie zdefiniowany jako pojęcie uwikłane w charakterystyczną dla określonej teorii pedagogicznej sieć twierdzeń¹².

Sam termin „podmiotowość” wywołuje jednoznacznie pozytywne wartościowanie. Stąd rodzi się szczególna podatność niektórych pedagogów na sugestie płynące ze strony innych nauk i ideo-

logii, łatwo manifestujących postawy afirmatywne wobec podmiotowości – jako wartości samej w sobie, niewymagającej uzasadnienia lub problematyzacji oraz kontestujące wszystko, co w edukacji szkolnej wydaje się podmiotowości zaprzeczać. Przed pułapkami takiego myślenia celnie ostrzegają pedagogów w swoich pracach między innymi Joanna Rutkowiak, Piotr Sztompka i Lech Witkowski. Ostatni z wymienionych autorów postawy znamionujące ten typ myślenia określa mianem „sentymentalizmu”, „romantyzmu” lub „naiwnego humanizmu”¹³. Bliższą charakterystyką tych postaw zajmują się w dalszej części tekstu.

Niewątpliwie pedagogiczne koncepcje podmiotowości odzwierciedlają podobne lub zbliżone do innych koncepcji dylematy i problemy. Specyfika charakterystyki podmiotowości w kontekście edukacyjnym polega na wzajemnym przenikaniu się inspiracji, czerpanych z odmiennych nurtów filozoficznych (fenomenologii, personalizmu, hermeneutyki, postmodernizmu) i różnych nauk specjalistycznych zajmujących się człowiekiem. Problematykę tę przybliżają syntetyzujące opracowania Małgorzaty Malickiej i Józefa Górniewicza¹⁴.

Wnikliwe analizy kategorii podmiotowości na gruncie różnych nauk (w tym także różnych nurtów pedagogicznych) wskazują na znaczne zróżnicowanie sposobów jej pojmowania, a także zróżnicowanie kontekstów stosowania. Stąd też podmiotowość występuje w licznych znaczeniach. Nie sposób tu analizować wszystkich ujęć. Przyjrzymy się zatem niektórym z nich, najbardziej typowym.

W psychologii podmiotowość określana bywa jako „odrębność i niepowtarzalność osoby, jej tożsamość lub jako wszelkie świadome sprawstwo”¹⁵. Z syntetycznego ujęcia Tadeusza Lewowickiego wynika, że dla jednych „podmiotowość jest to nadawana ludziom jakość, siła, umiejętność itp. określanie i podejmowanie działań formujących tych ludzi – zazwyczaj dążących do spełnienia »nadawanych« im ideałów, wzorów i norm. Dla innych jest to przede wszystkim konstrukcja biopsychicz-

na spełniająca – poza innymi – funkcje swoiste właśnie człowiekowi. Podmiotowość uważana jest często jako wynik oddziaływań społecznych, które kształtują człowieka. Wreszcie – w odróżnieniu od poprzednich, podkreślających determinizm kształtowania się podmiotu (i podmiotowości) – istnieją koncepcje eksponujące własne możliwości człowieka w jego samookreśleniu się i autokreacji¹⁶. W tym ostatnim przypadku podmiotowość można rozumieć jako względną autonomię jednostki, zarówno w odniesieniu do dziedzictwa biologicznego, jak i otoczenia fizyczno-społecznego¹⁷.

Z kolei Piotr Sztompka pisze, że w antropologii filozoficznej „podmiotowość oznacza przeciwieństwo uprzedmiotowienia jednostki i podjęta zostaje przez te kierunki, które akcentują wolność, kreatywność, poczucie tożsamości człowieka. W epistemologii oznacza odrzucenie mechanicznych teorii odbicia i podkreślanie czynnej roli podmiotu poznającego rozum. W historiozofii oznacza sprzeciw wobec fatalizmu i determinizmu¹⁸. Jeszcze inne skojarzenia wywołuje idea podmiotowości w naukach politycznych, gdzie pojawia się jako antyteza manipulacji, uprzedmiotowienia i ubezwłasnowolnienia obywateli. Jest tu – stwierdza Sztompka – „symbolem samorządności, współuczestnictwa, autonomii jednostek i grup społecznych¹⁹”.

Zbliżone do Sztompki podejście do podmiotowości przedstawia Mirosław Kofta. Autor akcentuje zmienny charakter podmiotowości i posługuje się określeniem „orientacja podmiotowa”, które interpretuje jako „formę ustosunkowania się do siebie i świata, która towarzyszy ludzkiej aktywności sprawczej²⁰”.

Potraktowane łącznie, jako wzajemnie dopełniające się, koncepcje Sztompki i Kofty w syntetycznym ujęciu pozwalają stwierdzić, że zagadnienie podmiotowości jest produktem konfrontowania człowieka z samym sobą, człowieka ze światem, człowieka z człowiekiem, działania jednostki ze strukturą społeczną. Konstatacja ta

pozwała ujmować człowieka w wielowymiarowych, wzajemnych relacjach, przekraczających ramy poszczególnych dyscyplin (na przykład tylko psychologii lub tylko socjologii) i może być płodna pod względem heurystycznym w kontekście analiz pedagogicznych.

Innym istotnym, występującym od dawna przedmiotem kontrowersji, wynikającym z różnych koncepcji podmiotowości, jest wielkość jej wpływu na rozwój i losy jednostek i zbiorowości (społeczeństwa). Istnieją tu poglądy oscylujące między fatalizmem a renesansową wiarą w potęgę autokreacji człowieka, wyrażającą się w ideologii traktującej jednostki jako osoby wykuwające pracą i samokształceniem swój własny los. Zdaniem jednych autorów wpływ owej podmiotowości zależy wyłącznie od sił witalnych i zdolności danej jednostki, zdaniem innych – głównie od zakresu jej społecznej i ekonomicznej autonomii. Nie brak również zwolenników łączących oba wskazane ujęcia, traktujących narastanie siły wpływu podmiotowości i poszerzanie pola autonomicznych działań człowieka w miarę uczenia się i zdobywania doświadczeń życiowych, narastających w procesie rozwoju społecznego. Warto zwrócić uwagę na fakt, że takie ujęcie podmiotowości w znacznym obszarze refleksji jest zbieżne z intencjami podmiotowego traktowania człowieka przez Georga H. Meada i niektórych kontynuatorów jego myśli w ramach symbolicznego interakcjonizmu. Próbę syntetycznego, a zarazem krytycznego omówienia różnych orientacji, mieszczących się w ramach tego kierunku, znajdujemy między innymi w pracach Marka Czyżewskiego i Antoniny Kłoskowskiej²¹. Do niektórych wątków tych autorów, dotyczących podmiotowości człowieka, nawiązuję w dalszej części opracowania.

Status podmiotowości w edukacji

Niezależnie od różnic, dzielących zarysowane tu sposoby ujmowania podmiotowości, wspólnym aspektem w rozważaniach podejmowanych przez

różne nauki, jest sporny problem dotyczący samego statusu podmiotowości. Najogólniej mówiąc, sens tego sporu koncentruje się wokół kontinuum determinizmu i indeterminizmu i ma istotny wpływ na przyjmowaną koncepcję podmiotowości, jak i na charakter oddziaływań edukacyjnych, promuje adaptacyjne lub emancypacyjne traktowanie wychowanków.

Należy podkreślić, że współcześnie swoistość tego dylematu nie polega bynajmniej na odrzuceniu jednego z biegunów, lecz raczej na umiejscowieniu akcentu na jednym z nich. Zwolennicy pierwszego poglądu traktują podmiotowość jako cechę ujawniającą się z różną siłą oraz manifestującą różne jakości, zależnie od okoliczności miejsca i czasu, w zależności od uwarunkowań środowiskowych, zaś zwolennicy drugiego stanowiska uznają podmiotowość za kategorię uniwersalną, immanentną, daną człowiekowi, zewnątrznie niedeterminowaną. W tym przypadku podmiotowość traktowana jest jako „potencjał rozwojowy człowieka”, jako „popęd do spontanicznej aktywności i rozwoju”²².

Reprezentanci deterministycznego nurtu odwołują się do tradycyjnej teorii roli społecznej Ralphi Lintona i zwolenników orientacji strukturalno-funkcjonalnej (między innymi Talcotta Parsonsa)²³. W myśl założeń tych autorów wszelkie zachowania ludzkie tłumaczy się za pomocą skodyfikowanych reguł, norm i wzorów, które jednostka internalizuje w drodze uczenia się i stosowanych wzmocnień. Racjonalność poznawcza podmiotu ma tu charakter wyuczony, narzucony i niepodatny na modyfikacje. Osoba poddawana przymusowi roli może w zasadzie odgrywać jedynie te „scenariusze”, które kultura rozdzieliła między zróżnicowane segmenty struktury społecznej. Ostatecznie „zinternalizowane w osobowości przepisy systemu społecznego i kultury stają się programem działania”²⁴. Ujęcie to, zdaniem Denisa Wronga, ukazuje człowieka „przesocjalizowanego”, całkowicie zdeterminowanego społecznie, zachowującego się w sposób adaptacyjny, pozbawionego możliwości

przejawiania własnej indywidualności i artykulacji własnych celów i dążeń.

Również przeciwny redukowaniu człowieka do wiązki ról społecznych w procesie edukacyjnym jest Lech Witkowski. Odwołując się do postpiagetowskiej triady poziomu rozwoju moralnego człowieka Lawrence’a Kohlberga²⁵, i psychoanalitycznej koncepcji „rozwoju tożsamości w cyklu życia” Erika Eriksona²⁶, wskazuje, że modele edukacji wsparte na funkcjonalnej teorii ról społecznych i nie wykraczające poza taką teorię, tworzą bariery w rozwoju tożsamości człowieka, uniemożliwiają osiąganie wysokiego pułapu rozwoju tożsamości, kompetencji poznawczych, moralnych i afektywnych na poziomie postkonwencjonalnym (autonomicznym)²⁷.

Nurt indeterministyczny akcentuje indywidualność i неповtarzalność podmiotowości jako osoby ludzkiej, spontaniczność i swobodę wyboru, ekspresję i samorealizację. Podmiotowość w tym ujęciu oznacza, że zachowania człowieka nie są odpowiedzią na stymulację pochodzącą ze środowiska, nie są też produktem uprzedniego uczenia się. Dążenie do „bycia sobą” stanowi fundamentalną ludzką motywację, porównywalną do popędów biologicznych. Hasła te głosi wielu psychologów z kręgu psychologii humanistycznej.

Według Janusza Czapińskiego zasadniczy ciężar dowodu słuszności tez psychologii humanistycznej „(...) spadł na perswazyjną sugestywność wywodu po mistrzowsku zbeletryzowanego, przybierającego kształt apelu o wspólny wysiłek w przywróceniu godności człowieka, realizacji głównych wartości humanistycznych. Prace autorów reprezentujących analizowany nurt humanistyczny przypominają raczej wyznanie wiary niż wyznanie prawdy”²⁸. Autor dostrzega, że „zasadniczy zabieg »humanistów« polega na odwróceniu wartości przypisywanej naturze człowieka z negatywnej na pozytywną. I w jednym momencie karykatura człowieka wyalienowanego zmienia się w życzeniową wizję, ideał człowieka wyzwolonego, spontanicznego, twórczego”²⁹. Przywołajmy tu jeszcze jedną refleksję

psychologa spoza kręgu humanistycznego – Kazimierza Obuchowskiego. Autor dowodzi, że wielu radykalnych reprezentantów analizowanej orientacji „każde chcenie traktuje jako realizowanie siebie” i tezę swoją popiera myślą wyrażoną przez Francisca W. Matsoma, który stwierdził, że „psychologia humanistyczna staje się (...) rajem dla wszystkiego, co irracjonalne i egzotyczne”³⁰.

Jak słusznie zauważa Czapiński – czytelnik może znaleźć w pracach „psychologów humanistycznych” wiele recept na życie godziwe i pełne. Ogólna rada jest następująca: „wystarczy wsłuchać się uważnie w siebie, czyli w ideę rozwoju, która spłynęła na nas niczym dar Boży w momencie urodzenia i która nie denerwowana pośpiechem, oczekiwaniami, normami, wzorcami, poprowadzi nas ku wskazanemu przez wnioski psychologiczne celowi życia, nirwanie wszechzwoju”³¹. Wspólnym akcentem większości teorii z kręgu psychologii humanistycznej jest indywidualizm kreślący kredowe koło wokół osoby, na wzór leibnizowskiej monady, przeciwstawiający osobę społeczeństwu³². Nie dziwi zatem fakt, że wśród niektórych reformatorów relacji międzyludzkich w edukacji karierę robi antypedagogika Hubertusa von Schönebecka, w której autor sprzeciwia się manipulacji i przemocy w urabianiu dzieci – jako osobowości niedojrzałych – na wzór narzucany przez dorosłych. Sprzeciw ten jest zrozumiały, ale autor pomija fakt, że samo usunięcie rygorystyki, uwolnienie od zewnętrznego przymusu nie ratuje dzieci, lecz pozostawia ich samych sobie, zdanych na własne, często naiwne i niepełne, a nawet błędne rozeznanie w świecie w imię idei wolności cenionej bardziej niż same dzieci³³.

Nieprzypadkowo analizie poglądów zawartych w nurcie psychologii humanistycznej poświęciłem sporo miejsca. Orientacja ta rozwija się w sposób niezwykle ekspansywny i w ostatnich dziesięcioleciach zyskuje coraz więcej zwolenników na gruncie pedagogicznym. Chwytliwe, sentymentalne hasła psychologów humanistycznych przenikają między innymi do antypedagogiki i pedagogiki wspartej na

dialogu „bez arbitra”. Te nurty pedagogiczne (czyni to szczególnie antypedagogika) pozostawiają całkowitą wolność wychowankom w procesie edukacyjnym, koncentrują się na jednostronnej pochwalie dialogu, na zrównaniu pozycji nauczyciela i dziecka. Eliminują wszystkie oddziaływania nie pochodzące z wnętrza wychowanka: autorytety, identyfikacje, wszelki przymus, dominację, asymetrię, traktując je jako szkodliwe, opresyjne, uniemożliwiające lub blokujące podmiotowy rozwój dzieci i młodzieży³⁴. Nie chodzi o to, by nurty te negocjować lub eliminować z edukacji, lecz unikać jednostronności i skrajności w ich pojmowaniu, liczyć się z realiami, odsentymentalizować pedagogikę. Okazywanie uczniom postaw zgodnie z założeniami psychologii humanistycznej, polegających na ich akceptacji i rozumieniu empatycznym przez nauczycieli oraz autentyzmu w ich codziennym zachowaniu, zasługują na uwagę w edukacji podmiotowej.

Wspomniany już Lech Witkowski krytyczne uwagi kieruje do „skrajnych podmiotowców”, którzy dążąc do niezakłóconego poszanowania autonomii wychowanka na równi z prawami dorosłego, bagatelizują obecność w szkole oporu interakcyjnego ze strony wychowanków, nie liczą się z narastającą przemocą w szkołach w relacjach między uczniami, nauczycielskim bojkotem czy sabotażem interakcji. Typowy podmiotowiec naiwny – zdaniem autora – „(...) posługuje się łatwymi opozycjami pozwalającymi jego zdaniem na afirmację dobra i napiętnowanie zła w relacji wychowawczej. Powie, że sprzyjać ufności to dobrze, a rodzic nieufność to źle, że być autonomicznym w działaniu i ekspansywnym jest dobrze, a odczuwać zawstydenie i wywoływać je to źle; sprzyjać wysokiej samoocenie to chwalebne, a generować sytuacje poczucia nieadekwatności to niegodne”³⁵. Autor twierdzi, że nie może dziwić, iż młody człowiek, wychowany taką „kloszową strategią”, odczuwa częsty brak skrupułów, samozadowolenie z własnej mierności, elementarny brak zahamowań i poczucia wstydu czy przyzwoitości, demonstracyjny dystans wobec nauczyciela, jak i agresję wobec

słabszych, co łącznie składa się na brak wymagań wobec siebie i roszczenia wobec innych. W edukacji niezbędne są pewne stałe wartości kulturalne, by szkoły nie opuszczali ludzie nieodpowiedzialni, cyniczni, o zdeprawowanym sumieniu³⁶.

Powyższe refleksje skłaniają Mieczysława Łobockiego do zwrócenia uwagi na możliwości, jak i granice podmiotowego traktowania uczniów w procesie edukacyjnym. Z pedagogicznego punktu widzenia podmiotowe traktowanie uczniów oznacza przede wszystkim umożliwienie występowania każdemu z nich w roli podmiotu własnego działania, a nie jedynie przedmiotu oddziaływań nauczycieli. Jest to równoznaczne z umożliwieniem uczniom podejmowania odpowiedzialności za własne postępowanie, dokonywanie wyborów i decyzji, działania w poczuciu sprawstwa, czyli podejmowania przez nich roli dobrowolnych i aktywnych uczestników zajęć szkolnych oraz ponoszenia konsekwencji za swe postępowanie. W miarę rozwoju poznawczego i moralnego, nabywania doświadczeń, wzrostu samodzielności w myśleniu i działaniu uczniów, nauczyciel poszerza zakres współdziałania, umożliwia im współdziałanie w organizowaniu lekcji, tworzy sprzyjające warunki do wzajemnego komunikowania się, stawiania przez nich pytań, zgłaszania różnych propozycji, pomysłów i rozwiązań w życiu szkolnym³⁷.

Podmiotowe traktowanie uczniów i dawanie im swobody w procesie edukacyjnym, według Łobockiego, ma swoje granice. Wyznacza je dobro innych ludzi. Autor stwierdza, że uczniowie mają prawo do swobody, lecz tylko takiej, która nie ogranicza wolności innych uczestników edukacji, to jest nie eliminuje prawa do podmiotowości także nauczycieli i wszystkich pozostałych uczniów³⁸.

Nabywanie podmiotowości w procesie edukacyjnym przez dzieci i młodzież nie dokonuje się ani przez schlebienie, ani też przez budzenie w nich poczucia winy. Promocja postkonwencyjonalnego rozwoju prowadzi przez okresowe uprzedmiotowienie, podporządkowanie wzorom

i normom społecznym, ich przekraczanie i problematyzowanie. We wczesnych fazach rozwoju tożsamości, zgodnie z koncepcją Erika Eriksona, niezbędne jest podporządkowanie się i identyfikacja z innymi, szczególnie z osobami znaczącymi. Założenia te znajdują swoje uzasadnienie na gruncie rozważań prezentowanych przez Meada, jak i w dokonanej przez Kłoskowską kulturologicznej analizie biograficznej Władysława Tatarkiewicza i Stanisława Ossowskiego, którzy osiągnęli wysokie pułapy w sensie samorealizacji za pośrednictwem „znaczących innych”. Analiza autorki ukazuje, że bezzasadne jest teoretyczne wiązanie samorealizacji z wykluczeniem rozwojowej funkcji, pełnionej przez asymetryczne relacje częściowej i sytuacyjnej, jednostronnej zależności: ja – znaczący inni. Właśnie to znaczący inni, reprezentujący jakiś wycinek kultury symbolicznej, „ułatwili krystalizację osobowości w biografiami wymienionych wybitnych uczonych”³⁹.

Uwzględnienie wyżej wskazanych aspektów pozwala racjonalniej spojrzeć na edukację i nie zaczynać naprawy pedagogiki od prostej zmiany z jednostronnie przedmiotowego traktowania wychowanków na skrajnie podmiotowe. Można powiedzieć, że problem zagadnienia relacji społecznych między wychowawcami i wychowankami jest dziś znacznie trudniejszy niż dawniej i nie ma tu łatwych i niezawodnych rozwiązań. Pedagog staje tu przed dylematami, które musi rozstrzygać ciągle od nowa. Tym samym zmuszony jest on „(...) do działania zawodowego, w sposób respektujący pulę poleceń często między sobą sprzecznych: bycia odpowiednio empatycznym, troskliwym, skłonny do podmiotowego traktowania wychowanków, ale jednocześnie zdolnym do przechodzenia do postawy odpowiedniego zdystansowania, sięgania do zachowań technicznych, ocen uprzedmiotawiających, rozumienia, ale i wymagania. Wydaje się, że zrozumienie wagi wmontowania w praktykę i teorię pedagogiczną ambiwalencji w roli nauczyciela nie jest dotychczas zadowolające”⁴⁰.

Podsumowanie (w stronę syntezy)

Według uzasadnionej argumentacji Wincentego Okonia zapewnienie uczniom poczucia podmiotowości nie jest możliwe bez zagwarantowania szkole pewnego minimum autonomii. Tymczasem zwykło się w niej przywiązywać na ogół większą wagę do wypełniania administracyjnych zarządzeń najwyższych władz oświatowych i szkolnych, niż do podmiotowego traktowania uczniów. W szkole takiej proces edukacji nabiera najczęściej charakteru przedsięwzięć ściśle reglamentowanych, wyznaczonych niemal wyłącznie przez nauczycieli. Odbyna się to więc poza wszelkim współudziałem uczniów, a często i bez udziału nauczycieli, co utrudnia podmiotowe traktowanie uczniów i, jak sądzą, także nauczycieli⁴¹.

Wskazane wyżej różnice w ujmowaniu podmiotowości przez różne nauki dostarczają wielu szczegółowych analiz dotyczących interesującej nas problematyki. Zarazem jednak analizom tym brakuje uporządkowania. Zanurzeni w nadmiar konkretów – nie znamy całości. Stąd płynie potrzeba syntezy. Synteza obejmująca swoim zakresem różne dziedziny wiedzy, uwzględniająca poszerzony kontekst funkcjonowania człowieka, pozwala przynajmniej na częściowe wyeliminowanie arbitralności w określaniu podmiotowości, a także na sensowniejsze wykorzystanie już istniejącego dorobku w tym zakresie, pozwalającego ujmować problemy edukacyjne dotyczące podmiotowości na gruncie pedagogicznym w szerszym horyzoncie poznawczym.

Przypisy

- 1 I. Wojnar, *Humanistyczna pedagogika w nieprzyjnym otoczeniu*, w: J. Gajda (red.), *O nowy humanizm w edukacji*, Kraków 2000, s. 37.
- 2 E. Kobyłecka, *Nauczyciel wobec współczesnych zadań edukacyjnych*, Kraków 2005, s. 20–21.
- 3 J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997, s. 23–32.
- 4 T. Lewowicki, *Przemiany oświaty*, Warszawa 1994, s. 55.

- 5 E. Kubiak-Jurecka, A. Molesztak, *Podmiotowość i podmioty wychowania*, w: A. Tchorzewski (red.), *Wychowanie w kontekście teoretycznym*, Bydgoszcz 1997, s. 51–66.
- 6 T. Tomaszewski, *Człowiek jako podmiot i człowiek jako przedmiot*, w: J. Reykowski, O. Owczynnikowa, K. Obuchowski (red.), *Studia z psychologii emocji, motywacji i osobowości*, Wrocław 1977, s. 72.
- 7 K. Korzeniowski, *Poczucie podmiotowości-alienacji politycznej*, „Studia Psychologiczne” 1987, nr 2, s. 59.
- 8 S. Kawula, *Spirala życzliwości: od wsparcia do samodzielności*, „Auxilium Sociale – Wsparcie Społeczne” 1997, nr 1, s. 7.
- 9 J. Czapiński, *Wokół humanizmu w psychologii*, „Przegląd Psychologiczny” 1979, nr 2, s. 342.
- 10 A. Gurycka, *Skuteczność szkolnego wychowania w aspekcie rozwoju orientacji podmiotowej dzieci i młodzieży*, „Edukacja” 1986, nr 3, s. 104.
- 11 S. Mieszalski, *Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*, w: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 29–33.
- 12 Ibidem, s. 29.
- 13 J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, op. cit., s. 16; P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, w: P. Buczkowski, R. Cichoński (red.), *Podmiotowość, rzeczywistość, konieczność*, Poznań 1989, s. 12; L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy tekstów edukacyjnych*, Toruń 1988, s. 173–196.
- 14 M. Malicka, *Ja to znaczy kto? Rzecz o osobowej tożsamości i wychowaniu*, Warszawa 1996; J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, Olsztyn 1997.
- 15 Z. Pietrański, *Człowiek formowany jako podmiot rozwoju*, „Psychologia Wychowawcza” 1987, nr 3, s. 250.
- 16 T. Lewowicki, *Podmiotowość*, w: W. Pomykała (red.), *Encyklopedia Pedagogiczna*, Warszawa 1993, s. 596.
- 17 J. Czapiński, *Wokół humanizmu w psychologii*, op. cit., s. 342.
- 18 P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, op. cit., s. 11; por. także J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne*, op. cit., s. 25–29.
- 19 P. Sztompka, *Socjologiczna teoria podmiotowości*, op. cit., s. 12–13.
- 20 M. Kofta, *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, w: M. Kofta (red.), *Wychowanek jako podmiot działań*, Warszawa 1989, s. 37.

- ²¹ M. Czyżewski, *Socjolog i życie potoczne. Studia z etnometodologii i współczesnej socjologii interakcji*, Łódź 1984; A. Kłoskowska, *Kulturologiczna analiza biografii*, „Kultura i Społeczeństwo” 1985, nr 3, s. 3–29.
- ²² M. Kofta, *Orientacja podmiotowa: zarys modelu*, op. cit., s. 35.
- ²³ R. Linton, *Kulturowe podstawy osobowości*, Warszawa 1975, s. 92–95; A. Piotrowski, *Negocjacyjny charakter interakcji*, „Przegląd Socjologiczny” 1981, nr 2, s. 28–32.
- ²⁴ A. Piotrowski, *Negocjacyjny charakter interakcji*, op. cit., s. 31.
- ²⁵ Lawrence Kohlberg wyróżnia trzy poziomy rozwoju tożsamości człowieka: przedkonwencjonalny, konwencjonalny i postkonwencjonalny. Każdy z tych poziomów wymaga odrębnej strategii edukacji i socjalizacji (od posłuszeństwa i naśladowania na poziomie przedkonwencjonalnym do autonomii i samostanowienia na poziomie postkonwencjonalnym), w: L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana. Wstęp do epistemologicznej analizy tekstów edukacyjnych*, op. cit., s. 132–136.
- ²⁶ Erickson jest jednym z prekursorów badań nad cyklem życia człowieka i jego psychospołecznego rozwoju, w ramach którego wyodrębnia osiem etapów, które implikują zmianę tożsamości osobistej w całym cyklu życia. Charakterystykę poszczególnych etapów prezentuje Witkowski w artykule *Młodość i tożsamość w cyklu życia. Zarys koncepcji Erika Eriksona*, w: J. Głuszyński (red.), *Teoretyczno-metodologiczne problemy badań nad młodzieżą*, Poznań 1987, s. 59–91.
- ²⁷ D.H. Wrong, *Przesocjalizowana koncepcja człowieka w socjologii współczesnej*, w: E. Mokrzycki (red.), *Kryzys i schizma*, t. 1, Warszawa 1984, s. 44–70; L. Witkowski, *Spór o emancypację i adaptację*, w: L. Witkowski, *Tożsamość i zmiana*, op. cit., s. 173–196.
- ²⁸ J. Czapiński, *Wokół humanizmu w psychologii*, op. cit., s. 352.
- ²⁹ Ibidem, s. 352–353.
- ³⁰ K. Obuchowski, *Karykaturyzacja dążenia do wolności*, w: K. Obuchowski, *Człowiek intencjonalny*, Warszawa 1993, s. 137–138; Por. także: J. Czapiński, *Wokół humanizmu w psychologii*, op. cit., s. 350.
- ³¹ J. Czapiński, *Wokół humanizmu w psychologii*, op. cit., s. 351.
- ³² Ibidem, s. 352.
- ³³ S. Ruciński, *Utożsamianie podmiotu z przeżyciami zagrożeniem dla wychowania (na przykładzie antypedagogiki H. von Schönebecka)*, w: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, Bydgoszcz 1999, s. 313–314.
- ³⁴ L. Witkowski, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki (przeciw skrajnym podmiotowcom)*, op. cit., s. 142; J. Rutkowiak, „Pulsujące kategorie” jako wyznaczniki mapy odmian myślenia o edukacji, op. cit., s. 16.
- ³⁵ L. Witkowski, *Podmiot jako humanistyczne wyzwanie dla pedagogiki*, op. cit., s. 142.
- ³⁶ Ibidem, s. 143.
- ³⁷ M. Łobocki, *Możliwości i granice podmiotowego traktowania uczniów w wychowaniu*, w: E. Kubiak-Szymborska (red.), *Podmiotowość w wychowaniu. Między ideą a realnością*, op. cit., s. 164–166.
- ³⁸ Ibidem, s. 172–173.
- ³⁹ A. Kłoskowska, *Kulturologiczna analiza biografii*, op. cit.
- ⁴⁰ S. Mieszalski, *Dylematy myślenia pedagogicznego o stosunkach społecznych w procesie edukacyjnym*, op. cit., s. 33.
- ⁴¹ W. Okoń, *Dziesięć szkół alternatywnych*, Warszawa 1997, s. 226–227.

Abstract

The trap of naive humanism

The author of this article focuses on the idea of subjectivity in contemporary education. According to theoreticians of pedagogy, the time has come to make all people involved in the teaching/learning process subjects – more and more often we talk about the need to humanize interpersonal relations in educational theory and practice. What are therefore the possibilities and, more importantly, limits of applying the principle of subjectivity in didactics and education? The principle of the “golden mean” seems to be relevant in this case – humanistically understood subjectivity should be applied depending on the social conditions and pedagogical needs of children and adolescents.

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).

Wielka lekcja

Część I

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

O życiu i praktyce pedagogicznej Marii Montessori (1870–1952)

W dobie niezwykle intensywnych przemian edukacyjnych pedagodzy i nauczyciele podejmują refleksję nad udoskonalaniem metod nauczania i wychowania. Nieustannie poszukują rozwiązań, które byłyby na tyle nowoczesne, by sprostały wyzwaniom czasu. Czy jednak zawsze należy bezwzględnie gonić za tworzeniem nowości i ich udoskonalaniem? Może idealną inspiracją dla współczesnych nauczycieli mogą się stać istniejące systemy oświatowe, szczególnie te stworzone na przełomie XIX i XX wieku? Jednym z popularniejszych, z powodzeniem wdrażanych

od kilku lat w niepublicznych placówkach edukacyjnych w Polsce, jest pedagogika Marii Montessori. Pracuję jako nauczycielka biologii i przyrody w takiej właśnie niepublicznej szkole podstawowej. Na podstawie przeglądu ważniejszych publikacji różnych autorów, a także własnej praktyki edukacyjnej oraz spostrzeżeń i wniosków innych znanych mi nauczycieli, postaram się przybliżyć metodę Montessori oraz odpowiedzieć na pytanie: czy nauczanie w tym duchu pozwala uzyskać lepsze efekty edukacyjne niż w szkole tradycyjnej?

Narodziny autorskiej metody

Maria Montessori urodziła się 31 sierpnia 1870 roku w Chiaravalle we Włoszech. W wieku 6 lat rozpoczęła naukę w rzymskiej podstawowej szkole publicznej. Zapamiętała z niej przede wszystkim nieustanną musztrę uczniów, wymaganie siedzenia w bezruchu oraz tłumienie aktywności, szczególnie tej ponadprzeciętnej – którą cechowała się mała Maria. Po latach skrytykowała taką organizację szkoły. Zauważyła, że symbolem tego „narzuczonego, mechanicznego ładu” jest przede wszystkim „szkolna ławka”. Dlatego właśnie w metodzie oświatowej Montessori, przynajmniej w nauczaniu przedszkolnym i wczesnoszkolnym, edukacja nie odbywa się w ławkach¹. Maria była jedynaczką, przy czym jej rodzice mieli bardzo skrajne poglądy. Wychowywała się więc w nieustannym tyglu przeciwstawnych opinii, w atmosferze dyskusji i dylematów. Jej ojciec był konserwatystą, natomiast matka wyznawała zrodzony w tych czasach nowoczesny liberalizm. Maria była przy tym wspierana przede wszystkim przez matkę – zarówno odnośnie jej nauki i studiów, jak i pracy². Mając zaledwie 10 lat, Maria ciężko zachorowała. Wtedy naszły ją przeczucia, że ma wielką misję do spełnienia. Powiedziała swojej mamie, by ta się nie martwiła, bo Maria nie może przecież umrzeć, gdyż ma jeszcze wiele do zrobienia. Jej mocna wiara w wyzdrowienie i intuicja faktycznie się sprawdziły, a świadomość ta dodawała Montessori sił w pokonywaniu życiowych barier³.

Kolejny etap edukacyjny Maria Montessori spędziła w średniej szkole technicznej, po ukończeniu której podjęła najpierw (w wieku 20 lat) studia matematyczne i przyrodnicze na jednym z największych i najstarszych uniwersytetów świata, La Sapienza w Rzymie, a potem, w 1892 roku, studia medyczne (po dwóch latach studiów matematyczno-biologicznych). Mając zaledwie 12 lat, zastanawiała się co prawda nad wyborem studiów technicznych, jednak ostatecznie doszła do

wniosku, że jej powołanie to medycyna. Zawsze dobrze się uczyła, więc studia te ukończyła z wyróżnieniem w 1896 roku, uzyskując stopień doktora. Co godne podkreślenia, została też pierwszą kobietą we Włoszech, która w ogóle ukończyła studia medyczne i otrzymała dyplom lekarza medycyny⁴.

Następnie w 1897 roku podjęła pracę w Klinice Psychiatrycznej Uniwersytetu Rzymskiego jako asystentka lekarza, gdzie miała możliwość pracy z dziećmi z upośledzeniem umysłowym oraz prowadzenia pracy naukowo-badawczej na podstawie ich obserwacji. Prowadząc swoją pierwszą praktykę medyczną, studiowała prace znanych lekarzy francuskich, Jeana M. Itarda i Édouardo Sequina, na temat pedagogiki specjalnej. Opisane przez nich autorskie metody edukacji i wychowania dzieci z upośledzeniem umysłowym wykorzystała po raz pierwszy w Rzymie, w trakcie kierowania Instytutem dla Dzieci Upośledzonych Umysłowo⁵. Wiosną 1890 roku Narodowa Liga Wychowania Dzieci Upośledzonych Umysłowo, której była członkiem, otworzyła w Rzymie Instytut Medyczno-Pedagogiczny Kształcenia Nauczycieli dla Opieki i Wychowania Dzieci Umysłowo Upośledzonych. Jednostka ta działała wspólnie z nowo powołaną specjalną „szkołą ćwiczeń”. Narodowa Liga Wychowania Dzieci Upośledzonych Umysłowo powierzyła jej kierowanie tą placówką. Obserwując, jak chore dzieci umieszczano w tamtych czasach w szpitalach psychiatrycznych dla dorosłych, Maria Montessori stwierdziła, że musi podjąć jakieś działania, aby tym dzieciom pomóc przywrócić godność i chęć do życia^{6,7}. W ośrodkach dla dorosłych nie były bowiem ani właściwie leczone, ani zaopiekowane, nie mówiąc już o jakiegokolwiek edukacji. Zdobyte tu bogate doświadczenia pozwoliły jej dojść do wniosku, że „(...) dzieci posiadają wewnętrzną siłę stymulującą je do rozwoju. By mogła ona się ujawnić, wystarczy im stworzyć odpowiednie warunki”⁸. Stwierdziła ponadto, że „problem rozwoju i kształcenia dzieci upośledzonych jest raczej natury pedagogicznej,

niż medycznej – dzieci te wymagają jedynie odpowiednich warunków wychowawczych, czyli specjalnej metody pracy nad ich rozwojem”⁹. Szybko okazało się, że nauczane przez Marię w rzymskim Instytucie Medyczno-Pedagogicznym dzieci z upośledzeniem umysłowym osiągały wyraźnie lepsze wyniki w nauce, nawet w porównaniu ze standardowo uczonymi dziećmi w normie intelektualnej. Według niej był to ewidentny skutek odmiennych metod pracy dydaktycznej. Jak sama to określiła: „jej wychowankom ułatwiano rozwój, podczas gdy ich normalni rówieśnicy byli krępowani i unicestwiani”¹⁰. Uzyskiwane wyniki okazały się na tyle mocne, jednoznaczne i pozytywne, że zachęciły Marię do kontynuowania tej samej pracy metodologicznej również z dziećmi zdrowymi^{11,12}.

Nowatorska pedagogika

Początek XX wieku we Włoszech przyniósł falę pozytywnych zmian społecznych. Dzięki temu w Rzymie powstały specjalne instytucje mające modernizować domy w ubogich dzielnicach robotniczych. Ich zadaniem była też resocjalizacja i opieka nad dziećmi podczas pracy rodziców. Każdy odnowiony dom miał więc zyskać na parterze świetlicę-przedszkole, gdzie na dzieci czekała fachowa opieka nauczycieli i lekarzy. Każda taka placówka miała również odpowiednio przygotowanego kierownika. Te pierwsze we Włoszech przedszkola nazwano Casa dei Bambini, czyli Domy Dziecięce, a nazwę tę nadała im właśnie Maria Montessori. Pierwsze takie przedszkole zostało otwarte w 1907 roku. Maria, która dodatkowo skończyła studia antropologiczne, została dyrektorem właśnie takiego przedszkola w rzymskiej dzielnicy San Lorenzo. Nie była to duża placówka, bowiem opiekowała się jedynie 60 dziećmi w wieku od 3 do 6 lat. Maria również i tu wprowadziła swoją metodę i obserwacje. Całe dotychczasowe doświadczenia z dziećmi zdrowymi i z upośledzeniami pomogły jej nie tylko nabyć

W zarządzanym przez Marię Montessori pierwszym Domu Dziecięcym (Casa dei Bambini) w rzymskiej dzielnicy San Lorenzo dzieci miały swobodny wybór materiałów dydaktycznych oraz dowolność miejsca i czasu pracy. Czynności nauczyciela zostały przy tym ograniczone na rzecz większej samodzielności dzieci. Przestały też obowiązywać nagrody i kary.

odpowiednią wiedzę, ale też umożliwiły przekazywanie jej innym nauczycielom¹³.

Montessori spędzała w swoim Casa dei Bambini niemal każdą chwilę, poza pracą na Uniwersytecie Rzymskim i praktyką lekarską. Wprowadziła tam meble dostosowane do potrzeb dzieci, naukę czytania i pisania oraz podstawy matematyki i projektowane przez siebie materiały z zakresu psychologii eksperymentalnej. Kształciła też odpowiednio kadrę do efektywnej pracy z dziećmi, prosząc nauczycielki, „by niczego dzieciom nie narzucały i nie przeszkadzały im w zajęciach, które same sobie wybiorą”. Już po kilku tygodniach funkcjonowania placówki Maria zaobserwowała pierwsze zmiany w zachowaniu dzieci. Przede wszystkim zaczęły mocno interesować się jej autorskim materiałem dydaktycznym, „wybierały go chętniej, niż typowe zabawki”. Na tej podstawie Maria coraz bardziej doskonaliła swoje materiały edukacyjne. Tak powstały pierwsze pomoce do nauki gramatyki, matematyki, geografii czy

innych przedmiotów. Montessori zauważyła fascynację dzieci spokojną ciszą, więc również ten aspekt włączyła do swojego systemu edukacyjno-wychowawczego, jako „lekcję ciszy”¹⁴. Dzieci zaczęły też mieć swobodny wybór materiałów dydaktycznych oraz dowolność miejsca i czasu pracy. Czynności nauczyciela zostały przy tym ograniczone na rzecz większej samodzielności dzieci. Przestały obowiązywać nagrody i kary. To jedno z naczelnych zasad pedagogicznych w edukacji montessoriańskiej.

Sukces placówki zarządzanej przez Marię Montessori wywołał szybko rosnące zainteresowanie nowymi metodami pedagogicznymi. Powstawały kolejne placówki edukacyjno-wychowawcze stosujące jej rozwiązania. W 1910 roku Maria zrezygnowała więc ze wszystkich innych dotychczasowych obowiązków zawodowych, by poświęcić się wyłącznie pracy w Casa dei Bambini. Odstąpiła nawet od prawa do wykonywania zawodu lekarza. Jakże wielkie musiało być jej wyrzeczenie, skoro o pozwolenie studiowania medycyny prosiła samego papieża Leona XIII, gdy jako pierwsza kobieta zdecydowała się na uczelnię zarezerwowaną dotychczas tylko dla mężczyzn. Od 1911 roku jej autorską metodykę zaczęto stosować już we wszystkich włoskich szkołach, coraz częściej wdrażano ją także w szwajcarskich placówkach. Kolejne szkoły Montessori zaczęły też powstawać między innymi w Anglii i USA. Maria Montessori poświęciła się odtąd wyłącznie propagowaniu i wdrażaniu opracowanej przez siebie metody. Powstał nowy ruch montessoriański, w który włączały się znane sławy pedagogiczne¹⁵. W 1929 roku Maria oficjalnie otworzyła Międzynarodowe Stowarzyszenie Montessori (Associazione Montessori Internazionale AMI). Poparł ją w tym, między innymi, jej jedyny syn – Mario. Stowarzyszenie to funkcjonuje do dziś i prężnie rozwija swą działalność. AMI jest centralną organizacją koordynującą funkcjonowanie placówek i towarzystw montessoriańskich powstających na całym świecie.

Prowadzi też kształcenie nauczycieli w duchu edukacji tą metodą^{16,17}.

Idyllę popsuła pogarszająca się sytuacja polityczna, jaka miała miejsce we Włoszech przed wybuchem II wojny światowej. Maria postanowiła nawet wyemigrować z tego powodu do Hiszpanii. W 1933 roku szkoły we Włoszech i Niemczech zamknięto, a w 1934 roku odbył się ostatni Międzynarodowy Kongres Montessori. Jednym z jego uczestników był sławny szwajcarski psycholog, Jean Piaget. Ten wybitny lekarz i naukowiec, w przeciwieństwie do Montessori, stawiającej na edukację praktyczną, prowadził rozważania teoretyczne. Ich praca badawcza miała więc szansę wspólnie się zazębić i uzupełniać¹⁸. Niestety, wybuchła wojna domowa w Hiszpanii, przez co Maria znowu została zmuszona do zmiany miejsca zamieszkania. Tym razem wyjechała do Anglii. Kolejne kilka lat przed wybuchem II wojny światowej spędziła w Holandii, a w 1939 roku, wraz z synem Mario, wyemigrowała do Indii. Rok później Włochy przystąpiły do wojny po stronie faszystowskich Niemiec, więc wszyscy obywatele włoscy zostali w tym kraju internowani. Spotkało to również mieszkającego z nią syna. Natomiast Marię zamknięto w areszcie domowym, z którego została wypuszczona dopiero w dzień swoich 70 urodzin w 1940 roku¹⁹. Wojna i rządy faszystów zahamowały dalszy rozwój metody Montessori, w Niemczech palono nawet jej książki. Trudny czas spędzony w Indiach w odosobnieniu uważała jednak za korzystny, głównie dlatego, że wykształciła wtedy wielu kolejnych montessoriańskich nauczycieli²⁰.

Po wojnie, w 1946 roku, Maria Montessori wróciła do swego ostatniego miejsca zamieszkania w Amsterdamie w Holandii. Do samego końca pozostała aktywna zawodowo, prowadziła kursy i publikowała²¹. Ponownie starała się też odrodzić i kontynuować zapoczątkowany przed wojną ruch społeczny Międzynarodowe Stowarzyszenie Montessori AMI na rzecz swej nowa-

torskiej metody. Powoływano również nowe podobne stowarzyszenia, ośrodki szkoleniowe oraz przedszkola i szkoły montessoriańskie. Z okazji 80 urodzin Marii Montessori, w 1950 roku, odbyła się międzynarodowa konferencja poświęcona zagadnieniom jej pedagogiki. Sama Maria wygłosiła na niej aż trzy wykłady, w których omówiła podstawowe idee swej teorii. Właśnie wtedy wypowiedziała też słynne zdanie, będące kwintesencją metody Montessori – „pomóż mi zrobić to samodzielnie”. Maria Montessori zmarła 6 maja 1952 roku w Noordwijk w Holandii^{22,23}. Tuż przed śmiercią mieszkała przy ulicy Koninginneweg w Amsterdamie, gdzie po jej odejściu ustanowiono siedzibę AMI. Za wybitne osiągnięcia pedagogiczne i humanistyczne oraz autorską metodę dydaktyczno-wychowawczą od rządów i uniwersytetów wielu krajów otrzymała najwyższe odznaczenia – między innymi tytuł doktora *honoris causa* na Sorbonie, krzyż Legii Honorowej oraz nominację do pokojowej Nagrody Nobla²⁴.

Nauczanie w duchu systemu pedagogicznego Marii Montessori

System pedagogiczno-wychowawczy Marii Montessori został oparty na koncepcji „wychowania kosmicznego”. Maria sformułowała tę teorię jeszcze w latach 30. XX wieku. W idei tej chodzi o „wychowanie dla pokoju, wychowanie ekologiczne, wychowanie dla przyszłości, a także wychowanie do twórczego stylu życia”. Wychowanie kosmiczne zakłada też, że „celem współczesnego świata jest osiągnięcie ładu i harmonii między ludźmi oraz między ludźmi i światem”. Biologia idealnie wpisuje się zatem w tak pojmowaną rolę człowieka we wszechświecie. „Środkiem i zarazem drogą do osiągnięcia tego celu jest zmiana mentalności, której można dokonać jedynie przez wychowanie, rozumiane przez M. Montessori jako szeroko pojęta edukacja,

a nie tylko, jako kształcenie umysłu w oparciu o dawne poglądy (nauczanie herbartowskie)”.

W tak pojętym planie kosmicznym „każda rzecz i każda żywa istota ma swoje zadanie do spełnienia”, a „odkrywanie celu świata i człowieka jest podstawą wychowania kosmicznego”. Całe to odkrywanie wymaga najpierw właściwego „ukazania dziecku w całości kultury, historii, geologii, biologii i ich związków”. Chodzi tu o całościowe postrzeganie przedmiotów nauczania, czyli nauczanie integralne. W metodzie Montessori dziecko nie ma więc być wyłącznie bombardowane nadmiarem przekazywanej wiedzy. Nie ma też wszystkiego tylko machinalnie chłonąć, zapamiętywać i powtarzać – bez zastanowienia i refleksji. Nauczyciel powinien za to dziecko „(...) zadziwić pewną kontynuacją, ewolucją świata, w którym szczególną rolę spełniał człowiek wykorzystujący swoją inteligencję. Pokazuje dziecku, że zadaniem człowieka jest panowanie nad światem, ulepszanie go przy jednoczesnym pamiętaniu i przestrzeganiu zasad sprawiedliwości i miłości, jako kosmicznych zasad danych przez Boga-Stwórcę (...) Celem wychowania kosmicznego jest zatem pomóc dziecku w zrozumieniu świata i swojej własnej odpowiedzialności”²⁵. W tak pojętym montessoriańskim wychowaniu kosmicznym jego autorka wyróżniła etapy odpowiadające fazom rozwojowym dziecka²⁶:

- 1) wczesne dzieciństwo trwające od urodzenia do 6 roku życia – jest to „okres przygotowania dłoni, jako pośredniego narzędzia dla rozwoju inteligencji i sumienia, dzięki przejściu od nieświadomej do świadomej aktywności umysłu”, tworzą się nieświadome doświadczenia oraz załączki przyszłych umiejętności i zdolności;
- 2) późne dzieciństwo trwające od 6 do 12 roku życia – jest to „okres zainteresowań społecznych, moralnych oraz otwarcie na kulturę”, dziecko poznaje świat, używając do tego własnej wyobraźni, należy mu ukazywać wtedy globalne relacje między światem i człowiekiem;

- 3) okres dorastania trwający od 12 do 18 roku życia – jest to okres, „w którym człowiek dojrzewa do odkrywania własnej roli w społeczeństwie, do odnalezienia miejsca, zadania i własnej odpowiedzialności we wszechświecie”;
- 4) etap dojrzałości – zaczynający się wraz z uzyskaniem pełnoletności.

Metoda Montessori jest też mocno sprzężona z religią chrześcijańską i wiarą w Boga. Wszechświat jest tu „niedokończonym dziełem Boga”, a jego „(...) stworzenie nie było natychmiastowym i jednorazowym aktem Boga. Ale aktem dokonującym się stale w czasie, które nadal nie zostało ukończony”. Ponadto „w całym stworzeniu odcisnięty jest obraz Boga, jego podobieństwo i doskonałość”. Człowiek zaś został stworzony, by to boskie dzieło kontynuować i przeobrażać. Jako ludzie mamy w sobie pierwiastek boski, jak uważała Maria Montessori, by móc to dzieło Boga rozwijać, ale tylko w sposób właściwy. Bardzo ważna w tym wszystkim wydaje się też funkcja życia ludzkiego, jak i zwierzęcego czy roślinnego.

Co ciekawe, dzieci rodziców niewierzących świetnie adaptują się i uzyskują doskonałe wyniki edukacyjne w opartych o takie wartości etyczne i edukacyjne szkołach montessoriańskich. Metoda ta jednoznacznie wskazuje więc, że idea chrześcijańskiego humanizmu to doskonały przykład wzorcowej koegzystencji dla dzisiejszego rosnącego braku tolerancji wśród ludzi. Tylko bowiem wspólnymi siłami, koegzystując w harmonii, podtrzymamy funkcjonowanie natury i życie na Ziemi. Wpisuje się w to również troska o rodzinę i prokreację oraz o stan ekologiczny środowiska, jako boskiego domu, w którym żyjemy²⁷.

Spontaniczna aktywność

Jak wcześniej zaznaczyłam, w swojej koncepcji Maria Montessori położyła bardzo mocny nacisk na indywidualizm edukacyjny. Dzieci mają więc prawo do własnego czasu i tempa rozwoju zainte-

resowań oraz umiejętności. Innymi słowy: system edukacyjno-pedagogiczny Montessori umożliwia dziecku pracę i zdobywanie nowych kompetencji we własnym tempie, zależnie od indywidualnych predyspozycji. Każde dziecko ma inne zdolności, a także odmienne doświadczenia czy zainteresowania. Dlatego właśnie Maria Montessori w nauczaniu podstawowym stworzyła grupy dzieci mieszane wiekowo, wedle wspomnianych wyżej etapów rozwojowych²⁸:

- 1) I poziom edukacyjny – od 3 do 6 roku życia;
- 2) II poziom – od 6 do 9 roku życia;
- 3) III poziom – od 9 do 12 roku życia;
- 4) IV poziom – od 12 do 14 roku życia.

Każde dziecko w tak zorganizowanych grupach ma dzięki temu „(...) możliwość odgrywania szczególnej roli jako jednostka w relacjach z dziećmi w różnym wieku. W trakcie przebywania w przedszkolu, a następnie w szkole, przez trzy lub cztery lata dziecko przyjmuje inną rolę, zajmuje inną pozycję społeczną, co korzystnie wpływa na jego rozwój”²⁹. Dzieci mogą się uczyć od starszych i liczyć na ich pomoc. W szerszej wiekowo grupie dzieci mogą też osiągnąć poszczególne etapy edukacyjne później, niż ucząc się w systemie szkoły tradycyjnej, gdzie poszczególne klasy obejmują zawsze jedynie roczny, a właściwie 10-miesięczny przedział czasowy. Nie ma tu również jednego, wspólnego programu wychowania i kształcenia, a co za tym idzie – także i kontroli! W metodzie Montessori brak więc tradycyjnie pojętych ocen, a montessoriańskie świadectwo kończące klasę jest wyłącznie opisowe. „Czynnikiem rozwoju i wychowania ma być spontaniczna aktywność dziecka”. Z kolei dziecko, które może samodzielnie dokonywać wyborów swej aktywności, staje się bardziej odpowiedzialne za siebie i świat, oczywiście w zgodzie z regułami i normami społecznymi. To najważniejszy cel wychowania w koncepcji pedagogicznej Montessori. Natomiast nauczycielowi pozostaje pomoc i wspieranie tego indywidualnego rozwoju. Ocenianie jest natomiast krytyką,

która jakże często deprymuje i hamuje rozwój intelektualny dziecka³⁰.

Zapewne czytelnicy i czytelniczki zastanawiają się: jak w takim razie kontroluje się pracę i naukę dzieci w systemie montessoriańskim? Odpowiem, że kontrola jest, bo i być musi, tylko sposób kontrolowania jest zgoła inny i zindywidualizowany. Każde dziecko może tu sprawdzać jakość nabytej wiedzy samodzielnie, wykonując tak zwane karty sprawdzające i porównując potem swoje wyniki z kartami kontrolnymi. Karta kontrolna to z kolei nic innego, jak swoista „ściąga”, czyli praca sprawdzająca, zawierająca właściwe odpowiedzi na poszczególne pytania. Dziecko może sprawdzać swoje umiejętności i wiedzę w ten sposób wielokrotnie. Dzięki możliwości doświadczania błędów i ich naprawiania, uczniowie mogą się uczyć stopniowo i bezstresowo. Natomiast „rolą nauczyciela jest obserwowanie postępów każdego dziecka i proponowanie mu takich ćwiczeń, które pozwolą na uzupełnianie braków i doskonalenie umiejętności”³¹. Nauczyciel musi więc zaufać, że dziecko opanuje materiał.

Formy i metody

Tak rozumianą edukację wspiera też odpowiedni materiał dydaktyczny. Jego zadaniem jest wspomaganie dziecka w rozwoju indywidualnym. Maria Montessori znała doskonale potrzeby i zainteresowania dzieci oraz ich możliwości poznawcze. Przez lata praktyki dydaktycznej skonstruowała cały szereg odpowiednich pomocy rozwojowo-edukacyjnych. Inspiracją była też dla niej publikacja Marca Gasparda Itarda oraz Édouarda Séguina. Co ciekawe, w edukacji Montessori taki materiał ma przy tym służyć uczniom, a nie nauczycielom, podczas gdy w edukacji tradycyjnej nie jest to jednoznaczne. Oczywiście te gotowe podstawowe pomoce Montessori nauczyciele mogą wzbogacać o pomysły autorskie. Trzeba jednak mieć zawsze na uwadze, że materiał ten musi spełniać

określone, ważne z punktu widzenia pracy dziecka standardy – odpowiadać zasadom montessoriańskim odnośnie tworzenia pomocy edukacyjnych. Najważniejszą taką zasadą jest „izolacja jednej trudności i kontrola błędów”³².

W metodzie Montessori funkcjonują również takie formy pracy indywidualnej, jak lekcja podstawowa i lekcja trójstopniowa. Z kolei formy pracy grupowej to lekcja ciszy, ćwiczenia ruchu na linii, pokazy z zakresu wychowania kosmicznego i religijnego oraz praca zespołowa w laboratorium. Jest też praca własna ucznia z wybranym tematem. Wszystko to pomyślano w ten sposób, by – jak już wcześniej wspomniano – maksymalnie umożliwić dziecku osobisty wybór i edukację indywidualną. Lekcja podstawowa jest przy tym krótka (około 10 do maksymalnie 20 minut), prosta i obiektywna. Obejmuje „pokaz zastosowania wybranego materiału rozwojowego, czyli sposobu pracy” ucznia. Nauczyciel ma ograniczyć tu informacje słowne i pozwolić dziecku na twórczą oraz badawczą postawę, oczywiście w granicach bezpieczeństwa i pod jego nadzorem. Po krótkim wystąpieniu nauczyciela, sygnalizującym jedynie dany problem, uczniowie wykonują do niego pracę własną. Mogą to być na przykład montessoriańskie karty czy też projekt. Lekcja trójstopniowa jest z kolei polecana szczególnie w pracy z dziećmi z orzeczeniami oraz z niepełnosprawnościami. Prekursorem tej metody był Séguin. Maria Montessori zaadaptowała ją potem do swojej metody. Jest to głównie lekcja słowna wprowadzająca nowe nazewnictwo i poznawanie nowych pojęć. Składa się z trzech etapów, stąd jej nazwa.

Pierwszy etap-stopień obejmuje „wskazanie relacji między przedmiotem a nazwą – nadanie nazwy przedmiotowi (asocjacja, skojarzenie konkretnemu z nazwą)”. Prócz przedmiotu może też chodzić o nowo poznawany organizm, pojęcie czy jakieś zjawisko. Etap drugi to z kolei faza rozpoznawania przez dziecko nazw przedmiotów, zjawisk czy pojęć (faza nazywana też fazą przyporządk-

kowania). Dziecko utrwała wtedy relację między nazwą a przedmiotem, zjawiskiem lub pojęciem. Natomiast trzeci etap to faza kontroli, czyli sprawdzenie, czy dziecko potrafi prawidłowo skojarzyć i nazwać dany przedmiot, zjawisko lub pojęcie oraz definiuje je w sposób właściwy.

Lekcja cizy polega z kolei na prowadzeniu lekcji bezgłośnie. Nauczyciel porozumiewa się więc tylko wyjątkowo i szeptem, a dzieci powinny milczeć. Lekcja taka trwa 5–10 minut i uczy przede wszystkim dyscypliny oraz samokontroli. Natomiast lekcja na linii, nazywana też lekcją ruchu, to nauka połączona z jednoczesnym doskonaleniem równowagi. Dzieci wykonują wtedy ćwiczenia różnego sposobu chodzenia, połączonego z przenoszeniem przedmiotów. Na lekcji biologii można ją z powodzeniem zastosować na przykład przy nauce krążenia krwi w krwiobiegu małym i dużym człowiekiem w połączeniu z wymianą gazową (program nauczania na biologii w klasie 7). Jedni uczniowie poruszają się wtedy po liniach oznaczających obieg krwionośny mały i duży i przenoszą w rękach tlen lub dwutlenek węgla. Inni uczniowie stąpają natomiast po liniach znamionujących drogi oddechowe i odbierają lub oddają wspomniane składniki oddechowe w postaci na przykład kolorowych piłek. Moim zdaniem to najlepsza metoda nauki trudnego do opanowania krążenia krwi oraz oddychania płucnego i komórkowego³³.

Aktywność/bierność (o roli nauczyciela)

Nauczyciel w edukacji Montessori musi zachowywać się odpowiednio do sytuacji. „Głównymi cechami nauczyciela montessoriańskiego są autorefleksja i samowychowanie”. Ma więc być aktywny na etapie przekazywania wiedzy (pokaz), natomiast bierny, gdy dziecko potem samodzielnie pracuje nad zadanym materiałem (wykonuje karty pracy). Wszystko ma się bowiem odbywać zgodnie z kolejną zasadą – „pozwól mi zrobić

to samodzielnie oraz daj mi czas”. Nauczyciel montessoriański ma więc cierpliwie pozwalać uczniom na indywidualne, samodzielne pogłębianie wiedzy i zdobywanie nowych umiejętności. „Rolą nauczyciela jest obserwacja, kierowanie aktywnością dziecka, dbanie o porządek i materiał”. Należy „wspierać pragnienie dziecka do aktywności, by go nie wyręczać, ale wychowywać do niezależności od osób dorosłych. Dziecko samo wskaże, w jakim stopniu potrzebna jest mu pomoc (...). Jeśli zatem dziecko nie prosi o pomoc, zostawiamy je z jego chęcią poznawania i rozwiązywania problemów”.

Dzieci muszą mieć też możliwość wspomnianej samokontroli, czyli wykonywania testów w formie kart pracy i sprawdzenia poprawności ich wykonania przy pomocy kart kontrolnych, czyli tych samych kart, ale z poprawnymi odpowiedziami. Typowe dla szkoły tradycyjnej sprawdziany i prace klasowe, pisane na ocenę, w edukacji montessoriańskiej nie funkcjonują. Nauczyciel ma bowiem opisowo oceniać ucznia na podstawie obserwacji. Nauczycielska kontrola wiedzy ucznia w formie pisemnej może mieć miejsce w klasach starszych szkoły podstawowej, ale również musi się kończyć oceną opisową, a nie tradycyjnie punktową (może ewentualnie mieć też formę procentową). Uczeń ma bowiem jedynie wiedzieć, jakie błędy popełnił, czyli czego jeszcze nie opanował i nad czym ma dalej pracować. Powinien w tym względzie spokojnie dążyć do osiągnięcia 100% opanowania danego materiału. Tymczasem w szkole tradycyjnej uczeń może się nauczyć jedynie namiastki na najniższą ocenę zaliczającą i na tym poprzestać. Tradycyjne sprawdzianie wiedzy i ocenianie rodzi też niepotrzebny stres, co w sposób oczywisty jest niepożądane. Dziecko ma się uczyć z chęcią, a nie z przymusu. Zaś nauczyciel montessoriański musi stale kontrolować prawidłowość swej pracy i dążyć do perfekcji. Maria Montessori uważała bowiem, że „wady dziecka są wynikiem błędów wychowaw-

czych” nauczyciela. Nauczyciel musi też panować nad emocjami i nie okazywać uczniom gniewu, dominacji czy pychy. Powinien za to traktować dzieci tak, jak sam chciałby być traktowany³⁴.

Przypisy

- ¹ Życiorys Marii Montessori, www.montessori.edu.pl, data dostępu: 09.08.2021.
- ² K.S. Wennerström, M.B. Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, przeł. I. Łabędzka-Karlöf, Kraków 2009, s. 13.
- ³ E. Łatacz, *Jak wychowywać dzieci? Zarys teorii pedagogicznej Marii Montessori*, Kraków 1995, s. 7.
- ⁴ K.S. Wennerström, M.B. Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, op. cit., s. 13.
- ⁵ Ibidem, s. 13–14.
- ⁶ Ibidem.
- ⁷ *Biografia Marii Montessori*, widziales.wordpress.com, data dostępu: 09.08.2021.
- ⁸ Ibidem.
- ⁹ Ibidem.
- ¹⁰ Życiorys Marii Montessori, op. cit.
- ¹¹ K.S. Wennerström, M.B. Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, op. cit., s. 13–14.
- ¹² *Maria Montessori – krótka biografia*, odkryciedziecka.pl, data dostępu: 12.08.2021.
- ¹³ *Biografia Marii Montessori*, op. cit.
- ¹⁴ Życiorys Marii Montessori, op. cit.
- ¹⁵ Ibidem.
- ¹⁶ K.S. Wennerström, M.B. Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, op. cit., s. 14–15.
- ¹⁷ *Maria Montessori – krótka biografia*, op. cit.
- ¹⁸ K.S. Wennerström, M.B. Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, op. cit., s. 13–14.
- ¹⁹ Ibidem, s. 14–15.
- ²⁰ Życiorys Marii Montessori, op. cit.
- ²¹ K.S. Wennerström, M.B. Smeds, *Pedagogika Montessori w przedszkolu i szkole*, op. cit., s. 14–15.
- ²² Życiorys Marii Montessori, op. cit.

²³ G. Badura-Strzelczyk, *Pomóż mi zrobić to samemu. Idee – metody – inspiracje*, Kraków 1998, s. 20.

²⁴ Życiorys Marii Montessori, <http://www.montessori.edu.pl/-yciorys-marii-montessori.html>, data dostępu: 09.08.2021.

²⁵ B. Surma, *Pedagogika Montessori – podstawy teoretyczne i twórcze inspiracje w praktyce*, Łódź 2008, s. 31–33.

²⁶ Ibidem, s. 33–43.

²⁷ Ibidem, s. 34.

²⁸ Ibidem, s. 54–55.

²⁹ Ibidem.

³⁰ Ibidem, s. 58.

³¹ Ibidem.

³² Ibidem, s. 61.

³³ Ibidem, s. 62–63.

³⁴ Ibidem, s. 64–65.

Abstract

A great lesson

The author of this article recalls the biography of Maria Montessori (1870–1952), with the focus on her creating an original pedagogical method that revolutionized the approach to didactics and education. Thanks to the methods and forms of educational work proposed by Montessori, the approach to children's education has changed to entail first and foremost individualising the educational process. Today, those methods are still being used and improved in the spirit of the original concepts developed by the Italian pedagogue.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina: zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w klasach 4–8 w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie. Pracowała na stanowisku adiunkta w Katedrze Zoologii Wydziału Zootechnicznego Akademii Rolniczej w Szczecinie oraz na Wydziale Biotechnologii i Hodowli Zwierząt Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Odnaleźć swój żywioł

Małgorzata Mikut

Kreatywność w edukacji, czyli jak odejść od szkoły niemocy

„Świat zmienia się szybciej niż kiedykolwiek w naszej historii (...). Musimy stworzyć warunki – w szkołach, miejscach pracy i urzędach publicznych – w których każdy człowiek jest inspirowany do twórczego rozwoju”¹. Według Kena Robinsona, światowej sławy lidera w dziedzinie kreatywności, ważne jest odnalezienie swojego Żywiołu – potencjału, z jakim każdy z nas przychodzi na świat. „Wszyscy rodzimy się z wyjątkowymi mocami

wyobraźni, inteligencji, uczuć, intuicji, duchowości oraz fizycznej i zmysłowej świadomości. Przez większość czasu wykorzystujemy tylko ułamek tych mocy, a niektórzy nie wykorzystują ich wcale. Wielu ludzi nie odnalazło swojego Żywiołu, bo nie rozumie swoich mocy” – twierdzi Robinson². Ja dodam, że nie dane im było poznanie siebie i odkrycie tej ważnej energii, ale to nie ich wina. Przyczyn jest wiele, a wśród nich wadliwy system edukacji.

Algorytmy, standardy kształcenia, ujednolicone strategie działań, testy i klucze odpowiedzi, rangi ocen – to wszystko ogranicza uczniom i nauczycielom „poznawanie się”, uniemożliwia indywidualizację i skutecznie zabija kreatywność myślenia i działania. Odbiera ciekawość młodym, pozbawia energii nauczycieli.

Zdaniem Kena Robinsona: „(...) edukacja ma na celu umożliwienie uczniom zrozumienia świata wokół nich oraz naturalnych talentów tkwiących w ich wnętrzu, aby mogli stać się spełnionymi jednostkami i aktywnymi, wrażliwymi obywatelami”³. Trudno się z tym stwierdzeniem nie zgodzić.

Co zatem można zrobić?

Jakie podstawowe cele powinna spełniać kultura szkół? Edukacja może stwarzać uczniom warunki ułożone w czterech celach. Są to⁴:

- 1) Cel gospodarczy: do osiągnięcia niezależności finansowej i odpowiedzialności gospodarczej. Wiele zawodów, dla których niegdyś zaprojektowane zostały systemy edukacji, dziś zanika. „Aby realizować cele gospodarcze, szkoły muszą pielęgnować ogromną różnorodność talentów i zainteresowań młodych ludzi. Muszą porzucić podział na dziedziny naukowe i zawodowe, przyznając równą wartość obu tym obszarom, a także zaszczepiać praktyczne partnerstwo ze światem biznesu, aby młodzi ludzie mogli osobiście zetknąć się z różnymi środowiskami pracy”⁵.
- 2) Cel kulturowy: do zrozumienia i docenienia własnej kultury oraz szanowania innych kultur. Ken Robinson przywołuje obrazowy mem, nawiązujący do tego, co oznacza być Brytyjczykiem: „To wracać do domu niemieckim samochodem, zatrzymać się, żeby kupić indyjskie curry albo włoską pizzę, a potem przesiedzieć cały wieczór na szwedzkich meblach, pijąc belgijskie piwo i oglądając amerykańskie programy w japońskim telewizorze. A jaka jest

najbardziej brytyjska cecha ze wszystkich? Podejrzliwość względem wszystkiego, co obce”⁶. Uświadomienie sobie tego, jak bardzo potrzebna jest różnorodność w kulturze, bardzo wzbogaca życie, ale osiągnięcie tego stanu wymaga promowania tolerancji i pokojowego współistnienia.

- 3) Cel społeczny: do stania się aktywnymi i wrażliwymi obywatelami. „Siła demokratycznych społeczeństw zależy od tego, czy obywatele są aktywni – zarówno przy urnie, jak i w społeczności”⁷. Ważne jest, aby ucząc się wiedzy o społeczeństwie, czy też w ramach poznawania innego zakresu wiedzy, uczniowie mogli praktykować zasady aktywności społecznej w codziennym funkcjonowaniu. Ogólnie rzecz biorąc, ważne jest, aby mieli wiele okazji do bycia aktywnymi uczestnikami sytuacji edukacyjnych i to w szerokim tego słowa znaczeniu. Uczenie bowiem odbywa się nie tylko w przestrzeni szkoły.
- 4) Cel osobisty: do połączenia się zarówno z ich światem wewnętrznym, jak i światem wokół nich. To, co wnosimy do świata wokół nas, jest całkowicie uzależnione od połączenia się z naszym światem wewnętrznym. Istotne jest stworzenie warunków do poznawania siebie. To, co odkryjemy jako mocne strony naszej osobowości, wyznacza kierunki naszych działań w społeczeństwie. Na różne zjawiska w przestrzeni społecznej patrzymy przez pryzmat naszych światopoglądów. Dobrze byłoby, gdybyśmy mogli wykorzystywać w swoim myśleniu i działaniu otwartość na to, co nowe, wieloznaczne, nieoczywiste i żeby podstawą wszelkich działań była świadomość krytyczna. „Uczenie się i edukacja odbywają się wszędzie tam, gdzie są chętni uczniowie i ujmujący nauczyciele. Wyzwanie polega na stworzeniu i podtrzymaniu takich doświadczeń w szkołach. Podstawowym zadaniem jest stworzenie warunków, w których relacja pomiędzy uczniami a na-

uczycielami może się rozwijać⁷⁸. To jest oddolna rewolucja edukacji i w tym względzie występuje jako naturalny ekosystem obowiązków.

Gdy – kierując się typologią kultur Margaret Mead – weźmiemy pod uwagę, kto odgrywa kluczową rolę w socjalizacji, to mamy do czynienia z kulturą prefiguratywną, w której zachowania młodego pokolenia stają się wzorcowe dla starszych⁹.

Wychowywanie do nieznanego świata

Nikt z nas nie wie, jaka będzie niedaleka przyszłość. Jedyne, co jest pewne, to fakt, że zmiany zachodzą bez przerwy. Co to oznacza dla młodych pokoleń? Będą musiały sobie stawiać wiele razy w ciągu życia pytania: kim jestem? Co chcę robić w życiu, jakie realizować cele?

Nie wiadomo, jaka wiedza będzie niezbędna, ponieważ pewne jej obszary dezaktualizują się, a w ich miejsce – dzięki odkryciom naukowym, ale też w następstwie zmian wywołanych klimatem, pandemiemi, wojnami – pojawia się nowa wiedza. Uczenie się przez całe życie staje się zatem niezbędnym, a szczególnie w obrębie 4K: krytycznego myślenia, kooperacji, komunikacji, kreatywności. Zdaniem Juwala Harariego są to uniwersalne umiejętności życiowe, których powinno się uczyć w szkołach¹⁰. Ważne jest również, aby młodzi mogli poznawać siebie, by odkryć swój Żywioł.

(Re)socjalizacja starszych pokoleń

Według Mead: „(...) musimy stworzyć nowe wzorce dla dorosłych, którzy powinni nauczyć dzieci (...) jak powinny się uczyć¹¹. Ja dodam, że od wczesnego okresu życia powinni stwarzać swoim dzieciom okazje do uczenia się, ale i być otwartymi na to, co czują i pokazują młodzi. Warto budować przestrzeń i warunki młodemu pokoleniu do poznawania siebie i świata. Ważne jest, by mogli stawiać się sobą – o czym pisałam w 2 numerze „Refleksji” z 2021 roku¹².

Młodość jest okresem życia pełnym energii, najlepszym do działania po swojemu, o ile są ku temu możliwości i warunki. Z dużą wrażliwością pokazuje to Justyna Suchecka w *Young power. 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*¹³. Młodzi mają nam wiele do zaoferowania, możemy się od nich permanentnie uczyć. Wprowadzają do życia – również naszego – nowe kolory, świeżą energię, dzięki której i starsi odzyskują nadzieję i radość. Niezwykłym przykładem ich twórczej aktywności jest przypadek Kingi z Jarosławia. Jej koledzy z klasy z Zespołu Szkół Technicznych i Ogólnokształcących w Jarosławiu, przy wsparciu nauczyciela Artura Tutki, porwali do współpracy wiele osób z Polski, dzięki czemu Kinga otrzymała bioniczną protezę i niepełnosprawność nie stanowi już problemu w realizacji jej marzeń zawodowych¹⁴.

Dynamika zmian (zmiana w zmianie)

Edukacja w pandemii dla wielu z nas była bardzo trudnym okresem, ale z drugiej strony mieliśmy okazję doświadczyć w krótkim czasie efektu domina w każdej sferze życia społecznego. Po raz pierwszy młode pokolenie nie mogło się odnieść do doświadczeń starszego pokolenia, bo wszystkie generacje, bez wyjątku, doświadczyły tych zmian po raz pierwszy.

Przestawienie się na nowy tryb nauki młodszym nie zajęło dużo czasu – najstarsze pokolenia wciąż nie mogą się odnaleźć. Jakie konsekwencje wydarzenia ostatnich dwóch lat przyniosły nam wszystkim? Warto sobie to doświadczenie totalnej zmiany zapamiętać i przestawić się na myślenie, że: „tak będzie coraz częściej”. Kto się szybciej odnajduje w nowej sytuacji? Ten, kto jest kreatywny i zmianę przyjmuje jako normę. Pamiętajmy jednak, że choć młode pokolenie żyje „zmianą”, jak tlenu potrzebuje w miarę stabilnych warunków dla rozwoju i kreatywności.

Być częścią zmian – oddolne inicjatywy edukacyjne

Zmiana zawsze niesie pewne ryzyko, ponieważ nie można przewidzieć wszystkich jej konsekwencji. Zmiany jednak są konieczne – bez nich nie ma postępu, nie ma rozwoju. Wiele oddolnych inicjatyw w edukacji wynika z dostrzegania konieczności odejścia od tego, co się nie sprawdza, i wprowadzania konstruktywnych zmian w polskim systemie oświaty. Można powiedzieć, że jedna znacząca rewolucja już się dokonała – za sprawą pandemii. Szkoły weszły do domów uczniów i nauczycieli wraz z całą infrastrukturą technologiczną, z której uczniowie korzystali bez kontroli, co było nie do pomyślenia w warunkach przedpandemicznej szkoły. Szkoła, jaką znaliśmy przed pandemią, już nie istnieje. Pojawiło się zbyt wiele zmian, które się utrwały, ale też nowe rozwiązania generują nowe możliwości.

Mamy spore grono kreatywnych nauczycieli, którzy swoje pasje przekuwają w arcydzieła edukacyjne. Istnieje w Polsce pewna grupa eduzmieniaczy, takich jak Superbelfrzy RP¹⁵. Ruch oddolnych inicjatyw edukacyjnych robi wrażenie, jak i same nazwy akcji: Szkoła od nowax¹⁶, Szkoła relacji¹⁷, Budząca się szkoła¹⁸, Szkoła w Chmurze¹⁹, które ujawniają potrzebę wprowadzania zmian. Warto podkreślić, że za zmianami stoją konkretni ludzie, którym ani nie jest obojętne, w jakich warunkach realizują edukację, ani w jaki sposób należy to czynić. To kreatorzy i kreatorki edukacji. Z góry przepraszam, że przedstawiam tutaj zaledwie kilkoro z nich, spośród wielu znanych mi osobiście – inspirujących swoją nieszablonową pracą innych.

Ewa Radanowicz – współinicjatorka Wiosny Edukacji. Na przykładzie działań Szkoły Podstawowej w Radowie Małym, którą jeszcze niedawno kierowała jako dyrektorka, pokazuje „sadzonki zmian”, wyrzuca ze słownika i umysłu „nie da się” i zastępuje „aDaSię”. Podkreśla wizjonerstwo

w edukacji i opisuje je w autorskim blogu²⁰. Razem z Oktawią Gorzeńską opublikowały poradnik dla dyrektorów szkół²¹. Mocno zaangażowana w zmianę edukacyjną, aktywnie wspiera innych eduzmieniaczy.

Oktawia Gorzeńska – współinicjatorka ruchu #wiosnaedukacji²², Projektu Społecznego Nauczycieli oraz platformy EduLab. Prowadzi bloga Laboratorium zmiany²³. Siebie opisuje tak: „Jestem praktykiem edukacji – jako dyrektorka przewodziłam społeczności Gimnazjum nr 1 w Gdyni, wprowadzając szkołę na drogę głębokich zmian (w 2016 zostaliśmy wybrani jedną z sześciu polskich Szkół z mocą zmieniania świata), tworzyłam od podstaw 17 LO w Gdyni, a także ZSO 8 w Gdyni – pierwszą w Europie Centralnej Flagową Szkołą Microsoft (2019)”²⁴.

Agnieszka Jankowiak-Maik – aktywistka, nauczycielka historii i WOS-u, znana z edukacyjnego bloga jako Babka od histy, laureatka Medalu Wolności Słowa w kategorii Obywatel w 2021 roku²⁵. W wywiadzie udzielonym dla stacji TVN24 zwróciła uwagę, że według licznych badań i analiz „szkoła nie może mieć tylko funkcji podawczej, gdzie się przesyła informacje”. Jej zdaniem szkoła powinna przede wszystkim kształcić kompetencje, uczyć uniwersalnych umiejętności i krytycznego myślenia, a także „uczyć, jak się uczyć”²⁶.

Irmina Źarska – nauczycielka języka polskiego i koordynatorka do spraw wdrażania nowoczesnego systemu edukacji w Prywatnej Szkole Podstawowej im. T. Halika w Redzie oraz współtwórczyni i wykładowczyni kierunku Innowacyjne i kreatywne metody pracy z uczniem w Ateneum – Szkole Wyższej w Gdańsku. Tworzy i koordynuje organizację ogólnopolskich oraz lokalnych inicjatyw edukacyjnych mających na celu propagowanie nowoczesnej i kreatywnej edukacji. Założyła Redzki Klub Kreatywnego Nauczyciela, jest pomysłodawczynią i współorganizatorką cyklicznych konferencji edukacyjnych, w tym Redzkiego Maratonu Edukacyjnego. To także

współtwórczyni i liderka ogólnopolskiej inicjatywy „Zaproś mnie na swoją lekcję”. Prowadzi bloga Irmina Żarska – rysunkowy język polski²⁷. Szkoła w Chmurze²⁸ przyznała jej w 2021 roku tytuł październikowego Edukatora Miesiąca.

Maria Gajewska – uczy języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 1 im. Janusza Korczaka w Czersku, pasjonatka czytelnictwa, tutorka, na swoim facebookowym profilu publikuje minilekcje o polityce dla dzieci z cyklu „Ja wyjaśniłam synowi”²⁹ inspirujące wielu nauczycieli i rodziców, Nauczyciel Pomorza 2017, inicjatorka i współorganizatorka lokalnych przedsięwzięć, trenerka myślenia krytycznego, pasjonatka nieustającego rozwoju osobistego, autorka publikacji³⁰.

Przemek Staroń – Nauczyciel Roku 2018, uczy etyki i filozofii w II LO w Sopocie, autor poradników dla dzieci i młodzieży, między innymi: *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem* oraz *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie ze złem*.

Podsumowanie

Warto jednak pamiętać, że jakość potrzebuje czasu i dobre pomysły powstają z wielokrotnego namysłu nad kreatywnymi działaniami zrodzonymi w drodze komunikacji i współpracy oraz krytycznego myślenia. Większości problemów, z jakimi mierzą się w pracy nauczyciele i nauczycielki, nikt nie omawia w podręcznikach akademickich, nie można też ich przewidzieć. Dlatego tak ważna jest nieustanna refleksja nad tym, z czym się mierzą na co dzień osoby odpowiadające za rozwój młodych pokoleń³¹.

Ken Robinson, opisując przykłady różnych innowacji w edukacji, przytacza za Joe Harrisonem ideę *Slow Education*. „Jej istotą jest to, by jakość zaangażowania ucznia i nauczyciela była ważniejsza niż zwyczajne ocenianie zdolności uczniów i egzaminowanie”³². W pośpiechu gubimy istotę tego, po co, kogo i jak uczymy. W ga-

lopadzie realizacji treści programowych gubimy uczniów, którzy przestają rozumieć, tracą wiarę w sens uczenia się i zaczynają myśleć o sobie, że są beznadziejni.

Cała nadzieja w kreatywności: „Kreatywność jest procesem tworzenia idei, ekspresji i form, polegającym zarówno na nowym podejściu do istniejących problemów, jak i na reinterpretowaniu rzeczywistości oraz poszukiwaniu nowych możliwości. W istocie kreatywność jest procesem, który może wzmocnić wiedzę i prowadzić do nowych sposobów jej wykorzystania”³³. To ważne dla potencjału innowacji codziennego życia obywateli, jak i gospodarek krajów.

Droga od wizji do zmiany jest trudna, kręta i wymaga ciągłego działania, improwizacji, oceniania oraz zmieniania kierunku w świetle dotychczasowych doświadczeń i nowych okoliczności. Podstawowe elementy zmiany to: wizja, umiejętności, bodźce, zasoby, plan działania. Brak wizji wśród tych elementów to zamęt. Brak umiejętności wywołuje niepokój. W przypadku braku bodźców pojawia się opór. Gdy nie ma zasobów, odczuwamy frustrację. W obliczu braku planu działania – wkrada się chaos. Szansa, że uda się przejść ludziom z miejsca, w którym się znajdują, do miejsca, w którym chcą się znaleźć, pojawia się wtedy – co podkreśla Robinson – gdy wszystkie elementy są na swoim miejscu³⁴.

Przypisy

- ¹ K. Robinson, *Uchwycić Żywioł. O tym, jak znalezienie pasji zmienia wszystko*, przeł. A. Baj, Kraków 2012, s. 13.
- ² Ibidem, s. 21.
- ³ K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Gliwice 2020, s. 20–21.
- ⁴ Ibidem, s. 77–84.
- ⁵ Ibidem, s. 80–81.
- ⁶ Ibidem, s. 80.
- ⁷ Ibidem, s. 83.
- ⁸ Ibidem, s. 104.

- ⁹ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, t. 3, Warszawa 2010, s. 205–207.
- ¹⁰ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 335.
- ¹¹ M. Mead, *Kultura i tożsamość. Studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Hołówka, Warszawa 2000, s. 140.
- ¹² M. Mikut, *O stawianiu się sobą. Praktyki pedagogiczne oparte na teoriach wychowania antyautorytarnego*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2021, nr 2, s. 26–33.
- ¹³ J. Suchecka, *Young power. 30 historii o tym, jak młodzi zmieniają świat*, Kraków 2020.
- ¹⁴ K. Jaworski, *Kinga ma już wymarzoną rękę*, „Nowiny 24”, plus.nowiny24.pl, data dostępu: 25.09.2021.
- ¹⁵ Superbelfrzy RP, www.superbelfrzy.edu.pl, data dostępu: 29.10.2021.
- ¹⁶ Źródło: www.facebook.com/szkolaodnowa/, data dostępu: 25.09.2021
- ¹⁷ Źródło: szkoladobrejrelacji.pl, data dostępu: 25.09.2021.
- ¹⁸ Źródło: budzaciaszkola.edu.pl, data dostępu: 25.09.2021.
- ¹⁹ Źródło: www.facebook.com/szkolawchmurze/, data dostępu: 29.10.2021.
- ²⁰ Źródło: ewaradanowicz.com, data dostępu: 25.09.2021.
- ²¹ O. Gorzeńska, E. Radanowicz, *Zmiany, innowacje, eksperymenty. W poszukiwaniu inspiracji. Poradnik dla dyrektorów szkół i nauczycieli*, ORE.
- ²² *Ogólnopolski program współpracy szkół i nauczycieli*, źródło: https://gorzenska.com, data dostępu: 29.10.2021.
- ²³ Źródło: https://gorzenska.com, data dostępu: 29.10.2021.
- ²⁴ Ibidem.
- ²⁵ Źródło: https://pl-pl.facebook.com/babkaodhistry/, data dostępu: 29.10.2021.
- ²⁶ A. Jankowiak-Maik, *O tym co zmieniłaby w polskiej szkole*, https://tvn24.pl, data dostępu: 29.10.2021.
- ²⁷ Źródło: https://www.facebook.com/zarskarysuje, data dostępu: 29.10.2021.
- ²⁸ Źródło: https://www.facebook.com/szkolawchmurze/, data dostępu: 29.10.2021.
- ²⁹ Źródło: https://www.facebook.com/maria.gajewska.9634, data dostępu: 29.10.2021.
- ³⁰ M. Gajewska, *Widzieć – doświadczyć – opisać – działać. O sztuce nauczania/wychowania* http://pbw.gda.pl/wp-content/uploads/2018/03/Maria-Gajewska.pdf, data dostępu: 29.10.2021.

- ³¹ M. Mikut, *Jedyną stałą jest zmiana. Z czym mierzą się nauczyciele, którzy myślą o przyszłości swoich uczniów (i własnej)?*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2019, nr 4, s. 36–40.
- ³² K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 127.
- ³³ K. Jagodzińska, *Edukacja kulturalna na rzecz kreatywności i innowacyjności*, ruj.uj.edu.pl, data dostępu: 29.10.2021.
- ³⁴ Por. K. Robinson, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, op. cit., s. 292–293.

Abstract

Finding your element

The author of the article refers to the works of Ken Robinson (1950–2020), a world-famous educator and author of best-selling books who postulated changes in education by means of creative thinking. It turns out that Robinson’s concepts are still alive, but they have not broken into common educational practice. In our educational reality, restrained by top-down orders and bans, there is no space to look for one’s strengths and weaknesses; there are no good relations between teachers and students. Can this be changed? The author thinks so, giving relevant examples of people who work in Polish schools.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych, pedagożka, nauczycielka akademicka. Autorka publikacji z zakresu pedagogiki młodzieży i edukacji w wymiarze emancypacyjnym. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Rady Dydaktycznej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego, a także Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Bez ewaluacji i monitorowania?

Julia Magdalena Karapuda

Nowe rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego

W dniu rozpoczęcia roku szkolnego 2021/2022 na mocy rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki zostały wprowadzone zmiany w regulacjach prawnych dotyczących nadzoru pedagogicznego. *Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego*¹, w którym formami nadzoru

pedagogicznego były: ewaluacja, kontrola, wspomaganie i monitorowanie, zostało zastąpione *Rozporządzeniem Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 roku zmieniającym rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego*². Nowe regulacje w prawie oświatowym są istotnymi zmianami w zakresie sprawowania nadzoru pedagogicznego.

Kontrola zamiast ewaluacji

Najistotniejszą zmianą, zamieszczoną przez ustawodawcę w nowym rozporządzeniu, jest rezygnacja z ewaluacji i monitorowania jako form nadzoru. Prawodawca przypisał także nowe brzmienie punktowi dotyczącemu kontroli. W zapisach nowego rozporządzenia przez kontrolę należy rozumieć „działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły lub placówki prowadzone w szkole lub placówce w celu oceny: a) stanu przestrzegania przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki, b) przebiegu procesów kształcenia i wychowania w szkole lub placówce, c) efektów działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”³.

Natomiast bez zmian pozostał punkt dotyczący wspomaganie. Poprzez wspomaganie należy „rozumieć działania organu sprawującego nadzór pedagogiczny lub dyrektora szkoły lub placówki mające na celu inspirowanie i intensyfikowanie w szkole lub placówce procesów służących poprawie i doskonaleniu ich pracy, ukierunkowane na rozwój uczniów i wychowanków”⁴.

Bez ewaluacji, czyli jak?

Dotychczas jednym z wielu zadań dyrektora było prowadzenie ewaluacji wewnętrznej, a następnie wykorzystanie otrzymanych wyników do doskonalenia jakości pracy szkoły lub placówki. Ewaluacja wewnętrzna była prowadzona przez dyrektora w odniesieniu do zagadnień, które zostały uznane w szkole lub placówce za istotne dla jej działalności w danym momencie. W przepisach dotyczących nadzoru pedagogicznego było także wskazane, iż to dyrektor monitoruje pracę szkoły lub placówki⁵.

W myśl nowych przepisów dyrektor kontroluje: „a) przestrzeganie przez nauczycieli przepisów prawa dotyczących działalności dydaktycznej,

wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki, b) przebieg procesów kształcenia i wychowania w szkole lub placówce oraz efekty działalności dydaktycznej, wychowawczej i opiekuńczej oraz innej działalności statutowej szkoły lub placówki”⁶, a także „wspomaga nauczycieli w realizacji ich zadań, w szczególności przez: a) diagnozę pracy szkoły lub placówki, b) planowanie działań rozwojowych, w tym motywowanie nauczycieli do doskonalenia zawodowego, c) prowadzenie działań rozwojowych, w tym organizowanie szkoleń i narad”⁷. W związku z tak sformułowanymi zapisami dyrektorzy mogą korzystać z obecnie przysługującego im prawa i zupełnie zrezygnować z prowadzenia ewaluacji wewnętrznej.

Jak zauważa Henryk Mizerek, ewaluacja zewnętrzna i autoewaluacja „(...) w praktyce to dwie połówki jabłka. Informacje pochodzące z obu rodzajów ewaluacji dają w miarę pełny obraz jakości tego, co robi szkoła, oraz dostarczają impulsu do koniecznej zmiany”⁸. Fakt, że w rozporządzeniu ustawodawca zrezygnował z prowadzenia ewaluacji wewnętrznej w szkole, nie oznacza, że należy zrezygnować z pozyskiwania wiedzy w procesie autoewaluacji, która jest użyteczna i ma znaczenie praktyczne dla codziennej pracy nauczycieli.

Autoewaluacja w pracy dyrektora szkoły i nauczyciela

W myśl artykułu 6 Karty Nauczyciela każdy nauczyciel powinien przede wszystkim: „1) rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, w tym zadania związane z zapewnieniem bezpieczeństwa uczniom w czasie zajęć organizowanych przez szkołę; 2) wspierać każdego ucznia w jego rozwoju; 3) dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego; 3a) doskonalić się zawodowo, zgodnie z potrzebami szkoły”⁹.

Przyjmując, że autoewaluacja to działanie, w trakcie którego systematycznie badamy skuteczność własnej pracy, oraz że zostało ono podjęte dzięki osobistej motywacji ukierunkowanej na efekt, jakim ma być refleksja o skuteczności podejmowanych wysiłków oraz wnioski o potrzebach dotyczących naszego rozwoju zawodowego – autoewaluacja wydaje się być istotną częścią pracy nauczyciela.

Prowadzenie autoewaluacji w codziennej pracy, przyjęcie roli nauczyciela czy dyrektora jako badacza i refleksyjnego praktyka może się stać okazją do rozwoju¹⁰. Myśl ta odnosi się zarówno do rozwoju własnego, jak i rozwoju uczniów. Zuzanna Sury zwraca uwagę, że „(...) wymaga to uznania podmiotowości zarówno ucznia, jak i nauczyciela, a także refleksyjnego podejścia do własnej pracy, które nie jest zamknięte na możliwość przyznania się do błędu przed samym sobą”¹¹. Pytanie „po co mojej szkole autoewaluacja?”¹², które postawił Henryk Mizerek przed prawie dziesięcioma laty, pomimo zmian w dokumentach ministerialnych nie straciło na swej aktualności. Jeśli przyjmujemy, że autoewaluacja to działanie, w trakcie którego systematycznie badamy skuteczność własnej pracy, oraz że zostało ono podjęte dzięki osobistej motywacji ukierunkowanej na efekt, jakim ma być

refleksja o skuteczności podejmowanych wysiłków oraz wnioski o potrzebach wynikających z naszego rozwoju zawodowego¹³ – warto, aby w ten sposób rozumiana autoewaluacja była częścią pracy nauczyciela.

Należy też przywrócić się kreowaniu kultury autoewaluacji w codziennej pracy szkoły. Kultura autoewaluacji, upowszechniana między innymi przez Elżbietę Tołwińską-Królikowską, to „(...) włączenie idei badania wartości własnego działania w system norm, zachowań oraz sposobów postępowania, zaakceptowany w szkole i praktykowany na co dzień”¹⁴.

Prowadząc proces budowania w szkole kultury autoewaluacji, warto skorzystać z następujących wskazówek:

- zaangażowanie w podejmowanie decyzji powinno być (na tyle, na ile jest to tylko możliwe) powszechne, gdyż w procesie autoewaluacji konieczne jest respektowanie różnych punktów widzenia;
- zbieranie oraz analizowanie wyników autoewaluacji musi być postrzegane jako proces interpretacji i negocjacji, a w trakcie pozyskiwania danych należy uwzględnić jak najwięcej punktów widzenia;
- uzyskane wyniki powinny być poddawane szerokiej dyskusji, tak by wszyscy zostali poinformowani o realizowanych działaniach;
- proces autoewaluacji powinien być jasny i przejrzysty, a uczestnicy dokonujący autoewaluacji w swojej pracy, poprzez podejmowanie małych kroków indywidualnych, powinni dostrzegać cele większego/całościowego projektu/przedsięwzięcia¹⁵.

Podsumowanie

Systematyczne wykorzystywanie autoewaluacji w pracy szkoły to nie tylko realizacja procedur, które właśnie zostały zniesione. Warto traktować ten ważny element pracy każdej instytucji jako

zbiór działań (planowanie, zbieranie danych, interpretacja uzyskanych wyników, ich prezentacja), które mogą stanowić jednocześnie podstawę i inspirację do poszukiwania nowych rozwiązań oraz do rozwoju społeczności szkolnej. Należy podkreślić, że „(...) nadanie autoewaluacji roli pierwszoplanowej daje wszystkim jej uczestnikom nowe możliwości. Jednocześnie autoewaluacja stanowi dla szkoły i całego systemu oświaty wielkie wyzwanie. (...) wymaga zdobycia teoretycznej i praktycznej wiedzy oraz umiejętności ewaluacji. (...) Konieczne jest także zastosowanie szeroko rozumianych standardów przeprowadzenia autoewaluacji. Po to, by można było stwierdzić, że w szkole odbywa się ewaluacja, dająca wymierne wyniki niezbędne do zarządzania i podejmowania działań naprawczych”¹⁶.

Jestem przekonana o potrzebie prowadzenia autoewaluacji w codziennej pracy szkoły. Od tego roku szkolnego potrzeba ta nie jest podyktowana koniecznością przestrzegania prawa oświatowego, wynikać ona może tylko z indywidualnej potrzeby refleksyjnego i profesjonalnego autoewaluowania swoich działań na drodze do pełni własnego rozwoju osobowego.

Przypisy

- ¹ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 22.09.2021.
- ² Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 22.09.2021.
- ³ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 22.09.2021, s. 1.
- ⁴ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, op. cit., s. 2.
- ⁵ Ibidem, s. 6.
- ⁶ Rozporządzenie Ministra Edukacji i Nauki z dnia 1 września 2021 roku zmieniające rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego, op. cit., s. 2.

- ⁷ Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 25 sierpnia 2017 roku w sprawie nadzoru pedagogicznego, op. cit., s. 6.
- ⁸ H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, w: G. Mazurkiewicz (red.), *Jak być jeszcze lepszym? Ewaluacja w edukacji*, Kraków 2021, s. 270.
- ⁹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. Karta Nauczyciela, isap.sejm.gov.pl, data dostępu: 27.09.2021, s. 6.
- ¹⁰ Z. Sury, *Ewaluacja w pracy nauczycieli. Konteksty zawodowe i tożsamościowe*, Kraków 2020, s. 64–65.
- ¹¹ Ibidem, s. 65.
- ¹² H. Mizerek, *Efektywna autoewaluacja w szkole – jak ją sensownie zaprojektować i przeprowadzić?*, op. cit., s. 233.
- ¹³ M. Grondas, M. Kliszko, K. Leśniewska, T. Garstka, J. Żmij-ski, *Jak być dobrym wychowawcą? Autoewaluacja pracy wychowawczej, asertywność nauczyciela, skuteczne kierowanie klasą*, Poznań 2016, s. 75.
- ¹⁴ E. Tołwińska-Królikowska, *Autoewaluacja w szkole*, Warszawa 2002, s. 155.
- ¹⁵ Ibidem, s. 155–156.
- ¹⁶ Ibidem, s. 5.

Julia Magdalena Karapuda

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Nauczycielka konsultantka ds. diagnozy pedagogicznej i autoewaluacji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Interesuje się ocenianiem zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, pracami Henryka Rowida oraz uniwersalnością jego idei pedagogicznych, a także autoewaluacją pracy wychowawczej w praktyce szkolnej.

Mona Lisa

Ireneusz Statnik

Nowy rok szkolny w perspektywie wolności

8 lipca 2021 roku minister edukacji i nauki ustalił kierunki realizacji polityki oświatowej państwa w roku szkolnym 2021/2022. I co z tego? Właściwie na tym mógłbym skończyć. Wskazany wyżej dokument jest jednym z tych, które w obecnej sytuacji mało kogo interesują; no, może któryś z nauczycieli rytualnie powie jakąś złośliwość pod adresem ministra Czarnka. Dlaczego tak jest? Ano dlatego, że realizacji tych kierunków nikt nie sprawdza, zresztą nie ma jak. Oczywiście, zawsze można stworzyć jakieś kwestionariusze, ankiety i tym podobne, a następnie wyciągnąć z tego jakieś „wnioski”, z czym każdy nauczyciel niepoczątkujący w swojej pracy się zetknął. Z tych „wniosków” może coś konkretnego wynikać i wtedy jest naturalne, że ludzie koncentrują się na tym, w jaki sposób sprawić, by owo „coś” było dla nich korzystne lub przynajmniej niezbyt uciążliwe. Jednak

w tym przypadku tak nie będzie, nigdy nie było, ludzie to wiedzą – i tyle.

Komu szkoła powinna pomagać?

Oczywiście, można czytać wspomniane „kierunki” jako wyraz dążeń ministerstwa i też wyciągać z tego wnioski, ale tym razem własne. Podejmę taką próbę, zaznaczając, że poszczególnych punktów dokumentu nie obdarzę uwagą „po równo”. To, co tu przedstawię, to tylko wybór z niezmiernie bogactwa zagadnień, które się z tymi kierunkami wiążą; wybór osadzony w „coraz bardziej nas otaczającej rzeczywistości” (Kazimierz Rudzki).

Zacznę od punktu pierwszego, w którym czytamy: „Wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, m.in. przez właściwą organizację zajęć edukacyjnych wychowanie do życia w ro-

dzinie oraz realizację zadań programu wychowawczo-profilaktycznego”. Zwróćmy uwagę na pierwszy człon, czyli „wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny”. Słyszałem ostatnio komentarz do tego punktu, w którym prelegentka (źródło przemilczę) wskazywała fakt słabości niejednej rodziny, kłopotów wychowawczych, trudnej sytuacji rodzin jako źródła konieczności pomocy ze strony szkoły. Cóż, istnienie rodziców z problemami i rodzin w tarapatkach jest faktem, a z faktami się nie dyskutuje, ale czy o to w tym przypadku chodzi? Jako słowo-klucz potraktujmy wyraz „wspomaganie” wraz z równoznacznym niemal słowem „pomoc”. Czym jest „wspomaganie, pomoc”? Jest jakąś czynnością, zadaniem, pracą, funkcją o charakterze dodatkowym. Nie można zatem powiedzieć na przykład, że rodzice pomagają dzieciom w wychowaniu – oni je wychowują. Nie chodzi mi oczywiście o to, że wychowankowie nie powinni podejmować żadnych decyzji. Jest oczywiste, że to robią, a wychowawca powinien wiedzieć, jakie decyzje akceptować, nie chcę tu jednak popadać w banał ani tracić miejsca na zbędne w tym artykule rozróżnienia.

Warto zauważyć, że zadaniem wychowawcy jest doprowadzenie wychowanka do opanowania sztuki podejmowania właściwych decyzji, czyli mądrości. W tym doprowadzaniu istotną rolę odgrywa praktyka, ćwiczenie w podejmowaniu decyzji. Pomocy z kolei udziela na przykład lekarz – pacjentowi, toprowiec (ratownik tatrzański) – turyście czy tatarnikowi. Różnica tkwi w pewnej inicjatywności oraz w prawie kontroli. Lekarz udziela pacjentowi porad, zaleceń, ale nie do niego należy ich egzekwowanie, nie może przymusić pacjenta do zastosowania się do nich; również toprowcy nie powstrzymają przed eskapadą górską człowieka, który nie ma zielonego pojęcia o jej podstawowych zasadach czy też lekceważy je sobie. Otóż w relacjach między rodziną a szkołą, także szkołą publiczną, podmiotem jest rodzina. Nie szkoła! Szkoła ma pełnić rolę służebną, wspomagającą właśnie,

nie zawaham się napisać, że podrzędną. Wychowują rodzice, a szkoła może i powinna im w tym pomagać – taka jest zasada, na której opiera się relacja między szkołą a rodziną, jej idea.

Zasada ta nie implikuje bezproblemowości, szczególnie gdy ściera się z innymi zasadami, na przykład różnorakimi wolnościami, prawami nauczycieli; zresztą od tychże nie można żądać niemożliwego, a niemożliwym jest, by osobowość nauczyciela nie oddziaływała na ucznia. Oddziałuje i chyba największym skarbem każdej szkoły są piękne osobowości nauczycielskie. Te osobowości stykają się z duchowością poszczególnych rodziców, z ich światem wewnętrznym, kulturowym, ich wartościami. To zetknięcie może być mniej lub bardziej harmonijne, może też zrodzić ostry konflikt. Co wtedy? Żądać od nauczyciela, by prowadził wychowanka w kierunku dla siebie wstrętnym, to żądać niemożliwego. Jeśli nawet nauczyciel się ugnie, to pojawi się fałsz, doskonale wyczuwany przez uczniów; fałsz o fatalnych wychowawczo skutkach. Tak samo niemożliwe jest żądanie „przezroczystości”, „neutralności światopoglądowej” – taka neutralność nie jest cechą niczego, co ludzkie. Pełna świadomość problemów, jakie pojawiają się w zetknięciu duchowości rodzinnej z nauczycielską nie podważa jednak sformułowanego tu już fundamentu relacji rodzina – szkoła; powtórzmy: rodzina wychowuje – szkoła jej w tym pomaga, rodzina jest w wychowaniu nadrzędna – szkoła podrzędna. Niewątpliwie oznacza to, że szkoła musi powściągać swoją aktywność w sferze duchowej. Zagadnienie związków między szkołą a rodziną zawiera wiele pytań i trudności, a w artykule takim jak ten nie sposób ich nawet zasygnalizować, niemniej jednak warto wskazać pewne skrajności – na ile odpowiada im rzeczywistość, niech ocenią Czytelnicy.

W publicznej szkole niedopuszczalne jest więc na przykład zmuszanie niekatolików do katolickich praktyk religijnych czy egzekwowanie od nich akceptacji katolickich prawd wiary; podobnie

wykluczone jest także nauczanie dzieci rodziców chrześcijańskich, że czyny, praktyki homoseksualne są czymś normalnym i nie należy ich traktować jako grzechu. Ktoś może mi zarzucić, że mieszam porządki: w pierwszym przypadku mamy do czytania z porządkiem wiary (religijnym), w drugim – z porządkiem etycznym. To prawda, niemniej jednak obydwie przenikają do głębi ludzkie wnętrza, sferę, którą tutaj – nie wdając się w szczególności i uściślenia – nazywam sferą duchową, sferą, w której zapadają nasze decyzje. Zakaz mordowania ludzi, zakaz kradzieży czy oszczerstwa to normy etyczne, nie prawdy wiary; te drugie znajdziemy w *Credo*, recytowanym na każdej mszy świętej (na przykład: „Jezus jest jedynym Synem Bożym”), w którym z kolei próżno szukać norm etycznych. Niemniej jednak każdy chrześcijanin jest zobowiązany do życia zgodnego z określonymi normami etycznymi. Szkoła musi to uszanować i poszczególni nauczyciele również – czy im się to podoba, czy nie. Z kolei uczestnictwo w praktykach religijnych wewnętrznie obcych, narzucanych mija się z ich celem; wypowiedanie słów modlitwy bez zaangażowania owego „wnętrza” w ogóle nie jest modlitwą. Współcześnie świadomość tego wśród katolików jest powszechna, ale gdyby zdarzyło się inaczej to... już pisałem. W każdym przypadku sfera wewnętrzna wymaga najwyższego szacunku dla drugiego człowieka, wielkiego starania i szczególnej troski. W sferze tej ulokowany został również klejnot drogocenny, o którym jeszcze będzie mowa: wolność.

Poligon zaangażowania społecznego

Przejdę teraz do punktu drugiego, w którym czytamy: „Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie”. Można temu tylko przyklasnąć, a warto zwrócić uwagę na użyte tu słowa i sformułowania. Pierwszym z nich jest „wrażliwość”. Oznacza ono

silną reaktywność, jak w przypadku wrażliwości na dotyk u pewnych ludzi (na przykład niewidomych). Byłem kiedyś z uczniami w stolicy na *Niewidzialnej wystawie*, która prezentowała pewne elementy świata materialnego w absolutnej ciemności, a więc wzrok się do niej nie przyzwyczajał, nie działał ani przez chwilę i w najmniejszym nawet stopniu. Mieliśmy wielkie kłopoty z określeniem, gdzie jesteśmy i z jakimi eksponatami mamy do czynienia. Dotykaliśmy czegoś gładkiego i zastanawialiśmy się, co to; padały jakieś pomysły, wśród nich bodajże wanna, a był to... maluch (niewielki samochód popularny w późnej PRL). Dla wprowadzającej nas niewidomej kobiety ten problem istnieje w stopniu właściwe z nami nieporównywalnym. Ten przykład ilustruje, o co chodzi: o wyrobienie takiej wrażliwości, która pozwoli łatwiej i szybciej rozpoznawać prawdę i dobro oraz kierować się nimi. Tą wrażliwością ludzie nie cechują się w tym samym stopniu, a można i należy ją kształtować, pamiętając, że największym jej wrogiem jest nasze własne zakłamanie i nasze złe czyny – to one ją stępują tak, że może nieomal nie dawać o sobie znać.

Wrażliwości na prawdę i dobro nie należy mylić ani z przewrażliwieniem na własnym punkcie, egoizmem i egocentryzmem, ani z pełną patosu obłudą. To ostatnie zjawisko niech wskaże na postulat „zaangażowania społecznego”, z którym łatwo je pomylić. Jak zatem iść ku zaangażowaniu społecznemu? Jedyna droga prowadzi poprzez ludzi, z którymi mamy kontakt. Najpierw to będą członkowie rodziny: mama, tata, brat, siostra; później koleżanka i kolega z ławki. Te kontakty to poligon zaangażowania społecznego. Bez odbicia na nim – z powodzeniem! – solidnego, długotrwałego przeszkolenia niech nikt nie waży się „angażować społecznie”! Młodzi ludzie – jak każdy, ale u nich jest to szczególnie wyraziste – pragną dobra i prawdy, chcą robić coś dobrego, szlachetnego, ale często próbują ten niezbędny etap treningu ominąć, obejść, przeskoczyć. Dlaczego? Bo

jest trudny. Bardzo trudny. Wychowawca chcący prowadzić swych podopiecznych do zaangażowania społecznego winien czuwać, by etapu tego nie pomijać, i pomagać im w jego odbyciu. Słowo „etap” zresztą nie jest tu najszcześniejsze, to raczej umiejętność podstawowa, której praktykowanie nie skończy się nigdy, a na której zaangażowanie społeczne jest nadbudowywane.

Pojawił się tutaj przymiotnik „szlachetny”, więc zwróćmy uwagę na kolejne słowo z punktu drugiego: „szlachetność”. Pięknie! To dobrze, że je odkurzono, odegrało wszak ono tak wielką i podstawową rolę w naszej kulturze, kreowanej przez – *nomen omen* – szlachtę. Co znaczy: szlachetny? Proponuję zgodne z naszymi dziejami społecznymi skojarzenie z rycerstwem i rycerskością, a więc i z etosem rycerskim. Oczywiście można widzieć w nim zbiór reguł prowadzenia walki, warto pamiętać o jego przemianach i rozbieżnościach między ideałem a jego realizacją, ja jednak zwrócę uwagę na to, co w nim zawarte, a co na szlachetność się składa. Taką wartością szczególnie cenną jest wierność. Wierność oznacza niezłomne trwanie, wypełnienie zobowiązania do końca. Może się ono wiązać z patosem, ale nie musi. Jego piewca, Zbigniew Herbert, kontrpunktował wzniosłość ironią, pomniejszeniem, ściszeniem głosu, ale w swoim poetyckim kodeksie nie wahał się uderzyć w tony najwyższe. Są potrzebne. Nieustanne szyderstwo to krzyk rozpaczliwych zagubionych.

Wierność jednak nie musi wyrażać się w tonacji patetycznej, czego przykładem jest niezapomniany kapitan Beard z opowiadania Josepha Conrada *Młodość*, który kariery nie zrobił, ale wiedział, że ma dowieźć węgiel do portu przeznaczenia, a gdy okazało się to niemożliwe – zadbać o załogę. I robił to z nudną konsekwencją wołu roboczego, a zdawały się nie robić na nim wrażenia najgorsze nieszczęścia. Był przez to oparciem dla załogi, w tym młodego oficera, Marlowa, który bacznie go obserwował. To właśnie w wierności jest takie cenne, piękne, potrzebne i fascynujące

– oznacza ona trwanie tylko dlatego, że jesteśmy do niego zobowiązani, nie ze względu na jego praktyczny wymiar ani nawet wizję powierzchownie rozumianego sukcesu, mało tego – nawet w obliczu (pozornej) klęski.

Istotnymi składowymi szlachetności są też bezinteresowność, gotowość do dawania bez nadziei odpłaty, wielkoduszność, wspańiałość, rozmach duchowy. I jeszcze coś, ale oddajmy głos Mickiewiczowi: „I chcieli zrobić, aby każdy chrześcijanin w Polsce ślachcił się i nazywał się ślachcicem, na znak, iż powinien mieć duszę ślachetną, i być zawsze gotowym umrzeć za Wolność”. Właśnie: wolność. W punkcie drugim kierunków realizacji polityki oświatowej czytamy o dbałości o zdrowie. Nikt poważny nie zaprzeczy tej konieczności. Mało tego, zdrowy pewnie nie zrozumie chorego, więc niech zaufa zapewnieniu czarnoleskiego mistrza w tej kwestii. Czym jednak jest dbanie o zdrowie i kiedy przybierać zaczyna... formy zdecydowanie niezdrowe?

To możliwe. Od dawna wiemy o hipochondrii, pisze się też o ortoreksji (troska o zdrowe odżywianie prowadząca do zaburzeń odżywiania i ruiny organizmu). Odnotować warto pojawianie się w ostatnim czasie udanego według mnie terminu „sanitaryzm” – oznaczającego troskę o zdrowie fizyczne, traktowane jako wartość absolutna, a więc ze szkodą dla innych wartości, z ich lekceważeniem i niszczeniem. Że pojęcie to nie jest pojęciem pustym, nie ulega wątpliwości. Czy jednak nie jest zbyt wąskie, czy oddaje istotę rzeczy? Chwileczkę, miało być o wolności, a jest o zdrowiu. Te dwie sprawy jednakże związały się bardzo mocno. Sprawa koronawirusa jest milowym krokiem w stronę przeciwną wolności. Krokiem w znacznej mierze niebudzącym sprzeciwu ani nawet pytań, tym bardziej więc niebezpiecznym. A jest o co pytać, bowiem śledząc oficjalną wersję, od początku widzę niemało niekonsekwencji, sprzeczności, niejasności, nad którymi przechodzimy do porządku dziennego. Mało tego, ostatnio zniknęła nawet cel propagowanych

i wymuszanych poczynań, jakim jeszcze w początkach bieżącego roku był powrót normalności, rozumianej jako życie takie, jak przed marcem 2020 roku. Co się z nami stało?

Stale uśmiechnięte prosię

Punkt czwarty omawianych kierunków zawiera między innymi „zapewnienie wsparcia psychologiczno-pedagogicznego, szczególnie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19 w celu zapewnienia dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa”. Oczywiście, że sytuacja zdalnego nauczania i kolejne „lockdowny” spowodowały problemy psychologiczne, w których szkoła może i powinna pomóc. Zdrowie to jednak nie tylko dobre samopoczucie. Nie będę zajmował się tu definiowaniem zdrowia psychicznego, a na poparcie tezy z poprzedniego zdania przywołam jedynie koncepcję dezintegracji pozytywnej Kazimierza Dąbrowskiego. W każdym razie dobre samopoczucie ma niewątpliwie ktoś „stale uśmiechnięty, jak prosię w deszcz” (ks. Twardowski), ale nie nazwę go zdrowym psychicznie, jeśli nie potrafi nawiązywać i podtrzymywać więzi z innymi ludźmi czy porozumiewać się z nimi.

W tej sferze dokonano ostatnio prawdziwej „masakry piłą mechaniczną”. Przekaz medialny z tej perspektywy to istny koszmar. Jeden z ekspertów, zachęcając do noszenia masek również we własnym domu, przy spotkaniach z rodziną, nazwał odwiedzającego nas członka rodziny „wrogiem epidemicznym”, dodając wprawdzie „w cudzysłowie”, ale ten cudzysłów jakoś słabo było słyhać. Ten sam ekspert, zapytany o to, czy po powrocie uczniów do szkoły (po wielomiesięcznym nauczaniu przez elektronikę) nauczyciele powinni zacząć od lekcji o pandemii, koronawirusie i tak dalej, odpowiedział: „Jak najbardziej”. Inny z kolei mówił, że jeśli chodzi o zdrowie, to lepiej niż demokracja sprawdziłby się totalitaryzm, a pa-

miętał morze innych wypowiedzi, w których nie było nie tylko współczucia, ale nawet cienia zrozumienia dla normalnych, ludzkich, całkowicie naturalnych zachowań. Zamiast tego było piętnowanie epitetem „nieodpowiedzialny” oraz obarczanie odpowiedzialnością za niechybną katastrofę. Lało się to z ekranów telewizorów i komputerów na potęgę, a i teraz, gdy to piszę, łać się nie przestało. Ponadto pojawiła się jakby zakładana, oczywista trwałość stanu, w którym żyjemy.

To, w takiej mediosferze żyją rodzice i dzieci, nie pozostaje bez wpływu na zdrowie psychiczne tychże. By nie być gołosłownym: czemu służy na przykład emitowanie „na pasku” w telewizji liczb o zakażeniach i zgonach w Stanach Zjednoczonych oraz w Indiach, w państwach ludnych, więc i liczby niemałe – emitowanie ni przypiął nie przyłatał, niezależnie od „tematu dnia”, od aktualnych wydarzeń? Czy tak się kreuje owo „poczucie bezpieczeństwa” z punktu czwartego? A zasłonięte twarze na korytarzach „wzmacniają pozytywny klimat szkoły”? Zręcznie sformułowana zasada „DDM” ze środka do celu niepostrzeżenie stała się bezterminową zasadą postępowania. Przyjrzyjmy się jej zatem.

Człon pierwszy: dezynfekcja. Bardzo dobrze. Z pewnością wiele dobrego z tej zasady wynika. O ile nie przybiera ona formy kompulsywnego mycia rąk. Człon drugi: dystans. Oj, ostrożnie! Unikanie ludzi, unikanie kontaktu fizycznego z nimi może być nakazane wyłącznie w sytuacji wielkiego zagrożenia, pod kontrolą, z perspektywą zakończenia tego stanu rzeczy w jak najkrótszym i ściśle określonym czasie. Natomiast czynienie z izolowania się pożądanego wzorca jest nieodpowiedzialnością (jeśli dokonywane w dobrej wierze). Życie w myśl tej zasady oznacza bowiem niewyobrażalną katastrofę, koniec społeczeństwa, kultury, cywilizacji, cios potworny dla samego człowieczeństwa. Człowiek unikający innych nie jest zdrowy psychicznie i basta. Na koniec człon trzeci: „maseczka”. Co do jej użycia, to powtarzam

warunki wymienione przy dystansie. Dodam do nich pewność co do skuteczności tego środka. Nie będę przy tym tak zuchwały, by wchodzić w kompetencje wirusologów, epidemiologów czy po prostu lekarzy, ale moja (nader skromna) wiedza higieniczna każe mi wątpić w walory zdrowotne nakładania sobie na twarz, a więc w okolicie oczu, na nos i usta materiału poważnie zanieczyszczonego i zużytego, brudnymi rękami. Nie tak to się stosuje? Proszę to powiedzieć ósmiolatkom albo i dorosłym, wiedzącym, ile te „maseczki” kosztują.

But na ludzkiej twarzy

Doszliśmy więc do owych maseczek, które łączą się z będącymi przedmiotem tego artykułu kierunkami realizacji polityki oświatowej państwa, ze wskazanymi w nich zagadnieniami zdrowia, w tym zdrowia psychicznego, ale nie tylko. W punkcie trzecim czytamy o „działaniach na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenia w dziedzictwo cywilizacyjne Europy”. Czy to łatwe w sytuacji, gdy owo klasyczne dziedzictwo znalazło się na marginesie, prawie nie ma go w głównym nurcie współczesnej kultury Zachodu? Czy to łatwe we współczesnej Polsce?

Nie będę tu odpowiadał na to kluczowe pytanie. Perspektywę klasycznego dziedzictwa Europy zawęzę brutalnie do jakże aktualnej sprawy koronawirusa. Zwrócę uwagę na owe „maseczki”. Nie, nie jest to niewinny środek zapewnienia bezpieczeństwa, niczym kaski czy pasy w samochodzie. Takie kaski i pasy są duchowo, kulturowo i psychologicznie neutralne, a ich stosowanie wpływa na nasze i innych bezpieczeństwo bez skutków ubocznych. Nie tak jest z zasłanianiem twarzy. Nie można powiedzieć: „To tylko maseczka”. „Maseczka”, której wizerunek atakuje nas zewsząd, ma potężny ładunek symboliczny – to istna semiotyczna bomba atomowa. Mimika ma ogromne znaczenie komunikacyjne, jest jednym z najważniejszych środków międzyludzkiego porozumienia, a na-

bycie umiejętności jej odczytywania i właściwej na nią reakcji jest warunkiem zdrowych relacji z innymi.

Ponadto twarz jest znakiem tożsamości, wyzwaniem portrecistów, któremu sprostać mogą tylko najwięksi, co wiele mówi o jej godności i wspaniałości. Mona Lisa... W naszej kulturze nawet mniszki klauzurowe (z bardzo rygorystycznych zakonów zamkniętych) nie zasłaniały twarzy i dłoni. A jak ogromną rolę odgrywa twarz w dwudziestowiecznej filozofii Emmanuela Lévinasa... „Jeśli chcesz wiedzieć, jaka będzie przyszłość, wyobraź sobie but depczący ludzką twarz, wiecznie!” – mówi O’Brien u Orwella. Można się przyzwyczaić, powiecie, jak do własnego nosa, którego nie widzimy właśnie dlatego, że nieustannie go widzimy. Cóż, pewnie jest to możliwe, ale nie wolno nam się na to zgodzić. Także jeśli chodzi o dzieci i młodzież, które wszak przyzwyczajają się bardzo łatwo. Cena stanowczo zbyt wysoka. Mamy spotykać twarze, nie maski. Ostatnio rozpoczęto akcję promowania „maseczek” w centrach handlowych poprzez zakładanie ich manekinom. Akcja ma się odbyć pod hasłem: „Bezpieczna Witryna – Bierz Przykład z Manekina”. Naprawdę. Zdjęcie zamaskowanych manekinów, jakie widziałem przy informacji o tych działaniach, było przerażające.

Zwycięży Mona Lisa, a nie koszarne manekiny.

Ireneusz Statnik

Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie.
Publicysta, współpracował między innymi ze Szczecińskim Dwumiesięcznikiem Kulturalnym „Pogranicza”.
Organizator lokalnego życia naukowego i kulturalnego.
Opiekun uczniów i uczennic biorących udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

Jak yeti

Anna Kondracka-Zielińska

Komu są potrzebne kierunki polityki oświatowej państwa?

Czy kierunki polityki oświatowej przywodzą na myśl yeti – wszyscy o nich słyszeli, ale nikt się nimi nie przejmuje? Chyba jednak nie do końca. Każdego roku ministerstwo (od roku 2020 – Ministerstwo Edukacji i Nauki) formułuje podstawowe priorytety edukacji na kolejny rok szkolny, nazywane podstawowymi kierunkami realizacji polityki oświatowej państwa. Pełniąc obowiązki nauczyciela konsultanta w wojewódzkim ośrodku doskonalenia nauczycieli, nie mogę nie interesować się kierunkami polityki oświatowej. Co

więcej, muszę się do nich stosować choćby z tego powodu, że zgodnie z nimi planujemy w ZCDN-ie ofertę edukacyjną dla nauczycieli, jesteśmy też oceniani – jako placówka świadcząca usługi edukacyjne i ubiegająca się o kolejne akredytacje – pod kątem jakości tychże usług. Nie działamy w próżni: zgłaszający się do nas nauczyciele mogą oczekiwać, że przygotowane propozycje form doskonalenia są przede wszystkim zgodne z rozporządzeniami ministerialnymi, życzeniami kuratorium oraz dyspozycjami marszałka województwa.

Produkcja dokumentów

Jaki stosunek do tychże kierunków należałoby prezentować? Chyba ambiwalentny. „Będąc młodą nauczycielką”, lata temu, nawet nie zdawałam sobie sprawy z istnienia tychże. Tak byłam przejęta ogromem obowiązków, odpowiedzialnością przed uczniami, rodzicami i oczywiście dyrekcją, że każdą wolną chwilę poświęcałam na przygotowanie się do lekcji, ponowne lektury, sprawdzanie uczniowskich prac.

Obecnie, jako długoletnia „nauczycielka tablicowa”, odnoszę niestety wrażenie, iż większość mego cennego czasu – miast nadal na „podnoszenie jakości edukacji poprzez działania uwzględniające zróżnicowane potrzeby rozwojowe i edukacyjne wszystkich uczniów”, przeznaczam na produkcję wszelkich „dokumentów”, niezbędnych z pewnością w codziennej pracy szkoły, jak na przykład: sprawozdania z pracy zespołu, comiesięczne raporty wychowawcy na temat różnorodnych problemów z moimi podopiecznymi, uzupełnianie librusa (dziennik elektroniczny) itd., itp. Pandemia dotknęła nas wszystkich – nie tylko uczniów. Ministerstwo w związku z nagromadzeniem się dodatkowych obowiązków mówiło o odbiurokratyzowaniu szkoły – nie zauważyłam, żeby coś się zmieniło w tym zakresie. Mówi się obecnie, jak to od nowego roku szkolnego (2022/23) wszyscy zyskamy na zmianach w związku z podniesieniem pensji(?) / pensum(?). Nie wydaje mi się, obym się myliła, ale chyba nie sądzę. Szkoda, że nie możemy poczuć odgórnego wsparcia, i nie mówię tu o Opatrzności Bożej, a o urzędzie centralnym.

Jesteśmy profesjonalistami

Obecny rok szkolny to „wspomaganie przez szkołę wychowawczej roli rodziny, m.in. przez właściwą organizację zajęć edukacyjnych wychowanie do życia w rodzinie oraz realizację zadań programu wychowawczo-profilaktycznego”. To również

„wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro; kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie”. Nie bez znaczenia są także działania na rzecz „szerszego udostępniania kanonu edukacji klasycznej, wprowadzania w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawanie polskiej kultury, w tym osiągnięć duchowych i materialnych” (lista lektur do polskiego według nowej podstawy i do matury 2023 – imponująca, ciekawe, kto to wszystko, poza nauczycielami, przeczyta?). W tym względzie ministerstwo zaproponowało szersze i przemyślane wykorzystanie między innymi wycieczek edukacyjnych. Szkopuł w tym, że rośnie dzienna liczba zakażeń covidem, nie wszyscy młodzi ludzie są zaszczepieni, a dofinansowanie na wycieczki też pozostawia co nieco do życzenia.

Konieczność wspierania rodzin naszych uczniów pod względem wychowawczym nie budzi wątpliwości. Co jednak, gdy nauczyciel ma określone preferencje i tradycyjny model rodziny nie jest jedynym obecnym w jego światopoglądzie? Jak ma wspierać i o tym nauczać? Czy to nie będzie hipokryzją? Jak oddzielić własne poglądy od nauczanych treści? Czy w związku z tym nauczyciel ateista lub LGBT może być (dobrym) wychowawcą? Lepiej, żeby się ujawnił czy raczej zachował swoją tożsamość w sekrecie? Zdecydowanie łatwiej być wyłącznie „przedmiotowcem” niż wychowawcą, z zastrzeżeniem, że nie każdego przedmiotu, na przykład matematyka i inne nauki ścisłe oraz przyrodnicze wydają mi się z natury bardziej neutralne światopoglądowo niż przedmiot, którego ja uczę. Język ojczysty, z jednej strony, generuje zdecydowanie problemy delikatnej natury, choćby te związane z biografiami autorów lektur nie zawsze żyjących „jak Bóg przykazał”. Z drugiej jednak strony, kto – jeśli nie my – jest predestynowany z racji posiadanego wykształcenia i wykonywanego zawodu do zapewnienia takiego właśnie wsparcia? Rodzina może

być wychowawczo wydolna lub nie, a rodzice nie są przecież zobligowani do zdobycia specjalnych kwalifikacji, by mieć i wychowywać swoje potomstwo. MY natomiast jesteśmy profesjonalistami, tego się przynajmniej od nas oczekuje. Szkoda, że studia pedagogiczne nie przygotowują na takie wyzwania, zresztą musiałyby chyba wykazać się profetyzmem w zakresie kształcenia kadr i umieć przewidywać, jakie kompetencje mogą być przydatne za lat 10, 20 czy 30... Na szczęście wielu nauczycieli to takie istoty, które się doksztalają nieustannie, przez całe swoje zawodowe życie, najczęściej w czasie wolnym i za własne środki.

Optymizm mimo wszystko

Wczytując się w kolejne kierunki, zaczęłam myśleć o korespondujących z nimi tekstach kultury. Może dzięki temu łatwiej będzie sprostać oczekiwaniom wyższych czynników? „Radzenie sobie w sytuacji kryzysowej wywołanej pandemią COVID-19”? Nie ma problemu, omawiamy *Dżumę* Alberta Camusa, więc i z covidem sobie poradzimy, to po prostu inna epidemia. „Zapewnienie dodatkowej opieki i pomocy, wzmacniającej pozytywny klimat szkoły oraz poczucie bezpieczeństwa”? *Stowarzyszenie umarłych poetów* chyba się nie sprawdzi, ale *Mikołajek i inne chłopaki* już tak. „Roztropne korzystanie w procesie kształcenia z narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia wykorzystujących technologie informacyjno-komunikacyjne, wdrażanie Zintegrowanej Strategii Umiejętności – rozwój umiejętności zawodowych w edukacji formalnej i pozaformalnej, w tym w uczeniu się dorosłych”? Chyba tylko *Wesele w Atomicach*, może powieści Lema? A, jeszcze zapomniałam o konieczności budowania odpowiedzialności za środowisko naturalne i troski o klimat (*Kubus Puchatek*); bez wzmacniania postawy ekologicznej w szkołach czeka nas wszystkich Apokalipsa, pewnie groźniejsza od tej biblijnej, bo realna, nie

symboliczna (tu można wykorzystać sugestywne malarstwo Beksińskiego).

Powinniśmy wspierać naszych uczniów, ponownie to podkreślę. Jest to oczywiste i wynika ze specyfiki naszego zawodu, powinniśmy również pomóc uczniom w integracji z zespołem klasowym. Niby wszystko rozumiałe, bezdyskusyjnie i bezapelacyjnie zgadzam się z tym – ale gdzie w tym wszystkim jestem JA, NAUCZYCIEL? Czy przebił się gdzieś w eterze głos, że nauczycielowi również należy się wsparcie psychologiczne? Że pandemia odbiła się na naszym zdrowiu fizycznym (problemy z kręgosłupami i wzrokiem)? I zdrowiu psychicznym – może również popadliśmy w depresję, doskwierają nam stany lękowe? Wróciliśmy do swoich obowiązków, ale jakby ich przybyło! Z dnia na dzień dowiadujemy się, która klasa pracuje zdalnie (bo na kwarantannie), a która stacjonarnie. Przemieszczamy się pomiędzy salami ze względów sanitarnych, żeby ograniczyć migrację młodzieży, choć oni i tak migrują, bo idąc na lekcje języków obcych, religii i WF, zmieniają sale. A my dźwigamy materiały, bo każda lekcja w innym gabinecie i na innym piętrze, a do tego jeszcze trzeba przenieść ze sobą sprzęt (laptopy, magnetofony). Fitness niepotrzebny, ciężary zaliczone i tylko kondycja wysiada...

Gdy patrzę na koleżanki i kolegów w zawodzie, to widzę ludzi wiecznie otwartych na nowe wyzwania, pełnych pomysłów, mimo wszystko tryskających optymizmem i chęcią wspierania wszystkich wokół, chociaż okrutnie pracą zmęczonych, wręcz wypalonych i sfrustrowanych nowymi koncepcjami czynników wyższych. Skąd w nas, mimo wszystko, taka werwa? Co sprawia, że jeszcze chce nam się chcieć, gdy społeczeństwo postrzega naszą grupę zawodową jako darmozjadów? Jak nie strajki w 2019, to pandemia od 2020, a my za SIEDZENIE w domach dostawaliśmy pensje, gdy inni tracili środki utrzymania (ironia). Pauperyzacja naszego środowiska idzie w parze z utratą prestiżu naszej grupy zawodowej.

Naszych następców nie widać, nie są to bowiem perspektywy, które przyciągnęłyby kolejnych adeptów zawodu.

Gdzie jest yeti?

Kierunki polityki oświatowej państwa w roku poprzednim (2020/2021) dotyczyły „Wdrażania nowej podstawy programowej w szkołach ponadpodstawowych ze szczególnym uwzględnieniem edukacji przyrodniczej i matematycznej”. Była również mowa między innymi o „Rozwijaniu samodzielności, innowacyjności i kreatywności uczniów” (jakby można było to zadekretować w jakimkolwiek rozporządzeniu), „Zapewnieniu wysokiej jakości kształcenia” (jak za dotknięciem czarodziejskiej różdżki i jednym słowem: Stań się!), „Wykorzystaniu w procesach edukacyjnych narzędzi i zasobów cyfrowych oraz metod kształcenia na odległość, a także bezpiecznym i efektywnym korzystaniu z technologii cyfrowych”. Chyba właśnie „dzięki” pandemii okazało się, że nauczyciele odnaleźli się o wiele lepiej w tej kuriozalnej sytuacji zdalnego nauczania, niż sobie jasnie oświecone ministerstwo wyobrazić mogło! Z dnia na dzień, w ciągu weekendu, często na swoim sprzęcie, doszkalając się nocami (bo w dzień prowadziliśmy zajęcia), zawładnęliśmy Teamsami, Zoomem, czym tam jeszcze... Po raz kolejny życie wyprzedziło kierunki polityki oświatowej, sukces należał do ministerstwa, a nauczyciele niech wracają do swych biurów i żadnych marzeń, panie i panowie, żadnych marzeń...

A może jednak...?

Chciałabym, aby w szkole, po pierwsze, uczniowie dobrze się czuli, a po drugie, żeby szkoła była wolna od jakiejkolwiek ideologii, apolityczna i areligijna, za to bardzo nastawiona na człowieka, hołdująca renesansowej maksymie *Homo sum, homini nihil a me alienum esse putto* (Terencjusz).

Żeby to była szkoła, w której nikt z nas, nauczycieli, nie czyni wyrobników „od 8.00 do 16.00”, bo szkoła to jednak nie fabryka, tu się wykuwa przyszłe kadry i oby światło umysły, a nie podbija kartę obecności. Szkoła moich marzeń nie wyczerkuje kolejnych kierunków polityki, bo świadome i samodzielne dyrekcje najlepiej wiedzą, czego i jak powinni nauczać nauczyciele. W takiej szkole panuje wzajemny szacunek „na każdym szczeblu”, tolerancja wobec odmienności i różnorodności tak uczniów, jak i nauczycieli, z miłością bliźniego (*Caritas? Agape?*) patrzymy na siebie, nie boimy się popełniania błędów, bo przecież *Errare humanum est*. Każdy nowy dzień to wspólna przygoda edukacyjna i nikt nie musi nam nakazywać bycia innowacyjnymi i kreatywnymi, bo tacy po prostu będziemy – będzie nam się chciało dla siebie i swoich podopiecznych. Szkoła przyszłości nie może przypominać szkoły z *Ferdydurke* Gombrowicza, z upupianiem i ręcznym sterowaniem, z obsesyjnym myśleniem o kolejnej reformie – jak nie podstawy, to egzaminów zewnętrznych, z nowymi przedmiotami „HIT czy KIT” w ramach odchudzania maksymalnie przeładowanych siatek godzin w szkole ponadpodstawowej... Taka szkoła wychowa do wartości, ukształtuje postawy, nauczy respektowania norm społecznych.

I nie będzie przypominać yeti.

Anna Kondracka-Zielińska

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

Dziecięce języki miłości

Marta Zabłocka

Wychowanie dziecka poprzez łagodne wprowadzanie konsekwencji

Każdy człowiek od urodzenia jest poddawany procesowi wychowania, trwającemu – tak naprawdę – przez całe życie. Od zarania dziejów sztuka wychowania była dostosowywana do zmieniających się warunków cywilizacyjnych. W związku z tym możemy stwierdzić, że wychowanie jest najstarszą nauką, a zarazem najważniejszą, ponieważ kształtuje człowieka, postrzeganie świata, relacje społeczne. Jakość wychowania wpływa na przyszłe pokolenia, dlatego jest ono sztuką,

której warto się uczyć – dla dobra swoich najbliższych i całych społeczeństw. Kluczowym elementem wychowania jest przekazywanie norm, standardów zachowania, reguł współżycia społecznego, które realizowane są najpierw w rodzinie. Właśnie ta najmniejsza komórka społeczna to przestrzeń, w której uczymy się relacji społecznych w sposób naturalny. Głównym komponentem, wpływającym na jakość wychowania, jest wiedza, stanowiąca punkt wyjścia dla praktyki wychowawczej.

Jeden człowiek, pięć języków

Jako psycholog, z siedmioletnim doświadczeniem w pracy z rodzicami i dziećmi, pragnę się podzielić spostrzeżeniem dotyczącym połączenia dwóch ważnych aspektów wiedzy o wychowaniu: teorii pięciu dziecięcych języków miłości oraz metody wprowadzania konsekwencji łagodnie i z szacunkiem.

Dziecko, aby mogło wyrosnąć na bezinteresownego, kochającego i odpowiedzialnego człowieka, musi wiedzieć i czuć, że jest kochane. Gary Chapman i Ross Campbell odkryli, że każde dziecko ma swój główny język miłości, czyli sposób, w jaki najlepiej rozumie i przyjmuje miłość rodziców. Autorzy książki *Pięć dziecięcych języków miłości* i twórcy testu na rozpoznanie języka miłości danego dziecka przedstawiają następujące sposoby okazywania tego uczucia dziecku: dotyk, afirmujące słowa, wartościowo spędzony czas, podarunki, służenie pomocą.

Emocje i edukacja

Częste komunikowanie się podstawowym językiem miłości młodego człowieka nie oznacza, że nigdy się on nie zbuntuje przeciwko rodzicom. Sprawia jednak, że dziecko wie, iż rodzice je kochają, a to daje mu poczucie bezpieczeństwa i nadzieję na ciągłą bliskość. Miłość jest fundamentem, dlatego to właśnie ona powinna kierować naszym zachowaniem wobec dziecka. Mama i tata, rozmawiając z młodym człowiekiem rozpoznanym językiem miłości, napełniają jego „emocjonalny zbiornik”.

Rodzice, którzy nie poświęcają czasu na pogłębianie wiedzy dotyczących kwestii wychowawczych, zaspokajając wyłącznie potrzeby fizyczne własnego dziecka, zaniedbują jego intelektualny i społeczny rozwój. Poziom dojrzałości emocjonalnej młodego człowieka wpływa zaś na wszystkie inne obszary – na jego samoocenę, wiarę w siebie, poczucie bezpieczeństwa, umiejętność radzenia sobie ze stresem i zmianami oraz na relacje społeczne i zdolność do nauki. Często rodzice nie zdają

sobie sprawy, jak bardzo mogą usprawnić proces edukacji dziecka właśnie poprzez nieustanne napełnianie jego emocjonalnego zbiornika.

Miłość jest wymagająca

Gdy dziecko czuje się kochane, znacznie łatwiej jest je dyscyplinować i uczyć zachowań pożądanых w relacjach rodzinnych i społecznych. Warto pamiętać, że prawdziwa miłość jest wymagająca. Dziecko ma poczucie bezpieczeństwa wówczas, gdy wychowuje się w rodzinie, w której panują prawidłowe zasady i określone reguły. W tych wychowawczych wysiłkach pomocne jest wprowadzanie systemu PZK (przywilej – zasada – konsekwencja). W pracy z rodzicami zachęcam do stworzenia rodzinnego systemu zasad, przywilejów i konsekwencji w porozumieniu z dzieckiem. Młody człowiek powinien być współtwórcą tych reguł, dzięki temu łatwiej mu będzie ponosić odpowiedzialność za ich nieprzestrzeżenie.

Warto stworzyć odpowiedni nastrój, zasiadając do tworzenia listy PZK. Zachęcam rodziców do zaaranżowania spotkania z dzieckiem w atmosferze bliskości i szacunku. Warto ustalić wcześniej termin takiego rodzinnego spotkania, upiec razem ciasto, zapalić świeczkę. Wówczas tworzenie listy zasad nie będzie się dziecku kojarzyło z kolejnym pomysłem rodziców, którzy chcą je dyscyplinować czy też wymuszać posłuszeństwo. Schemat tworzenia takiej listy jest dość przejrzysty. Do konkretnej zasady przypisane są: przywilej za przestrzeżenie tej zasady oraz konsekwencja w przypadku jej nieprzestrzeżenia (czyli utrata przywileju). Innymi słowy, dziecko, gdy przestrzega zasad, otrzymuje pakiet przywilejów. Konsekwencją łamania zasad jest ich odbieranie. Pakiet przywilejów odnawia się każdego kolejnego dnia.

Zestaw gwarantowany

Pracując z rodzicami na konsultacjach często wspólnie dochodzimy do wniosku, że młody czło-

wiek dostaje na co dzień bardzo wiele dóbr – na których jemu zależy – za sam fakt bycia dzieckiem swoich rodziców. Nierzadko opiekunowie uważają, iż posiadanie najnowszego smartphona czy xboxa jest czymś absolutnie oczywistym i należy się młodemu człowiekowi, bo przecież wszyscy rówieśnicy je mają. Takie myślenie rodzica rodzi postawę roszczeniową u dziecka, które tak naprawdę nie musi nic robić, a dostaje wszystko, czego zechce.

Jednocześnie uświadamiam, że wszyscy rodzice są zobowiązani do zapewnienia dziecku „zestawu gwarantowanego”, wskazującego niezbędne rzeczy, które musimy dać synowi czy córce niezależnie od ich zachowania. Pozbawienie dziecka tego pakietu ma swoje konsekwencje prawne.

Zestaw gwarantowany przez prawo obejmuje: 1) cztery pełnowartościowe posiłki w ciągu dnia); 2) ubrania – czyste i odpowiednie do pory roku (niekoniecznie markowe, mogą być na przykład z hipermarketu); 3) dostęp do edukacji, podręczników i podstawowych przyborów szkolnych; 4) łóżko (niekoniecznie własny pokój) oraz 5) zapewnienie opieki lekarskiej. Zatem wszystko to, co dziecko dostaje od nas ponad pakiet gwarantowany przez prawo, jest właśnie przywilejem. Oczywiście nie zachęcam rodziców do ograniczania się na co dzień tylko do powyższych punktów, natomiast nierzadko ta wiedza bywa pewnym odkryciem dla osób przychodzących na konsultacje. Opiekunowie, po głębszej analizie, niejednokrotnie są zaskoczeni lub wręcz zszokowani, że dziecko tak wiele dostaje, często nie wywiązując się ze swoich, choćby drobnych, obowiązków domowych.

Więcej czy lepiej?

Wracając do systemu PZK: nierzadko spotykam się z pokusą odbierania dziecku przywileju na kilka dni, a nawet na dłuższy czas. Jest to pułapka, w którą wpada wielu rodziców, uważając, że dziecko zmieni swoje zachowanie dopiero wtedy, gdy

odczuje dotkliwe konsekwencje swojego nieposłuszeństwa. Ku ich zaskoczeniu dziecko zachowuje się jeszcze gorzej niż dotychczas, ponieważ nie ma motywacji do zmiany postępowania, skoro ma „z góry” określoną karę na kolejnych kilka dni lub tygodni.

Dlatego zdecydowanie lepszym rozwiązaniem jest stworzenie takiego pakietu przywilejów i konsekwencji, które są krótkoterminowe – więcej nie zawsze znaczy lepiej. Naszym celem, jako rodziców i opiekunów, jest powstrzymanie niewłaściwego zachowania oraz zachęcanie do postępowania aprobowanego społecznie i zgodnego z naszym systemem domowych zasad i wartości. Przyjmując zasadę krótkotrwałych konsekwencji, dajemy dziecku większą szansę na pokazanie, że potrafi współpracować i zachowywać się właściwie, a przecież na tym nam zależy. Najskuteczniejsze konsekwencje mają wyraźnie określone, konkretnie sformułowane granice czasowe. Poza tym ważne jest sprecyzowanie naszych oczekiwań. Komunikat: „bądź grzeczny w szkole” jest zbyt ogólny i często niezrozumiały, bowiem każdy z nas nieco inaczej rozumie „grzeczne” zachowanie. Musimy precyzyjnie określić, co rozumiemy pod tym pojęciem, jak takie zachowanie ma się przejawiać. Dopiero wówczas możemy wymagać od dziecka przestrzegania danej zasady. W poniższej tabeli znajdują się przykłady zasad i wynikających z ich (nie)przestrzegania przywilejów i konsekwencji.

Dzięki takiemu systemowi funkcjonowanie dziecka jest bardziej przewidywalne, a dodatkowo pozostawiamy mu wybór. Ono samo decyduje, czy będzie przestrzegało zasady i otrzyma wówczas przywilej, czy też nie zastosuje się do wspólnych ustaleń, co będzie wiązało się z jego utratą. Tym właśnie różni się konsekwencja od kary – kara jest czymś nieprzewidywalnym, zależnym od nastroju rodzica, często jest nieadekwatna do przewinienia. Natomiast wcześniej ustalona konsekwencja – co ważne – w porozumieniu z dzieckiem, jest

Przywilej	Zasada	Konsekwencja
Czas przeznaczony na swobodne korzystanie z komputera: 30 minut dziennie.	Po zabawie odkładam zabawki na półkę.	Utrata czasu przeznaczonego na swobodne korzystanie z komputera.
Odwożenie rano do szkoły.	Odwożenie do szkoły dzieci, które o godzinie 7:15 są gotowe (ubrane, umyte, spakowane).	Pójście do szkoły na piechotę.
Podanie ciepłego obiadu.	Obiad jest podawany między 15:30 a 16:00.	Obiad zostawiony w lodówce do samodzielnego podgrzania.

wprowadzona spokojnie, bo nie jest zależna od humoru mamy czy taty.

Inwestycja na lata

Osoby, które biorą udział w cyklu prowadzonych przeze mnie konsultacji, potwierdzają skuteczność połączenia tych dwóch obszarów wiedzy i dzielą się sukcesem, jakim jest polepszenie relacji w rodzinie. Dziecko, które ma pełny „zbiornik emocjonalny”, jest zazwyczaj chętne do współpracy i wywiązywania się ze swoich obowiązków. Tak naprawdę wiele „złych” zachowań dziecka jest sygnałem niespełnienia jego emocjonalnych potrzeb lub efektem rozmawiania z nim w innym, niż jego, języku miłości. Wówczas dziecko może nie czuć się kochane, mimo że rodzic bardzo je kocha. Problem polega na tym, że zazwyczaj okazujemy uczucia w naszym przewodnim języku miłości, zatem istnieje mała szansa, iż będzie on zbieżny ze sposobem odbierania miłości preferowanym przez dziecko. Dlatego tak ważne jest rozpoznanie przewodniego języka miłości własnego dziecka.

Wychowanie emocjonalnie zdrowych dzieci staje się w obecnych czasach coraz trudniejszym zadaniem, rośnie do rangi wyzwania. Wpływ mediów, elektroniki, rosnący poziom przemocy, brak czasu rodziców dla dzieci sprawiają, że dziecko czuje się zagubione, pozbawione wzorców, zaniedbane emocjonalnie. Warto pamiętać: prezenty czy kieszonkowe nie zastąpią młodemu człowiekowi miłości i wychowania, jakie powinno otrzymać w domu rodzinnym.

Dlatego warto zainwestować swoją energię i czas na napełnianie emocjonalnego zbiornika miłości dziecka, w czym może pomóc wprowadzanie systemu PZK. Jest to inwestycja na lata, z myślą o naszych wnukach, prawnukach i kolejnych pokoleniach. Dziecko, które czuło się prawdziwie kochane, akceptowane, a jednocześnie mądrze dyscyplinowane, patrzy na świat ze spokojem, życzliwością, jest pozytywnie nastawione do innych ludzi.

Bazując na moich dotychczasowych zawodowych doświadczeniach, mogę zagwarantować olbrzymią satysfakcję rodzicom, którzy zaangażują się w jak najlepsze wychowanie dziecka – w początkowym etapie zdobywając wiedzę, a następnie wykorzystując ją w praktyce, nie szczczędząc przy tym czasu i miłości.

Bibliografia

- Chapman G., Campbell R.: *Pięć dziecięcych języków miłości*, przeł. J. Muranty, Warszawa 2019.
- Kołąkowski A., Pisula A.: *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Sopot 2018.
- Leman K.: *Jak wychowywać dziecko i nie oszaleć*, przeł. A. Szczęch, Kraków 2014.
- MacKenzie R.: *Kiedy pozwolić? Kiedy zabronić? Łagodnie, konsekwentnie, z szacunkiem*, przeł. O. Waśkiewicz, Sopot 2017.

Marta Zabłocka

Psycholog w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Szczecinie.

Usłyszcie nas!

Żaneta Juszkiewicz

Projekt literacko-edukacyjny *Słowa na wolności*

Współczesna edukacja to nie tylko stawianie stopni i przekazywanie wiedzy, to także budowanie – cegiełka po cegiełce – zestawu wartości, na którym młody człowiek będzie mógł się w przyszłości oprzeć. Z jednej strony jesteśmy zobowiązani do realizowania podstawy programowej, co wiąże się z różnymi wyzwaniami. Z drugiej strony trudnymi do zignorowania aspektami pracy oświatowej są indywidualizacja i poszukiwanie własnego „ja” w systemie, który dąży do unifikacji. Jak pogodzić te sprzeczności? Napiszmy książkę! Wspólnie z uczniami poćwiczmy pióro, co przyda się choćby już na egzaminie ósmoklasisty, a przy okazji stwórzmy okazję do wyrażenia swoich myśli, poglądów, przekonań.

Nie znamy takiego słowa

To miała być lekcja podobna do innych: burza mózgów, mapa myśli i tekst z podręcznika, ale

po moim pierwszym pytaniu uczniowie zamilkli, a rzadko im się to zdarza. Ich oczy stały się nagle większe – patrzyli na mnie, jakbym była kosmitką.

Pytanie brzmiało: jakie wartości są dla was ważne w życiu? Nie potrafili odpowiedzieć. Problem stanowiło już samo zdefiniowanie pojęcia. Większość z nich uczęszcza na religię lub etykę, w poprzednim roku omawialiśmy tematy związane z przyjaźnią, cały dział dotyczący rodziny – mnóstwo przerobionych tekstów i dyskusji. Mimo to świat wartości pozostał dla nich zagadką. Być może to pewne „braki” w edukacji polonistycznej, spowodowane nauką zdalną? A może jednak coś więcej? Zaczęłam się zastanawiać, jak będą funkcjonowali młodzi ludzie – moi dzisiejsi uczniowie – gdy wejdą w świat dorosłych.

Na drugim biegunie pojawiły się trudne sytuacje klasowe – wyśmiewanie z powodu innych zainteresowań, ubioru, tematu zapisanego na tablicy z błędem ortograficznym. I chociaż rozma-

wiamy o tym prawie codziennie, odbyły się także lekcje z pedagogiem – nadal w ich świecie obrażanie i poniżanie drugiej osoby nie jest niczym niewłaściwym. Zastanawiając się, jaki świat sobie stworzą, martwię się, że trudno im będzie w nim budować głębsze relacje, skoro w centrum stawiają zawsze siebie.

Idzie nowe, kroczy dumnie

W poprzednim roku szkolnym, gdy widziałam smutne miny dzieci, które w tym wieku powinny tryskać radością, bardzo chciałam im udowodnić, że z każdej sytuacji możemy wyciągnąć coś dobrego i dla siebie, i dla innych. Z lęków odczuwanych podczas lockdownu, stanów depresyjnych, zamknięcia i zniechęcenia powstała nasza pierwsza książka: *Opowiadki z czasów pandemii*. Warto było włożyć w cały projekt tyle pracy, by zobaczyć ich szczerze uśmiechy.

Tym razem nasza edukacja musiała pójść o krok dalej. Często zastanawiam się, jaki wpływ mamy na umysły uczniów. Czy nasze słowa do nich trafiają, gdy mówimy o tolerancji i równości? Czasami mam wrażenie, że tak, ale w niektórych momentach wydaje mi się, iż mur zbudowany ze stereotypów jest zbyt solidny. Zawsze powtarzam: powinnam mieć więcej godzin na zwykłe rozmowy z uczniami, niż na faktyczną edukację. Wiedzę można zdobyć na wiele sposobów, uczniowie mają dostęp do mnóstwa źródeł, ale kto ich wysłucha? Gdy tylko pozwolę im dyskutować, otwierają się powoli i okazuje się, że mają wiele do powiedzenia. To nie gadulstwo, nie przeszkadzają w trakcie lekcji – to ożywione głosy młodych ludzi, którzy pragną, by ktoś ich wreszcie usłyszał.

To wszystko sprawiło, że w mojej pracy dydaktyczno-wychowawczej pojawił się nowy projekt: *Słowa na wolności*. Zaproponowałam uczniom szkół podstawowych napisanie opowiadań poruszających temat dyskryminacji. Wielu z nich spotkało się z problemem bezpośrednio,

inni byli cichymi obserwatorami, jeszcze inni – sprawcami. Opowiadania są tworzone w bardzo swobodnej formie: uczniowie sami wybierają sposób narracji, mogą pisać osobiste wyznania, albo przekazać swoje myśli poprzez samodzielnie stworzone postaci.

Duże zaskoczenie u uczniów wywołały moje słowa, że mogą napisać to, co chcą. To ma być ich głos – całkowicie bez cenzury. Książka ma być dla nich szansą, żeby powiedzieć – nam, dorosłym, ale i sobie nawzajem – o tym, co myślą, co czują, a efektem końcowym będzie publikacja z numerem ISBN – ich własna książka. Doświadczenia zebrane przy tworzeniu pierwszej książki pokazały, że często nie doceniamy naszych uczniów – a oni są dojrzałi, rozumieją więcej, niż nam się wydaje, a jednocześnie potrzebują ogromnego wsparcia i kierunkowskazów, bo we współczesnym świecie bardzo łatwo się zgubić.

Quo vadis?

Kto dzisiaj wychowuje młodego człowieka? Myślę, że wciąż najważniejsza jest rodzina – postawa dzieci często jest kalką rodziców. Coraz bardziej jednak nasze życie przenika rzeczywistość wirtualna – a zwłaszcza stereotypy, frazesy powtarzane w przekazach medialnych. W tym szumie trudno odnaleźć swoje „ja” i łatwo się pogubić. Mam nadzieję, że oddając głos młodym ludziom, pomagamy im odnaleźć swoją drogę, spojrzeć życzliwiej na innych, wyjść poza schemat, ale też poznać inne oblicze edukacji.

Żaneta Juszkiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie. Autorka książki *Być heretykiem. Eugeniusz Zamiatin* (2016).

Szamani edukacji

Zofia Fenrych

O autorytecie i roli nauczyciela słów kilka

Naukowcy prowadzący w ostatnich dziesięcioleciach badania paleoantropologiczne zwracają uwagę na pochowane z pietyzmem szczątki ludzi, którzy dożyli długich, jak na okres przedhistoryczny, 50–60 lat. Zastanawiano się, jaką rolę pełnili w społecznościach łowców i zbieraczy. Początkowo uważano, że są to przywódcy, wojownicy albo najlepsi łowcy. Obserwacje innych gatunków, badania porównawcze i logika jednak temu zaprzeczają – pełniący

te role z reguły nie dożywali takiego wieku. Wiele wskazuje na to, że byli to... nauczyciele. A konkretnie ci, którzy pełnili ich role. Ci, którzy przechowywali ówczesnie dostępną wiedzę i przekazywali ją dalej. Byli tak cenni dla grupy, że ta dbała o nich, ich bezpieczeństwo i długość życia. Przed oczami mam od razu postać Mistrza z francuskiego cyklu kreskówek *Było sobie życie*, *Był sobie człowiek* itd. Jednak powyższy opis pochodzi z poważniejszego źródła.

Żyjemy szybko

Niedawno miałam niewątpliwą przyjemność brać udział w szkoleniu prowadzonym przez neurobiologa i memetyka, prof. Marka Kaczmarzyka z Uniwersytetu Śląskiego. Sięgając do wiedzy na temat działania ludzkiego mózgu, a także z biologii ewolucyjnej, prof. Kaczmarzyk opowiadał o pochodzeniu roli nauczyciela, jego autorytecie i prestiżu, a wszystko to w kontekście dobrostanu dzisiejszych belfrów.

To bardzo istotny aspekt. Dużo się obecnie (na szczęście) mówi o zapewnieniu uczniom dobrej atmosfery nauki, o ich stanie psychicznym – i to bezsprzecznie jest niezwykle ważne. Warto jednak pamiętać, że skoro edukacja to relacja – to ma ona dwie strony, dwoje różnych uczestników. Jej jakość zależy więc od dobrostanu dwóch podmiotów. Świadomość tego, jak działają nasze mózgi (choć wiedza na ten temat cały czas się rozwija), może nam pomóc zadbać o ten dobrostan.

Po co analizować w tym kontekście człowieka przedhistorycznego? Myślę, że rzadko nachodzi nas refleksja na ten temat, a warto zdawać sobie sprawę z tego, że nasze mózgi kształtowały się wiele setek lat wcześniej i w zupełnie innych warunkach. Żyjemy szybko, codziennie jesteśmy zarzucani mnóstwem różnorodnych informacji. Czy nasze mózgi są do tego w pełni przystosowane? Nauka mówi, że nie. Konsekwencją jest częstokroć zagubienie, frustracje, a nawet choroby, które określamy niekiedy współczesnymi lub cywilizacyjnymi. Świadomość tego, co jesteśmy w stanie zrobić, a czego nie, wiedza o tym, co dzieje się z drugim człowiekiem, refleksja nad własnymi emocjami – to wszystko może pomóc uniknąć wymienionych zagrożeń.

Koniec epoki nauczycieli?

Warto pamiętać, że człowiek ewoluował równoległe biologicznie i kulturowo. Są gatunki, które

Coraz mocniej do nas dociera, że jako nauczyciele nie jesteśmy już tymi, którzy są źródłem wiedzy, określonego zbioru informacji. Te dostępne są szeroko i w ilościach przekraczających nasze możliwości poznania. Nasz autorytet ma za to szansę wzrosnąć w momencie, gdy jako wychowawcy wpłyniemy na poczucie sprawstwa ucznia i celowość pozyskiwania przez niego oraz porządkowania wiedzy.

rozpoczęły podobną drogę rozwoju, ale jedynie człowiek zrobił to w takim stopniu. Niebagatelną rolę mieli w tym właśnie nauczyciele – mistrzowie, szamani wiedzy. To oni zadbali bowiem o przekaz kulturowy – porządkując, zapamiętując i przekazując dostępną danej społeczności wiedzę. Ważną umiejętnością było także tworzenie takiej narracji, która pociągałaby słuchaczy, by chcieli ją wykorzystać. Prof. Kaczmarzyk wskazuje również na umiejętność zachowania równowagi – między tradycjami a chęcią zmiany. Przyjęcie którejs z tych skrajności doprowadziłoby odpowiednio do stagnacji lub anarchii – a jedno i drugie do końca naszego gatunku. Równowaga wpłynęła natomiast pozytywnie na rozwój *homo sapiens*.

Nauczyciele – pierwotne autorytety – przechowywali i przekazywali informacje korzystne przystosowawczo. Dla społeczności 100–150 osób, a tyle średnio liczyły grupy pierwotne, konieczna do przetrwania wiedza i kompetencje nie były szczególnie rozległe. Jedna osoba była w stanie je

Przedhistoryczny nauczyciel – szaman wiedzy – miał za zadanie przechowywać i przekazywać wiedzę, ale również porządkować ją, pokazywać pewne reguły i prawa, ciągi przyczynowo-skutkowe, opisywać w sposób, którego chce się słuchać. Niezwykle istotnym zadaniem było także zachowanie równowagi między tym – co utwierdzone, tradycyjne, a tym – co nowoczesne, rewolucyjne.

zgromadzić. Wraz z rozwojem człowieka wzrastała także złożoność przekazu kulturowego, która przekraczała możliwości jednostki. Trzeba było podzielić się kompetencjami. Konsekwencją był także podział prestiżu i autorytetu nauczycieli. Prof. Kaczmarzyk zwraca uwagę, że zjawisko to będzie tym intensywniejsze, im bardziej nauczyciel będzie przywiązany do jednej kompetencji przedmiotowej, merytorycznej.

Co można zrobić w takiej sytuacji? Myślę, że coraz mocniej do nas dociera, że jako nauczyciele nie jesteśmy już tymi, którzy są źródłem wiedzy, określonego zbioru informacji. Te dostępne są szeroko i w ilościach przekraczających nasze możliwości poznania. Warto więc zmniejszyć presję na swoją rolę jako osoby przekazującej precyzyjne wiadomości na wąski merytoryczny temat. Nasz autorytet ma za to szansę wzrosnąć w momencie, gdy jako wychowawcy wpłyniemy na poczucie sprawstwa ucznia i celowość pozyskiwania przez niego oraz porządkowania wiedzy.

Człowiek-mem

Naturalne, choć często nieświadome, jest dla człowieka ocenianie. Wartościmy na przykład przydatność danej informacji kulturowej (nazywanej memem) lub całego ich zbioru. O memach – czyli informacjach przekazywanych pozagenetycznie (kulturowo), mających wpływ przystosowawczy na jednostkę, prof. Kaczmarzyk pisze bardzo dużo. Zachęcam do zapoznania się z tym tematem, bo jest nie tylko fascynujący, ale i bardzo przydatny w pracy z uczniami.

Tu chciałabym zwrócić uwagę na ten wątek w kontekście roli nauczyciela. Naukowcy zrobili pewną analogię między zbiorem genów, czyli genotypem, a zbiorem memów, czyli memotypem. Genotyp to konkretny człowiek, memotyp to zbiór kompetencji, które posiada tenże człowiek w danym momencie. Rozwijając się, ucząc, dojrzewając, mamy do dyspozycji wiele memotypów, z których możemy czerpać. Obserwując je, oceniamy to, co nam przekazują pod kątem przydatności dla nas. Jak to robimy? Na przykład poprzez ocenę autentyczności danego człowieka – jeśli widzę, że ktoś „radzi sobie” w danym temacie, wie o czym mówi, dostrzegam dzięki temu przydatność – przyjmuję to także dla siebie. Jeśli nie – informacja nie zostaje zapamiętana lub wręcz odrzucona. Ta obserwacja neurobiologiczna potwierdza dotychczasowe ustalenia pedagogów i andragogów – uczy się wtedy, gdy widzimy przydatność danej wiedzy. Łatwiej ją przyswajamy od kogoś, kto jest do niej przekonany, autentyczny w swojej pracy.

Lęk przed utratą wpływu

Dorosły człowiek z reguły potrafi oddzielić konkretny mem od całego memotypu i wybrać dla siebie to, co ma wartość. Przykładowo: szanujemy wiedzę merytoryczną profesora historii, ale nie zwrócimy się do niego po poradę w kwestii grafiki komputerowej, szczególnie widząc jego

prezentację na wykładzie. Natomiast niedojrzały mózg ucznia ocenia memotyp w całości, w sposób zero-jedynkowy i dopiero uczy się oddzielania poszczególnych elementów. W przytoczonym przykładzie brak umiejętności komputerowych profesora w zasadzie dyskwalifikuje go całkowicie w oczach nastolatka.

W ciągu 45-minutowej lekcji uczeń ma bardzo dużo czasu na obserwację i ocenę dorosłego memotypu. Oceny mogą być skrajne – mistrz, który radzi sobie „z życiem”, więc warto go słuchać, lub „frajer”, od którego niczego się nie da nauczyć. I nie jest to złośliwość młodego człowieka (choć jej elementy mogą się pojawić) – tak po prostu działa jego mózg. Warto tu dodać, że tak konstruowany autorytet nauczyciela ma kilka zasadniczych cech. Ma charakter lokalny, czyli jest budowany w relacji „jeden na jeden”, uczeń – nauczyciel, więc niezwykle rzadko nauczyciel będzie autorytetem dla całej klasy. Cechą jest także nietrwałość – wraz z rozwojem mózgu nastolatka nauczyciel może zacząć lub przestać być autorytetem dla danego ucznia. I nie musi tu być niczyjej winy, a nawet konkretnej sytuacji, która by to wywołała. Zmiany w uczniu mogą być nagle, niezależne od nas. Istotne będzie, jak my się zachowamy. Bardzo ważne – również dla naszego dobrostanu – jest bowiem zachowanie równowagi między tym, na co mamy wpływ, a tym, na co pozwolimy sobie go nie mieć. No właśnie – dużo zależy od tego ostatniego. Czy pozwolimy samym sobie oddać nieco – często iluzorycznego – wpływu? Być może utracimy jakąś część autorytetu, lub tego, co lubimy tak nazywać, a jest najczęściej relacją opartą przede wszystkim na dyscyplinie. Ale owocem może być prawdziwy szacunek ze strony ucznia, chęć współpracy z jego strony i więź, która ma szansę przynieść zaskakujące efekty.

Balans

„Dziecko musi się nauczyć, jak wyrażać własne uczucia, a nie powtarzać treści, które przekazali

mu inni, ponieważ nie ma w tym oryginalności. Zbyt wiele naśladujemy, za mało i za wąsko myślimy – ponieważ uczy się nas tego od najmłodszych lat... (...) Należy sprawić, aby dzieci zaczęły samodzielnie myśleć! Nauczyciele uważają tę ideę za okropną, ponieważ uczy dzieci odpowiedzialności osobistej, a im odbiera rolę »wielkich mistrzów« – czytamy w książce *Alfabet. Strach albo miłość*. Bardzo mnie ucieszyło, że w ten sposób myśli Pablo Pineda, pierwszy Europejczyk z zespołem Downa, który ukończył studia wyższe. To bardzo ważny głos. I w moim przekonaniu ciekawie wpisuje się w myśl neurobiologiczną i ewolucyjną.

Przedhistoryczny nauczyciel – szaman wiedzy – miał za zadanie przechowywać i przekazywać wiedzę, ale również porządkować ją, pokazywać pewne reguły i prawa, ciągi przyczynowo-skutkowe, opisywać w sposób, którego chce się słuchać. Niezwykle istotnym zadaniem było także zachowanie równowagi między tym – co utwierdzone, tradycyjne, a tym – co nowoczesne, rewolucyjne. Odpowiedni balans służy naszemu gatunkowi nie tylko do przetrwania, ale i do rozwoju. Widać więc wyraźnie, że nawet jeśli porzucimy nieprawdziwą już figurę „przekaziciela wiedzy”, mamy jako nauczyciele bardzo dużo do zrobienia.

Artykuł został oparty w dużej mierze na wykładach prof. Marka Kaczmarzyka, wygłoszonych w ramach szkolenia online „Dobrostan nauczyciela. O trudnościach, potrzebach i dbaniu o siebie”, zorganizowanym w ramach programu szkoleniowego EduAkcja.

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

Rozmowy o emocjach

Katarzyna Kopczyńska-Kwiatek

Założenia i cele projektu #JestemzSOS

#JestemzSOS to projekt edukacyjny poruszający ważne tematy społeczne, takie jak: empatia, tolerancja, samoakceptacja czy przeciwdziałanie cyberprzemocy. Jego celem jest promowanie tolerancji wobec dzieci objętych pieczą zastępczą. Mówi się o nich nierzadko, że są „jabłkami, które padły niedaleko od jabłoni”, a więc sugeruje się, iż powielą schematy z rodzin pochodzenia – co w naszym przekonaniu jest nieprawdą. Jednocześnie problemem jest

okazywanie dzieciom z pieczy zastępczej litości, co wpływa na obniżenie ich samooceny. Bardzo często, w momencie zamieszkania w rodzinie zastępczej, rodzinie SOS czy też domu dziecka, podopieczni zmieniają szkołę. Udają wówczas, że mama SOS czy ciocia to ich biologiczna rodzina. Wstydzą się swojej prawdziwej sytuacji, odczuwają strach przed odrzuceniem, piętnowaniem i stygmatyzowaniem. Co możemy dla nich zrobić?

Do kogo kierujemy projekt?

Projekt przeznaczony jest dla uczniów klas 4–8. Szkołę do projektu może zgłosić rodzic, opiekun, dyrektor lub nauczyciel. Wystarczy wejść na naszą stronę internetową #JestemzSOS.org i wypełnić formularz zgłoszeniowy.

Podczas zajęć nasi specjaliści rozmawiają z uczniami o aktualnych i istotnych kwestiach, z którymi borykają się na co dzień. Próbujemy zaangażować ich do wypowiadania się na różne tematy, również te niełatwe. Staramy się pokazać szerszą perspektywę i zachęcić do szukania rozwiązań. Lekcja trwa 45 minut i prowadzona jest przez eksperta SOS za pomocą wideokomunikatora lub osobiście. Obecnie dysponujemy trzema rodzajami warsztatów o następującej tematyce: *Empatia i tolerancja*; *Przeciwdziałanie cyberprzemocy*; *Samoakceptacja*.

Empatia i tolerancja

Podczas tej lekcji pokazujemy prezentację o pieczy zastępczej – mówimy między innymi o tym, dlaczego dzieci do niej trafiają. Pokazujemy historię, cele i działania naszego Stowarzyszenia, a nade wszystko staramy się poprzez zabawę i dialog ze słuchaczami wykazać, że dzieci z opieki zastępczej w niczym się od innych dzieci nie różnią. Miały tylko mniej szczęścia i czasem potrzebują większego wsparcia, by osiągnąć sukces.

Scenariusze zajęć zostały przygotowane we współpracy z Działem Rozwoju Programów SOS, w oparciu o polskojęzyczną wersję publikacji *Kompasik – nauczanie praw człowieka dla dzieci*, która zawiera konspekty lekcji dotyczące kształtowania postaw tolerancji, akceptacji i otwartości wobec inności, ze szczególnym uwzględnieniem praw człowieka.

Cyberprzemoc

Słowa w internecie są jak niewidzialne naboje: nie powodują realnych siniaków, złamań czy okaleczeń,

ale zostają po nich ślady w postaci lęków, samookałeczeń, depresji. Dla niektórych dzieci przykra wiadomość, skierowana do koleżanki z klasy, okraszona emotikonem XD, może być żartem, a dla innych – głęboką raną.

Naszym celem jest głośny sprzeciw wobec normalizacji przemocy. Podczas zajęć rozmawiamy z uczniami między innymi o różnych formach aktywności w sieci, rodzajach cyberprzemocy i konsekwencjach, jakie za sobą niosą. Omawiamy cechy przemocy i sposoby, jak sobie z nią radzić. Zachęcamy dzieci i młodzież do nazywania problemów, a w konsekwencji do znalezienia w sobie odwagi, aby powiedzieć o trudnościach na przykład zaufanej, dorosłej osobie.

Samoakceptacja

W trakcie tych zajęć wspólnie z uczniami rozmawiamy, czym jest poczucie własnej wartości i jak skutecznie nad nim pracować.

Sprawdzamy, co dobrego widzimy w sobie i w innych oraz czy łatwo nam o tym mówić. Zastanawiamy, jak na samoakceptację może wpłynąć używanie różnego rodzaju filtrów w smartfonach, czyli o możliwościach i zagrożeniach nieumiejętnego używania nowej technologii. Zachęcamy do lepszego poznania siebie, co niewątpliwie pomaga w pracy nad akceptacją własnej osoby.

Skąd pomysł?

Kilka lat temu przez polskie media przetoczyła się dyskusja na temat tolerancji wobec dzieci z opieki zastępczej. Piętnastoletni wówczas Adrian, wychowanek Domu Dziecka w Dubience, a także Młodzieżowego Ośrodka Wychowawczego, wygrał kolejną edycję popularnego programu „Mam Talent!”. Widzów ujął piękny głos chłopca, a także jego wzruszająca historia. Po czym przez internet przelała się fala krytyki pod adresem Adriana. Krytkowany był zwłaszcza przez młodzież – zarzuty sprowadzały się

do tego, że Adrian wygrał tylko dzięki litości widzów nad wychowankiem domu dziecka. Młodzi ludzie, łatwo anonimowo wydaję sady i krytykują Adria-
na w internecie, nie rozumieją, że chłopak nie wygrał programu dzięki swojej trudnej sytuacji, ale pomimo tego, iż wychowuje się w pieczy zastępczej. Młodym osobom, wychowującym się w rodzinach biologicz-
nych, mającym stałe oparcie w rodzicach, trudno jest zrozumieć, jak wiele determinacji i samozaparcia trzeba, by odnieść sukces, kiedy się nie ma takiej podpory. Nie zdają sobie sprawy z tego, ile wysiłku wychowawców potrzeba, by przywrócić porzuconemu dziecku wiarę w siebie i świat. Zmotywować do działania. Adrian jest przykładem osoby, która dzięki wierze we własne możliwości i wsparciu pedagogów odnosi życiowy sukces. Ten piętnastolatek może się stać dla innych wzorem, jak należy szukać w sobie mocnych stron i uczynić z tego sposób na życie. Jego historia powinna też być inspiracją dla dorosłych, pokazuje bowiem, że w każdym dziecku jest wiele dobra – trzeba je tylko odnaleźć.

Rozwój i wyzwania

Czas pandemii zmotywował nas do szukania różnych dróg dotarcia do nauczycieli, uczniów czy rodziców. Nawet w tych najtrudniejszych momentach można liczyć na nasze wsparcie w rozmowach na ważne tematy. W 2016 roku, kiedy zaczynaliśmy, lekcje były prowadzone w szkołach w Warszawie i jej okolicach. Widząc ogromne zainteresowanie i potencjał, który projekt ze sobą niesie, zaczęliśmy szukać wewnątrz naszej organizacji specjalistów, którzy umożliwiliby nam prowadzenie zajęć na szerszą skalę.

Kolejnym krokiem było wykorzystanie nowej technologii, wideokomunikatorów umożliwiających edukację zdalną. Nic nie zastąpi kontaktu bezpośredniego z uczniami, ale internet pomógł w przekroczeniu bariery, jaką do tej pory była odległość. Dzięki temu w ciągu jednego dnia mogliśmy przeprowadzić lekcje zarówno dla uczniów z Kołobrzegu, jak z Krakowa. Mamy przygotowane również gotowe scena-

riusze do samodzielnego poprowadzenia przez wychowawcę lub jako wsparcie dla rodzica do rozmów z dziećmi na niecodzienne tematy, takie jak: empatia, tolerancja, hejt czy – dla odmiany – marzenia. Wystarczy wejść na naszą stronę #JestemzSOS.org i pobrać scenariusz.

Czy możemy mówić o sukcesie?

Tematy przez nas poruszane są aktualne i potrzebne, o czym świadczą liczne zgłoszenia napływające od szkół. Natomiast fakt, iż szkoły zgłaszają się do nas po kolejny scenariusz i polecają nas zaprzyjaźnionym szkołom, potwierdza wysoką jakość proponowanych przez nas zajęć. Często po lekcjach mamy przyjemność rozmawiać z osobami, które nas zaprosiły, i wówczas pytamy o wrażenia, opinię. Czy coś ich zaskoczyło? Czy coś by zmienili? Nauczyciele podkreślają, że uczniowie w rozmowie z nami zachowują się inaczej niż podczas godziny wychowawczej. Sam fakt bycia dla uczniów zewnętrznym autorytetem dużo zmienia. Czasami wystarczy jedno zdanie wypowiedziane w trochę inny sposób, przez inną osobę lub po raz kolejny, by przekaz „zaskoczył”.

W niektórych szkołach słyszymy, że te tematy były już poruszane, w innych, że będą kontynuowane po naszych zajęciach. Nie oszukujmy się – w ciągu jednej lekcji nie działyśmy cudów i nie zbudujemy w młodym człowieku poczucia własnej wartości, ale każda dodatkowa godzina poświęcona dzieciom i młodzieży na rozmowy o emocjach, konsekwencjach pewnych zachowań, nazywania zjawisk po imieniu niewątpliwie zrobi dużo dobrego. Jest to ciągły proces, a Stowarzyszenie SOS Wioski Dziecięce chce dołożyć swoją cegiełkę w budowaniu lepszej przyszłości dzieci i młodzieży.

Katarzyna Kopczyńska-Kwiatek

Koordynatorka projektu #JestemzSOS. Pracuje w Stowarzyszeniu SOS Wioski Dziecięce w Polsce.

Zdrowa dawka sceptycyzmu

Katarzyna Bielawna

Dlaczego potrzebujemy nowoczesności w edukacji i wychowaniu?

Zaczynam pisać ten tekst w dniu, w którym Facebook i jego aplikacje (Instagram, Messenger i WhatsApp) nagle przestały działać. Komunikatory stanowią jedno z moich narzędzi pracy, więc odłączenie od nich nagle ją przerwało. Skierowałam się w stronę mojego ulubionego źródła rozrywki: czytania komentarzy w sieci. Nie pozostawiały żadnych złudzeń, co komentujący sądzą o siedzących całymi dniami na Facebooku „młodych ludziach”. Spora część piszących z pogardą odnosiła się do tych, którzy poza Facebookiem świata nie widzą, lub snobowała się na nieposiadanie konta na żadnym portalu społecznościowym. Część postów była natomiast przepełniona nieskrywaną agresją wobec całego świata; nie tylko w stosunku do „młodych”, ale też wobec samego Facebooka, nazywanego dość często „Pejsbukiem”, co jest albo obraźliwym i antysemitycznym przytykiem do pochodzenia założyciela, Marka Zuckerberga, albo wyrazem wiary, że mediami rządzi Żydzi.

Totalna decentralizacja

Czego tak naprawdę obawiamy się, gdy widzimy młodzież ze smartfonami w dłoniach? Dlaczego w tak wielu powoduje to agresję? Czy chodzi o utratę kontroli nad tym, co konsumują inni, brak wspólnoty kulturowej, poczucie osamotnienia w świecie pełnym ludzi, o atomizację społeczeństwa? A może o coś jeszcze gorszego?

Jedną z najciekawszych cech internetu, a szczególnie mediów społecznościowych, jest totalna niemal decentralizacja. Każdy użytkownik internetu może być członkiem wielu społeczności, interesować się mnóstwem spraw i w obrębie jednej platformy śledzić lub subskrybować twórców i influencerów bardzo od siebie odległych – zarówno geograficznie, jak i światopoglądowo. Zresztą, sformułowanie „być członkiem” nie do końca odzwierciedla to, jak się czuje osoba posługująca się *social mediami*. Żadna z subskrypcji na YouTube

ani *hashtag*, który śledzimy na Twitterze, nie definiują nas jako człowieka. Co więcej, zbiór naszych subskrypcji, proponowanych filmów i *newsfeedów* nie określa naszej całościowej tożsamości.

O ile decentralizacja i pewna nawet anarchia w korzystaniu z internetu ma swoje plusy i pozwala czerpać garściami z przebogatych zbiorów wiedzy wszelakiej, o tyle myśl, że w internecie jesteśmy wolni, to wyłącznie złudzenie. Używanie sieci niesie ze sobą ogromne koszty, głównie w postaci danych, które zostawiamy wszędzie i cały czas. Media społecznościowe i przeglądarki notują pilnie każdy nasz ruch, tworząc przerażająco precyzyjny obraz naszej osoby, co wykorzystała na przykład niesławna dziś firma Cambridge Analytica, manipulując wyborami prezydenckimi w USA i kampanią brexitową w Zjednoczonym Królestwie. I choć sama CA już nie działa, skąd mamy wiedzieć, gdzie są nasze dane, dokąd są sprzedawane i komu służą?

Postprawda to jedyna prawda

Zatomizowanie internetu i podporządkowanie go kapitalistycznej antyutopii o wiecznym zwiększaniu zysku spowodowało, że to nie my jesteśmy użytkownikami mediów społecznościowych, ale to one używają nas do siebie tylko wiadomych celów. A ponieważ firmy zajmujące się handlem danymi potrzebują ich wciąż więcej, walczą o naszą uwagę wszelkimi możliwymi, nie zawsze uczciwymi sposobami.

Handel danymi to nie jedyny problem z internetem. Bardzo wiele ostatnimi czasy mówi się także o rozprzestrzenianych *fake newsach* czy o postprawdzie, która opanowała nowe media. Dyskurs ten brzmi groźnie, ale wszystkie te sformułowania pozostają na takim poziomie ogólności, że trudno podjąć z nimi jakąkolwiek polemikę. Wywód na temat tego, czym są *fake newsy*, zająłby wiele stron, więc nie będę o nich pisać. Skupię się natomiast na sposobie, w jaki internet obniża poziom dyskursu, zastawia na nas pułapki poznawcze i wręcz kłamie.

Ultranowoczesne rytuały

Internet często jest oskarżany o to, że „demoralizuje” młodych ludzi. Zwykle zarzuty takie padają z ust osób starszych, „cyfrowych imigrantów”, nierozumiejących dynamiki mediów społecznościowych, działania algorytmów i ekonomii uwagi. Ta domniemana ciemna strona internetu – ich zdaniem – wciąga młodzież w świat, w którym nie ma kultury, nie ma tradycji, nie ma miejsca na prawdziwe wartości. Wielu wydaje się, że to, czym „młodzież” zajmuje się w internecie, to rzeczy wyłącznie postępowe, ekstranowoczesne i alternatywne. To poczucie często podbijane jest przez portale informacyjne, karmiące newsami o „najnowszych trendach na TikToku”, takich jak piłowanie sobie zębów. Artykuły tego typu wzmacniają tylko poczucie, że internet to dziwne miejsce, w którym „młodzież” odprawia swoje ultranowoczesne rytuały.

A tymczasem przyjrzenie się debatom na Facebooku czy sekcji komentarzy pod jakimkolwiek filmem wideo o tematyce politycznej na YouTube pozwala odkryć coś odwrotnego i raczej niepokojącego: posty i komentarze są pełne treści wstecznych, skrajnie prawicowych, nacjonalistycznych, antyfeministycznych, antysemickich... Komentarze pod każdym tekstem dotyczącym polityki, zdrowia, pandemii, edukacji, czegokolwiek doprawdy, to zawsze jest zbiór najohydniejszych i najbardziej nienawistnych opinii, jakie tylko można sobie wyobrazić. Dlaczego tak jest, skoro w „prawdziwym”, pozainternetowym życiu praktycznie nie spotykamy się z ludźmi o tak mocnych, radykalnych poglądach? Dlaczego komentujący w internecie są tak pełni wściekłości, a jednocześnie wierzą w tak pokrętne rzeczy? Czy odpowiedź tkwi w samej naturze internetu?

W szpony teorii spiskowych lub internetową spiralę nienawiści wobec „innych” łatwo wpaść, nawet jeżeli nie mamy takiego zamiaru. Nie każdy jest podatny na takie targetowanie, ale wystarczająco dużo osób jest, dlatego proponuję, aby

przyjrzeć się dokładniej przykładowemu możliwemu scenariuszowi.

Radykalna strona internetu

Chyba każdy z nas choć raz czuł się wykluczony. Dziać się to mogło na różnych etapach życia, niekoniecznie w szkole. W czasach przed istnieniem mediów społecznościowych człowiek, którego z jakiegoś powodu spotykał ostracyzm społeczny, nie miał wielu możliwości wydobyć się ze swojej samotności; pozostawał „dziwakiem” w oczach innych lub ugiął się pod presją otoczenia. Jednak obecnie media społecznościowe stały się ostoją ludzi w ten czy inny sposób „wykluczonych” lub „marginalizowanych”. Na każdym z portali da się znaleźć przyjazne dusze, osoby myślące i „cierpiące” tak samo. Skąd tyle cudzysłówów w poprzednich dwu zdaniach? Dlatego, że domniemane wykluczenie i marginalizacja, odczuwane przez wielu, często nie są w istocie poważnymi zjawiskami. Należy tu rozróżnić nieprzychylnie komentarze ze strony kolegów i znajomych, wyzłośliwiających się nad naszym niszowym hobby, a prawdziwym wykluczeniem, odzierającym ludzi z ich podstawowych praw. Ta druga sprawa, dużo poważniejsza, jest tematem na zupełnie inny artykuł.

Kto może należeć do takiej grupy, potencjalnie uważającej się za wykluczoną (a której status w rzeczywistości nie ma z wykluczeniem nic wspólnego), a zatem, kto może łatwo wpaść w pułapkę dezinformacji i nienawiści? Każdy, kto znajduje się w trudniejszym momencie życia: nastolatki, młodzi mężczyźni przytłoczeni ciężarem oczekiwań wobec siebie, młode matki, ludzie zmagający się z chorobą, prekariusze, którym trudno jest finansowo przetrwać w realiach późnego kapitalizmu. Jediną rzeczą łączącą te grupy jest poczucie izolacji, być może smutku i desperacji, a to czyni ich podatnymi na wszelkiego rodzaju radykalne ideologie (alt-prawicowe, antyszczepionkowe, spiskowe) oferujące proste rozwiązania trapiących nas problemów.

Wpaść na tego rodzaju radykalne koncepcje w internecie jest stosunkowo łatwo – są one wszechobecne i bardzo agresywne. Żeby natknąć się na ludzi wyznających ideologię białej supremacji, nie trzeba znać sekretnych kodów i mieć dostępu do zasobów ukrytych w Darknecie. Są oni obecni na stronach z memami, na YouTube, na TikToku, w sekcji komentarzy lokalnej gazety.

Radykalna strona internetu znakomicie opowiada strategię rozprzestrzeniania swoich treści, poczynając od *clickbaitów* (czyli kontrowersyjnych tytułów, mających w nas wzbudzić na tyle gorące emocje, abyśmy na nie kliknęli), a kończąc na *data voids* (tworzeniu nieużywanych/niepopularnych dotąd słów lub wyrażeń – jak Pizzagate – i popularyzowaniu ich po to, aby większość późniejszych ich wyszukiwań przekierowywała do materiałów radykalnych treści).

Przypadkowa styczność z radykalnymi stronami, profilami czy twórcami jest zatem dość powszechna, a niektórym trudno oprzeć się charyzmie Jordana Petersona lub nawet Carrionera. Częste oglądanie filmów czy streamów daje złudzenie wglądu w prawdziwe życie influencerów i tworzenie się tak zwanych relacji parasocjalnych, czyli jednostronnych relacji z ludźmi (lub nawet botami) znanymi wyłącznie z mediów. Relacje takie są łatwe do nawiązania, ponieważ twórcy niczego od nas nie wymagają. Nie musimy się angażować w „związek”, pracować nad nim, zmieniać swojego zachowania. Nigdy też nie widzimy bardziej przyziemnych stron życia osobowości medialnej, co pozwala w jakiś sposób uwierzyć, że one po prostu nie istnieją. Jeżeli cokolwiek w tym, co mówi nasz „partner”, nam się nie podoba, po prostu przestajemy go oglądać, skrołujemy dalej albo nigdy nie wracamy na tę stronę.

Normalizujące wlepki

Jednak ci „odrzućeni”, o których pisałam powyżej, znajdują się w niebezpieczeństwie nie tylko dlatego, że mogą przypadkiem zostać fanami Bena Shapiro po obejrzeniu kilku jego filmików. Ich bezpieczne

przystanie, fandomy i fora często stają się miejscami polowań dla radykalnych grup, które infiltrują społeczności nie tylko na Facebooku i TikToku, ale też w miejscach bardziej obecnie niszowych, na przykład na platformie Tumblr.

Mechanizm infiltracji i inwazji jest, mam wrażenie, podobny do tego istniejącego wokół drużyn piłkarskich. Wśród kibiców zapewne większość stanowią osoby, które fascynuje gra w piłkę nożną. Powszechnie jednak „kibice piłkarscy” nie kojarzą się z rozentuzjasmowanymi fanami interesujących zagrań, ale raczej z bandą chuliganów demolujących stadiony, rozwieszających na ulicach wlepki z napisami „Nacjonalistyczna Pogoń” i krzyżami celtyckimi. Dlaczego prawdziwi kibice futbolu godzą się na obecność wśród nich ludzi, z których poglądami – zakładam – zupełnie się nie utożsamiają? Prawdopodobnie dlatego, że bardziej zależy im na podziwianiu gry drużyny i wspólnocie z innymi, normalnymi kibicami. Ponieważ nie identyfikują się z chuliganami, nie uważają, że ich obecność w grupie jest problemem.

Podobnie rzecz ma się z forami lub mediami społecznościowymi. Dla dobra grupy i zachowania jej integralności często po prostu zbywa się milczeniem tych, którzy pozwalają sobie na obraźliwe żarty. Konflikt i ewentualny rozłam w grupie są często zbyt wysoką ceną do zapłacenia za utrzymanie „jednomysłności”. Stąd milczące przyzwolenie na antysemityzm i transfobię – które dzięki temu coraz bardziej normalizują się w dyskursie publicznym.

Wybadanie granic

No dobrze, cofnijmy się o krok. Przecież na Facebooku czy Instagramie nie rozmawia się o polityce. Grupy na Reddicie czy serwery na Discordzie służą dyskusjom o muzyce, mandze lub jeździe na wrotkach. Skąd w tych społecznościach nagle polityka? Najlepszą metodą wprowadzenia do dyskursu danej grupy tematów politycznych jest konsekwentne zaprzeczanie temu, że dyskusja ma cokolwiek z nią

wspólnego, podczas gdy konwersacja w rzeczywistości służy wybadaniu, jakie są poglądy danej grupy i jak bardzo dadzą się nagiąć na przykład do radykalnie prawicowych poglądów.

Załóżmy, że rozmowa toczy się na temat filmu *Mad Max: Droga gniewu*, a uczestnik dyskusji chce skompromitować jego feministyczną wymowę. Nie zaczyna od krzyczenia, że ten film to feminazistowska propaganda, ale dowodzi, iż bohaterowie są nieprzekonujący, a fabuła kiepska, pozwalając pozostałym członkom grupy osobiście dojść do jedyne go i słusznego wniosku, że film jest zły ze względu na swoją feministyczną agendę. Załóżmy ponownie, że Eurowizję wygrywa osoba pochodząca z Izraela lub kontrowersyjny artysta, łączący w swoim scenicznym image’u elementy zarówno kobiece, jak i męskie. Jednego i drugiego artystę łatwo zdyskredytować odwołaniem się do osobistego gustu: komuś ten rodzaj muzyki po prostu się nie podoba. Umiejętne poprowadzenie dyskusji pozwoli sprawdzić, jak wrażliwa na transfobiczne lub antysemityczne żarty jest nasza społeczność.

Wybadanie granic jest niezbędne, aby je poszerzać, zwykle przy pomocy coraz bardziej radykalnych żartów lub memów. Jeżeli społeczność zareaguje zbyt ostro na pewne treści, zawsze zostaje klasyczne wycofanie się: przecież to tylko żart, nie ma się o co oburzać, teraz wszyscy są jacyś tacy wrażliwi. Przez to, że grupy zaczynają tolerować coraz ostrzejsze zachowania, część z forów i fandomów się radykalizuje, ponieważ zaczynają przyciągać coraz bardziej radykalnych członków, ale też przez to, że wielu dotychczasowych uczestników konwersacji nie czuje się już bezpiecznie w miejscach, które kiedyś były dla nich przyjazne.

Infiltracja przez grupy radykalne odnosi skutek wyłącznie wtedy, gdy trafi na podatny grunt. Grupy antyszczepionkowe czy promujące leczenie raka witaminą C raczej nie zagrzeją miejsca na forach dla lekarzy specjalistów. Ale już facebookowe grupy skupiające młode mamy są glebą, na której dezinformacja może z łatwością się szerzyć.

Staroświecka nowoczesność

No dobrze, to brzmi bardzo depresyjnie, tylko co z tym wszystkim ma wspólnego szkoła? Przecież nauczyciele w ramach praktyki edukacyjnej nie radykalizują uczniów, wystawiając ich na działanie złowrogich teorii spiskowych (miejmy nadzieję!). Odpowiedź jest prosta: od wielu lat, co najmniej kilkunastu, w kółko powtarza się mantrę o tym, żeby wprowadzać do szkół nowe technologie. Po co nam podręczniki, skoro można uczyć przy pomocy tabletów! Po co zakładać zbędne regułki, skoro wszystkie fakty można w ciągu kilku sekund sprawdzić w internecie! Jedyne, czego dzieciom trzeba, to lekcje kompetencji cyfrowych, a wtedy wszystko pójdzie jak po maśle.

Rok 2020 zafundował nam nieoczekiwaną lekcję praktyki dla technoentuzjastów i konfrontację oczekiwań z rzeczywistością. Cała edukacja nagle przeniosła się do internetu i co się okazało? Że cyfrowe uczenie wcale nie jest ani proste, ani przyjemne, ani tym bardziej skuteczne. Co więcej, wyklucza znacznie więcej uczniów, ponieważ ma mniejszy zasięg niż nauczanie „analogowe” ze względu na cyfrowe wykluczenie licznych grup społecznych. Z perspektywy przedstawicieli klasy wyższej średniej, której życie w dużej mierze już uległo cyfryzacji, przeniesienie edukacji na ekran komputera być może nie stanowiło problemu, ale dla siedmiolatka z niewielkiej wsi, z jednym komputerem na całą rodzinę, z łączem internetowym, które działa, jak chce, nagłe oderwanie od jedyne-go źródła edukacji mogło być szokiem, z którego trudno będzie się otrząsnąć.

Dyskusja na temat digitalizacji szkół, nauczania kompetencji cyfrowych ładnie wygląda głównie w projektach z kolorowymi slajdami, na których uczniowie z uśmiechem pochylają się nad tabletami, a nauczyciel radośnie klika przyciski na pilocie tablicy multimedialnej. W rzeczywistości wprowadzenie nowych mediów (i nowych nowych mediów) do szkół, aby ją unowocześnić, wymaga

głębokiej analizy i określenia ram, w jakich miałyby się to odbywać.

Wymaga to też zdefiniowania przymiotnika „nowoczesny”. Podświadomie czujemy, że samo to, iż ktoś wyposażony jest w smartfon, nie czyni z niego nowoczesnego człowieka. Przy pomocy technologii można szerzyć bardzo konserwatywne tezy.

Siedmiolatek z nożem

Jeżeli więc postulujemy, żeby nasza szkoła była „nowoczesna”, to czego konkretnie chcemy? Powielania starych treści, ale na tablecie? Puszczenia uczniów samopas w odmęty internetu, aby sami wyszukiwali fakty, ryzykując przy tym, że trafią na stronę, która poinformuje ich, że Uluru jest w rzeczywistości pozostałością po gigantycznym biblijnym drzewie?

Kochani nauczyciele, internet to nie książka z ruszającymi się obrazkami. To wszechstronne i potężne narzędzie. Podobnie jak nóż, może być wykorzystane w dobrym i złym celu. Ale tak jak nie dajemy siedmiolatkowi do ręki noża, aby swobodnie się nim bawił, tak i nie wolno pozwalać mu bawić się internetem. Zwłaszcza, jeżeli sami padamy ofiarą manipulacji i błędów poznawczych. Czy wiecie, czym są takie zjawiska, jak: *doxing*, *ghosting*, *data mining*, *microtargeting*, *trolling*, *hate raids*, *Google bombing*, *dog whistles*, *dissing* – i wiele, wiele innych? Dopóki ich nie zrozumiemy i nie będziemy potrafili wytłumaczyć, czym są i jak dokładnie działają, dopóty może trzymajmy się z daleka od prób przeniesienia edukacji na komputery i do internetu.

Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego.

Kodowanie teraz!

Krzysztof Jaworski

Podsumowanie obchodów Europejskiego Tygodnia Kodowania 2021

Pierwszy Europe Code Week, czyli Europejski Tydzień Kodowania, odbył się w 2014 roku. W jego ramach w Polsce zarejestrowano wtedy 283 wydarzenia. W tegorocznej edycji, która trwała od 9 do 24 października, zrealizowano 14 900 spotkań i warsztatów. Code Week to społeczna inicjatywa mająca na celu popularyzację tematyki związanej z programowaniem. Jak się zmieniała przez lata i kto stoi za tysiącami wydarzeń realizowanych w całej Europie?

Początki

W Tygodniu Kodowania biorę udział od początku trwania tej inicjatywy. Najpierw w ramach programu Mistrzowie Kodowania, a teraz we współpracy ze Stowarzyszeniem Cyfrowy Dialog, które było partnerem tegorocznej edycji. W 2014 roku głównym celem tego wydarzenia była przede wszystkim promocja i oswojenie uczestników z tematyką programowania. Był to czas, kiedy prace nad zmianą podstawy programowej z informatyki ograniczały się do wąskiego grona specjalistów.

W powszechnej świadomości programowanie kojarzyło się z niedostępną dziedziną wiedzy i umiejętności. Dlatego energia związana z przygotowaniem do październikowej akcji skupiała się na zmianie tego stereotypu. Starano się pokazać, jak łatwo można mieć dostęp do możliwości związanych z podstawami programowania. Wskazywano też na zmiany dotyczące automatyzacji i transformacji cyfrowej różnych obszarów życia. Przede wszystkim było to więc zaproszenie do doświadczenia nowego, ciekawego świata.

Zmiana podejścia

W bieżącym roku jesteśmy już w zupełnie innym miejscu. Programowanie jest obecne w szkole, dzięki środkom unijnym podstawy kodowania są stosowane w wielu przestrzeniach związanych z szeroko rozumianą edukacją. To nie jest moment na wyjaśnianie podstaw, a na pokazanie szerokich możliwości, jakie są dostępne zarówno w pracy z dziećmi, jak i z młodzieżą i dorosłymi.

Spore grono odbiorców tegorocznych wydarzeń wie, co to jest skrypt, warunek lub zmienna, i rozumie, jaką rolę pełnią one w kodzie. Oczekiwania są większe, ale też możliwości i tematyka zajęć (realizowanych stacjonarnie i online) mogła być bardziej urozmaicona, adresowana do różnych odbiorców. Promowana przez początkowe lata Code Week myśl, że nauka programowania jest szansą na zawodową przyszłość, zdecydowanie się zdezaktualizowała. W dobie intensywnego rozwoju technologii bazujących na sztucznej inteligencji nie powinniśmy myśleć o nauce programowania jako przepustce do zawodu przyszłości. Jej rola jest zupełnie inna.

Programowanie jako aktywność społeczna

Nick Montfort w książce *Odkrywanie Kodu. Wprowadzenie do programowania w sztuce i humanistyce* (Korporacja Ha!art, Kraków 2017) dzieli się myślą: „programowanie (...) jest aktywnością społeczną” (s. 24). Moim zdaniem właśnie społeczny charakter działań podejmowanych podczas Europejskiego Tygodnia Kodowania powinien być podkreślany. Code Week staje się coraz bardziej osadzony w rocznym kalendarzu Europy. Warto go celebrować, szukając współpracy i wymiany pomysłów oraz inspiracji w skali całej UE. To relacje i uczenie się od siebie nawzajem stają się kołem zamachowym tego wydarzenia.

Nauka napędzana wykorzystywaniem programowania jest procesem, który wymaga interdyscyplinarnego podejścia. Pozwala na realizację pasji oraz rozwiązywanie problemów, z którymi jako społeczności żyjące współcześnie się mierzymy.

Warto też pokazywać szeroką perspektywę nauki programowania, nieograniczającą się do zamkniętej w ciasnej skrzynce technicznej perspektywy. Wartościowe wykorzystanie nowych technologii wymaga umiejętności komunikacji i współpracy oraz świeżego spojrzenia na potencjał kooperacji na linii ludzie – technologia.

Niezaprzeczną wartością kolejnych edycji Code Week jest rosnąca społeczność osób zaangażowanych w realizację tego wydarzenia. Od początkowego zachowawczego podejścia ewoluowaliśmy do otwartości na różne możliwości i działania oraz dużą dawkę zabawy.

Model oparty na rywalizacji

Jest też rzecz, która – mam nadzieję – ulegnie zmianie. W dotychczasowej konwencji każdy kraj gromadzi zarejestrowane wydarzenia, które są przeliczane w stosunku do liczby jego mieszkańców. To forma rywalizacji, która w zamierzeniu pomysłodawców ma motywować do działania i organizowania wydarzeń w ramach Tygodnia Kodowania w poszczególnych państwach. Współczesna wiedza o motywacji jasno pokazuje, że tego typu założenie jest błędne. Code Week jest, jaki jest, nie dzięki wypracowanej konwencji, ale pomimo niej. Rezygnacja z tego aspektu byłaby wyraźnym podkreśleniem wartości współpracy, motywacji wewnętrznej oraz sprawczości, które są filarami realizowania idei uczenia się przez całe życie.

Dobrze, że Code Week stał się powszechnie cenionym, cyklicznym przedsięwzięciem. Pokazuje, iż wspólne uczenie się i dzielenie się wiedzą, umiejętnościami i pomysłami jest potrzebną i wartościową inicjatywą. Daje szansę na to, aby niezależnie od wieku doświadczyć, że edukacja może być ciekawą i wielowątkową przygodą.

Krzysztof Jaworski

Koordinator i trener projektów edukacyjnych w Stowarzyszeniu Cyfrowy Dialog. Metodyk w Centrum Mistrzostwa Informatycznego. Ambasador polskiej edycji Samsung Solve for Tomorrow. Absolwent programu Future Classroom Lab realizowanego przez European Schoolnet w Brukseli. Uczestnik międzynarodowych konferencji Scratch w Budapeszcie i USA (MIT, Boston).

Najcenniejsza komórka

Helena Czernikiewicz

Czym jest dzisiaj „nowe nowe” wychowanie?

Niezależnie od obowiązujących w danych czasach nurtów pedagogiki – w wychowaniu zawsze chodziło (i wciąż chodzi!) o przygotowanie dziecka do życia we współczesnym świecie. Żyjemy tu i teraz, w takim, a nie innym społeczeństwie, więc w szkole powinno nam zależeć, przede wszystkim, na wykształceniu u dzieci i młodzieży takich kompetencji, jak pełnienie ról

społecznych, nawiązywanie i utrzymywanie dobrych relacji międzyludzkich czy hierarchizacja wartości. Nie muszę wspominać, że wszystkie działania osób odpowiadających za naukę i wychowanie są ukierunkowane na dziecko oraz służą jego jak najpełniejszemu rozwojowi, który umożliwi mu bycie szczęśliwym, spełnionym człowiekiem w dorosłym życiu.

Przykład najlepszym sposobem wychowania

Filozofowie i pedagodzy od zawsze wiedzieli, że wychowanie młodego pokolenia opiera się przede wszystkim na doświadczeniu i praktyce. Nie można tylko teoretyzować, gdyż często to, co wydaje się genialne w teorii, w rzeczywistości nie zdaje egzaminu. Poza tym ważne jest, aby swoim zachowaniem i postawą potwierdzać prawdziwość głoszonych poglądów.

Jeszcze do niedawna każdy nauczyciel starał się być mistrzem dla swojego ucznia. Autorytetem, wzorem do naśladowania. Zadanie nie było proste, gdyż często nauczycieli i uczniów dzieliły nie tylko wiek i wykształcenie, ale także środowisko i kultura. W domu rodzinnym dziecko miało przekazywane inne wartości niż w szkole. Wychowywane w duchu konformizmu i konsumpcjonizmu nie było skłonne zmienić swej postawy pod wpływem pedagoga. Nauczyciel swoim postępowaniem musiał pokazać, że w życiu liczą się nie tylko rzeczy materialne, a szczęście nie polega jedynie na gromadzeniu bogactwa i rozwoju osobistym. Bardzo ważne są relacje międzyludzkie, atmosfera spokoju, życzliwości, współpraca, tolerancja i akceptacja. Każdy dzień może obfitować w pozytywne emocje, jeżeli umiemy spojrzeć na świat optymistycznie. Społeczeństwo, w którym te wartości należą do najważniejszych, na pewno będzie się świetnie rozwijać, a kraj zacznie rozkwitać gospodarczo.

Być wzorem do naśladowania to niełatwe zadanie. Każdy z nas bowiem jest tylko człowiekiem i ma swoje słabości. Decydując się na pełnienie misji, jaką jest praca nauczyciela, wzięliśmy odpowiedzialność za wychowanie młodego pokolenia – musimy pamiętać, że od nas będzie się zawsze wymagało więcej niż od reszty społeczeństwa. W oczach uczniów musimy być niemalże kryształowi, świecić przykładem. Po pewnym czasie młodzi ludzie sami dojdą do wniosku, że każdy

szlachetny kamień wymaga oszlifowania, a czasem może pojawić się na nim skaza. Wszyscy muszą ustawicznie pracować nad sobą, jak najrzadziej narażać się na krytykę. Życzliwość, akceptacja, tolerancja, wyrozumiałość, mądrość, cierpliwość – to najcenniejsze wartości nauczyciela. Swoją postawą i zachowaniem powinien na każdym kroku pokazywać to uczniom.

Po koniec XX wieku i na początku naszego stulecia było to w miarę proste, gdyż wirtualny świat nie był jeszcze wszechobecny. Nie tylko lekcje opierały się na tradycyjnych metodach, ale także komunikacja międzyludzka. W ówczesnych telefonach nie było aż tylu funkcji. Młodzież nie spędzała tak wielu godzin przed ekranami komputerów lub komórek. Ludzie częściej się spotykali, rozmawiali ze sobą. W szkole na przerwach uczniowie wspólnie spędzali czas, wymyślali różnego rodzaju gry i zabawy. Na lekcjach nikt nie marudził, że musi przeczytać tekst czy zapisać notatkę. Uczniowie z chęcią jeździli na wycieczki, zwiedzali, poznawali nowe szlaki turystyczne. Najprostsze zabawy integracyjne wydawały się im atrakcyjne. Nauczyciel – jeżeli nawiązał z podopiecznymi właściwe relacje, pokazał, że jest pasjonatem swego przedmiotu, umie ciekawie prowadzić lekcje i troszczyć się o uczniów – mógł liczyć na szacunek i uznanie, stać się mistrzem kształtującym osobowości młodych ludzi. Mnie osobiście w pełnieniu funkcji wychowawczynie bardzo pomagało stosowanie najnowszego nurtu pedagogiki – humanistycznej.

Wirtualny świat a rzeczywistość

Współcześnie trudno nauczycielowi świecić przykładem, gdyż młodzi ludzie większość czasu spędzają w świecie wirtualnym, coraz bardziej tracąc kontakt z tym rzeczywistym. Nawet przebywając w szkole – nie mogą się od niego oderwać. Na lekcjach myślą o tym, w którym miejscu zakończyli grę lub co napisali koledzy i koleżanki na portalach społecznościowych. Na przerwach starają się

Nowe technologie i pandemia przewartościowały życie wielu uczniów. Współcześnie dla wielu z nich liczy się przede wszystkim wygodne życie wśród pięknych, nowoczesnych przedmiotów. Najważniejsi nie są już przyjaciele, lecz przedmioty, a wśród nich ten arcyważny – telefon z nieograniczonym dostępem do internetu.

w jakiś sposób „zajrzeć” do komórki, nawet jeśli w szkole wprowadzono zakaz używania urządzeń elektronicznych. Jeżeli w placówce jeszcze nie wprowadzono takiego przepisu, na korytarzach widać uczniów z nosami w komórkach, denerwujących się, gdy zabrzmiał dzwonek na lekcję, gdyż trzeba na 45 minut odłożyć telefon – przerwać grę lub przeglądanie wiadomości.

Obecnie uczeń przede wszystkim jest skupiony na tym, co się dzieje w świecie wirtualnym. Tam szuka i znajduje przykłady do naśladowania. Chce być jak bohaterowie gier lub znani youtuberzy, blogerzy czy inne popularne postaci z mediów społecznościowych. Nie dostrzega, że prawdziwy świat nie odzwierciedla rzeczywistości z ekranu. Co prawda można robić różne sztuczki, podróżować, śmiać się z różnych sytuacji, dokonywać niesamowitych rzeczy, nagrywać filmiki i szczyścić się nimi. Działania te stanowią jednak tylko fragment naszego (ich) życia, które przede wszystkim składa się z wielu obowiązków i poważnych, nie zawsze łatwych spraw. Oczywiście o przyjemnościach i rozrywce nie wolno zapominać, ale też nie należy przesadzać i starać się zachować odpowiednie proporcje.

Nauczyciel nie ma jak konkurować z bohaterami portali społecznościowych. Jedyne, co może robić, jako odpowiedzialny pedagog, to uczyć młodych ludzi zalet i zagrożeń płynących z korzystania z internetu. Starajmy się także pokazywać uczniom, że realny świat jest piękniejszy niż wirtualny, gdyż poznajemy go wszystkimi zmysłami. Kontakt osobisty pomaga w budowaniu odpowiednich relacji, współpraca przyspiesza wzorowe wykonanie zadania. Jeśli tylko umiemy się cieszyć życiem, każdy dzień przynosi coś ciekawego.

„**Nowe nowe**” wychowanie?

Czasy pandemii jeszcze bardziej utrudniły wychowanie poprzez dawanie dobrego przykładu. Ze względu na konieczność izolacji oddaliliśmy się od siebie, kontakty często ograniczyły się do korzystania z różnego rodzaju komunikatorów internetowych. Nauka zdalna pogłębiła problemy wychowawcze. Żyjąc w izolacji, młodzi ludzie nie mogli się spotykać z rówieśnikami, nauczycielami, a nawet bliskimi. Ponadto narażeni byli na pokusy związane z ciągłym korzystaniem z internetu. Siedząc przed ekranem komputera czy tabletu, przez kilka godzin dziennie, odczuwali znużenie i zmęczenie. Brak kontroli ze strony nauczyciela (nie można było wymagać włączania kamery i mikrofonu) powodował, że uczniowie często na lekcjach zajmowali się czymś innym, najczęściej graniem, oglądaniem filmów na Netflixie lub rozmową z kolegą na Messengerze.

W takiej sytuacji najważniejsze staje się uświadomienie uczniom, że w największym stopniu odpowiedzialność za proces nauczania spoczywa na ich barkach. Kłania się tu idea oceniania kształtującego, które jednak w czasie nauczania zdalnego nie mogło być w pełni wdrażane – dzieci miały utrudniony kontakt ze sobą, nie mogły się

tak łatwo wymieniać informacjami, korzystać z pomocy i wsparcia nauczyciela. Oczywiście wykorzystanie odpowiednich narzędzi niwelowало te problemy. Na lekcjach zdalnych, zamiast pracy w grupach, stosowałam pracę w „pokojach”. Muszę przyznać, że uczniowie chętnie współdziałali w ten sposób.

Innym problemem we współczesnym wychowaniu jest nadmierny konsumpcjonizm i materializm. Właśnie jestem po lekcji w klasie siódmej, na której rozważaliśmy problem: czy przedmioty dają ludziom szczęście? Według uczniów – oczywiście tak. Najcenniejszym zaś przedmiotem jest komórka, w której jest cały świat młodzieży: internet, gry, kontakty, informacje, opinie, poglądy, rozrywka. Naprawdę musiałam bardzo się natrudzić, aby zmienić sposób myślenia siódmoklasistów, którzy wszystkie argumenty odpierali tylko jednym – najbardziej cieszą się z własnego telefonu komórkowego, z którego mogą korzystać – najlepiej bez ograniczeń. Radość zaś to uśmiech, więc szczęście. Wszelkie moje wywody o zaspokajaniu potrzeb niższych i wyższych nie przemawiały do uczniów. Trochę przekonał ich argument o zniewoleniu przez przedmioty, wykorzystywaniu ludzi przez koncerny przemysłowe.

Lekcja ta uświadomiła mi, jak życie uczniów zostało przewartościowane przez nowe technologie i pandemię. Współcześnie liczy się tylko piękne, wygodne życie wśród nowoczesnych przedmiotów, a nie życzliwych, chętnych do pomocy i współpracy ludzi. Najważniejsi w życiu nie są przyjaciele, lecz telefon z nieograniczonym dostępem do internetu. Podobny problem pojawił się w klasie czwartej. W ubiegłych latach, gdy omawiałam wiersz *Pamiętka z wakacji*, dzieci zawsze wskazywały, że przyjaźń jest najcenniejsza. W tym roku czwartoklasiści często wskazywali bursztyn, za który (jako kamień szlachetny) można zyskać sporo pieniędzy. Dzieci uwięzione w domach przestały doceniać wagę kontaktów z rówieśnikami, możliwość wsparcia ze strony innych ludzi.

Dziś najważniejszym zadaniem nauczyciela jest więc przywrócenie odpowiedniej hierarchii wartości, nauka życia wśród ludzi w realnym, a nie wirtualnym świecie. Jak to zrobić? Oto jest pytanie! Najlepiej – przystosowując metody pracy do tych, które preferują uczniowie. Wykorzystujemy na lekcjach wszystkie możliwe narzędzia informatyczne. Oczywiście róbmy to z głową, aby uczniowie właściwie opanowali umiejętność czytania i pisanie oraz samodzielne myślenie. Starajmy się, aby zobaczyli, że koledzy i koleżanki, którzy nie mają najnowocześniejszych urządzeń elektronicznych, pięknych domów i ubrań, są wartościowymi ludźmi. Pomoc innym nie ogranicza się tylko do wpłaty datku na konto lub zakupu karmy dla zwierząt czy zorganizowania akcji charytatywnej, na przykład kiermaszu, z którego fundusze zostaną przeznaczone na wsparcie rehabilitacji chorego kolegi. Należy interesować się innymi, obserwować świat dookoła, zauważać potrzeby wszystkich ludzi, pomagać w zaspokajaniu ich. Przede wszystkim należy otworzyć się na drugiego człowieka, wspierać go, współdziałać z nim w atmosferze życzliwości i akceptacji. Tylko w takich okolicznościach świat będzie się mógł rozwijać. Troska o innych pomoże też ograniczyć skutki pandemii.

Jak widać, przed nauczycielami stoi trudne zadanie. Jak zawsze będziemy się jednak starać jak najlepiej wychować młode pokolenie, stosując „nowe nowe” nurty pedagogiki – mimo niepohamowanej ekspansji „nowych nowych” mediów. Dobro i rozwój dziecka, jak zawsze, będą dla nas najważniejszym celem.

Helena Czernikiewicz

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

Kim jest współczesny wychowawca?

Magdalena Malik

Zarys problematyki wpływu więzi społecznych na edukację

W przestrzeni publicznej, w różnych sytuacjach, zdarza nam się usłyszeć głośny komentarz odnoszący się do zachowania dzieci i młodzieży: „Kto ją/ jego tak wychował?”. Czasami to pytanie pada z ust przedstawicieli młodego pokolenia, którzy także bywają zaskoczeni zachowaniem kolegów i koleżanek. Wówczas pojawiają się myśli, w których dominują dwa słowa: wychowanie i wychowawca. Zaczynamy się zastanawiać, gdzie mógł nastąpić błąd: w rodzinie, czy może w trakcie

nauki w szkole? Coraz częściej rodzice i nauczyciele są zaniepokojeni postępowaniem, działaniami i pomysłami najmłodszych. Do obu grup dociera wiele opracowań, podręczników, poradników, z których przebija wiele teorii i wskazówek, mówiących o tym, jak należy wychowywać dzieci i młodzież. Przytłaczająca liczba „dobrych praktyk” może przynosić odwrotne reakcje od zamierzonych, dlatego trudno się dziwić postawie rezygnacji, zniechęcenia czy braku zaufania między pokoleniami.

Wprowadzenie

Mimo dostępu do literatury tematycznej oraz niezliczonej ilości informacji w mediach – a przede wszystkim zapewnień sztabu specjalistów, że podejmowane działania zmieniają sytuację na lepszą – rzeczywistość obnaża rosnące problemy w sferze wychowania. Można wręcz mówić o kryzysie, który staje się coraz dotkliwszy.

W przeciągu ostatnich lat byliśmy świadkami reformy edukacji, globalizacji, ale też kwestionowania norm i wartości moralnych. Przeprowadzone zmiany polityczno-gospodarcze miały swoje odzwierciedlenie w postawie dorosłych, w tym w relacjach rodzinnych. Współczesny rodzic również przeżywa kryzys tożsamości, który odbija się na zachowaniu dzieci.

Niniejszy artykuł ma na celu zwrócenie uwagi na proces wychowania, który rozpoczyna się w domu rodzinnym, jest kontynuowany w szkole i jednocześnie komentowany w szeroko ujętych mediach. Chcę zwrócić uwagę na to, że wymagając właściwych społecznie postaw od młodego pokolenia, musimy również zastanowić się nad postępowaniem i zachowaniem osób dojrzałych.

Dom rodzinny

Rodzina to dla dziecka miejsce startowe do późniejszych relacji i kontaktów międzyludzkich oraz doświadczeń emocjonalnych. Wśród najbliższych kształtuje się charakter osoby – wzajemne oddziaływanie, troska oraz kultywowane tradycje i obyczaje nie pozostają bez wpływu na bieg życia. Obecny obraz rodziny ukazuje zmiany, jakie ją dotknęły – zaliczymy do nich: liczbę jej członków, osłabienie więzi między domownikami czy zmianę pozycji dziecka¹.

Pierwsze kroki, które w przyszłości pozwolą wejść do społeczeństwa, dzieci stawiają w rodzinie. Poznają właściwe postawy i nawyki przydatne w dorosłości. Uważnie przyglądają się rodzicom,

aby z czasem zacząć ich naśladować. W związku z tym na rodzicach spoczywa duża odpowiedzialność. Matka i ojciec powinni mieć świadomość w dwóch kwestiach: jak ważne jest wypełnianie ich ról oraz ponoszenie konsekwencji własnych czynów.

Dziecko od początku potrafi dostrzec, do kogo w domu należą poszczególne obowiązki i zadania oraz jak dana osoba wywiązuje się z ich realizacji. Dorośli nie mogą sugerować się myślą, że dziecko czegoś nie zauważy, nie usłyszy czy zapomni. Poza tym muszą pamiętać, że nikt ich nie zastąpi i w oczach pociechy są najważniejsi. Zdając sobie z tego sprawę, starają się być odpowiedzialni za dziecko, które z chwilą dorastania zaczynnie budować więzi rodzinne, uczyć się komunikacji czy otwierać na drugiego człowieka².

Obecnie dostrzega się model niezależności. Współczesny system wartości w rodzinach często przedkłada pojedyncze sukcesy nad dobro rodziny jako wspólnoty. Rozwija się szerzej sfera prywatności i ograniczenie kontaktów z zewnątrz. Zachowanie członków rodziny jest uzależnione w coraz większym stopniu od doświadczeń, które wynikają z ich indywidualnych sytuacji. Współcześnie więź między członkami rodziny ulega osłabieniu albo zanikowi, co jest związane, między innymi, z ruchliwością członków rodziny, którzy na przykład wyjeżdżają do pracy za granicę³.

Od rodziców oczekuje się, że zachowaniem i postępowaniem przekażą dziecku wartości, normy i zwyczaje wzorcowego postępowania. Postawa i czyny dorosłych są zaś w dużym stopniu uzależnione od tego, jak patrzą na pełnione przez siebie role społeczne⁴.

Szkoła jako spotkanie

Współczesna placówka edukacyjna to miejsce, w którym spotyka się młodzież o różnej kulturze, postawach społecznych czy normach wychowawczych. Uczniowie przychodzący do szkoły

Piastowanie zawodu nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga to również bycie wzorem osobowym dla odbiorców – uczennic i uczniów. W wychowaniu szczególnego znaczenia nabiera zgodność przekazywanych treści ze strony nauczającego z jego zachowaniami i osobistą postawą.

mogą mieć kłopoty nie tylko z nauką, niektórzy mają za sobą doświadczenie z agresją, przemocą psychiczną, cyberuzależnieniem czy depresją, a nawet z myślami samobójczymi. Problemy, które dotyczą uczniów, bywają skomplikowane i nie są łatwe do rozwiązania. Członkowie kadry pedagogicznej często nie potrafią sobie efektywnie z nimi poradzić. Brak skuteczności doprowadza do negatywnego nastawienia uczniów do pedagoga, nauczycieli i wychowawcy, a czasami również rodziców.

W szkole – będącej miejscem wyjątkowo różnorodnym, choćby ze względu na uczestników procesu uczenia (się) – aby osiągnąć założone cele w obszarze wychowania, trzeba być autentycznym i postępować zgodnie z tym, co się mówi⁵. Młody człowiek, obserwując pedagoga, nauczyciela, wychowawcę, powinien dostrzegać w jego zachowaniu postawę, którą będzie pragnął naśladować. W pedagogice wzory osobowe na ogół konkretyzują i uosabiają ideał wychowania. Jest on pojmowany jako sukces w tej sferze działania. Najczęściej dąży się do tego, aby cel, treści i metody były podporządkowane pracy wychowawczej. Osoba godna

szacunku powinna charakteryzować się cechami pożądanymi z punktu widzenia celów wychowania. Piastowanie zawodu nauczyciela, wychowawcy czy pedagoga to również bycie wzorem osobowym dla odbiorców – uczennic i uczniów. W wychowaniu szczególnego znaczenia nabiera zgodność przekazywanych treści ze strony nauczającego z jego zachowaniami i osobistą postawą. Niestety, dość często zdarza się, że kiedy pytamy uczniów o to, kto jest dla nich autorytetem wśród grona pedagogicznego albo najbliższych, nie potrafią udzielić odpowiedzi i wskazać konkretnej osoby.

Współcześni dorośli mają problem z prawidłowym wychowaniem młodego pokolenia z racji nieuporządkowania własnych spraw i właściwego systemu wartości. Nie pomagają w tym obecne tempo życia, dominacja wielu nurtów kulturowych i cywilizacyjnych, które doprowadziły do zepchnięcia na plan dalszy tradycyjnych wartości. Dzisiaj nie można mówić w szkole o relacji „mistrza i ucznia”, w której ten drugi dąży do naśladowania autorytetu.

Media w świecie wychowania

Dzisiaj media stały się nośnikiem nie tylko wiedzy czy informacji, ale też wzorców zachowania – pouczają, sugerują, jak należy postępować w danej sytuacji. Odbiorcami tych przekazów w większości jest współczesne pokolenie dzieci i młodzieży, dla których świat cyfrowy to „chleb powszedni”. Im młodszy odbiorca, tym w mniejszym stopniu jest w stanie samodzielnie dokonać podziału na to, co właściwe, a co nie wpisuje się w akceptowalne zachowanie ogółu społeczeństwa. Obecnie można stwierdzić, że człowiek to *homo mediens*, który bez nowych technologii i kontaktu online ma kłopot z przetrwaniem choćby jednego dnia⁶.

Do szerokiej grupy odbiorców i użytkowników świata wirtualnego należą także dorośli, a część z nich nie upatruje niczego negatywnego w korzystaniu z możliwości nowych mediów.

Warto zaznaczyć, że dostęp do nowej technologii w większości rodzin czy szkół jest dziś powszechny. Czas izolacji wywołanej pandemią pokazał, jak ważną rolę może pełnić w życiu zawodowym czy towarzyskim telefon komórkowy lub komputer – bez nich nie udałoby się zorganizować na skalę masową pracy i nauki zdalnej.

Dla dziecka umiejętność dokonywania właściwej oceny wybranej informacji czy zdjęcia jest dość trudna z racji wieku. Możliwość bycia anonimowym pozwala ustrzec się odpowiedzialności za używanie niecenzuralnego słownictwa, obrażanie czy poniżanie innych użytkowników sieci. Z chwilą powrotu do świata realnego dziecko stoi na rozdrożu, bo okazuje się, że trzeba ponownie przystosować się do życia w rzeczywistym świecie. Dlatego tak ważne wydaje się zbudowanie właściwego systemu wartości i norm postępowania – co pozwoli w przyszłości na rozwój i osiągnięcie wyznaczonych celów, czyli satysfakcji życiowej⁷. Dzięki wartościom, pełniącym funkcję fundamentów, wszelkie potknięcia czy zachwiania w życiu osobistym, rodzinnym lub zawodowym zostaną lepiej rozwiązane i przezwyciężone⁸.

Podsumowanie

Na wychowanie dzieci i młodzieży bez wątpienia mają w dużej mierze wpływ rodzice. Szkoła powinna być ich podporą. Bardzo ważna staje się zatem pedagogizacja rodziców, która powinna stanąć na czele wielu innych potrzeb. W tym kontekście współpraca szkoły z domem rodzinnym ucznia wysuwa się na pierwsze miejsce.

Prowadzenie wspólnych działań z wyznaczonym celem zapewni lepszy start dzieciom. W społeczeństwie możemy dostrzec działalność grup społecznych czy organizacji pozarządowych, które głoszą pomoc dzieciom borykającym się z problemami, takimi jak: zagrożenie wykluczeniem społecznym, przemocą czy deprawacją. Rodzice i nauczyciele powinni pamiętać o warto-

ściach ponadczasowych i ogólnoludzkich. Dzięki nim pomogą wejść godnie młodszemu pokoleniu w dorosłe życie społeczne.

Przypisy

- ¹ M. Malik, *Komunikacja między najbliższymi, czyli dialog w obecnych czasach*, w: A. Lisiecka-Bednarczyk (red.), *Dialog w rodzinie. Problemy dialogu w rodzinie i możliwości wsparcia rodziny*, Wrocław 2020, s. 47.
- ² M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009, s. 25.
- ³ K. Wałęcka-Matyja, *Zachowania społeczne młodzieży a uwarunkowania rodzinne i osobowościowe*, Łódź 2009, s. 23.
- ⁴ A. Bochniarz, *Postawy rodzicielskie a funkcjonowanie społeczne jedynaków*, Lublin 2010, s.13–14.
- ⁵ A. Rynio, *Nauczyciel jako wzór osobowy w wychowaniu moralnym*, „Studia Elbląskie” 2018, nr XIX, s. 585–588.
- ⁶ J. Inglot-Kulas, J. Mazurkiewicz, M. Strawński, *Współczesne media a wartości – przekonania młodzieży gimnazjalnej dotyczące portali społecznościowych w ich życiu. Raport z badań*, s. 121.
- ⁷ M.I. Świtła, *Wychowanie do wartości w zmieniającym się świecie*, w: „Studia edukacyjne” 2019, nr 1(17), s. 26–34.
- ⁸ M. Malik, *Droga do przyszłości. Wartości w perspektywie edukacji i wychowania*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2021, nr 6, s. 81.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Specjalizuje się w zakresie organizowania pomocy psychologiczno-pedagogicznej, opracowywania programów autorskich z obszaru doskonalenia zawodowego dla nauczycieli i pracy z dziećmi z niepełnosprawnościami. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Twórcze działanie

Agnieszka Zaleska

Aktywne metody pracy z dzieckiem w przedszkolu

Edukacja dziecka w wieku przedszkolnym charakteryzuje się dużą złożonością i różnorodnością. Liczy się tu pomysłowość i zaangażowanie nauczyciela oraz wszystkich podmiotów biorących udział w tym procesie: dzieci, rodziców oraz osób wspomagających, jak terapeuci czy pedagodzy. Jednym z ważniejszych elementów procesu edukacyjno-wychowawczego na tym etapie jest twórcze działanie, które urozmaica pracę, nadaje mu nowego sensu, efektywności oraz nowoczesności. Tego rodzaju kształcenie wymaga pełnego zaangażowania wychowawcy, który zmierza do rozwoju umiejętności dzieci, zdolności interpersonalnych, myślenia twórczego, kreatywnego uczestnictwa w życiu codziennym – tak, aby dziecko umiało się odnaleźć w otaczającym je świecie.

Edukacja przedszkolna to niełatwy proces – często wymaga ogromnej pracy i poświęcenia

osób biorących w nim udział, ale podjęcie wszelkich innowacyjnych prób może sprawić nauczycielowi wiele radości i motywować go do dalszej pracy. W literaturze wymienia się szereg metod pracy z dziećmi w wieku przedszkolnym. Moim zdaniem te najbardziej interesujące odnoszą się do czynnego uczestnictwa dziecka w zabawach i zajęciach dydaktycznych.

Jako wychowawczynie w przedszkolu staram się nieustannie poszukiwać ciekawych rozwiązań podczas zajęć. Ostatnio bardzo chętnie wykorzystuję metody aktywizujące. Według Ireny Dzierzowskiej: „(...) metody aktywizujące to taki sposób nauczania, w którym nauczyciel nie przekazuje dzieciom gotowej wiedzy, lecz stwarza warunki do samodzielnego uczenia się”¹. Dzięki tak zorganizowanej pracy dziecko staje się również współtwórcą, poszerza swoje możliwości działania, czuje się

potrzebne i akceptowane. Działanie jest wpisane w naturę każdego człowieka, tym bardziej dziecka, którego rozwój na etapie przedszkolnym przebiega w sposób intensywny.

Jest wiele metod aktywizujących, które można wykorzystać w przedszkolu i szkole podstawowej. Do najbardziej popularnych należą: metoda Marii Montessori, metoda projektu edukacyjnego, burza mózgów, drama w edukacji, Metoda Dobrego Startu (MDS) Marty Bogdanowicz, bajkoterapia, zabawy i gry dydaktyczne. W codziennej pracy najczęściej wykorzystuję metodę projektu edukacyjnego, jak również wprowadzam dużo elementów dramy oraz staram się stwarzać innowacyjne zabawy i gry dydaktyczne. Projekt przynosi niesamowite efekty w pracy z dziećmi. W 2018 roku Helena Marzec i Dorota Depczyńska przeprowadziły badania wśród nauczycieli klas I–III, których celem było poznanie opinii na temat przydatności i stopnia wykorzystywania metod aktywizujących w nauczaniu. Według badanych osób najbardziej innowacyjnym rozwiązaniem okazał się właśnie projekt edukacyjny².

Jak piszą Judy H. Helm i Lilian G. Katz: „(...) zasadniczą cechą projektu jest jego charakter badawczy, przy czym działania badawcze ukierunkowane są celowo tak, by znaleźć odpowiedzi na pytania dotyczące tematu, postawione przez dzieci lub nauczyciela lub pojawiające się podczas wspólnej pracy nauczyciela z dziećmi”³.

Podstawową zaletą projektu edukacyjnego jest wszechstronny rozwój społeczno-emocjonalny i poznawczy dzieci. Działania związane z projektem zawsze podnosiły wiedzę moich wychowanków. Aktywność dzieci na zajęciach była bardzo duża, pobudzała ciekawość, dzięki czemu wzrastała ich samodzielność. Mali badacze wytrwale dążyli do doprowadzenia zadań do końca, uczyli się na własnych błędach, rozwijali umiejętności komunikacyjne i autoprezentacyjne.

Ponadto projekt można połączyć z wprowadzaniem innowacji pedagogicznej. W mojej pracy

dydaktycznej takie połączenie metod doskonale się sprawdza – w ramach poszczególnych projektów wykorzystywałam na przykład dramę. Dzięki niej przedszkolaki uczyły się wchodzić w różne role i odnajdywać się w nowych dla nich sytuacjach, rozwijały mowę, ćwiczyły umiejętności językowe, poznawały nowe pojęcia.

Pamiętajmy, że w metodach aktywizujących główną rolę odgrywa działalność dzieci i to one w dużej mierze decydują o przebiegu procesu dydaktycznego. Według mnie kreatywny nauczyciel sam staje się badaczem w swojej pracy. Każdą metodę, którą wykorzystuje w procesie edukacji, może uczynić niepowtarzalną oraz innowacyjną. Liczy się jego wiedza, jak również osobowość, ponieważ aktywny i kreatywny wychowawca to osoba empatyczna, bacznie obserwująca, ukierunkowana na potrzeby innych, poszukująca nowych ścieżek w edukacji, a nade wszystko rozumiejąca potrzebę zachodzących zmian.

Edukacja dostarcza wiedzy i doświadczenia, ale tylko dzięki dobrze dobranym metodom pracy oraz inwencji nauczyciela wzrośnie jej jakość. Zawsze miejmy tego świadomość, biorąc pod swoje skrzydła młode pokolenia.

Przypisy

1. I. Dzierzgowska, *Jak uczyć metodami aktywnymi*, Warszawa 2005, s. 9.
2. H. Marzec, D. Depczyńska, *Wykorzystanie innowacyjnych metod nauczania przez współczesnych nauczycieli w klasach I–III szkoły podstawowej*, „Kultura i Wychowanie” 2020, nr 2 (18), s. 36.
3. J.H. Helm, L.G. Katz, *Mali badacze – metoda projektu w edukacji elementarnej*, przeł. E. Pulkowska, Warszawa 2003, s. 1.

Agnieszka Zaleska

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 10 w Policach.

Tornado w butelce

Beata Kuźma-Falęcikowska

Eksperymentowanie na lekcjach jako warunek skutecznej edukacji

Zdobywanie wiedzy poprzez eksperyment i doświadczanie na etapie edukacji wczesnoszkolnej jest niezwykle ważne dla prawidłowego rozwoju dziecka. Już od chwili narodzin dziecko obserwuje i odkrywa świat – używając do tego wszystkich zmysłów. Wraz z wiekiem próbuje samodzielnie poznawać otaczające go środowisko i zagłębiać się w rzeczywistość. Z fascy-

nacją obserwuje zjawiska zachodzące w przyrodzie – inne w różnych porach dnia i roku. Dzięki zabawie i naturalnej ciekawości dziecko rozwija się zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Dlatego też bardzo ważne jest to, aby dziecko, które zaczyna swoją przygodę ze szkołą, miało w niej możliwość poszerzania wiedzy – eksperymentując i wykonując doświadczenia pod okiem nauczyciela.

Jajko w occie

Obserwacja i wykonywanie prostych eksperymentów oraz doświadczeń stanowią świetną zabawę, a jednocześnie są ważnym źródłem wiedzy. Umożliwienie ich przeprowadzania na etapie edukacji wczesnoszkolnej sprawia, że dzieci są zaangażowane w lekcje, a to może rozbudzić w nich zainteresowanie naukami ścisłymi.

Zarówno eksperyment, jak i doświadczenie są aktywizującymi elementami toku lekcji. Przez doświadczenie rozumiemy metodę pozwalającą na potwierdzenie wiedzy praktycznymi działaniami uczniów. Wykonując eksperyment, postępujemy zgodnie z instrukcją, odtwarzamy pewien schemat działań – wiedząc, jaki powinniśmy otrzymać rezultat. Natomiast eksperyment przeprowadzamy przede wszystkim w celach naukowych. Charakteryzuje się on tym, że dane czynności wykonujemy po raz pierwszy i nie znamy ich wyniku. Przykładem eksperymentu jest zanurzenie jajka w szklance z octem, a następnie obserwacja zachodzących zmian i rezultatu końcowego.

Eksperyment uczy rozwiązywania problemu oraz szukania odpowiedzi. Pozwala również na zdobycie umiejętności dostrzegania związków przyczynowo-skutkowych, analizowania, stawiania hipotez oraz wyciągania wniosków. Dlatego powinniśmy jak najczęściej pozwalać dzieciom eksperymentować na zajęciach. Dajmy im na przykład trzy kolory farbek – niech mieszają je ze sobą, niech tworzą nowe barwy. Eksperymentujmy z wodą, obserwujmy, co tonie, a co utrzymuje się na powierzchni. Zróbmy „wybuch wulkanu” (obrazujący reakcję chemiczną zachodzącą pomiędzy octem a sodą oczyszczoną), wykonajmy „tornado w butelce” (obserwacja wiru powstającego w wyniku ruchu turbulentnego, który można zaobserwować w rzekach), czy też „nurka w butelce” (zwanego nurkiem Kartezjusza, obrazującego prawo wyporności Archimedesusa i prawo Pascala). Nie bójmy się tworzyć i eksperymentować, w miarę

możliwości wzbogacajmy proces zdobywania wiedzy uczniów przez wykonywanie doświadczeń. Eksperymentowanie pobudza wyobraźnię, stawia przed koniecznością dokonania wyboru, a jednocześnie bawi i sprawia radość.

Ja sam!

Każde samodzielne obalenie lub potwierdzenie hipotezy rozwija zdolności poznawcze, inteligencję i wyobraźnię dziecka. Dzięki nieszablonowemu myśleniu nabywa ono nowych umiejętności i staje się samodzielne, uczy się radzić sobie z problemami. Niejednokrotnie logiczne myślenie dziecka może wszystkich zaskoczyć. Dlatego – by podtrzymać działanie procesu poznawczego – nie należy przeszkadzać, zakłócać toku myślenia, pouczać. Umożliwienie dziecku samodzielnego eksperymentowania, zadawania pytań, stawiania hipotez, podejmowania próby wykonania eksperymentu i wyciągania wniosków w przyszłości z pewnością przyniesie duże korzyści. Doświadczenie przygotowuje dziecko do różnych nieprzewidywalnych sytuacji w życiu, uczy odwagi i szukania sposobu na dotarcie do wniosków oraz opisanie zjawisk, a także pozyskania materiału i przestrzeni do wykonania eksperymentu czy doświadczenia. Wykonując doświadczenia, dzieci integrują się, uczą się współpracy i wzajemnego szacunku.

Eksperymentowanie i przeprowadzanie doświadczeń nie musi być trudne. Może być stosowane na lekcjach przy pomocy dostępnych materiałów i małym nakładem finansowym. Zachęcam do wykorzystywania do doświadczeń tego, co mamy w domu, i tego, co daje nam przyroda. Sprawmy, by lekcja była ciekawa i wywołała uśmiech na twarzach dzieci.

Beata Kuźma-Falęcikowska

Nauczycielka w Publicznej Szkole Podstawowej
w Bezzreczu.

Nauczanie etyki

Część I

Jadwiga Szymaniak

Zagadnienia wstępne i przykłady literatury

Pisania tego artykułu podjęłam się z potrzeby chwili. Jako polonistka i wychowawczyni klasy, a potem przez długi czas nauczycielka akademicka, odczuwałam zawsze niedostatek wiedzy z zakresu etyki. Poszukuję tej wiedzy do dziś i próbuję się nią dzielić, tak jak potrafię. Dzieje się bowiem dużo w tej dziedzinie, ukazują się nowe pozycje, także za granicą, dotyczące etycznie

zorientowanej pedagogiki¹. Opiekuńczy nauczyciel, realizujący etykę troski (*Care-Ethik*), nie pozostaje obojętny wobec różnorodnych potrzeb uczniów, ale nie mniej istotna jest dbałość o etykę poszanowania wartości – łączących przecież pokolenia, dającej dzieciom od najmłodszych lat „punkty orientacyjne”, określone wskazówki, także poprzez własne postępowanie jako pedagoga.

Wprowadzenie

Podstawowe kierunki realizacji polityki oświatowej naszego państwa na rok szkolny 2021/2022 zakładają między innymi: „2. Wychowanie do wrażliwości na prawdę i dobro. Kształtowanie właściwych postaw szlachetności, zaangażowania społecznego i dbałości o zdrowie. 3. Działanie na rzecz szerszego udostępnienia kanonu edukacji klasycznej, wprowadzenie w dziedzictwo cywilizacyjne Europy, edukacji patriotycznej, nauczania historii oraz poznawania polskiej kultury (...)”².

Spełnienie powyższych założeń wymaga przygotowania ze strony nauczyciela, tym bardziej, skoro przewiduje się realizację przedmiotu etyka, co zresztą nie jest nowością – wszak zarówno religia, jak i etyka są realizowane w polskich szkołach od lat. W artykule chciałabym bardzo krótko przedstawić niektóre pojęcia z zakresu nauczania etyki, bo – jak sądzę – terminologia nie przysporzy tu większych trudności. Istnieją przecież słowniki, leksykony, podręczniki, wybory tekstów³. Dostępna jest też historia etyki⁴. Skupię się zatem na metodach pracy lekcyjnej i pozalekcyjnej, a także wyrażę swoje stanowisko na temat tego obszaru wiedzy i praktyki, z zastrzeżeniem, że nie jest ono jedynym możliwym punktem widzenia na dydaktykę etyki⁵.

Dlaczego uczymy (się) etyki?

Może dlatego, że szukamy autorytetów – chcemy je odkrywać razem z uczniami, szczególnie starszymi, i wraz z nimi objaśniać główne pojęcia. Niektóre zresztą pojęcia, czego ostatnio jesteśmy świadkami, budzą zdziwienie czy wręcz rozbawienie, jak to jest z obecną właśnie w mediach etyką cnót.

Alasdair MacIntyre, jeden z najwybitniejszych przedstawicieli filozofii angloamerykańskiej, w swojej *Krótkiej historii etyki* akcentuje, chyba słusznie, że nie ma prostych odpowiedzi na trudne pytania moralne, i postuluje, co ważne, aby szkoły nie tyle przygotowywały do życia we współczes-

nym społeczeństwie, ale do naprawy współczesnego świata. Etyka więc uczyć może kreatywności i odwagi. Poznając zaś nowe pojęcia, bogacimy również wiedzę. Wyjdźmy od kilku podstawowych terminów. Na początek: etyka. Słowniki mówią, że jest to jeden z głównych działów filozofii, nauki mądrości. Etyka normatywna formułuje przy tym zasady postępowania i podaje ich uzasadnienie⁶. Ważny jest język etyki, „bo tym, o czym mówi ten język, jest dobro człowieka (...). W języku tym wyrażamy i tworzymy własne człowieczeństwo, docieramy do prawdy o dobru. Mówienie tym językiem to działanie, aktywność, dążenie do bycia więcej” – pisze Jerzy W. Gałkowski⁷. Etyka mówi przede wszystkim o ludzkim dobru, o prawach i obowiązkach. Przypomina nam o nich sumienie. Jest to ważne pojęcie etyczne. Ono wyznacza zarysy naszej przyszłej „budowli”, a więc tego, czym będziemy przez nasze czyny. Wymaga to jednak wysiłku i troski, nastawienia na prawdę i dobro, postawy gotowości ich przyjmowania – podkreśla Gałkowski.

Człowiek z natury jest „pchnięty ku dobru, pochylony ku niemu”. W ciszy sumienia odkrywa swoją najgłębszą zgodność z dobrem i obcość zła⁸. Przeżywa dobro jako coś pożądanego. Może to uznać i spełnić. Ale jest wolny i może to też odrzucić. Karol Wojtyła mówił tu o normie personalistycznej – podstawowej normie etyki. Jej treścią, od strony negatywnej, jest postawienie zapory ludzkiemu egoizmowi, ochrona godności ludzkiej przed wykorzystaniem i poniżaniem⁹. Etyka ma więc pomóc w wychowaniu do dobra i istnieje duża szansa, że to się uda, bo wśród ludzi występuje pewna stałość w poglądach na dobro i zło. Przykładem jest Dekalog, powszechnie uznawany zbiór uniwersalnych praw człowieka, istniejący przez wieki i uczący uczciwego życia w społeczeństwie¹⁰.

Wiele pojęć etycznych uległo transformacji. Termin „dobry” także podlegał zmianom: od wypełniania jakiejś funkcji społecznej, do pewnych cech ludzkich – podkreśla MacIntyre. Odsyła do Homera, do roli, jaką spełnia Homerowy szlachetnie urodzo-

ny bohater, który jest zarazem odważny, sprawiedliwy, odnoszący sukcesy na wojnie i w czasie pokoju.

Arystoteles (384–322 przed Chr.), filozof, który opracował swoją koncepcję etyki i teorię sztuki, napisał: „Niewykształcony ogół i prostacy widzą dobro w rozkoszy, dlatego też zadowolają się życiem polegającym na używaniu. Trzy są bowiem najważniejsze rodzaje życia, a mianowicie, oprócz wyżej wspomnianego, życie poświęcone bądź działalności obywatelskiej, bądź teoretycznej kontemplacji”¹¹. I dalej: „Dobro samo przez się jest przypuszczalnie czymś, co tkwi w posiadającym je osobniku (...). I niełatwo może mu być wydarte”. Pogląd ten przejęło potem chrześcijaństwo. Nauk o dobrach jest wiele, zaznaczał już Arystoteles, na przykład w związku z wojną będzie to nauka dowodzenia, w związku z chorobą – medycyna. W ciele czymś dobrym jest wzrok, w duszy – rozum. Arystoteles zresztą dzielił dobra na zewnętrzne, duchowe i cielesne. Duchowe uważał za dobra w najwłaściwszym znaczeniu i najważniejsze¹². Myślę, że choćby te skromne próby rozwinięcia pojęć – uzmysłowić mogą szeroką skalę możliwości doboru tematyki lekcyjnej, zależnej od wieku uczniów, a przede wszystkim chyba od potrzeb i problemów danego zespołu. Istotne są też oczywiście zalecenia podstawy programowej. Niezależnie od tego, po koniecznych wstępnych informacjach można szukać odpowiedzi na wyłaniające się pytania, na przykład: Które tradycje filozoficzne (etyczne) warto kontynuować? Który rodzaj filozoficznego myślenia jest ci najbliższy (z uzasadnieniem wyboru danego tekstu czy autora)?

Wiedzy etycznej potrzebuje każdy

Stwierdził to już przed laty profesor Jacek Hołówka, filozof, etyk¹³. Etyka wzbogaca świadomość ludzką, jej normy dają orientację.

Autor ten opowiada się za czytaniem w szkole tekstów dotyczących etyki, każda epoka miała przecież swoich wybitnych filozofów w tej dziedzinie.

Tym bardziej że – jak wynika z diagnoz – nasze społeczeństwo jest mało wyrobione intelektualnie, pruderijne, podkreślał Hołówka. „Większości obywateli problemy moralne kojarzą się nie z koniecznością przyzwoitego zachowania się w miejscu pracy, na ulicy (...), ale przede wszystkim z kwestiami seksualnymi...” Szczególną rolę przypisywał polonistom, którzy, jego zdaniem, powinni uczyć wrażliwości, oceny postaw, zrozumienia ich. Może to eliminować egoizm, prymitywizm, tendencje do aroganckiego rozpychania się łokciami.

Tradycje europejskie

W wielu państwach europejskich, niezależnie od nauczania religii, istnieją różne przedmioty nauczane na wartości. Jest to zależne od tradycji narodowych. Na przykład we Francji od roku 1985 istnieje przedmiot *education civique* (wychowanie obywatelskie) prowadzony od poziomu prymarnego. Obejmuje zagadnienia związane z pracą, z wartościami różnych generacji i kultur. W Wielkiej Brytanii są programowe zalecenia w zakresie ponadprzedmiotowym – dotyczące wychowania obywatelskiego. Stawia się tu w centrum prawa i obowiązki oraz współżycie różnych grup etnicznych. Za najważniejsze w wielu krajach, także w dawnych państwach socjalistycznych Europy Wschodniej, uważa się tematy dotyczące dobra i zła, tożsamości, przyjaźni, płci, ale też takich cnót, jak rozwaga i współdziałanie¹⁴. Na „filozofowanie” dzieci (na przykład zadawanie pytań typu: czy niebo ma koniec?) zwrócił uwagę Matthew Lipman, profesor z Nowego Jorku. W końcu lat 70. ubiegłego wieku założył on w Montclair koło Nowego Jorku specjalny instytut badawczy poświęcony filozofowaniu dzieci, gdzie gromadził materiały dydaktyczne i książki z tego zakresu.

Obecnie, jak podaje znawczyni tematu, dr Barbara Brüning z Uniwersytetu w Hamburgu, w licznych państwach europejskich realizuje się projekty na temat szczęścia, zła, dobra¹⁵. Szcze-

gólnie w Niemczech – na przykład w Turynii i Saksonii – przywiązuje się dużą wagę do metody filozofowania z dziećmi, w postaci analizy pojęć, argumentowania, ćwiczeń pisemnych i plastycznych. W kilkunastu landach niemieckich etyki naucza się do wyboru z religią, w niektórych od piątego roku nauki, w innych dopiero od ósmego.

W Polsce, jak dowiadujemy się z prasy, Ministerstwo Edukacji i Nauki przygotowuje nowy podręcznik do filozofii dla uczniów szkół średnich. Pracami kieruje dr hab. Paweł Skrzydlewski, filozof związany z Państwową Wyższą Szkołą Zawodową w Chełmie. Głos na ten temat zabierają liczni eksperci, między innymi dr Kazimierz Szałata, filozof, wykładowca UKSW, opowiadając się za filozofią klasyczną. To Arystoteles i cała filozofia klasyczna kształtuje nasz intelekt – podkreśla. Oprócz nowego podręcznika potrzebna jest zmiana podstawy programowej, która uwzględniłaby nowy model edukacyjny¹⁶. Cieszy, że „Nauczycielem Jutra” została ostatnio Joanna Mikusek-Przystajko, nauczycielka etyki w Kudowie-Zdroju¹⁷.

Metody filozofowania

Do naczelnej z nich należy z pewnością analiza pojęć¹⁸. Pojęcia występują bowiem zarówno w tradycji filozoficznej, jak i w różnego typu tekstach literackich. Istnieją rozmaite metody analizy pojęć. Do ważniejszych należy ich objaśnianie – na przykład: co rozumiemy przez szczęście. Można tu szukać pojęć pokrewnych: spełnienie życzeń, dobre samopoczucie, spełnione nadzieje. Zwłaszcza młodsze dzieci próbują opowiadać zdarzenia, nauczyciel może je porządkować według słów kluczowych, które zapisuje się na tablicy.

Oprócz objaśniania Barbara Brüning, autorka licznych prac na ten temat, zwraca uwagę na badanie pola semantycznego (*Wortweltuntersuhung*) – uczniowie szukają rzeczowników, przymiotników i czasowników związanych z danym pojęciem (jak „odczuwać szczęście”, „mieć szóstkę w lotto”).

Młodszym uczniom potrzebne jest upogładowienie, przydają się ilustracje. Wdzięczne może się okazać szukanie porównań czy analogii w postaci aforyzmów. Może to być tematem pracy domowej wykonywanej w ramach przygotowań do lekcji: „Szczęście jest jak szum morza” (Epikur), „Jedni bowiem dopatrują się szczęścia w dzielności etycznej, drudzy w rozsądku, inni w pewnego rodzaju mądrości” (Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, księga I, s. 25). Brüning wskazuje na możliwość budowania „piramidy szczęścia”, gdzie u jej podstaw znajdzie się, na przykład, czyste sumienie i pokój, wyżej: zadowolenie, przyjaźń, miłość, rodzina... Jeśli chodzi o pojęcie szczęścia, starsi uczniowie mogą z pewnością sięgać do monografii Władysława Tatarkiewicza (1886–1980)¹⁹. W tej pisanej w czasie okupacji rozprawie wyróżnił on cztery zasadnicze sposoby rozumienia szczęścia:

- 1) pomyslnie wydarzenie (na przykład wygrana na loterii);
- 2) intensywna radość;
- 3) swoista doskonałość (eudajmonia), polegająca na posiadaniu najwyższych dóbr;
- 4) pełne, trwałe i uzasadnione zadowolenie z życia wziętego jako całość²⁰.

Argumentowanie

Posługujemy się często tą metodą – szczególnie wymagają jej roztrząsania poświęcone trudniejszym pojęciom. Brüning proponuje tożsamość, a więc wyodrębnianie pewnych cech ciała i umysłu, fizycznych i psychicznych danej jednostki. Ciekawą postacią do dokonywania takich zabiegów wydaje się bohaterka *Alicji w krainie czarów*, ale i literatura polska dostarcza cennych przykładów. Historia, biografie ludzi wybitnych ukazują zwłaszcza sylwetki jednostek, które pod wpływem zmian cielesnych, szczególnie w wyniku chorób czy poniesionych ran, pozytywnie kształtowali swoją tożsamość. Przykładem może być Ignacy Loyola, często przywoływany w podręcznikach pedagogiki hiszpański zakonnik

i święty (1491–1556). W młodości oddany służbie wojskowej, okaleczony podczas bitwy o Pampelunę, nigdy już nie wrócił do dawnej sprawności fizycznej i podjął intensywne studia. Założony przez niego zakon jezuitów przyczynił się do rozwoju intelektualnego wielu młodych. W Polsce do wybitnych jezuitów należeli Piotr Skarga czy Grzegorz Piramowicz (1735–1801), działacz Komisji Edukacji Narodowej, autor pierwszego polskiego elementarza. Powyższe przykłady oczywiście nie powinny zamykać drogi do poszukiwania innych tego rodzaju postaci.

Pojęciem niezwykle kształcącym i nadającym się do zbierania argumentów może być dzielność etyczna, nader często przywoływana przez Arystotelesa. „Nic bowiem z tego, co człowiek czyni, nie ma takiej trwałości, jak działanie zgodne z nakazami dzielności (...). Zdaje się ono być trwalsze nawet od wiedzy zawartej w naukach” – pisał²¹. I jeszcze: „(...) prawdziwy mąż stanu poświęca najwięcej staranności dzielności, ponieważ chce wyrobić w obywatelach dzielność i posłuszeństwo wobec praw”²².

Dzielność, co chcę podkreślić, była określeniem często stosowanym w pedagogicznych rozważaniach Aleksandra Kamińskiego, wybitnego pedagoga społecznego i pisarza. Mówił o niej w odniesieniu do „przodowników” harcerskich i bohaterów *Kamieni na szaniec*. Dzielny był też niewątpliwie Staś Tarkowski z *W pustyni i w puszczy*, powieści dziś niesłusznie poddawanej krytyce. Przykłady z literatury czy historii mogą wzmacniać wywód filozoficzny. Argumentacja odwoływać się więc może do tradycji literackiej, ale i praw człowieka, do głosu ludzi obdarzonych autorytetem (na przykład encykliki Jana Pawła II), czy filozofów współczesnych. Kontrowersyjne pojęcie cnót dokładnie rozważał stosunkowo niedawno Leszek Kołakowski, widząc w nich „łączne oznaczenie wszystkich sprawności, które są moralnie wartościowe i które lepszymi czynią zarówno człowieka pojedynczego, jak i wszystkie związki między ludźmi”²³. Często też odwołujemy się do własnego sumienia, wpływ mogą mieć też uczucia, szczególnie wdzięczność.

Sumienie i wdzięczność – to również istotne pojęcia z zakresu etyki.

Argumentowanie, a więc „czynność myślowo-słowna, której funkcją jest wywoływanie określonych przekonań, ocen lub decyzji poprzez użycie argumentów”²⁴ – dotyczy często ważnych problemów, także życiowych, o znaczeniu egzystencjalnym. Od strony dydaktyki przydatne być mogą pytania: „Dlaczego sądzisz, że...?”, „Czy możesz to udowodnić...?”, „Czy podałeś wszystkie dowody...?”, „Które przekonują cię najbardziej...?” itd.

Dialog Sokratejski i jego ewolucja

Sokrates był pierwszym filozofem w historii filozofii europejskiej, który na agorze, czyli zgromadzeniu obywateli w miastach-państwach starożytnej Grecji, jak i na ulicach filozofował z obywatelami o codziennych problemach. Jego uczeń, Platon, uczynił Sokratesa główną postacią swoich dialogów. Sokrates prowadził z partnerem dialog typu teza-antyteza, na przykład na temat, czy państwo musi być sprawiedliwe, czy też może być niesprawiedliwe, jak dowodził Trazymach, sofista, teoretyk retoryki. Metoda Sokratejska ma dwa kroki: Sokrates zgadzał się na argumentację partnera, a potem następował „ogień pytań” dotyczących argumentów partnera, zmuszanie go do refleksji. Sokrates opierał się na przykładach tyjących też konkretnych, ważnych dla życia sytuacji²⁵. Dialog taki oferował możliwość starcia się z innymi przekonaniem przez argumenty, krok po kroku. Przez takie indukcyjne podejście antyczni filozofowie dochodzili od poglądów – do sprawdzonej wiedzy. Wypracowywano istotę sprawy z licznych przykładów i cech indywidualnych. Większość dialogów tego typu kończyła się jednak aporią, to znaczy zostawiały otwartą przestrzeń dla dalszego rozwijania problemu.

Immanuel Kant (1724–1804) polecał rozmowę Sokratejską jako stymulującą myślenie, szczególnie w zakresie problemów etycznych. Sformułował następujące trzy reguły filozofowania.

- 1) Myśleć samodzielnie. Rozumiał przez to, że nie sugerujemy się tylko autorytetami, czy tekstami filozoficznymi.
- 2) Ludzie muszą nauczyć się uwzględniać myślenie innych. Filozofowanie w dialogu nie oznacza, że każdy wygłasza tylko swoje racje, ale poważnie traktuje racje drugiego. Stara się go zrozumieć.
- 3) Należy dbać o jasność pojęć, konsekwencję w wywodzie, unikać sprzeczności, przestrzegać reguł logicznych.

Kant, choć posługiwał się bardzo trudnym językiem, pozostawił po sobie niezatarty ślad w nowoczesnej etyce. Mówienie prawdy jest, według Kanta, podstawową zasadą moralną lub też „imperatywem kategorycznym”, czymś, co każdy ma obowiązek czynić, niezależnie od konsekwencji²⁶. Sądzę, że metodą dialogu Sokratejskiego można by się posłużyć, rozważając, czy należy mówić prawdę w każdej sytuacji. Wszak „prawda może być okrutna”. W pismach etycznych, które powstały w starożytności, znajdziemy wiele odniesień do prawdy. Arystoteles w *Etyce nikomachejskiej* napisał na przykład: „Obowiązek nakazuje wyżej cenić prawdę, niż przyjaciół”. Etyka Kanta opierała się też na obowiązku. Popularność zdobyła kantowska formuła: „Postępuj zawsze według takiej maksymy, abyś mógł zarazem chcieć, by stała się ona podstawą powszechnego prawodawstwa”²⁷.

Już w latach 20. ubiegłego wieku usiłowano odkrywać metodę dialogu Sokratejskiego w nauczaniu, szczególnie w Niemczech, aby ograniczyć wpływy narodowego socjalizmu. Próby te jednak zostały udaremnione. Jak podaje Brüning, od roku 1946 i wielokrotnie potem próbowano wprowadzić tę metodę do kształcenia nauczycieli. Powstało stowarzyszenie propagujące dialog Sokratejski w nauczaniu i organizujące tygodniowe szkolenia, które zostały uznane przez pracodawców.

Obecnie w wielu krajach europejskich istnieją towarzystwa i seminaria na uniwersytetach, które próbują doskonalic tę metodę, na przykład na Uniwersytecie w Amsterdamie. W Wielkiej Brytanii

ukazuje się rocznik „Socratic Education”. Podkreśla się w dalszym ciągu, za Kantem, stosowanie ścisłego języka i dążenie do tego, aby postawić się na miejscu drugiego, z którym prowadzimy dialog. Brac drugiego poważnie oznacza uczciwość mówienia i myślenia. Gustav Heckmann dodaje, że nie chodzi tylko o wspomnianą aporię, jak u starożytnych, ale o konsens, o budowanie kompromisu, o choćby tymczasowe rozwiązanie problemu²⁸. Reguła uczciwości jest jedną z najważniejszych w rozmowie typu sokratejskiego. Każdy uczestnik powinien powiedzieć, co naprawdę myśli. Prowadzącego dialog cechować natomiast powinna powściągliwość przy artykułowaniu własnych opinii.

Przywoływany już na początku tych rozważań amerykański filozof Matthew Lipman poszerzył tradycję antycznych szkół filozoficznych o pojęcie *community of inquiry* – filozoficzną wspólnotę²⁹. Jego zdaniem filozofowanie, jako proces wspólnego namysłu, ma zachodzić we wspólnocie. Razem poszukuje się odpowiedzi. Jest to refleksyjna wspólnota, nie rozmowy czy konwersacja, ale dialogi logicznie zdyscyplinowane. I rozstrzygnięcie może być otwarte. Na pierwszym planie u Lipmana stoi więc wspólna praca i może być wiele rozwiązań. Jest to prezentacja indywidualności w odpowiedzialnym dialogu. To kontynuacja koncepcji filozofa religii Martina Bubera, dobrze już na gruncie polskim znanego. Podkreślał on oddanie drugiemu w dialogu, skłanianie się ku niemu. Nie musi to być akceptacja, ale branie poważnie pod uwagę danej sprawy.

Interpretacja tekstu

Teksty na ogół wspierają objaśnianie pojęć – eksplikację (tłumaczenie) i zdolność do argumentacji. Cechą człowieka dążącego do dojrzałości jest wyważenie wartości czy pożytku dla siebie, wybór dróg do dobrego i szczęśliwego życia – podkreślali starożytni.

Arystoteles dawał za przykład Peryklesa i innych mężczyzn jego pokroju. Wróć do tekstu *Etyki nikomachejskiej* i pojęcia szczęścia. W księdze

pierwszej Arystoteles mówi, że szczęście mogą dać zaszczyty, „one bowiem (...) są celem życia poświęconego działalności obywatelskiej”. Dalej czytamy, że „jedni dopatrują się szczęścia w dzielności etycznej, drudzy w rozsądku, inni w pewnego rodzaju mądrości”. Wydaje się, że Arystoteles zgadza się z bardzo wysokim uznawaniem właśnie dzielności etycznej, skoro pisał: „W Olimpii wieńczy się nie tych, co najpiękniejsi i najsilniejsi, lecz tych, co biorą udział w igrzyskach”. Przyznawał, jako realista, że szczęście często nie może obyć się bez dóbr zewnętrznych. Pożyteczna jest pomoc przyjaciół, wpływy polityczne. Mąci szczęście na przykład brak dobrego urodzenia, udanych dzieci, ale także „szpetna powierzchowność” i samotność. Uważał więc szczęście częściowo za dar boży, mówił o boskim błogosławieństwie. Podkreślał, że ze strony jednostki pomagają nauka i staranność.

Przytoczone stwierdzenia pochodzą z księgi pierwszej z dziesięciu. Poznanie całości przez nauczyciela daje materiał do wielu zajęć. Często przydaje się głośne czytanie pojedynczych zdań, aby je potem analizować i objaśniać. Wiele pojęć wymaga bowiem wyjaśnień. Na przykład *fronesis* (gr. *phronesis*, łac. *prudentialia*), określenie cnoty roztropności, zdolności praktycznego poznania lub rozumowania, umiejętność wglądu w naturę rzeczy³⁰. Można zastanawiać się na przykład nad problemem: „W jakim obszarze życia młodych pojęcie *fronesis* odgrywa ważną rolę?”, albo „Czy może istnieć życie bez *fronesis*?”. Można to połączyć z pisaniem kreatywnym. Interpretujący sami dzielą wtedy tekst na jednostki, które chcą głębiej poznawać, sami decydują, które argumenty i idee są dla nich ważne. Szukają więc pojęć kluczowych, z uzasadnieniem, czasem można sporządzić wizualny schemat pojęć, ich powiązań, w końcu wystąpi konkluzja: „Nie ma szczęśliwego życia bez *fronesis*”³¹.

Sądzę, że szczególnie wybrane fragmenty z lirycznej prozy Sørensa Kierkegaarda mogłyby służyć samodzielnej pracy z tekstem filozoficznym. W chwili, gdy piszę artykuł, nie znam jeszcze nowej

podstawy programowej z etyki. Po teksty Kierkegaarda sięgam intuicyjnie, niektóre są niedługie i nadają się do opracowania we fragmentach, można je powielić. Ten budzący kontrowersje samotny filozof z Kopenhagi, żyjący w latach 1813–1855, może dostarczyć cennych tekstów na lekcje etyki. Swoją rozprawę doktorską Kierkegaard poświęcił Sokratesowi. Był typowym romantykiem, swoje przemyślenia filozoficzne ujmował w formę literacką. Jarosław Iwaszkiewicz, we wstępie do dokonanego przez siebie doskonałego tłumaczenia niektórych jego pism, zestawia Kierkegaarda z Mickiewiczem i Witkacym³². W tekście *Bojaźń i drżenie* Kierkegaard zajmuje się biblijną sceną złożenia Izaaka na ofiarę Bogu przez Abrahama. Tekst ten to wielki liryczny wybuch. Przejmująco oddana została biblijna tragedia Abrahama. Mieszają się tu zagadnienia osobiste i ogólne, jednostkowe i uniwersalne. Słowem kluczowym wydaje się tu być wielkość. Dlaczego Abraham, ta symboliczna postać biblijna, zasłużył na miano wielkiej postaci? „Nikt, kto był wielki, nie ma być zapomniany (...). Ale każdy był wielki na swój sposób, a każdy w zależności od wielkości tego, co umiłował...” – czytamy w tekście Kierkegaarda³³. Wysoko cenił więc ten myśliciel walkę o rzeczy trudne, niebanalne. Jak bardzo przypomina tym Mickiewicza, Konrada z *Dziadów*? Zajęcia z etyki dawać więc mogą przestrzeń do snucia analogii.

Abraham zostawił swoją ziemię, jednak zabrał ze sobą wiarę – podkreśla filozof. „Ale nie ma pieśni skarg Abrahamowych. Ludzka to rzecz skarżyć się, ludzka rzecz płakać z płaczącymi... Abraham nie powinien być zapomniany. Nie ma pieśni jego smutków. Pragnął syna, ale nie spozierał podejrzliwie na Sarę, czy się starzeje, nie zatrzymał Słońca na niebie, aby Sara się nie starzała...” – te przejmujące rozważania o ojcostwie, o tęsknocie za niespełnionym rodzicielstwem, mają wielką wartość etyczną. I urzekają pięknem w przekładzie Jarosława Iwaszkiewicza. Teksty filozoficzne służą jako partnerzy rozmów, mogą być bodźcem do filozofowania. Można je porównywać z własnym stanowiskiem lub snuć

analogie z poglądami dwóch czy więcej filozofów. Przydatne być mogą zalecenia dydaktyczne typu: „Autor przekonuje mnie, bo...”; „Nie przekonuje mnie argument, myśl...”; „Nie mogę podzielić zdania autora, bo...” itd.

Przypisy

- ¹ Niektóre stanowiska usiłowałam pokazać w artykule *O wartościowych ideach w trudnych czasach*, Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2021, nr 2, s. 92–99.
- ² Podają za: Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2021, nr 5, s. 5.
- ³ Na przykład: *Problemy etyki. Wybór tekstów w opracowaniu S. Sarnowskiego i E. Frykowskiego*, Bydgoszcz 1993; P. Jarożyński, *Dramat życia moralnego*, Warszawa 2002; K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, Lublin 1983.
- ⁴ A. MacIntyre, *Krótką historią etyki*, przeł. A. Chmielowski, Warszawa 2002. Ostatnio: M. Lipman, *Podstawy etyki dla uczniów i studentów*, 2021.
- ⁵ Należy wspomnieć o pracach prof. Jacka Wojtysiaka z Katolickiego Uniwersytetu Lubelskiego, autora zarówno programów nauczania, jak i podręczników do etyki. Por. m.in.: J. Wojtysiak, M. Iwanicki, *Źródła mądrości. Podręcznik do filozofii dla liceum ogólnokształcącego i technikum. Zakres podstawowy*, Lublin 2020.
- ⁶ J. Hartman (red.), *Słownik filozofii*, Kraków 2004, s. 54.
- ⁷ K. Wojtyła, *Elementarz etyczny*, wprowadzenie J.W. Gałkowski, Lublin 1983, s. 5.
- ⁸ Ibidem, s. 11.
- ⁹ Ibidem, s. 12.
- ¹⁰ *Słownik-przewodnik filozoficzny. Osoby – problemy – terminy*, Lublin 2012, s. 379.
- ¹¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, przeł. D. Gromska, Warszawa 1982, Księga I, s. 10.
- ¹² Ibidem, s. 16; 24.
- ¹³ *Etyka dla każdego*, wywiad z prof. Jackiem Hołówką, „Głos Nauczycielski” 2009, nr 19, s. 8.
- ¹⁴ Znakomite wprowadzenie w tematykę nauczania filozofii i etyki daje książka: B. Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, Weinheim/Basel/Berlin 2003.
- ¹⁵ Ibidem, s. 33.
- ¹⁶ U. Wróbel, *Filozofia dla młodych*, „Nasz Dziennik” 9 czerwca 2021, s. 3.

¹⁷ „Głos Nauczycielski” 2021, nr 42, s. 7.

¹⁸ B. Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, op. cit., s. 43–53.

¹⁹ W. Tatarkiewicz, *O szczęściu*, Kraków 1947.

²⁰ *Encyklopedia Filozofii Polskiej*, t. 2, Lublin 2011, s. 706–707.

²¹ Arystoteles, *Etyka nikomachejska*, op. cit., s. 32.

²² Ibidem, s. 38.

²³ L. Kołakowski, *Miniwykłady o maxisprawach*, Kraków 2001, s. 46.

²⁴ *Słownik-przewodnik filozoficzny*, op. cit., s. 362.

²⁵ B. Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, op. cit., s. 64.

²⁶ B. Dupre, *50 teorii filozofii, które powinieneś znać*, przeł. K. Wołański, Warszawa 2008, s. 88.

²⁷ Ibidem, s. 86.

²⁸ G. Heckmann, D. Krohn, *Über Sokratisches Gespräch und Sokratische Arbeitswochen*, „Zeitschrift für Didaktik der Philosophie” 1998, nr 1. Cyt. za: B. Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, op. cit., s. 68.

²⁹ M. Lipman, *Thinking In Education*, New York 1991. Cyt. za: B. Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, op. cit., s. 70.

³⁰ *Słownik-przewodnik filozoficzny*, op. cit., s. 403–404.

³¹ B. Brüning, *Philosophieren in der Sekundarstufe. Methoden und Medien*, op. cit., s. 86.

³² S. Kierkegaard, *Bojaźń i drżenie. Choroba na śmierć*, przeł. i wstępem opatrzył J. Iwaszkiewicz, Warszawa 1972.

³³ Ibidem, s. 14.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

W gmachu oświaty leśnej

Sławomir Osiński

Nowa, ale stara baśń, przez przypadek wielki szczęśliwie odnaleziona

Jak zwykle poprosiliśmy ulubionego felietonistę, Sławomira Osińskiego, o napisanie kolejnego tekstu, tym razem do numeru pod wszystko mówiącym tytułem „Nowe nowe wychowanie”. Niestety, okazało się, że felietonista gdzieś się zapodział – jak wypada sądzić pochłonęły go okrutne wiry oświatowej służby i odmęty dyrektowania – ale nie warto rozpaczać, ponieważ pozostawił do dyspozycji setki rysunków satyrycznych, nieopublikowane artykuły oraz kilka całkiem

błyskotliwych myśli. Z przepastnej szuflady autora wybraliśmy poniższy utwór – w formie, co łatwo dostrzec, lekki, łatwy i przyjemny, choć przecież niepozbawiony podwójnego znaczenia, jakim odznacza się najprzedniejsza literatura. Zostawiamy zatem Czytelniczki i Czytelników z tą właśnie lekturą, a sami idziemy dalej szukać Sławomira Osińskiego. Jednak dobrze by było, gdyby się znalazł, bo o dobrego felietonistę wcale dzisiaj nie tak łatwo. Podpisano: redakcja „Refleksji”.

Dawno nie było opowiadki typu baśniowego. Czas nadrobić zaległości, wykorzystując obecność krasnoluda, który przebywa w moim ogródku i drażni koty, wieczorami zaś przychodzi ogrzać się przy komputerze i taką mi przy okazji wielce wychowawczą przedstawił opowieść.

„W ubiegłym wieku, w rozległych lasach Ameryki Północnej, zdruzgotało się stworzonko hodowlane systemowi szkolnemu autorstwa starego bizona, Ostrzykonka Ziołowego. Zwłaszcza że w lasach o kwitnącej demokracji grozę budziły wieści, iż w odległej europejskiej puszczy teutońskiej potężny basior, Tamton Dwójocenny, w ten sposób trzymał za pysk wszystkie tamtejsze zwierzątka. Dlatego przyjęto ruch trusia, Jasia Rosiaka, zwany postępowizmem bezkijomarchewkowym. Główne jego zasady głosiły, że młodzież leśna winna poznawać życie zgodnie z teorią swobodnego wypasu, instynktyzmem i szczeniakiżmem.

Szybko te innowacje rozeszły się po świecie i furorę zrobiły nawet w starej Europie, gdzie stare idee w syberyjskiej tajdze i w krajach za żelaznym żywoplotem pod wpływem padalca Maszkarenki umacniane były przez niedźwiedzie syberyjskie i lokalnych władców folwarków zwierzęcych.

Jednakże w lasach wolnej Europy borsuk Willy Słuchaty wprowadził metodę twórczego planowania norki, rosomak Stoper Celowniczy uważał, że trzeba pozwolić szczeniutom na swobodne wycie i psoty, a z kolei bóbr Edi Klaskacz uważał, że obszary leśne, w których chowają się młode, należy do nich dostosować. Kanarek Naftaleon zaproponował kreatywność, a kameleon Kamiennooki sens ujrzał w pracy jako takiej. Sowa Hela Parkogaj wymyśliła dla najmłodszych szczeniutek i pisklaków Plan Bezbarwny, a kwoka bażanica zwana Góraliczką rekomendowała dla nich zabawę kijkami, szyszkami i innymi elementami, które znajdują w środowisku. Rudi Kamyczek, szczur hotelowy, rzadko lasy odwiedzający, zaproponował modelowanie naturalne z elementami zaczerpniętymi od myszy orientalnych. I wiele jeszcze zwierzątek zajmo-

wało się tą problematyką, także po przegonienu sów i dzików z folwarków zwierzęcych, że wspomnę współczesnych jeszcze: wielce rozumną lisicę Łepatą z Puszczy Bukowej z jej koncepcją kształcenia w wyzwaniu od sideł, wnyków i polowań, czy uczącego skutecznego węszenia i tropienia nawet na odległość grubego kota z pracowni komputerowej, nazywanego Georgiem Elektrycznym, nie specjalnie za bezpośrednim kontaktem z ostępami leśnymi przepadającym.

Zwierzęta raczej niechętnie odnosiły się do tych zmian i trzeba było stulecia, kłęski klimatycznej i wielkiego wycinania lasów przez zidiociałe struktury białkowe, zwane człowiekami, żeby na nowo je dostrzeżono. Najgorzej, że prawie zupełnie nie akceptowała jej starszyzna leśna, zapatrzona w gromadzenie jada i zapasów dla swojego grona oraz zajęta niepomiernie utrzymywaniem stanu, w którym zawsze byłaby starszyzną.

Reguły takiej edukacji szczeniut i pisklaków nie bardzo odpowiadały też większości futrzaków, które kształcone tradycyjnie, nie wyobrażały sobie innej szkoły leśnej.

Innowatorzy nie mieli lekko, choć mozolnie budowali solidniejszy gmach leśnej oświaty. Często w bojach tracili zarządzanie norkami, szarpało ich za uszka i ogonki, w jednej z puszczy niektórych boleśnie kasała szalona wiewióra Basia i dręczył jej zwierchnik, mroczny nietoperz o niewielkim rozumie. Jak powiadają mądre krasnale: nie różniły się w czynach i poglądach od nienachalnych umysłowo, samolubnych i zachłannych człowieków”.

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.

Na styku edukacji, biznesu i zarządzania

Małgorzata Kamińska

Co powinno się zmienić w szkole?

Gdy po raz pierwszy spojrzałam na tytuł książki *Design thinking dla edukatorów*, przyszedł mi na myśl mój artykuł, zamieszczony niedawno na łamach niniejszego periodyku (*Design thinking w edukacji. Nowa teoria czy twórcza kontynuacja?*, „Refleksje” 2021, nr 3, s. 92–101). Próbowałam w nim określić, na czym polega innowacyjny charakter „myślenia projektowego” w kontekście edukacji i twórczego rozwiązywania problemów. Wspomniałam o różnego

rodzaju poradnikach, dotyczących praktycznego zastosowania metody (lub jak chcą inni – metodyki albo metodologii) *design thinking*, które ukazują się na rynku wydawniczym. I oto jestem po lekturze książki autorstwa Piotra Grocholińskiego, Moniki Just, Małgorzaty Kołodziejczak, Beaty Michalskiej-Dominiak, Agnieszki Michalskiej-Żyły. Ukazała się ona w bieżącym roku, nakładem Wydawnictwa Uniwersytetu Łódzkiego. Czy jest to pozycja warta uwagi?

Badania i praktyka

To nie pierwszy przewodnik po metodzie *design thinking*, aczkolwiek z wielu powodów wyjątkowy. Książka – jak piszą Autorzy we wstępie – „ma inspirować nauczycieli, opiekunów, trenerów i instruktorów do wprowadzania metod, sposobów i stylu pracy z uczniami/studentami/uczestnikami szkoleń, które wyzwalają kreatywność własną i zespołową, a także jako wsparcie w procesie adaptacji do zmian” (s. 8). Jest zatem adresowana do szerokiego grona odbiorców – zajmujących się edukowaniem innych ludzi.

O wyjątkowości książki świadczy ciekawa konwencja, przyjęta przez interdyscyplinarny zespół Autorów, reprezentujących różne obszary aktywności naukowej i zawodowej. Poza innymi ważnymi elementami – wyróżniającymi recenzowaną publikację, o których piszę dalej – ten aspekt stanowi doskonałą rekomendację dla czytelnika. Rzadko bowiem zdarzają się tego rodzaju prace, tworzone przez specjalistów z różnych dziedzin. W treści naturalnie splatają się i przenikają wątki edukacji, biznesu, zarządzania, socjologii i pedagogiki twórczości. Nie powinno to być zaskoczeniem, ponieważ metoda *design thinking* wyrosła poniekąd na gruncie teorii organizacji i zarządzania, szeroko rozumianego projektowania innowacyjnych rozwiązań – odpowiadających na potrzeby różnych grup klientów/użytkowników. Potem dość sprawnie została zaimplementowana do innych dziedzin działalności ludzkiej, zarówno w znaczeniu praktycznym, jak i naukowo-badawczym.

Teoria zmiany

Struktura książki uwzględnia oba podejścia: naukowo-badawcze i praktyczne. Nie chcąc pozabawić czytelnika przyjemności samodzielnej lektury i interpretacji treści publikacji, zwrócić jedynie uwagę na tytuły poszczególnych rozdziałów, które odzwierciedlają w pewnym stopniu intencje

i zamysł twórczy Autorów. W części pierwszej są to: *Geneza design thinking; Zarządzanie zmianą; Kompetencje przyszłości jako wyzwanie dla współczesnej edukacji; Przedsiębiorczość, kreatywność, twórczość, innowacyjność; Rola wizualizacji w edukacji i design thinking*. Na część drugą składają się: *Podejście design thinking w praktyce; Przed projektem; W trakcie projektu; Po projekcie; Przykłady i inspiracje*.

Autorzy trafnie powiązali ze sobą założenia metody *design thinking* z teorią zmiany i opisem kompetencji przyszłości, pokazując wartość twórczego myślenia i działania w edukacji oraz zalety wykorzystania „myślenia wizualnego” w procesie *design thinking*. Zadbali o przejrzystą prezentację praktycznego wymiaru myślenia projektowego, szczegółowo wyjaśniając poszczególne etapy tego procesu: od fazy wstępnego przygotowania, poprzez realizację, aż do fazy wdrożeniowej. Pokazali narzędzia projektowania i sposoby działania. Pamiętając o zasadzie uczenia się poprzez przykład i czerpanie pomysłów od innych, przedstawili sześć propozycji tak zwanych dobrych praktyk, opisanych przede wszystkim w oparciu o doświadczenia nauczycieli i wykładowców akademickich, którzy w sposób bardziej lub mniej świadomy sięgnęli w swojej pracy edukacyjnej z uczniami czy studentami po metodę myślenia projektowego lub tylko jej elementy.

Pogłębianie wiedzy

Dodatkowym atutem całości publikacji jest niebanalna szata graficzna. Książka obfituje w niezwykle urokliwe rysunki i ilustracje (autorstwa Moniki Just), które są nie tylko atrakcyjnym urozmaicheniem, ale pozwalają na lepszą interpretację czytanego tekstu. Poza tym Autorzy wzbogacili tekst fotografiami, schematami, tabelami, ramkami, wzorami narzędzi projektowych. Układ treści jest bardzo przejrzysty, nie brakuje w nim niezbędnych wyróżnień i podsumowań, co znacznie ułatwia uchwycenie sensu i pobudza zainteresowanie po-

szczególными wątkami. Niewątpliwą zaletą książki jest także jej warstwa językowa. Autorzy posłużyli się klarownym, zrozumiałym językiem, wyjaśniając – trudne niekiedy – pojęcia i terminy. Dzięki tym wszystkim zabiegom przewodnik zyskał niezwykle istotną cechę przystępności i komunikatywności. „W książce prezentujemy szeroki kontekst wykorzystywania metody *design thinking*, ze szczególnym uwzględnieniem istoty i charakterystyki zjawiska zmiany oraz oporu wobec niej. Pokazujemy, że do pewnego stopnia zmianę można przewidzieć, zidentyfikować, nazwać, a w konsekwencji uniknąć nieprzyjemnego uczucia zaskoczenia i zniechęcenia do procesu transformacji. Dajemy również wskazówki, co robić, by uprzedzenia zredukować i niwelować, bez odwoływania się do technik manipulacyjnych. Szeroko odnosimy się również do kompetencji przyszłości, które edukatorzy pragną rozwijać u swoich uczniów, studentów, uczestników szkoleń. Pokazujemy wpływ metody *design thinking* na ich kształtowanie i wzmacnianie. Świat zawodowy, do którego trafią w przyszłości uczniowie/ studenci, stosuje bowiem metody projektowe oraz system zarządzania projektami na coraz większą skalę. Metoda DT wpisuje się w ten nowy paradygmat, a zatem warto ją wprowadzać i szlifować już na wczesnych etapach edukacji – można ją jednak pojąć i sprawnie stosować jedynie w drodze nabywania doświadczenia” – czytamy we wstępie (s. 9).

Dla czytelnika, który zechce pogłębić swoją wiedzę o metodzie *design thinking* i możliwościach jej wykorzystania w codziennej praktyce edukacyjnej z pewnością okaże się przydatny zestaw literatury dodatkowej, który Autorzy dołączyli na końcu książki. Polecają oni szereg pozycji poszerzających zakres treści, na przykład związanych z innowacyjnością, treningiem twórczego myślenia w ujęciu autorów polskich i zagranicznych.

Podsumowując, pomysł Autorów uważam za trafiony, a jego realizację – za bardzo udaną. Moim zdaniem napisanie tej książki było dość trudnym wyzwaniem, ale Autorzy sprostali zadaniu w zna-

komity sposób, wykorzystując przy tym własny dorobek naukowy i kompetencje zawodowe.

Zachęcam do lektury nauczycieli, szkoleniowców, trenerów, wykładowców akademickich z różnych dziedzin, bowiem książka stanowi doskonałe źródło wiedzy dla wszystkich osób zainteresowanych twórczym podejściem do pracy edukacyjnej i wzbogaceniem swojego warsztatu dydaktycznego.

Piotr Grocholiński, Monika Just, Małgorzata Kołodziejczak, Beata Michalska-Dominiak, Agnieszka Michalska-Żyła, *Design thinking dla edukatorów*, Łódź: Wydawnictwo Uniwersytetu Łódzkiego 2021, 214 s.

Małgorzata Kamińska

Pedagożka, doktor habilitowana nauk społecznych, profesor w Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Bada środowisko zawodowe nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych i społeczno-kulturowych w skali mikro i makro. Jest autorką książek: *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne* (2019), *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* (2002). Współredaktorka publikacji: *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia* (2014), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej* (2014), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji* (2015), *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – Rozwój – Zmiana* (2016).

Piszą dla nas

Katarzyna Bielawna

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, polonistka. Lektorka i korepetytorka języka angielskiego.

Małgorzata Brzoskenewicz-Pierko

Doktor inżynier w zakresie nauk rolniczych (dyscyplina: zootechnika). Nauczycielka biologii i przyrody w klasach 4–8 w Pierwszej Szkole Podstawowej Montessori w Szczecinie. Pracowała na stanowisku adiunkta na Wydziale Biotechnologii i Hodowli Zwierząt Zachodniopomorskiego Uniwersytetu Technologicznego w Szczecinie.

Helena Czernikiewicz

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

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie.

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).

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów US. Stały współpracownik dwutygodnika kulturalnego „artPAPIER”. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Krzysztof Jaworski

Koordynator i trener projektów edukacyjnych w Stowarzyszeniu Cyfrowy Dialog. Metodyk w Centrum Mistrzostwa Informatycznego. Ambasador polskiej edycji Samsung Solve for Tomorrow. Absolwent programu Future Classroom Lab realizowanego przez European Schoolnet w Brukseli. Uczestnik międzynarodowych konferencji Scratch w Budapeszcie i USA (MIT, Boston).

Żaneta Juszkiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie. Autorka książki *Być heretykiem. Eugeniusz Zamiatin* (2016).

Małgorzata Kamińska

Pedagożka, doktor habilitowana nauk społecznych, profesor w Kolegium Studiów Pedagogicznych i Wychowania Fizycznego Szkoły Wyższej im. Pawła Włodkowica w Płocku. Bada środowisko zawodowe nauczycieli w kontekście zmian edukacyjnych i społeczno-kulturowych w skali mikro i makro. Jest autorką książek: *Współpraca i uczenie się nauczycieli w kulturze organizacyjnej szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne* (2019), *Postawy i zachowania nauczycieli wobec reformy edukacji w Polsce* (2002). Współredaktorka publikacji: *Edukacja w procesie zmiany – warunki, możliwości, doświadczenia* (2014), *Nauczyciel i nauczanie w warunkach zmiany edukacyjnej* (2014), *Wybrane problemy nauczania i wychowania. Z doświadczeń okresu transformacji* (2015), *Nauczyciel we współczesnej edukacji. Diagnoza – Rozwój – Zmiana* (2016).

Julia Magdalena Karapuda

Doktor nauk społecznych w dyscyplinie pedagogika. Nauczycielka konsultantka ds. diagnozy pedagogicznej i autoewaluacji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Interesuje się ocenianiem zachowania uczniów w edukacji wczesnoszkolnej, pracami Henryka Rowida oraz uniwersalnością jego idei pedagogicznych, a także autoewaluacją pracy wychowawczej w praktyce szkolnej.

Anna Kondracka-Zielińska

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

Katarzyna Kopczyńska-Kwiatk

Koordynatorka projektu #JestemzSOS. Pracuje w Stowarzyszeniu SOS Wioski Dziecięce w Polsce.

Beata Kuźma-Falęcikowska

Nauczycielka w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezzerczu.

Magdalena Malik

Doktor nauk humanistycznych, pedagog, historyk, trener. Długoletni nauczyciel akademicki. Autorka monografii i książek pod redakcją naukową oraz licznych artykułów w czasopismach naukowych.

Małgorzata Mikut

Doktor nauk humanistycznych, pedagożka, nauczycielka akademicka. Autorka publikacji z zakresu pedagogiki młodzieży i edukacji w wymiarze emancypacyjnym. Adiunkt w Katedrze Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Członkini szczecińskiego oddziału Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego, Rady Dydaktycznej Wydziału Nauk Społecznych Uniwersytetu Szczecińskiego, a także Zespołu Pedagogiki Młodzieży działającego przy Komitecie Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk.

Sławomir Osiniński

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.

Andrzej Smoliński

Ekspert, trener i coach pracujący z przedsiębiorstwami społecznymi, doradca biznesowy i specjalistyczny. W ciągu ostatnich 10 lat menedżer zarządzający oraz

zastępca dyrektora Biura Komunikacji Społecznej i Marketingowej Urzędu Miasta Szczecin. Z zamiłowania i wykształcenia filozof, absolwent Wydziału Humanistycznego Uniwersytetu Szczecińskiego. Wspólnik w 4C Centrum Ekonomii Społecznej Sp. z o.o. Prezes Stowarzyszenia Liderów i Fundraiserów. Wiceprzewodniczący Rady Fundacji Ja, Nauczyciel.

Ireneusz Statnik

Nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Publicysta, współpracował między innymi ze Szczecińskim Dwumiesięcznikiem Kulturalnym „Pogranicza”. Organizator lokalnego życia naukowego i kulturalnego. Opiekun uczniów i uczennic biorących udział w Olimpiadzie Literatury i Języka Polskiego.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Marta Zabłocka

Psycholog w Poradni Psychologiczno-Pedagogicznej nr 1 w Szczecinie.

Agnieszka Zaleska

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Przedszkolu Publicznym nr 10 w Policach.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy

Numer 2/2022
już w marcu



Temat numeru

**Szkoła
dla klimatu**

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl