

2017 Lipiec/Sierpień

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne

kultura edukacji

Tę pracę mogą wykonywać tylko najlepsi
rozmowa z Anitą Lehtikoinen

Kultura edukacji według Jerome'a S. Brunera
Mieczysław Gałaś

Dlaczego warto odkrywać kulturę szkoły?
Aleksandra Tłuściak-Deliowska

Koncepcja psychologiczna Lwa S. Wygotskiego
Renata Nowakowska-Siuta





Według Kena Robinsona, którego zdanie na temat edukacji odbiło się ponad dekadę temu szerokim echem nie tylko w środowiskach zainteresowanych losami oświaty, współczesna szkoła tłumi naturalne potrzeby oraz zdolności dzieci i młodzieży. Trzymanie uczennic i uczniów w ławkach, jednowymiarowy system nauczania, dominujące myślenie behawiorystyczne, które ma wtlaczać młodych ludzi w określony model absolwenta szkoły – to wszystko „grzechy” systemu szkolnictwa XXI wieku. Szkoła nie rozwija, szkoła hamuje rozwój – zdaje się twierdzić Robinson.

W niniejszym numerze „Refleksji” – zatytułowanym *Kultura edukacji* – wracamy do wybranych też Kena Robinsona, ponieważ tego wymaga od nas zmieniająca się rzeczywistość. Wciąż powinniśmy zadawać sobie ważne pytania: czy szkoła musi dostosowywać się do nowoczesnego świata, czy może nowoczesny świat, nawet jeśli pędzi do przodu, mógłby czasami oglądać się na potrzeby szkoły? Czego potrzebują od nas uczniowie i jak zapewnić im najlepsze wykształcenie? Jak dostosować system edukacji do współczesnego stanu wiedzy i badań naukowych – z jednej strony zahaczających o problematykę neurodydaktyki, z drugiej strony związanych z kulturą i jej przeobrażeniami?

Kilka tekstów tego wydania dotyczy tytułowego zagadnienia (dział: *Temat numeru*). Ponadto proponujemy lekturę sekcji poświęconej zmianom w polskiej szkole (*Reforma systemu oświaty*), a także wywiad, felietony i inne teksty publicystyczne. W dziale *Czytanie Sienkiewicza* znalazły się natomiast wybrane teksty zebrane po konferencji polonistycznej poświęconej temu klasycznemu w nauczaniu szkolnym autorowi.

Miłej lektury – przede wszystkim w trakcie wakacyjnego odpoczynku!

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

WYWIAD	4	REFLEKSJE	33
Sławomir Iwasiów		Maciej Duda	
„ <i>Tę pracę mogą wykonywać tylko najlepsi</i> ”		<i>Opowiedz mi historię</i>	33
Rozmowa z Anitą Lehkoinen	4	ks. Michał Mejer	
System edukacji w Finlandii opiera się na polityce długoterminowej. Finowie darzą szacunkiem szkołę i nauczycieli. Często debatujemy nad rozwojem edukacji, przy czym są to dyskusje publiczne, o charakterze otwartym. Społeczna opinia jest dla ministerstwa istotnym źródłem wiedzy na temat tego, co należałoby zmienić, poprawić, usprawnić w przyszłości. Krótko mówiąc: wspólnie zastanawiamy się nad tym, w jakim kierunku powinniśmy rozwijać nasze szkolnictwo.		<i>Wychowanie do kultury w szkołach salezjańskich</i>	36
TEMAT NUMERU	6	Magdalena Krupińska	
Mieczysław Gałaś		<i>Patronat szkoły 2.0</i>	39
<i>Standardy, cele i efekty nauczania</i>	6	Jadwiga Szymaniak	
W refleksji dotyczącej edukacji dzieci i młodzieży szkoła przez wieki zajmowała ważne miejsce w życiu narodów. Poddawana przeobrażeniom – w różnych okresach historycznych i z różnym skutkiem – starała się zapewnić ciągłość kulturową pokoleń i przestrzeń dojrzewania młodych ludzi ku człowieczeństwu. W zależności od przyjmowanej perspektywy ścierały się ze sobą różne modele i wizje edukacji szkolnej. Ważność szkoły próbowano mierzyć różną miarą i bardzo odmiennie opisywać oraz oceniać jej dawną i aktualną działalność oraz kondycję.		<i>Pisanie z pasją</i>	42
Aleksandra Tłuściak-Deliowska		Nie ulega wątpliwości, że pisanie stanowi kompetencję kluczową w zakresie kontaktów społecznych. Podkreślają to znawcy dydaktyki szkolnej i nauczyciele praktycy. Nie zawsze zdają sobie z tego sprawę rodzice – niektórzy wyrażają przekonanie, że dzieci są tego typu zadaniami zbyt obciążone. A przecież pisanie rozwija myślenie, a także sprzyja wyrażaniu siebie i tym samym może pomóc w budowaniu tożsamości.	
<i>Kultura szkoły</i>	14	Paulina Olechowska	
Renata Nowakowska-Siuta		<i>Ekspresja i emocje</i>	46
<i>Indywidualna konstrukcja</i>	18	Mirosława Szott	
Ireneusz Statnik		<i>Jak prowadzić „dzienniczek krytyka”?</i>	50
<i>Człowiek kultury</i>	23	Patrycja Banasik	
REFORMA SYSTEMU OŚWIATY	26	<i>Kształtowanie osobowości</i>	52
Mirosław Krężel		Irena Wawruch-Rusielik, Małgorzata Żółtowska	
<i>Ewolucja, nie rewolucja</i>	26	<i>Nauczanie jest OK!</i>	54
Ustawa <i>Prawo oświatowe</i> z 14 grudnia 2016 roku nakłada na szkoły i placówki (poza przedszkolami i szkołami dla dorosłych) obowiązek opracowania a następnie uchwalenia przez radę rodziców – w porozumieniu z radą pedagogiczną – programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły lub placówki. Obowiązek skonstruowania programu dotyczy zarówno szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Zgodnie z artykułem 84.3 ustawy <i>Prawo oświatowe</i> zadanie to należy wykonać do końca września 2017 roku.		CZYTANIE SIENKIEWICZA	55
Maria Twardowska		Tatiana Czerska	
<i>Prawo do twórczości i poszukiwań</i>	30	<i>Sienkiewicz nieznanym</i>	55
Małgorzata Majewska		Agnieszka Baranowska	
<i>Pod znakiem eksperymentów</i>	32	<i>Śladami Nerona</i>	56
		Joanna Popławska	
		<i>Lektury (nie)obowiązkowe</i>	60
		EDUMARKETING	64
		Agnieszka Gruszczyńska	
		<i>Zawodowo myślę krytycznie</i>	64
		STREFA MUZEUM	67
		Krystyna Milewska	
		<i>Tkwi w nich siła magiczna</i>	67
		WARTO PRZECZYTAĆ	70
		Sylvia Jaskulska	
		<i>Czytanie szkoły</i>	70
		Krzysztof Lichtblau	
		<i>Spacerem przez podziemia</i>	72
		CIERNIE I GŁOGI	74
		<i>O nauczaniu języka polskiego</i>	74
		FELIETON	75
		Sławomir Osiński	
		<i>Michałki wiecznie żywe</i>	75
		Grażyna Dokurno	
		<i>Niezmiennie zmiany</i>	76
		W ZCDN-ie	77
		Natalia Cybort-Zioło	
		<i>Mózg w przebudowie</i>	77
		Sławomir Iwasiów	
		<i>Przełamać wstyd</i>	78

„Tę pracę mogą wykonywać tylko najlepsi”

z Anitą Lehtikoinen, podsekretarz stanu w Ministerstwie Edukacji i Kultury Finlandii, rozmawia Sławomir Iwasów

Jak przebiega dzień pracy w ministerstwie? Jak ma Pani obowiązki?

Przeważnie mam sporo zajęć w ciągu dnia. Przede wszystkim są to spotkania i negocjacje – zarówno na szczeblu krajowym, jak i międzynarodowym. Zakres działalności Ministerstwa Edukacji i Kultury jest szeroki, każdego dnia zajmujemy się wieloma sprawami. Nie mam w związku z tym chwili wytchnienia.

Finlandia jest znana na świecie, między innymi, dzięki bardzo dobremu systemowi edukacji, a przede wszystkim głośno jest o fińskich uczniach, którzy osiągają wysokie wyniki. Jakie są składniki fińskiej recepty na sprawnie działającą szkołę i efektywne nauczanie?

Opiaramy społeczną przyszłość na trzech elementach: wiedzy, nauce i edukacji. W naszym przekonaniu każdy człowiek – niezależnie, czy jest postrzegany jako jednostka, czy stanowi część większej zbiorowości – powinien mieć zapewniony równy dostęp do wiedzy. Fińskie społeczeństwo ceni wartości, jakie niesie ze sobą nauczanie. Finowie doceniają także pracę nauczycieli. Poza tym mamy długą historię konsekwentnego rozwoju systemu edukacji – to być może główne elementy składające się na całość tego sukcesu.

W Polsce mamy do czynienia z częstymi reformami systemu edukacji – w gruncie rzeczy tego rodzaju „zmiany paradygmatu” dotyczą nie tylko szkoły, ale też innych dziedzin życia społecznego. Jaka jest Pani opinia na temat wprowadzania reform w obszarze szkolnictwa? Jakie strategie wypracował fiński rząd, żeby efektywnie przeprowadzać tego rodzaju reformy?

System edukacji w Finlandii opiera się na polityce długoterminowej. Finowie darzą szacunkiem szkołę i nauczycieli. Często debatujemy nad rozwojem edukacji, przy czym są to dyskusje publiczne, o charakterze otwartym. Społeczna opinia jest dla ministerstwa istotnym źródłem wiedzy na temat tego, co należałoby zmienić, poprawić, usprawnić w przyszłości. Krótko mówiąc: wspólnie zastanawiamy się nad tym, w jakim kierunku powinniśmy rozwijać nasze szkolnictwo.

Chciałbym wrócić na moment do tematu czołowej pozycji fińskiej edukacji wśród innych systemów edukacyjnych na świecie. Jaka rolę w tym sukcesie odgrywają nauczyciele?

System kształcenia nauczycieli w Finlandii bazuje na przyciąganiu studentów zdolnych – ale jednocześnie zainteresowanych pracą w szkolnictwie. Powszechnie uważa się, że proces przygotowania do pracy „przy tablicy” jest jednym z atrakcyjniejszych kursów w toku studiów. Trzeba przy tym wspomnieć, że nie każdy chętny może ukończyć ścieżkę pedagogiczną, ponieważ zaledwie mniej niż dziesięć procent studentów – z całej puli aplikujących osób – zostaje przyjęta. Stawiamy zatem na selekcję kandydatów na nauczycieli.

Opiaramy się przy tym na zasadzie zrównoważonego rozwoju, która ma zapewnić fińskiemu społeczeństwu życie w sprawiedliwie zorganizowanym świecie. Z jednej strony – nauczyciele wspierają proces nauczania i motywują jednostki do samorozwoju, kreatywności, odpowiedzialności. Z drugiej strony – tak pojmowana praca nauczycieli ma wpływ na społeczeństwo, na jego dobrostan i osiągnięte sukcesy.

Oczywiście nie poprzestajemy na tego rodzaju ogólnych tezach. Ministerstwo Edukacji i Kultury powołało Forum Edukacji Nauczycielskiej, którego zadaniem jest takie planowanie reform w polu edukacji, żeby odpowiadały one zapotrzebowaniu społecznemu.

Z Pani wcześniejszych wypowiedzi można wywnioskować, że w Finlandii niełatwo zostać nauczycielem. Jakie warunki trzeba spełnić, żeby pracować na cały etat, powiedzmy, w szkole podstawowej?

Fińscy nauczyciele to dobrze wykształceni profesjonalści. Nauczyciel, żeby pracować „przy tablicy” w szkole podstawowej, musi mieć przynajmniej tytuł zawodowy magistra. Celem fińskiego programu kształcenia nauczycieli jest selekcja i wspieranie studentów – wybieramy osoby odpowiedzialne, odznaczające się indywidualizmem, które w przyszłości będą w stanie nie tylko reformować edukację, ale także nieustannie doskonalić własne umiejętności.

Chodzi nam o to, żeby nauczyciele mocno utożsamiali się ze środowiskiem akademickim, a równocześnie charakteryzowali się silną motywacją do samorozwoju. Zależy nam na tym, aby – oprócz tego, że będą także świetnymi pedagogami – w ciągu całej kariery zawodowej pogłębiali swoją wiedzę z danej dziedziny. Dlatego dialog między teorią a praktyką stanowi niezbywalną część wykształcenia pedagogicznego.

U podstaw pracy w szkole leży zrozumienie i wspieranie uczniów – dlatego mogą ją wykonywać tylko najlepsi. Selekcja do pracy w zawodzie nauczyciela przebiega w dwóch etapach. Pierwszy etap jest powszechnie spotykany na wszystkich uniwersytetach. To tak zwany test VAKAVA (z jęz. fińskiego ‘poważny’ – przyp. red.), oparty na znajomości literatury dotyczącej obszaru edukacji i pedagogiki. Osoby aplikujące do szkolenia nauczycielskiego mają mniej więcej miesiąc na przestudiowanie zagadnień do testu. Egzamin odbywa się na wszystkich uczelniach w kraju tego samego dnia. Studenci otrzymują do wypełnienia test wielokrotnego wyboru. Sprawdza on, między innymi, umiejętności uczenia się i syntetyzowania wiedzy. Drugi etap, w zależności od uniwersytetu, z reguły sprawdza motywację i zdolności do wykonywania zawodu.

Jak widzi Pani przyszłość edukacji w Finlandii? Jakie reformy przejdzie fińska szkoła w najbliższym czasie?

Nowa, obowiązująca w całym kraju podstawa programowa nauczania została wprowadzona w życie jesienią 2016 roku. Jej sednem jest to, żeby inspiro-

wać do oddolnego reformowania systemu edukacji, a poza tym – wyzwać ducha wspólnoty i współpracy w zakresie kultury szkoły.

W tej chwili pracujemy także nad projektem „edukacji przyszłości” (Basic Education of the Future – przyp. red.), którego zadaniem będzie wykształcenie społeczeństwa w zakresie kompetencji miękkich (ang. *transversal skills* – przyp. red.). Natomiast nasz kluczowy projekt, nazwany „Nowe warunki kształcenia i digitalizacja” (New Learning Environments and Digitalization – przyp. red.), jest skupiony na usprawnianiu państwowej edukacji ogólnokształcącej i podnoszeniu jej standardów do 2020 roku w skali całego kraju.

Reformy związane z usprawnianiem szkolnictwa ogólnokształcącego mają na celu indywidualizowanie kształcenia – w tej perspektywie uczeń powinien być podmiotem procesu nauczania. Dlatego też zadaniem szkoły jest umożliwienie pobierania nauki wszystkim. Taka wizja szkolnictwa ogólnokształcącego i ogólnodostępnego zostanie wprowadzona w życie we wrześniu 2017 roku. Reforma – w zakresie metod nauczania i digitalizacji – jest wspierana przez nauczycieli konsultantów.

Rozwijamy także obszar doskonalenia nauczycieli. Jak wspomniałam, fińscy nauczyciele są kompetentnymi, patrzącymi w przyszłość, szeroko wykształconymi ekspertami. Forum Edukacji Nauczycielskiej, powołane przez Ministerstwo Edukacji i Kultury, wspiera doskonalenie nauczycieli czynnie wykonujących zawód. Forum przygotowało program doskonalenia nauczycieli w oparciu o sześć głównych wytycznych. Te wytyczne to, między innymi, współpraca, rozwój instytucji edukacyjnych i środowisk nauczycielskich, a także wzmocnienie roli badań naukowych w zakresie doskonalenia nauczycieli.

Czy zechciałaby Pani skierować kilka słów do polskich nauczycieli?

Chciałabym, przede wszystkim, wyrazić swój podziw dla ich codziennej pracy – nauczanie to przecież jedna z najważniejszych społecznych misji. Poświęcenie nauczycieli i ich zaangażowanie w nauczanie przyczyniają się do stworzenia podstaw silnego społeczeństwa przyszłości.

Dziękuję za rozmowę.

SI

Kontakt z Ministerstwem Edukacji i Kultury Finlandii oraz pomoc w przygotowaniu wywiadu: Natalia Cybort-Ziolo.

Standardy, cele i efekty nauczania

Koncepcja kultury edukacji Jerome'a S. Brunera

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

Jako nauczyciele stawiamy sobie następujące cele: zapewnić uczniowi tak dobre opanowanie przedmiotu, jak tylko potrafimy, i zrobić z niego człowieka myślącego możliwie niezależnie i z własnej inicjatywy – człowieka, który samodzielnie pójdzie dalej po zakończeniu formalnej nauki w szkole.

Jerome S. Bruner

Amerykański psycholog w swoich rozważaniach zajmował się między innymi tym, jak człowiek postrzega otaczającą go rzeczywistość. Brunera interesowały przede wszystkim dwie kwestie – wywoływanie i podtrzymywanie procesu uczenia się oraz układ treści programowych w edukacji szkolnej uwzględniający teorię rozwoju poznawczego w okresie dzieciństwa i dojrzewania. Dostrzegał przy tym potrzebę takich badań, które umożliwią rozwikłanie następującego problemu: jak należy porządkować i przedstawiać treści określonego rodzaju, by uczenie się ich było najłatwiejsze i zapewniało najlepszy transfer?

Wprowadzenie

W refleksji dotyczącej edukacji dzieci i młodzieży szkoła przez wieki zajmowała ważne miejsce w życiu narodów. Poddawana przeobrażeniom – w różnych okresach historycznych i z różnym skutkiem – starała się zapewnić ciągłość kulturową pokoleń i przestrzeń dojrzewania młodych ludzi ku człowieczeństwu. W zależności od przyjmowanej perspektywy ścierały się ze sobą różne modele i wizje edukacji szkolnej. Ważność szkoły próbowano mierzyć różną miarą i bardzo odmiennie opisywać oraz oceniać jej dawną i aktualną działalność oraz kondycję.

Od wieków szkoła miała swoich zaangażowanych obrońców i nieprzejednanych krytyków. W analizach wieloznaczonej i wewnętrznie zróżnicowanej przestrzeni życia współczesnej szkoły, uwikłanej w zmieniającą się rzeczywistość, ścierają się ze sobą różne narracje dotyczące interpretowania edukacyjnej rzeczywistości i społecznego kontekstu jej funkcjonowania. Spór ten ma nie tylko wymiar pragmatyczny, lecz także aksjologiczny. Obok pytań o to, w jaki sposób zmieniać edukację w dynamicznie zmieniającym się społeczeństwie, pojawiają się również pytania podstawowe: czym jest lub powinna być edukacja szkol-

na sprzyjająca rozwojowi potencjału poznawczego dzieci i młodzieży? Jakie cele powinna realizować, aby ten rozwój wspierać i wyzwalać nie epizodyczną, lecz trwałą ciekawość poznawania świata i samodzielną aktywność intelektualną? W jaki sposób szkoła może przyczynić się do kształtowania ludzi wolnych i odpowiedzialnych, przejawiających troskę o własny rozwój i otaczającą ich rzeczywistość?

Poszukiwania odpowiedzi na te i inne pytania dynamizują dziś myślenie o dyskursach edukacyjnych. Towarzyszy im na ogół troska o nieuprzedzone poznanie sytuacji dziecka w szkole, powiązane z faktami na akceptację takiej wizji kultury edukacyjnej, która jest strukturą niepoddającą się zamknięciu lub narzuceniu jednego słusznego sposobu interpretacji. Takie spojrzenie na edukację wymaga wzmoczonej uwagi i poważnej refleksji, wspartej na wiedzy wyrosłej z bogactwa minionych doświadczeń i praktyk edukacyjnych wartych obrony, negacji lub reinterpretacji w procesie tworzenia nowej wiedzy o edukacji, adekwatnej do aktualnych wyzwań cywilizacyjnych. Problemy te analizował między innymi wybitny amerykański psycholog Jerome S. Bruner (1915–2016), który dowodził, że trudno dociekać istoty edukacyjnej szkoły bez uwzględnienia faktu, że „nie jest ona odosobnioną instytucją, nie stanowi wyspy, lecz część kontynentu kulturowego”¹.

Współtwórca psychologii kulturowej

Autor od 1952 do 1972 roku był profesorem psychologii Uniwersytetu Harvarda, a w latach 1972–1979 profesorem uniwersytetu w Oxfordzie. W 1980 roku powrócił do Harvardu i dwa lata później dołączył do zespołu New School for Social Research w New York University. Głównymi dziedzinami jego zainteresowań były problemy rozwoju poznawczego uczenia się i nauczania, a także recepcja sztuki i literatury i ich wpływ na psychikę człowieka. Jerome S. Bruner w swoich rozważaniach poszukiwał odpowiedzi na pytanie: jak człowiek poznaje otaczającą go rzeczywistość? Interesowały go przede wszystkim dwie kwestie: wywoływanie i podtrzymywanie procesu uczenia się oraz układ treści programowych w edukacji szkolnej, uwzględniający teorię rozwoju poznawczego w okresie dzieciństwa i dojrzewania. Dostrzegał potrzebę takich badań, które umożliwią rozwikłanie następującego problemu: jak należy porządkować i przedstawiać treści określonego rodzaju, by uczenie się ich było najłatwiejsze i zapewniało najlepszy transfer?

Bruner, wraz z gronem współpracowników, prowadził badania nad procesami poznawczymi (przede wszystkim różnymi rodzajami myślenia) oraz uczenia się i rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży, które traktował jako próbę zarysowania całościowej teorii nauczania. W książce *Proces kształcenia*, zawierającej treści z interdyscyplinarnej konferencji w Woods Hole, podsumowującej rozległe badania nad programami nauczania, autor przedstawił dynamiczną koncepcję kształcenia, analizując między innymi rolę i warunki pobudzania działalności poznawczej dzieci i nastolatków, strukturyzację treści kształcenia oraz rozwoju pozytywnej motywacji². W kolejnej pracy (*W poszukiwaniu teorii nauczania*) Bruner zamieścił pogłębione analizy tych zagadnień³.

W latach osiemdziesiątych – podążając za nowymi tendencjami pojawiającymi się w psychologii pod wpływem dokonań innych nauk, takich jak: językoznawstwo, antropologia kulturowa, semiotyka – autor zajmował się psychologią kulturową, co wiązało się z odkryciem, że „myślenie człowieka jest zawsze usytuowane w kontekście kulturowym i stąd czerpie swą moc”⁴. W zbiorze esejów zamieszczonych w pracy *Kultura edukacji* interesował się związkiem między szeroko rozumianą edukacją a kulturą i przedstawił oprócz koncepcji myślenia paradygmatycznego koncepcję myślenia narracyjnego. Anna Brzezińska we wstępie do tej pracy Brunera zwraca uwagę, że jest on uznawany za współtwórcę psychologii poznawczej i kulturowej i traktowany jako prekursor edukacji wspomagającej rozwój⁵. Podobne stanowisko w tej kwestii prezentuje Ewa Filipiak w realizowanym przez siebie projekcie badawczym, korzystając z dorobku naukowego Brunera i Lwa S. Wygotskiego dotyczącego rozwoju zdolności uczenia się uczniów szkoły podstawowej i gimnazjum⁶.

Rozważając problemy dotyczące między innymi istoty edukacji szkolnej, realizacji jej celów i zadań, uwzględniających teorię rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży oraz wiele ogólnych przesłanek teorii nauczania, wspierających optymalny rozwój intelektualny tych kategorii społecznych, warto sięgnąć do inspirujących prac Brunera. Autor w swoich opracowaniach, zrealizowanych na podstawie licznych długoletnich, interdyscyplinarnych badań, poszukiwał podstaw teorii nauczania dopełniającej teorię uczenia się. Z ogromnym talentem i pomysłowością Bruner starał się uporządkować podstawy swojej teorii nauczania, uczynić z niej spójny system, niezbędny do weryfikacji koncepcji programowych, zapobiegają-

cych zwykle bezkrytycznemu przyjmowaniu „opisu uczenia się jako opisu na optymalne uczenie się”⁷. Jego prace zawierają wiele odkrywczych, interesujących dowodów i hipotez, dotyczących aktywnego poznawania świata, nauczania i uczenia się oraz rozumnego zdobywania wiedzy i jej praktycznego stosowania w codziennym działaniu.

Zdając sobie sprawę z tego, że w tym opracowaniu nie sposób przeprowadzić wyczerpującej analizy wszystkich zagadnień omawianych przez Brunera, warto osobom zainteresowanym skutecznym nauczaniem i uczeniem się młodych ludzi przedstawić zasadnicze tezy jego rozważań, wiążące się z procesami rozwoju reprezentacji poznawczych w okresie dzieciństwie i dojrzewania oraz wynikającej z nich konieczności uwzględniania aktualnego stanu rozwoju intelektualnego uczniów przy opracowywaniu szkolnych programów nauczania.

Piaget: rozwój poznawczy

Kluczowym celem nauczania szkolnego – według Brunera – jest kształtowanie i wspieranie rozwoju poznawczego dzieci i młodzieży. W rozważaniach nad sposobami nauczania młodych ludzi badania skłoniły Brunera do stwierdzenia, że w edukacji szkolnej nie można pomijać wiedzy na temat ich rozwoju poznawczego i jego uwarunkowań. W przekonaniu autora zasadniczy wpływ na przebieg rozwoju poznawczego jednostki ma kultura, a nauka szkolna jest szczególnie ważnym narzędziem kultury, wzbogacającym umiejętności intelektualne. Zdaniem Brunera szkoła powinna nie tylko oddziaływać uspołeczniająco na ucznia, ale dać mu także podstawowe kompetencje intelektualne. Natomiast problemami pobudzania dojrzałości i rozwoju umysłu za pomocą różnych czynników powinna zajmować się teoria nauczania, której przesłanki w swoich pracach Bruner stara się przybliżyć czytelnikom⁸.

Przejrzystość prezentowanych rozważań wymaga na wstępie przedstawienia koncepcji rozwoju poznawczego dziecka i jego kształcenia w ujęciu Brunera. Własną koncepcję tego rozwoju autor tworzył, korzystając z dorobku epistemologicznego i teorii stadialności rozwoju umysłowego zaproponowanej przez Jeana Piageta⁹ oraz kulturowo-historycznej teorii rozwoju „wyższych” funkcji psychicznych Lwa Siemionowicza Wygotskiego, a głównie szczegółowego opisu roli mowy w rozwoju myślenia pojęciowego człowieka, która w określony sposób strukturyzuje i porządkuje jego myślenie¹⁰.

Zarówno Piaget, jak i Bruner drogę poznawczego rozwoju dziecka scharakteryzowali na podstawie prowadzonych przez siebie wieloletnich obserwacji i badań eksperymentalnych. Obaj autorzy w procesie rozwoju poznawczego dzieciństwa wyróżnili trzy kolejne stadia, w których dziecko opanowywało nowe kompetencje. Jednakże w przeciwieństwie do teorii Piageta – koncentrującego się na immanentnym, indywidualnym rozwoju poznawczym dziecka (w kolejności od stadium sensoryczno-motorycznego, przez stadium przedoperacyjne, po stadium operacji konkretnych a następnie formalnych) – przebieg tego rozwoju jest stosunkowo stały i z góry zdeterminowany¹¹. Istotną rolę w rozwoju umysłowym przyznawał Bruner doświadczeniu indywidualnemu dziecka, ale w odróżnieniu od Piageta wyraźnie akcentował znaczącą rolę czynników kulturowych, takich jak język i edukacja. Zgodnie z tym przekonaniem Bruner i jego współpracownicy dążyli do opracowania technik pedagogicznych służących przyspieszeniu rozwoju poznawczego. Natomiast Piaget nie zajmował się zagadnieniem środków wspomagających rozwój intelektualny dziecka¹².

Bruner określał rozwój intelektualny bardzo szeroko „jako ludzką zdolność do zdobywania, przechowywania i transformowania wiedzy dla własnych celów”¹³. Wcześniejsze badania nad percepcją w połączeniu z analizami form reprezentacji doprowadziły autora do stwierdzenia, że już trzyletnie dziecko osiąga znaczne kompetencje intelektualne i aktywnie konstruuje swoją wiedzę. Priorytetową rolę w teoretycznym podejściu Brunera do rozwoju intelektualnego pełni koncepcja reprezentacji, rozumiana jako „zbiór reguł, za pomocą których jednostka tworzy sobie pojęcie stałości zdarzeń, z jakimi się zetknęła”¹⁴. Autor wyróżnia trzy systemy reprezentacji – oparte na: działaniu, wyobrażeniach i mowie. Nazywa je odpowiednio: reprezentacją enaktywną, ikonyczną i symboliczną.

Przekształcanie reprezentacji

Myślenie za pomocą reprezentacji enaktywnej dokonuje się w oparciu o czynności sensomotoryczne. Reprezentacje enaktywne występują przez całe życie, ale wyraźnie dominują, gdy dzieci są małe, i przejawiają się w czynnościach motorycznych, których uczymy się praktycznie. Tak się dzieje, gdy dziecko uczy się w toku własnych działań i doświadczeń takich umiejętności, jak: chwytanie, rączkowanie, jazda na rowerze lub na nartach, czy liczenie „na palcach” lub in-

nych konkretnych obiektach (kulkach, patyczkach). Kto próbował nauczyć dziecko jeździć na rowerze lub na nartach, mógł zauważyć, jak trudno taki proces uczenia się wyrazić w słowach, jak nie daje się on również ująć w formie schematycznego wykresu.

Reprezentacje ikoniczne pojawiają się w późniejszym stadium rozwoju i opierają się na obrazach umysłowych pozwalających wykryć prawidłowości w wyobraźni po doświadczeniach z konkretnymi obiektami. Dzieci uczą się korzystania z obrazów i diagramów, uczą się, jak liczyć, posługując się cyframi bez „używania palców” lub innych konkretnych obiektów. Reprezentacje te służą dziecku do wytwarzania obrazu otoczenia wówczas, gdy nie dysponuje ono jeszcze reprezentacjami symbolicznymi. Przedstawienia ikoniczne są podporządkowane zasadom organizacji percepcyjnej, (...) „czyli takim technikom, jak kategoryzacja, uzupełnienie i ekstrapolacja”¹⁵. Kategoryzacja stanowi podstawowe pojęcie w teorii rozwoju intelektualnego w koncepcji poznawczej Brunera. Zagadnienie to analizuję bliżej w dalszej części tego tekstu.

Wreszcie najwyższą rozwojową formą reprezentacji umysłowych – symboliczną – pojawia się zwykle w okresie dorastania, kiedy nastolatki potrafią zrozumieć i wykorzystywać w uczeniu się pojęcia abstrakcyjne. Umożliwia to im reprezentowanie świata za pomocą systemów symbolicznych, takich jak: język, liczby lub muzyka. Reprezentacje te charakteryzuje najwyższy stopień plastyczności, co pozwala dzieciom nie tylko reprezentować rzeczywistość, lecz także manipulować nią i przekształcać ją w umyśle. W tej formie reprezentacji słowa stają się narzędziem służącym rozpatrywaniu rzeczy i zjawisk w kategoriach możliwości nieodnoszących się do bezpośrednich doświadczeń i służą jako modele robocze przy rozwiązywaniu problemów.

Zgodnie z teorią Brunera pojawienie się nowego rodzaju reprezentacji nie eliminuje z myślenia struktury wytworzonej uprzednio, lecz staje się jej dopełnieniem. W efekcie wszystkie typy reprezentacji pozostają obecne w funkcjonowaniu umysłowym nie tylko dziecka, ale i człowieka dorosłego. Zatem proces rozwoju po-

znawczego człowieka polega na tym, że opanowuje on kolejno coraz bardziej złożone sposoby reprezentacji świata: od enaktywnych, przez ikoniczne, po symboliczne. Wraz z wiekiem dzieci coraz sprawniej w procesie edukacji przechodzą od jednego sposobu reprezentacji do innego, dobierając je stosownie do wymogów sytuacji czy zadań, jakie przed nimi stawiają rodzice, rówieśnicy i nauczyciele¹⁶. Najważniejszym elementem nauczania przy poznawaniu nowego obszaru świata jest pomaganie dziecku w stopniowym przechodzeniu od reprezentacji enaktywnej i ikonicznej do symbolicznej¹⁷. Zatem nauczyciel powinien organizować proces nauczania w szkole na poziomie trzech reprezentacji – w taki sposób, aby uczeń zaczynał swoje myślenie i działanie na poziomie enaktywnym. Powinien on odwoływać się do doświadczeń ucznia z codziennych sytuacji. Następnie dać porcję doświadczeń z manipulowaniem konkretnymi obiektami, dopiero potem przejść do działań na poziomie reprezentacji ikonicznej, żeby uczeń mógł być aktywny intelektualnie i wydobyc sens ze swoich działań oraz przejść na poziom działań symbolicznych. Nazwa czy symbol powinny pojawić się dopiero wtedy, kiedy uczeń wie i rozumie, co będzie oznaczać owa nazwa czy dany symbol. Wtedy jest on gotowy nazwę lub symbol

zrozumieć, zapamiętać i posługiwać się nimi¹⁸.

Niektórzy nauczyciele uważają, że działanie na przedmiotach opóźnia przejście dziecka na poziom rozumowania abstrakcyjnego, hipotetycznego. Bruner ma zdecydowanie odmienne zdanie i uzasadnia, że nie warto ograniczać dziecku kontaktu z przedmiotami, kiedy tego potrzebuje. Pojęcia tworzą się dzięki wielu wcześniejszym doświadczeniom polegającym na zauważeniu zmian, jakie nastąpiły na skutek działalności w rzeczywistości. Zbyt wczesne odejście od manipulowania przedmiotami może być przyczyną powstawania błędnych strategii myślenia. Uczniowie powinni mieć nie tylko możliwość manipulowania przedmiotami, lecz także wiedzieć, że jest to niezbędny proces w rozwijaniu myślenia. Trzeba budować pewność dziecka, że takie strategie należą do naturalnych procedur człowieka.

Niektórzy nauczyciele uważają, że działanie na przedmiotach opóźnia przejście dziecka na poziom rozumowania abstrakcyjnego, hipotetycznego. Bruner ma zdecydowanie odmienne zdanie i uzasadnia, że nie warto ograniczać dziecku kontaktu z przedmiotami, kiedy tego potrzebuje. Zbyt wczesne odejście od manipulowania przedmiotami może być przyczyną powstawania błędnych strategii myślenia.

Pobudzanie (do) myślenia

W latach osiemdziesiątych dwudziestego wieku, pod wpływem dokonań innych nauk, Bruner uzupełnił swoją teorię rozwoju poznawczego o koncepcję drugiego typu inteligencji – tak zwaną inteligencją narracyjną. Zgodnie z tą koncepcją – oprócz inteligencji operacyjnej, która wykorzystywana jest w myśleniu o zagadnieniach przyrodniczych lub technicznych – człowiek dysponuje odrębnym sposobem rozważania problemów pojawiających się w jego doświadczeniu społecznym. Sposób ten opiera się na wykorzystywaniu doświadczeń własnych i cudzych, zgromadzonych w formie narracji, to jest swego rodzaju opowiadań dotyczących zdarzeń podobnych. Narracje są środkiem, dzięki któremu wszystkie kultury przekazują swoim uczestnikom informacje o tym, jakie zachowania są w nich dopuszczalne, przygotowują ich do aktywnego pełnienia ról społecznych i rozwiązywania problemów interpersonalnych.

Z analizy prac Brunera wynika, że socjokulturowa charakterystyka nauczania wiąże się z przekonaniem, iż przyswajanie wiedzy w postaci rozpoznawania prawidłowości, wytwarzania pojęć czy tworzenia teorii naukowej jest procesem uwarunkowanym kulturowo, aktywnym i zarazem społecznym z punktu widzenia sytuacji, w której przebiega. Zatem trzeba uznać ucznia za aktywnego uczestnika procesu zdobywania wiedzy, a więc widzieć w nim kogoś, kto selekcjonuje i przekształca informacje, stawia hipotezy i zmienia je w obliczu niespójnych bądź sprzecznych z nimi danych. Z tego względu istotną cechą w podejściu Brunera do nauczania jest zachęcanie osoby uczącej się do aktywnego udziału w procesie uczenia się. Zgodnie z tym poglądem nauczyciel powinien (tam gdzie to tylko możliwe) stosować w nauczaniu to, co Bruner określa jako „tryb hipotetyczny”¹⁹, pozwalający na lepszą współpracę z uczniem w zakresie przekazywania, a przede wszystkim samodzielnego odkrywania wiedzy oraz do uczestnictwa w aktywnym dialogu z nauczycielem, którego podstawą jest negocjowanie znaczeń²⁰.

Efekty procesu uczenia się zależą od wzajemnego wpływu czterech czynników: od kompetencji uczniów opanowanych we wcześniejszych fazach rozwoju, sposobu strukturyzowania materiału nauczania przez nauczyciela i stopnia jego dostosowania do aktualnego poziomu rozwoju poznawczego uczniów, sekwencji prezentowania materiału do uczenia się – uwzględniającej indywidualne różnice dotyczące umysłowości uczniów oraz natury i tempa udziela-

nych informacji zwrotnych i systemu wzmocnień stosowanego przez nauczyciela. Nauczanie wspiera rozwój uczniów, gdy nauczyciel w programie stosuje dobre metody strukturyzowania wiedzy – zmierzające do uproszczenia procedur działania, a także wtedy, kiedy oferuje nowe propozycje w przypadku doświadczania przez uczniów trudności. Efektywne nauczanie uwzględnia gotowość uczących się i do nich dostosowuje swoje propozycje oraz tworzy warunki i zachęca uczniów do uzupełniania luk oraz ekstrapolacji²¹.

Istotny wkład Brunera do poznawczej teorii uczenia się i praktyki edukacyjnej polega na pojmowaniu spostrzegania i myślenia, a także podejmowania decyzji o działaniu jako aktu kategoryzowania, czyli procesu grupowania różnych, dających się różnicować rzeczy i zjawisk w klasy na zasadzie równoważności. Zatem uczenie się, według autora, polega na opanowywaniu lub tworzeniu nowych kategorii umożliwiających selekcjonowanie, przechowywanie oraz przetwarzanie informacji i włączenie ich w ogólną strukturę poznawczą²². Uczniowie interpretują świat w kategoriach podobieństw i różnic między przedmiotami i zdarzeniami. Obiekty ujmowane jako takie same umieszczane są w tej samej kategorii. W związku z tym w procesie nauczania w szkole Bruner preferował metody uczenia się nastawione na odkrywanie – pomagają one uczniom uchwycić związki między kategoriami jako czynnikami pobudzającymi myślenie.

Standardy i cele

Aktywne nabywanie wiedzy przez uczniów dokonuje się poprzez odnoszenie napływających informacji do jakiegoś uprzednio utworzonego układu odniesienia. Ten układ odniesienia bywa przez Brunera rozmaicie nazywany: strukturą poznawczą, modelem wewnętrznym lub systemem reprezentacji. Układ ten nadaje znaczenie danym w doświadczeniu prawidłowościom i organizuje je, pozwalając uczniom wykraczać poza dostarczone im informacje.

Według Brunera, w związku z koncepcją modeli reprezentacji, które zostały scharakteryzowane wcześniej, rozwój poznawczy młodego człowieka ma istotne znaczenie dla teorii nauczania. Jeśli nauczyciel respektuje sposób myślenia rosnącego dziecka, jeśli dba o przekładanie nauczanego materiału w sposób interesujący na język właściwych dziecku operacji logicznych, wówczas możliwe staje się wczesne wprowadzanie dziecka w świat pojęć i nazw, którymi będzie się posługiwało w późniejszym wieku w spo-

sób racjonalny i ze zrozumieniem. Realizacja tego złożonego zadania wymaga, aby program nauczania konstruować, opierając się na uporządkowanych, kluczowych zagadnieniach, zasadach i wartościach, uznanych przez społeczeństwo za godne stałego zainteresowania i podanych w formie odpowiadającej aktualnie istniejącemu u danego ucznia poziomowi reprezentacji, co pozwoli mu na lepsze przyswojenie wiadomości²³. Zrozumienie tego ważnego stanowiska epistemologicznego, zgodnie z którym można ująć wiedzę w kilka różnych form, odpowiadających aktualnym umiejętnościom dziecka w określonym wieku, konieczne jest w realizacji przyjmowanego przez Brunera spiralnego programu nauczania, w ramach którego zapoznaje się ono „wcześnie z ideami i stylami, dzięki którym staje się człowiekiem wykształconym”²⁴.

Zdaniem Brunera struktura materiału całego przedmiotu nauczania jest taka, na jaką – zdaniem konstruktorów programu (naukowców danej dyscypliny z udziałem nauczycieli specjalistów i psychologów) – pozwala struktura macierzystej dyscypliny naukowej. Autor opracował zasady spiralnego układu materiału nauczania, który zakłada, że do tych samych wiadomości uczeń wraca na coraz wyższym poziomie. O strukturze materiału nauczania stanowi zatem idea przewodnia, a kolejne tematy pozwalają uczniowi poczynić postępy w opanowaniu struktury przedmiotu nauczania, zbliżając się do pełnej wiedzy o idei przewodniej przedmiotu. Dokonuje się to nie przez dodawanie coraz nowszych wiadomości – jak ma to miejsce w programie koncentrycznym, w którym uczeń w kolejnych etapach nauczania otrzymuje coraz więcej wiadomości prowadzących najczęściej do przeładowania programów i do werbalnego nauczania – ale przez stawianie coraz trudniejszych zadań wymagających coraz bardziej złożonych operacji umysłowych. Spiralny układ treści zwiększa ekonomiczną moc nauczania, odciąża uczniów od nadmiaru szczegółowych informacji, które są szybko zapominane, gdy nie zostaną umiejscowione w szerszym, zorganizowanym układzie. Ponadto spiralny układ treści ułatwia osiągnięcie transferu – czyli złożonego mechanizmu sytuacji, w którym doświadczenia

zdołane wcześniej są przenoszeniem wprawy i wpływają na przebieg późniejszego gromadzenia nowych umiejętności czy wiedzy²⁵.

Kluczowym problemem rozważań w analizach Brunera, występującym także w naszej pedagogice, są pytania o wzajemne zależności między rozwojem i nauczaniem: w jaki sposób te dwa procesy mogą się wspierać oraz czy kształcenie powinno postępować w ślad za rozwojem poznawczym dziecka, czy rozwój ten poprzedzać? Czy z wprowadzeniem trudniejszego materiału, wymagającego złożonych i sprawnie wykonywanych operacji umysłowych, czekać aż dziecko będzie je przejawiać spontanicznie, czy mieć nadzieję, że wcześniejsze wprowadzenie takiego materiału przyspieszy i wesprze rozwój zdolności poznawczych?

Wygotski: podnoszenie poprzeczki

Retrospektywne poszukiwanie odpowiedzi na te pytania nakazywało przez długie lata traktować dostosowanie nauczania do już osiągniętego poziomu roz-

woju uczniów jako pewnik pedagogiczny. Wymagania przekraczające ten poziom uważano za źródło niechęci uczniów do nauki i przyczynę niepowodzeń szkolnych. W odmienny sposób problem ten rozstrzyga na podstawie badań własnych Bruner, korzystając z koncepcji obszaru „najbliższego rozwoju” opracowanego przez L.S. Wygotskiego, któ-

ry stwierdził, że dla każdego dziecka w każdym momencie rozwojowym można wytyczyć trzy obszary zadań i tym samym trzy poziomy kwalifikacji umysłowych niezbędnych do ich wykonania. W pierwszym obszarze mieszczą się zadania, które dziecko potrafi wykonać samodzielnie na podstawie już nabytego doświadczenia. W obszarze drugim mieszczą się zadania w niewielkim stopniu przekraczające aktualny poziom kompetencji dziecka, które może ono wykonać pod warunkiem, że asystuje mu i wspiera je osoba bardziej kompetentna (rodzic, nauczyciel, starszy kolega lub koleżanka). Rozwiązanie zadań z trzeciego obszaru, bez względu na udzielaną pomoc, jest dla dziecka nieosiągalne z powodu braku kompetencji reprezentowania świata za pomocą systemów symbolicznych. Właśnie drugi obszar jest traktowany przez Wygotskiego, a za tym autorem także przez

Kluczowym problemem rozważań w analizach Brunera, występującym także w naszej pedagogice, są pytania o wzajemne zależności między rozwojem i nauczaniem: w jaki sposób te dwa procesy mogą się wspierać oraz czy kształcenie powinno postępować w ślad za rozwojem poznawczym dziecka, czy rozwój ten poprzedzać?

Brunera, jako obszar najbliższego rozwoju. Jeśli czasowy porządek materiału odzwierciedla zmiany tego obszaru zachodzące wraz z wiekiem ucznia, program, wyprzedzając nieco naturalny rozwój poznawczy, ma szansę go wspomagać i przyspieszać²⁶.

Zgodnie z powyższym uzasadnieniem, zadania, które nauczyciel stawia przed uczniami, powinny być dla nich optymalnie trudne, wymagać wysiłku, ale znajdować się w strefie ich najbliższego rozwoju. Realizując taką metodykę, nauczyciel musi liczyć się z faktem, że dzieci różnią się skłonnością do podejmowania tego typu zadań i sposobem reagowania na nie. Jedne unikają trudniejszych zadań, inne przeciwnie – poszukują ich; jedne wycofują się w obliczu przeszkody, inne aktywnie ją pokonują. Rodzaj aktywności jest wyznacznikiem różnic intraindywidualnych. Różne rodzaje działania mogą sprzyjać rozwojowi w odmiennych sferach funkcjonowania, a określone obszary rozwoju są zdeterminowane rodzajem życiowej aktywności ucznia. Niektóre dzieci są aktywne w nauce szkolnej, inne w sporcie lub w uprawianiu turystyki. Nauczyciel, jako organizator środowiska uczenia się ucznia zainteresowany zrozumieniem przejawianego przez niego działania i sposobu myślenia, w razie trudności z realizowaniem złożonego zadania rozkłada je uczniowi na kilka prostszych, pomagających wykryć regularności i zależności, których on sam raczej nie odkryje. Udziela w ten sposób pomocy, naprowadza, zachęca, organizuje i strukturyzuje działania ucznia motywujące go do samodzielnego rozwiązania problemu, a nie wyręczania go w działaniu²⁷.

Takie warunkowe wsparcie upewnia ucznia w przekonaniu, że nigdy nie zostaje sam z problemem, który go przerasta. Dzięki współdziałaniu nauczyciela z uczniem w procesie edukacyjnym nabiera on biegłości oraz poznaje rozwinięte w danej kulturze metody uczenia się. Kiedy uczeń bez pomocy wykonuje zadania, nauczyciel wycofuje się albo podnosi poprzeczkę. W następnym podobnym zadaniu mniej pomaga uczniowi – do momentu, w którym uczeń samodzielnie radzi sobie z zadaniem.

Niezbędny do życia

Do niezwykle istotnych umiejętności życiowych zalicza Bruner umiejętność pracy zespołowej i komunikowania się w klasie szkolnej. Dzieci nie mają wielu okazji do zdobywania doświadczeń związanych z byciem członkiem grupy, pełnienia w niej określonej roli, negocjowania, dostosowywania się do norm w niej panujących. Obrona swojego zdania lub umiejętność podporządkowania się innym, przyjęcie argumentacji rówieśników – to umiejętności, których nie da się nauczyć teoretycznie.

Nawet najlepsza lektura, a tym bardziej film czy gra, nie dadzą niezbędnego doświadczenia, bowiem większość dominujących dziś form aktywności w czasie wolnym od nauki ma charakter wykluczający współdziałanie. Druga osoba przeważnie przeskadza przy wędrowce po internecie. Coraz powszechniej spotyka się domy, gdzie każdy członek rodziny ma samodzielny pokój, a w nim „niezbędny do życia” telewizor. Już na tym poziomie tracimy okazję, by próbować znaleźć kompromis przy wyborze, co obejrzeć.

Ten model funkcjonowania staje się obowiązujący, a jedyne miejsce, w którym dziecko konfrontuje się z oczekiwaniami czy preferencjami innej osoby, stanowi szkoła. Jest niezwykle ważne, by przynajmniej tu miało okazję uczyć się bycia członkiem grupy – funkcjonującej na określonych zasadach, w której mogą się pojawić sprzeczne interesy, więc trzeba będzie je jakoś pogodzić. Dominująca w klasie atmosfera wsparta na wartościach kultury jest bardzo ważnym narzędziem – pozwala stymulować rozwój poznawczy, społeczno-emocjonalny i etyczny dziecka. Praca w grupie rozwija dziecko prawie we wszystkich obszarach funkcjonowania, w przeciwieństwie do większości działań nauczyciela skierowanych do całego zespołu klasowego, które są skoncentrowane głównie na rozwoju poznawczym.

Edukacja krytyczna

Podjęte tu rozważania skłaniają do stwierdzenia, którego autorem jest Jerome S. Bruner, że poj-

Edukacja nie jest procesem zachodzącym niezależnie od kultury. Nie jest wyalienowana, wyłączona poza jej nawias. Edukacja zajmuje w kulturze dane miejsce i odzwierciedla sposób postrzegania przez kulturę rzeczywistości. Współczesna kultura wpływa na proces edukacji, stawia określone wymogi stylu życia, a edukacja się im podporządkowuje, przygotowując młodzież w murach szkoły do zapoznania się z nimi i dostosowania do nich.

mowanie edukacji uwarunkowane jest sposobem spostrzegania kultury i jej dążeń. Psycholog uważał, że kultura „kształtuje umysł, (...) dostarcza nam narzędzi (a najważniejszymi z nich są język i wartości – przyp. M.G.), dzięki którym kontrolujemy nie tylko nasze światy, ale także naszą koncepcję siebie i swoich możliwości”²⁸. Edukacja wymaga, aby analizować ją oraz dyskutować o niej w sytuacyjnym kontekście kulturowym. W toku naszego całego życia uczymy się za pomocą kodów kulturowych, tradycji, obyczajów i zwyczajów.

Bruner wskazuje, że w zasadzie w sposób zawężony rozumiemy edukację „jako proces odbywający się w murach szkolnych, w konkretnej klasie, w szkolnej ławce, gdy tymczasem zapominamy, że edukacja częściej odbywa się w domu, przy stole, podczas rodzinnych posiłków, gdy domownicy ze sobą rozmawiają”²⁹. Edukacja nie jest procesem zachodzącym niezależnie od kultury. Nie jest wyalienowana, wyłączona poza jej nawias. Edukacja zajmuje w kulturze dane miejsce i odzwierciedla sposób spostrzegania przez kulturę rzeczywistości. Współczesna kultura wpływa na proces edukacji, stawia określone wymogi stylu życia, a edukacja się im podporządkowuje, przygotowując młodzież w murach szkoły do zapoznania się z nimi i dostosowania do nich.

Jak informuje Bruner: „edukacja stanowi podstawowe ucieleśnienie życia w kulturze, a nie jedynie przygotowanie do niego”³⁰. Nikt i nic nie funkcjonuje niezależnie od kultury, ale człowiek nie musi być jej odzwierciedleniem. Jest to kwestia świadomego wyboru. Nie musimy się zgadzać na wzory kultury skomercjalizowanej, konsumpcyjne style życia oraz wartości, które proponuje często kultura masowa u progu XXI wieku. Zawsze możemy żyć według własnego stylu oraz kierować się innymi wartościami, ale do tego niezbędna jest krytyczna i refleksyjna edukacja, kształtująca tożsamość człowieka wspartą na pogłębionej wiedzy, o której dowiadujemy się z prac Brunera – wybitnego psychologa poznawczego i kulturowego, który w swoim długim życiu zajmował się

uczeniem studentów, realizowaniem badań nad zróżnicowaniem kultur o różnym poziomie rozwoju cywilizacyjnego w Europie i Afryce³¹, projektowaniem i realizowaniem programów nauczania w szkołach podstawowych i średnich w takich krajach, jak Stany Zjednoczone Ameryki i Anglia.

Przypisy

- ¹ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, przeł. T. Brzostowska-Tereszkiewicz, Kraków 2006, s. 31.
- ² J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1965, s. 8.
- ³ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, przeł. E. Krasińska, Warszawa 1974.
- ⁴ A. Brzezińska, *Wstęp*, w: J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. XV.
- ⁵ *Ibidem*, s. VI.
- ⁶ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się. Z Wygotkim i Brunerem w tle*, Sopot 2012, s. 9.
- ⁷ K. Kruszewski, *Przedmowa*, w: J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, op. cit., s. 6.
- ⁸ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, op. cit., s. 20.
- ⁹ J. Piaget, *Studia z psychologii dziecka*, Warszawa 1966.
- ¹⁰ L.S. Wygotki, *Wybrane prace psychologiczne*, Warszawa 1971, s. 375.
- ¹¹ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, op. cit., s. 27–28; J. Piaget, op. cit., s. 81–100.
- ¹² J.M. Anglin, *Wstęp*, w: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje. Studia z psychologii poznawania*, Warszawa 1978, s. 19–23.
- ¹³ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, op. cit., s. 526.
- ¹⁴ *Ibidem*, s. 530.
- ¹⁵ J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, op. cit., s. 33.
- ¹⁶ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, op. cit., s. 523–544; zob. także: J.S. Bruner, *W poszukiwaniu teorii nauczania*, op. cit., s. 32–37; 53–54.
- ¹⁷ J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, op. cit., s. 39–40.
- ¹⁸ D. Wood, *Jak dzieci uczą się i myślą. Społeczne konteksty rozwoju poznawczego*, Kraków 2006, s. 243; J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, op. cit., s. 37–42.
- ¹⁹ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, op. cit., s. 657.
- ²⁰ *Ibidem*, s. 657.
- ²¹ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, op. cit., s. 656–657; A. Brzezińska, *Wstęp*, w: J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. XV.
- ²² J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, op. cit., s. 231–232.
- ²³ J.S. Bruner, *Proces kształcenia*, op. cit., s. 55–56.
- ²⁴ J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, op. cit., s. 658.
- ²⁵ *Ibidem*, s. 698–700.
- ²⁶ L.S. Wygotki, *Wybrane prace psychologiczne*, op. cit., s. 544.
- ²⁷ E. Filipiak, *Rozwijanie zdolności uczenia się*, op. cit., s. 82–83.
- ²⁸ J.S. Bruner, *Kultura edukacji*, op. cit., s. 4.
- ²⁹ *Ibidem*, s. 27.
- ³⁰ *Ibidem*, s. 29.
- ³¹ J.S. Bruner, *Kultura a rozwój poznawczy*, w: J.S. Bruner, *Poza dostarczone informacje*, op. cit., s. 609–646.

MG

Kultura szkoły

Dlaczego warto ją odkrywać i jak ją kształtować?

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, doktor nauk humanistycznych, pedagog, adiunkt w Instytucie Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Członkini Zarządu Fundacji EDUSA

Kultura szkoły jest pojęciem, które powraca co jakiś czas w rozważaniach na temat jakości i efektywności pracy szkoły. Można nawet stwierdzić, że pojęcie to stało się ostatnio – obok „klimatu szkoły” – modne, co nie oznacza jednak, iż powszechność jego użycia jest równoznaczna z jednorodnością znaczenia. Pod tym pojęciem, zaczerpniętym z antropologii, kryje się próba uchwycenia „duszy” czy „osobowości” szkoły, wskazując tym samym na jej wyjątkowość, a zarazem złożoność. Artykuł stanowi próbę refleksji nad tym zagadnieniem.

Czym jest kultura szkoły?

Każda organizacja – a jest nią także i szkoła – ma swoją kulturę, historię i podstawy utrwalonych założeń i oczekiwań, które ją kształtują. Według Jerome’a Brunera kultura jest nadorganiczna, co oznacza, że stanowiąc symboliczny system, podzielany przez członków danej wspólnoty, dostarcza im kategorii, które organizują, jak i konstruują poszczególne wymiary jej życia. Kultura szkoły wpływa na sposób, w jaki ludzie myślą, czują i działają. Co więcej, kultura podzielana przez wspólnotę jest także przez nią chroniona, rozwijana i przekazywana kolejnym pokoleniom, co sprzyja zachowaniu i podtrzymaniu tożsamości².

Za klasyczną definicję kultury organizacyjnej uchodzi dziś wyjaśnienie zaproponowane przez Edgara H. Scheina, które każe dostrzec w niej wzorzec podzielanych, podstawowych założeń, wypracowanych przez daną grupę w trakcie radzenia sobie z problemami organizacji związanymi z adaptacją do śro-

dowiska zewnętrznego, jak i z wewnętrzną integracją. Wzorzec ten jest przekazywany nowym członkom organizacji jako właściwy sposób postrzegania rzeczywistości³. Tak rozumiana kultura stanowi z jednej strony mechanizm jej przeżycia, z drugiej zaś – ramy dla rozwiązywania problemów. Kulturę szkoły można więc rozumieć jako system zasad, norm, zachowań, a także potrzeb i oczekiwań, podlegających zmianom pod wpływem zachodzących zewnętrznych i wewnętrznych zdarzeń, kwestii normatywno-prawnych, a także rozwiązań dydaktyczno-wychowawczych „tworzących w swej istocie wewnętrzną obyczajowość opartą o obowiązujące kody komunikacyjne stanowiące o tożsamości jej jednostek i tożsamości organizacji, jaką jest szkoła”⁴.

Celem współczesnej szkoły zdaje się być dążenie do bycia coraz bardziej efektywną. Poznanie i kształtowanie kultury szkoły jest zatem kluczem do jej sukcesu. Oznacza namysł nad funkcjonowaniem poszczególnych elementów ją tworzących, a także dbałość

o jej rozwój, a przede wszystkim jego umożliwienie. Pozytywna i profesjonalna kultura szkoły jest dynamizmem świadomie kreowanym, utożsamianym ze znaczącym rozwojem poprzez udane wprowadzanie zmian i umiejętne wykorzystywanie danych o procesie dydaktycznym. Tak pojmowana kultura szkoły ma pozytywny wpływ na proces kształcenia poprzez odpowiednie zdeterminowanie zachowań nauczycieli w procesie edukacyjnym. W przeciwieństwie do szkoły z negatywną lub toksyczną kulturą, która nie docenia jakości kształcenia, opiera się zmianom, a dewaluacja rozwoju kadry pedagogicznej utrudnia jakiegokolwiek powodzenie.

Odmiany kultury szkoły

Steve Gruenert i Todd Whitaker w swojej ostatniej pracy przedstawili ciekawą typologię kultur szkoły⁵. Nawiązali przy tym do typów wyróżnianych już wcześniej przez pionierskich badaczy tej problematyki, w tym między innymi przez Michaela Fullana i Andrew Hargreavesa czy Terrence'a Deala i Allana Kennedy'ego. Wskazali oni sześć typów kultury: (1) kulturę współpracy, (2) kulturę wygody, (3) kulturę aranżowaną⁶, (4) kulturę zbalkanizowaną, (5) kulturę fragmentaryczną oraz (6) kulturę toksyczną. Oczywiście są to „tylko” pewne warianty, dla których charakterystyczne jest uproszczenie, tymczasem kultury szkoły mogą być wewnętrznie zróżnicowane. Niemniej, warto tej typologii przyjrzeć się bliżej.

Kultura współpracy

Jest to typ, do którego szkoły powinny dążyć, ze względu na jakość i największą efektywność organizacyjną i dydaktyczną. Kultura pełnej współpracy charakteryzuje się godnym zaufania przywództwem, procesami wspólnego podejmowania decyzji, silnymi i autentycznymi więziami międzyludzkimi, komunikacją nieformalną (otwartą), rzeczywistymi szansami na koleżeństwo pomiędzy przełożonymi a współpracownikami, wysokim poczuciem sprawstwa oraz własnej wartości, wspólnym namysłem nad procesem dydaktycznym oraz wspólnym jego planowaniem, wspólną kontrolą i podziałem środków, sprawliwymi procedurami nadzoru, ewaluacji i oceny pracy nauczycieli, wspólnym celebrowaniem sukcesów oraz analizowaniem porażek, a zatem szeroko rozpowszechnionym poczuciem własnych i zbiorowych osiągnięć⁷.

Kultura wygody

Wiele szkół uważa, że takiego typu jest właśnie ich kultura i wychodzi z założenia, że jest to najlepsza

opcja z możliwych. W tego typu kulturze podkreśla się porozumienie, współpracę, bycie dla siebie miłym, jednakże bez podejmowania większych wysiłków związanych z dążeniem do podnoszenia jakości pracy szkoły. W praktyce kultura wygody sprowadza się do „niekomplikowania sobie nawzajem życia”. Bycie dla siebie miłym jest dobrą ideą, ale może zahamować potrzebę zapewnienia informacji zwrotnych z uwzględnieniem konstruktywnej krytyki czy alternatywnych punktów widzenia. W tego typu kulturze ważniejsze od efektywnego nauczania jest dogadanie się w większości spraw, by każdy mógł być zadowolony ze swojej pracy i by wszystko było zgodne z oczekiwaniami zewnętrznymi. W takiej szkole nauczyciele zazwyczaj mają świadomość tego, jak pracują ich koledzy, jednakże prowadzone konwersacje nie pogłębiają, nie odkrywają problemów, a zatem i możliwych dróg ich rozwiązania. Nie jest to zatem prawdziwa współpraca.

Kultura aranżowana

W tego typu kulturze lider (zwyczajowo dyrektor) ustala, jak powinni zachowywać się pracownicy i co należy zrobić, by podnieść jakość pracy szkoły. Stąd też dyrektor może dążyć do przyspieszenia tego procesu poprzez próbę narzucenia i egzekwowania współpracy między nauczycielami oraz kontrolowania sytuacji, które ją wspierają. Podejmowane przez wszystkich działania oznaczają zmianę i przekładają się na pewną świeżość w zakresie stosowanych rozwiązań metodycznych, choć może to mieć charakter tylko powierzchowny. Dyrektor oczekuje od nauczycieli, że nawiążą ze sobą współpracę, a zatem spotkają się, wymienią poglądami na temat osiągnięć uczniów, a następnie efekt ten stosownie udokumentują w raportach czy licznych sprawozdaniach. Oczywiście kreowanie kultury prawdziwej współpracy wymaga pewnego stopnia jej aranżacji, jednak chodzi w większym stopniu o stymulację, co nie oznacza jej zaprogramowania, uporządkowania i pełnego kontrolowania. To bowiem przełożyć się może na rywalizację między nauczycielami o to, kto w większym stopniu wypełnia polecenia szefa, oraz na stres związany z odczuwaniem natłoku i pilności spraw. W tego typu kulturze oczekuje się szybkich i widocznych efektów, tymczasem kultura instytucji ma to do siebie, że nie zmienia się w sposób rewolucyjny, lecz ewoluuje.

Kultura zbalkanizowana

Charakteryzuje się mnóstwem wewnętrznych podziałów i konfliktów. W tego typu kulturze współpraca występuje jedynie w obrębie klik. Nauczyciele, którzy

odczują potrzebę rywalizacji, na przykład ze względu na osiągnięcia ich uczniów, zagrożoną pozycję, dostęp do pewnych źródeł, mogą sprzymierzyć się i połączyć z innymi w taką właśnie klikę. Co gorsza, jeśli istnieje konflikt na linii dyrekcja – klika, to ta ostatnia ma największą szansę, by go wygrać. Nauczyciele mogą także szukać wsparcia u wybranych rodziców, by tym sposobem przeforsować swoje zdanie. Członkowie klik ufają sobie, wspierają się wzajemnie i zabezpieczają swoje interesy. Pozostali pracownicy funkcjonujący w kulturze zbalkanizowanej ryzykują, dokonując wyborów przynależności do poszczególnych podgrup.

Kultura fragmentaryczna

W tego typu kulturze każdy wykonuje swoją pracę i obowiązki, nie przejmując się zbytnio innymi. Od czasu do czasu odbywają się wspólne spotkania, zebrania, narady (bo być muszą), ale przez większość czasu „każdy sobie rzepkę skrobie”. Typowy jest brak interakcji czysto zawodowych, które mogłyby wnieść nową jakość do działań dydaktyczno-wychowawczych. Tego typu kultura może być efektem wyzwań współczesności i nastawienia na niezależność oraz mody na sukces jednostki. Jakakolwiek prośba o pomoc postrzegana jest jako przejaw słabości. Prowadzi to do znacznej rywalizacji między nauczycielami, ta zaś przekłada się na rywalizację między uczniami, stres i poczucie przeciążenia. Życie dyrektora i nauczycieli w takiej szkole przebiega bez większych perturbacji. O ile nie ma poważniejszych problemów z uczniami, którzy mają w miarę dobre stopnie i zdają egzaminy, o tyle i nauczyciel może spać spokojnie.

Kultura toksyczna

Jeśli przyjąć, że kultura współpracy jest tym modelem, do którego szkoły powinny dążyć, to modelu kultury toksycznej powinny za wszelką cenę unikać. Toksyczna kultura szkoły dla osób ją odwiedzających wcale nie musi być tak oczywista, bowiem łatwo wiele rzeczy ukryć za kurtyną pozorów. Ponadto, toksyczna kultura szkoły wcale nie musi oznaczać, że szkoła jest nieprzyjemnym miejscem. Co więcej, niektórzy mogą być z takiej szkoły zadowoleni i odczuwać satysfakcję z pracy. Nauczyciele mogą być bardzo pewni siebie i swoich kompetencji – zachowują się wszakże stosownie do miejsca. Komunikacja ma charakter dyrektywny i jednostronny. W tego typu kulturze nauczyciele mogą być otwarci na współpracę, jednak jest to podyktowane nie troską o dobro uczniów, lecz raczej ich własnym interesem. Tego typu postawy udzielają się uczniom. Przy czym nie oznacza to, że wszyscy tak postępują.

Uczniowie, jak i nauczyciele odliczają dni do świąt, ferii czy wakacji – byle tylko wyrwać się z tego środowiska. Jeśli ktoś nie doświadczył innej kultury szkoły, może uznać, że jest to norma, że szkoła taka po prostu jest i być powinna, bo jest wszak miejscem specyficznym. Tego typu kultura bardzo broni się przed jakąkolwiek zmianą. Z czasem rośnie w siłę i staje się coraz bardziej homogeniczna.

Szansa, że kultura naszej szkoły pasuje do więcej niż jednego z typów opisanych powyżej jest spora, jednak to jeden typ prawdopodobnie będzie dominował. Przegląd tej typologii powinien uruchomić potrzebę refleksji o kulturze własnej placówki oraz o tym, czy i co można byłoby w niej zmienić.

Jak świadomie kształtować kulturę szkoły?

Kształtowanie kultury szkoły często ma charakter pośredni, intuicyjny i nieświadomy. Podstawowym warunkiem świadomej kreacji kultury szkoły jest wiedza i orientacja w tym, czym kultura w ogóle jest, jaka jest i jaka może być. Stąd też dążenie do jakiegokolwiek zmiany wymaga zagłębienia się w „psychikę” swojej organizacji, co pozwoli zrozumieć zakorzenienie poszczególnych postaw i działań. Podstawowe pytanie, które przesądzi o powodzeniu dalszych zabiegów, brzmi: czy kultura szkoły to jest coś, na co mamy wpływ i możemy dowolnie zmieniać, czy raczej to kultura szkoły zmienia nas? Proces kształtowania kultury szkoły zawiera w sobie szereg zabiegów, które mogą zostać schematycznie zobrazowane w następujący sposób (rys. 1).

W celu zdiagnozowania kultury szkoły można wykorzystać dostępne narzędzia⁹, na przykład kwestionariusz OCAI (Organizational Culture Assessment Instrument) opracowany przez Roberta E. Quinna i Kima S. Camerona do diagnozy kultury organizacyjnej (z powodzeniem stosowany także w placówkach edukacyjnych)¹⁰ czy zaadaptowaną przeze mnie i Urszulę Dernowską polską wersję kwestionariusza SCS (School Culture Survey) autorstwa Stevena Gruenera, dedykowaną badaniu kultury szkoły¹¹. Oczywiście samo przeprowadzenie badań ankietowych jest niewystarczające dla uzyskania pełnego obrazu kultury szkoły. Stąd też potrzebne są obserwacje, rozmowy czy analiza dokumentów i artefaktów kulturowych. Na tej podstawie można dokonać ogólnej charakterystyki kultury i poszczególnych jej elementów, dokonując przy tym ich oceny.

Podstawowe pytania na tym etapie odnoszą się do rozstrzygnięcia, jakie aspekty kultury są pozy-



Rysunek 1. Świadome kształtowanie kultury szkoły⁸.

tywne i powinny zostać wzmocnione, a które z nich są negatywne i mają szkodliwy wpływ na funkcjonowanie szkoły, a zatem powinny zostać zmienione. Należy rozważyć, czy zmiana jest w ogóle potrzebna – jeśli tak, to jaka? W którą stronę powinna zmierzać? Chodzi zatem o wypracowanie wizji tego, jaka szkoła być powinna. Spójne stanowisko zaś implikować powinno opracowanie prorozwojowych dróg realizacji założonych celów. W tym – opracowanie pewnych procedur działania, ale także pielęgnowanie wszelkich tradycji, rytuałów, ceremonii i symboli wzmacniających kulturę szkoły.

Znacząca zmiana kultury szkoły może dokonać się na różne sposoby, w tym między innymi poprzez utworzenie nowej jednostki organizacyjnej w jej obrębie, redefinicję misji szkoły i zmianę jej priorytetów czy wręcz wymianę pracowników. Przy czym zmiany mogą być też nieco subtelniejsze w swym charakterze. Rzeczą oczywistą jest, że zmiana kultury szkoły nie dokona się z dnia na dzień, bowiem powinna ona raczej ewoluować niż być rezultatem przewrotu – zmiana powinna być wypracowana, a nie narzucona. Efektywność (nowej) kultury zaś zależeć będzie od siły jednostek stojących za zmianą (kreacją kultury) i siły poprzedniego stanu kultury.

Konkluzja

Szkoły potrzebują zarówno wyraźnych struktur organizacyjnych, jak i silnych, profesjonalnych kultur, które sprzyjają kształceniu. Z dokonanego przeglądu typów kultur szkoły wynika, że każda szkoła i jej kultura mogą wspierać lub sabotować jakość profesjonalnego uczenia się. Świadome kształtowanie i podtrzymywanie pozytywnej kultury to zadanie wszystkich w szkole, a zatem nie może się to sprowadzać do jed-

nostkowego wysiłku. Co więcej, nie ma opracowanych gotowych strategii, algorytmów zmiany gwarantujących powodzenie. Dlatego też kształtowanie kultury szkoły stanowi swoiste wyzwanie, którego jednak warto się podjąć, jeśli chcemy, by szkoła była miejscem osiągnięć i autentycznego rozwoju.

Przypisy

¹ Zob. U. Dernowska, *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 14–16; B. Adrijan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 50–51; M. Van Houtte, *Climate and Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*, „School Effectiveness and School Improvement” 2005, nr 16, z. 1, s. 71–89.

² J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

³ E.H. Schein, *Organizational Culture*, „American Psychologist” 1990, nr 45, s. 109–119; zob. także: U. Dernowska, A. Tuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2015.

⁴ B. Dobrowolska, *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, tom XVII, s. 128.

⁵ S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, Alexandria, USA 2015.

⁶ W pracy Stevena Gruenerta i Todda Whitakera ten typ oryginalnie nazywa się *contrived-collegial*, niemniej biorąc pod uwagę istotę tego typu kultury, uznałam, że określenie „aranżowana” będzie najbardziej trafne. Zob. S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, op. cit., s. 54.

⁷ Zob. także: A. Tuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*. „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 127–148; U. Dernowska, A. Tuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, op. cit., s. 70–71; Ch. Bezzina, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, w: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2014.

⁸ Źródło: S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, op. cit., s. 3.

⁹ Więcej informacji na temat sposobów pomiaru kultury szkoły w: U. Dernowska, A. Tuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, op. cit.

¹⁰ R.E. Quinn, K.S. Cameron, *Kultura organizacyjna – diagnoza i zmiana*, przeł. B. Nawrot, Kraków 2006.

¹¹ Zob. A. Tuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*, op. cit., s. 127–148. Narzędzie i informacje na temat analizy danych można uzyskać u autorki artykułu.

Indywidualna konstrukcja

Koncepcja psychologiczna Lwa S. Wygotskiego

Renata Nowakowska-Siuta, profesor nadzwyczajny na Wydziale Pedagogicznym Chrześcijańskiej Akademii Teologicznej w Warszawie, kierownik Katedry Dydaktyki i Pedagogiki Szkolnej, profesor nadzwyczajny w Centrum Kształcenia Nauczycieli Języków Obcych i Edukacji Europejskiej Uniwersytetu Warszawskiego

Lew Siemionowicz Wygotski (1896–1934), wybitny rosyjski psycholog, uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswajaniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Zdolność do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania, realizowania planów i komunikacji z innymi jest o wiele ważniejsza od stanu posiadanych zasobów wiadomości. Przyswajanie wiedzy i kompetencji jest nieporównywalnie łatwiejsze, jeśli wiemy, jak się uczyć. Zasadniczym zadaniem nauczyciela wychowawcy jest zatem konstrukcja „rusztowania”, na którym powstanie, samodzielnie budowany przez ucznia, pałac wiedzy o świecie.

Wprowadzenie

Edukacja szkolna była wielokrotnie w historii odległej, a także najnowszej, krytykowana między innymi za to, że nie przestrzega zasady kompletności. Istotą tej zasady po raz pierwszy sformułowanej przez Jana Henryka Pestalozziego było przekonanie, że dziecięce siły i zdolności poznawcze należy rozwijać w oparciu o fundament psychologicznych prawidłowości, posługując się materiałem dzielonym (dawkowanym) według logicznych kryteriów. I choć zasada budowania trwałych fundamentów może być uznana (i słusznie) za oczywistą, to jednak zadziwiające jest to, że tak wielu uczniów nadal ponosi porażkę szkolną dlatego, iż na wczesnych etapach kształcenia nie zapewniono im kompletności oddziaływań dydaktycznych i wychowawczych.

„Nie mogę na ciebie czekać, nie jesteś w klasie sam” – jakże często nauczyciele wypowiadają to zdanie! A przecież zasada kompletności kształcenia wymaga,

by iść dalej jedynie wtedy, gdy to, na czym opiera się zrozumienie treści wyższego rzędu, jest w pełni opanowane. Zasada kompletności obowiązuje w trzech obszarach: intelektualnym, emocjonalno-moralnym i praktycznym. Jedynie wtedy, gdy wszystko, co nowe, spaja się w trwały fundament, kształcenie można nazwać zgodnym z zasadą kompletności.

Niestety współczesna szkoła bywa krytykowana właśnie z powodu palącego problemu braku szacunku dla kompletności pedagogicznej. Krytyce poddaje się fakt, że współczesna szkoła dostarcza sposobności posługiwania się językiem w oderwaniu od kontekstu nawet w wypadku, gdy jest to język mówiony – bo rzeczy, o których się mówi, przeważnie nie są obecne bezpośrednio.

Krytykę tę podejmował już w wieku XVII czeski pedagog Jan Amos Komeński, twórca metody pogłądowej w dydaktyce, a następnie przedstawiciele progresywnego paradygmatu w edukacji (John

Dewey i jego kontynuatorzy) oraz inni psychologowie i pedagodzy XX wieku zajmujący się rozwojem poznawczym dziecka i konstruktywistycznymi procesami uczenia się (Lew S. Wygotski, Jerome S. Bruner). Konstruktywizm, jako teoria wiedzy, składa się z wielu często zwalczających się nurtów – mających swoje źródła w różnych koncepcjach filozoficznych.

Jedno z najważniejszych twierdzeń, z jakimi polemizują konstruktywiści, dotyczy przekonania, że wiedza jest czymś, co mogą przekazać bezpośrednio książki, media i, naturalnie, również nauczyciele. W takim ujęciu wiedza jest czymś obiektywnym, istnieje na zewnątrz, poza człowiekiem, a jej poznanie polega na lustrzanym odwzorowaniu w umyśle określonych faktów, zasad i teorii. W myśl konstruktywizmu psychologicznego wiedza jest tworzona przez jednostkę. Człowiek nie rejestruje informacji, lecz buduje struktury wiedzy z dostępnych informacji.

Dorota Klus-Stańska uważa, że trudno mówić o bezpośrednim odzwierciedlaniu w umyśle poznawanej rzeczywistości czy też wiernej rejestracji lub kopiowaniu napływających danych. Każda czynność poznawcza prowadzi do swoistego przekształcania napływających informacji. Poznanie zatem ma zawsze naturę raczej czynną niż bierną. Nie są to nowe idee, ich powstanie zawdzięczamy przede wszystkim Deweyowi, Piagetowi i Wygotskiemu, rozwinięcie zaś między innymi Brunerowi.

John Dewey przeciwstawiał się praktyce przekazywania dzieciom gotowej wiedzy w atmosferze surowej dyscypliny. Był przekonany, że większą wartość ma wiedza zdobyta na drodze szukania i osiągania celów dzięki działaniu i osobistemu doświadczeniu. Jego zdaniem nie każda aktywność dziecka jest wartościowa z punktu widzenia jego rozwoju. Szczególne znaczenie przypisywał myśleniu problemowemu. Również wspomniani zwolennicy tego poglądu akcentowali znaczenie aktu odkrywczego, który decyduje o wartości zdobywanej przez jednostkę wiedzy: jeżeli doskonałość intelektualna jest najbardziej własnym dobrem człowieka, to także jego najbardziej osobistą wiedzą będzie ta, którą sam odkrył.

Dla Deweya działanie i doświadczenie były źródłem wiedzy dziecka. Żadne pojęcie – czy zaczerpnięte z arytmetyki, geografii czy gramatyki – jeśli się nie wiąże z tym, co rzeczywiście i głęboko zainteresowało dziecko, nie zajmie ważnego miejsca w jego umyśle. Nie jest bowiem samą rzeczywistością, ale tylko nazwą pewnej rzeczywistości, która mogłaby być przeżyta jako doświadczenie, gdyby były spełnione po-

trzebne po temu warunki. A te warunki nie mogą być spełnione, gdy się podaje dziecku wiadomości, które kto inny zdobył, i gdy się żąda od niego wysiłku, aby je w sposób bierny przyswoiło.

Pogląd głoszony przez Deweya został rozwinięty przez Wygotskiego w postaci tezy, iż dzieci konstruują swoją wiedzę o świecie samodzielnie, choć w integracji z otoczeniem, zaś schematy poznawcze dziecka są jego samodzielną konstrukcją wynikającą z nieustannej eksploracji: aby poznać obiekty, podmiot musi mieć z nimi aktywny kontakt, dzięki czemu może je przekształcać: musi je przedstawiać, korygować, łączyć, rozdzielać i składać od nowa, aż do najbardziej wyrafinowanych operacji intelektualnych, które są działaniem uwewnętrznionym, dokonywanym w umyśle (na przykład łączenie, porządkowanie, odkrywanie wzajemnych zależności). Wiedza nieustannie wiąże się z działaniem lub operacjami, czyli różnego rodzaju przekształceniami.

Prace Wygotskiego są dziś jednym z ważniejszych źródeł inspiracji dla współczesnej psychologii i pedagogiki. Świat odkrył na nowo Wygotskiego dopiero po śmierci Stalina. Aż do końca lat pięćdziesiątych rozpowszechnianie prac Wygotskiego było zakazane, a jego teorię określano jako „reakcyjną, burżuazyjną pseudo-naukę”. To z tego powodu najważniejsze prace Wygotskiego, takie jak *Myśl i język* (1932) czy *Psychologia pedagogiczna* (1926), musiały czekać na tłumaczenia i publikacje aż do drugiej połowy XX wieku. Wtedy też ogólnoswiatowe zainteresowanie Lwem Wygotskim na nowo zaczęło się rozwijać. Głębia i zakres jego wizji edukacyjnej zadziwiały kręgi akademickie na całym świecie. Amerykański naukowiec Stephen Toulmin nazwał go „Mozartem psychologii”, a Jerome Bruner napisał, że „teoria rozwoju Wygotskiego jest równocześnie teorią edukacji”.

Klucz do inteligencji

Wygotski uważał, że prawdziwa edukacja nie polega na samym przyswajaniu określonej wiedzy, ale na rozwijaniu u dzieci umiejętności uczenia się. Zdolność dziecka do jasnego i kreatywnego myślenia, planowania, realizowania planów i komunikacji z innymi jest o wiele ważniejsza od wiedzy jako takiej. Przewidywanie wiedzy jest nieporównywalnie łatwiejsze, jeśli wiemy, jak się uczyć. Wygotski uważał, że można to osiągnąć, oddając dzieciom do użytku „kulturowe narzędzia myślenia i tworzenia”¹. Cóż to takiego? Otóż kluczem do ludzkiej inteligencji jest zdolność do stosowania różnego rodzaju narzędzi. Wygotski

twierdził, że stworzyliśmy nie tylko narzędzia wpływające na ułatwienie pracy fizycznej, ale również zestaw narzędzi rozwoju intelektualnego, które służą do poszerzania zdolności umysłowych. Narzędzia te to znaki, symbole i inne elementy kodu kulturowego, które wykorzystujemy do codziennego komunikowania się i analizowania rzeczywistości. Wygotski zalicza do tych narzędzi: wszelkie znaki, symbole, mapy, plany, liczby, zapis muzyczny, wykresy, modele, obrazy i, przede wszystkim, język.

Wygotski wierzył, że celem edukacji jest przedstawienie dzieciom pełnego zakresu narzędzi rozwoju intelektualnego i pokazanie im, jak je stosować do szybkiego i skutecznego analizowania rzeczywistości. Stosując je od najmłodszych lat, dzieci automatycznie rozwijają swoje umiejętności. Im lepiej dziecko potrafi przyswoić sobie ten charakterystyczny język wypracowany przez ludzkość w ciągu stuleci, tym większe są jego zdolności w danej dziedzinie. Dzieci zaczynają wtedy planować i organizować swoje działania, otwarcie przedstawiają swój punkt widzenia, znajdują niestandardowe rozwiązania problemów, wierzą w siebie i swoje umiejętności.

Klucz do zrozumienia świata

Głównym założeniem najsłynniejszej pracy Wygotskiego, zatytułowanej *Narzędzie i znak*, jest wzajemne powiązanie w procesie rozwoju człowieka myśli i języka. Myśl stanowi swoisty język wewnętrzny – im bogatszy jest język, którym się posługujemy, tym bogatsze są nasze myśli. I odwrotnie, ponieważ sprawność językowa przekłada się nie tylko na rozwój zasobów komunikacyjnych, ale również umiejętność interpretacji świata zewnętrznego, umiejętność dostosowania się do jego wymagań, giętkość i płynność myślenia, czyli na inteligencję człowieka. W trakcie zabawy małe dzieci na bieżąco komentują przecież rozwój akcji: „A teraz pociąg jedzie dookoła wieży i uderza w wieżę, och nie – wieża się rozpada”. Wygotski nazwał to monologiem zewnętrznym. Z czasem monolog zewnętrzny staje się monologiem wewnętrznym, przybierającym formę myśli. Tym samym opanowana przez dziecko mowa staje się podstawową strukturą myślenia. Oznacza to, że rozwój myśli jest w dużym stopniu determinowany zdolnościami językowymi dziecka, zaś zasób słownictwa zależy w największej mierze od codziennych doświadczeń. Jedną z najważniejszych funkcji edukacji powinno być więc wspieranie rozwoju bogatego i efektywnego języka mówionego dziecka².

Nauczyciel

Wygotski twierdził, że nauczyciel odgrywa kluczową rolę w edukacji dziecka. Wychowawca powinien tak kierować zajęciami, by nakłaniać dziecko do podejmowania zadań przekraczających nieco jego obecne możliwości. Dzięki zdrowej inspiracji dzieci mogą wykonywać zadania wykraczające poza ich umiejętności, czego bez pomocy nauczyciela nie mogłyby dokonać. Nie można wychowywać i jednocześnie nie uczyć, można jednak całkiem sprawnie nauczać, nie wychowując. Można także uczyć się całe życie i pozostać niewychowanym. W szkole współczesnej musi się znaleźć miejsce nie tylko na rozwój dyspozycji intelektualnych młodego człowieka, ale także na kształtowanie jego cech osobowościowych i przygotowanie go do pełnienia określonej społecznej roli. Aby jednak szkoła działała w sposób odpowiedzialny, w odpowiedni sposób musi być przygotowany nauczyciel.

Obok wszystkich formalnych kryteriów określających profesjonalizm nauczycielski nie można pominąć rzeczy równie istotnej, a może jednej z ważniejszych. Instytucje kształcące powinny ukierunkować proces nauczania i uczenia się na emancypację rozumu, a wśród adeptów zawodu nauczycielskiego pielęgnować nie tylko dobre przygotowanie metodyczne, ale również gotowość wątplenia. W pracy z człowiekiem nie ma bowiem algorytmów działania ani recepty na wszystko, a rzeczywistość szkolna pokazuje, jak często intuicja i mądrość są ważniejsze niż wyuczone schematy działania.

W koncepcji Wygotskiego wiedza nie jest jedynie odbiciem rzeczywistości, lecz indywidualną konstrukcją człowieka. W prawidłowo prowadzonym procesie uczenia się – zmierzającym do trwałości efektów – uczący się nie przyswaja sobie pojęć naukowych mechanicznie, nie wykuwa ich na pamięć, lecz kształtuje je w doświadczeniu, z dużym nakładem wysiłku i aktywności intelektualnej, w interakcji ze światem zewnętrznym. Wygotski akcentował zatem społeczny charakter rozwoju człowieka. W jego przekonaniu rozwój można rozpatrywać jedynie w kontekście środowiska społecznego, instytucjonalnego i interpersonalnego, w jakim żyje jednostka. Twierdzenie, iż wiedza jest nie tylko osobistą konstrukcją człowieka, ale także jest tworzona społecznie, to jedno ze szczegółowych założeń teorii Wygotskiego. Rozwój umysłowy w bardzo dużym stopniu zależy, jego zdaniem, od oddziaływań płynących z zewnątrz, które wpływają na opanowywanie technik tkwiących w kulturze i przekazywanych poprzez uwarunkowane okolicz-

nościami dialogi z osobami tę kulturę reprezentującymi. Zasadniczy rozwój umysłowy rozpoczyna się właściwie wtedy, gdy cofamy się po własnych śladach, by z pomocą dojrzałych nauczycieli zakodować w nowej formie to, co już zrobiliśmy i widzieliśmy, a następnie te na nowo zakodowane twory wykorzystujemy do dalszej organizacji rzeczywistości. Istotne jest również myślenie interdyscyplinarne, a niekiedy – tak dzisiaj propagowane – wąskospecjalistyczne. Dziecko, tworząc własne struktury wiedzy, czerpie przecież z różnych dziedzin nauczania i kojarzy problemy z innymi, już wyuczonymi (przeżyтыми). Im więcej wiadomości wykorzystuje i łączy ze sobą, tym bardziej kreatywny staje się jego sposób myślenia. Dzięki temu może pozostawić za sobą to, co znane i pewne, i zacząć odkrywać nowe drogi.

Uczenie się przez zabawę stanowi wyzwanie, bowiem może wyzwolić potencjał twórczy: fantazję, intuicję, spontaniczność, humor, emocję i wiedzę. W swoim ostatnim wykładzie, *Zabawa i rozwój psychologiczny dziecka*, Wygotski podkreślał znaczenie zabawy w najmłodszym wieku: „Zabawa tworzy dziecko. To właśnie w trakcie zabawy dziecko zawsze zachowuje się ponad swój wiek, wychodzi poza swoje codzienne zachowania, jest twórcze i kreatywne. Można powiedzieć, że w zabawie przerasta siebie o głowę. Związek pomiędzy zabawą a rozwojem należy porównać do związku pomiędzy nauką a rozwojem”³³. W teorii Wygotskiego zabawa odgrywa w procesie edukacji podstawową rolę, bowiem dzieci są podczas zabawy bardzo mocno zaangażowane w wyobrażone sytuacje, w których, z jednej strony, przyjmują określone role, z drugiej strony zaś same wyznaczają obowiązujące w niej zasady. Kiedy na przykład bawią się w rodzinę, wchodzą w role, które z góry determinują ich działania. Zabawa prowadzi zatem do większego poziomu samokontroli, gdyż wszystkie działania są określone przez zasady gry, które dzieci same stworzyły. Gdy angażują się w zabawę, ich skupienie i zaabsorbowanie wypełnieniem zadania jest znacznie większe niż wtedy, gdy przychodzi im wykonywanie działań o charakterze akademickim, czyli wymyślanych przez nauczyciela.

Kreatywne stawianie pytań, heureza, której pierwszym pomysłodawcą był Sokrates, a której znaczenie podkreślał Wygotski, staje się dziś na nowo jedną z podstawowych czynności metodycznych nauczyciela. Dzięki pytaniom wzbudzamy u dziecka ciekawość, zakorzenioną bardzo często – zwłaszcza w przypadku najmłodszych uczniów – w fantazji, wyobraźni, a nie w dostępnej umysłowi wiedzy i doświadczeniu.

Opanowując narzędzia potrzebne do funkcjonowania w danej kulturze, człowiek nie tylko staje się użytkownikiem samych narzędzi, ale również istotą posługującą się nimi w relacji do innych. Zatem nie tylko umie czytać, pisać czy liczyć, ale potrafi za pomocą tych umiejętności rozwiązywać istotne dla siebie problemy. Bez opanowania czytania, pisanania czy liczenia dzieci nie będą potrafiły się później uczyć innych, bardziej skomplikowanych treści, traktuje się je więc jako podstawę wszelkiej edukacji szkolnej. Ale ucząc się ich, dzieci muszą wchodzić w interakcje społeczne, sam proces przyswajania tych narzędzi intelektualnych jest zanurzony w systemie aktywnej współpracy z innymi. Uczestniczenie w interakcjach edukacyjnych rozwija dziecko nie tylko

jako istotę płynnie czytającą, ale również jako istotę, która potrafi korzystać z sytuacji uczenia się, robić pożytek ze wskazówek nauczyciela, czy z wymiany doświadczeń między rówieśnikami. Dalej, dzięki temu procesowi, rozwija ono kompetencje w zakresie strategii nabywania wiedzy oraz refleksji nad tym procesem, w tym – nad własnym myśleniem.

Jak zatem, biorąc pod uwagę powyższe, sformułować swoiste credo filozofii wychowania opartej na założeniach konstruktywizmu? Odpowiedź brzmi: indywidualność zamiast konformizmu – spróbujmy w każdym dziecku odkryć jego zdolności i umiejętności je wspierać. Pozwólmy mu zachowywać się tak jak może, a nie tak jak musi. Punktem wyjścia w uczeniu się powinien być realnie istniejący świat dziecka. Zwiększa to poczucie bezpieczeństwa w przechodzeniu od tego, co znane, do tego, co nieznanego. Wychodząc od teraźniejszości dziecka, zmniejszamy rozbieżność pomiędzy nabytą w przeszłości wiedzą a przyszłością, w której dziecko będzie rzeczywiście tej wiedzy potrzebować. Orientacja na przyszłość, a nie wyłącznie na przeszłość, umożliwia nadanie kierunku wiedzy dziecka za pomocą wspólnych wydarzeń naukowych, społecznych, obywatelskich etc. Wprawdzie nie umiemy uczyć przyszłości, ale potrafimy planować, odgadywać możliwe rozstrzygnięcia i w ten sposób niejako odgadywać

przyszłość. Nie trzeba w tym celu tworzyć nowych programów nauczania, lecz jedynie skupić uwagę w istniejącym procesie kształcenia na pytania o to, jak postępować, co pozostaje do wyjaśnienia, do czego może doprowadzić nasze działanie?

Kreatywne stawianie pytań, heureka, której pierwszym pomysłodawcą był Sokrates, a której znaczenie podkreślał Wygotski, staje się dziś na nowo jedną z podstawowych czynności metodycznych nauczyciela. Heurystyka czy skutecznego zadawania pytań, przy czym pytanie zastępuje nauczanie o faktach i podawanie gotowych odpowiedzi. Dzięki pytaniom wzbudzamy u dziecka ciekawość, zakorzenioną bardzo często – zwłaszcza w przypadku najmłodszych uczniów – w fantazji, wyobraźni, a nie w dostępnej umysłowi wiedzy i doświadczeniu. Stąd też istotne jest, aby w procesie kształcenia nie eliminować przedwcześnie fantazji dziecka.

Zajęcia, w których główny nacisk kładziemy na rozwijanie wyobraźni dziecka, wymagają oczywiście odpowiednich zabiegów dydaktyczno-wychowawczych. Powodzenie zależy przede wszystkim od umiejętnego inspirowania, czyli pobudzania wyobraźni dziecka w różnych kierunkach. Pomysłowość nauczyciela, jego zdolność do przekazywania uczniom uczuć i nastrojów, a więc ekspresja mimiczna, muzyczna, ekspresja gestu, a szczególnie ekspresja słowna wpływają decydująco na jakość i przebieg twórczego myślenia ucznia.

Dla zachowania twórczości należy dziecku zapewnić swobodę indywidualnych sposobów wypowiedzania się, zostawić wolny wybór wszystkich możliwych środków ekspresji, pozwolić na własny, każdemu właściwy, styl pracy. Uczenie się powinno być procesem, który prowadzi – dzięki sile wyobraźni – do tworzenia i sprawdzania nowych hipotez.

Ważną kwestią w budowaniu skutecznej pedagogii jest także radość z samego faktu uczenia się, a nie wyłącznie skupianie się na osiągnięciach. Radość z osiągnięć jest bowiem krótka, podczas gdy zadowolenie z ciągłego zdobywania wiedzy może być źródłem niewyczerpywalnym.

Podsumowanie

Rzeczywistość pedagogiczna polskiej szkoły obnaża niedocenianie roli kulturowych doświadczeń

w konstruowaniu indywidualnego rozwoju uczniów. Nie można wyobrazić sobie przecież celów, które nie byłyby współformułowane przez innych ludzi w sposób bezpośredni (w toczącym się dyskursie) lub pośredni (poprzez oddziaływanie wytworów kultury). O ogromną rolę w rozwoju człowieka odgrywa język i społeczne wsparcie. Dziecko jest w stanie spełnić określone wymagania nie samo przecież, lecz z pomocą innych osób. Jak wyjaśniał Wygotski: „dobre uczenie się wyprzedza rozwój, ponieważ uruchamia różnorodne procesy rozwojowe, które nie mogłyby zachodzić bez bodźców dydaktycznych. Tak dzieje się przede wszystkim wtedy, gdy osoba ucząca się znajduje się w sytuacji społecznej, a więc takiej, w której inni są w stanie udzielić jej skutecznej pomocy”⁴. Działalność wychowawcza i dydaktyczna nauczyciela jest zatem wznoszeniem „rusztowania” – podpory. W miarę jak uczeń osiąga coraz lepsze rezultaty i doskonali własne umiejętności, pomoc i wsparcie nauczyciela powinno ulegać redukcji. Od poprawności metodycznej budowania rusztowania, jakości tworzywa, z jakiego zbudowane zostanie dzieło właściwe – wiedza i rozumienie, a także od umiejętności „budowniczej” zależeć będzie jakość i trwałość końcowego efektu – wychowania i wykształcenia człowieka.

Przypisy

¹ Por. L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przeł. B. Grell, Warszawa 2006.

² Ibidem.

³ L.S. Wygotski, *Psychologia rozwoju człowieka*, Moskwa 2003, s. 191–207.

⁴ L.S. Wygotski, *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, op. cit., Warszawa 2006.

Bibliografia

- Einstein A.: *Wolność a nauka*, w: *Pisma filozoficzne*, przeł. K. Napiórkowski, Warszawa 1999.
- Guilford J.P.: *Natura inteligencji człowieka*, przeł. B. Czerniawska, W. Kozłowski, J. Radzicki, Warszawa 1978.
- Hessen S.: *Podstawy pedagogiki*, przeł. A. Zieleńczyk, Warszawa 1999.
- Marcuse H.: *Człowiek jednowymiarowy*, przeł. S. Konopacki, Warszawa 1973.
- Taylor Ch.: *Źródła podmiotowości. Narodziny tożsamości nowoczesnej*, przeł. M. Gruszczyński, Warszawa 2001.
- Wygotski L.S.: *Narzędzie i znak w rozwoju dziecka*, przeł. B. Grell, Warszawa 2006.
- Wygotski L.S.: *Psychologia rozwoju człowieka*, Moskwa 2003.
- Wygotski L.S.: *Wybrane prace psychologiczne*, przeł. A. Brzezińska, Warszawa 1971.
- Wygotski L.S.: *Zabawa i jej rola w rozwoju psychicznym dziecka*, w: A. Brzezińska, G. Lutomski, T. Czub, B. Smykowski (red.), *Dziecko w zabawie i w świecie języka*, Poznań 1995.

RNS

Człowiek kultury

Ireneusz Statnik, nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie, publicysta

Edukacja przez kulturę... Właśnie – przez. To zasadnicze. Przez, a nie dla. Kultura bowiem, jak wszystkie rzeczy tego świata, nie jest bytem ani autonomicznym, ani autotelicznym. A edukacja? Powinna być przede wszystkim wychowaniem, a więc kształtowaniem postaw, i w takiej właśnie perspektywie należy widzieć zarówno nabywane umiejętności, jak i wiedzę – ściśle ze sobą splecione wbrew absurdalnej idei „nabywania umiejętności raczej niż wiedzy”.

A co z kulturą? Powiedziano na ten temat mnóstwo rzeczy mądrych i głupich, trudno coś dodać. Z tych mądrych polecam tu dwie: felieton rozmiarem, a esej stylem *Dziady* Dariusza Karłowicza („wSieci” 2016, nr 44) oraz artykuł Andrzeja Waśki *Porzucony ogród* („Nasz Dziennik” 2016, nr 74). Pozwolę sobie obszernie zacytować pierwszego autora: „(...) żywa kultura to dziady, to stałe wzywianie umarłych, rozmowa z umarłymi – z naszymi umarłymi. Człowiek kultury to guślarz, pośrednik, dziad żebrak, który pośredniczy w tych rozmowach jako tłumacz, podwójny ambasador, a może podwójny agent. Guślarz nie zajmuje się naukowym badaniem duchów (ani dowodzeniem, że duchów nie ma), ale rozmową z duchami – i to rozmową dotyczącą spraw najważniejszych. A po co? Mówiąc najkrócej, by się dowiedzieć, »jak żyć, żeby się zbawić«, jak żyć, by się nie pogubić, jak żyć, by trafić do domu”. Jak żyć, jak żyć, jak żyć... Nigdy dość powtarzania. To pytanie, na które każdy musi znaleźć odpowiedź. Wynika ono z innego, podstawowego: „Kim jestem?”

Twarzą w twarz

Wokół tych pytań krzątać się musi nauczyciel – „człowiek kultury”. Tak, nauczyciel ma być człowiekiem kultury. Nie jest i nie musi być jej profesjonalnym badaczem. Tym ostatnim, ale nie tylko, bo przecież i nauczycielom, daje Karłowicz dwie przestrogi. Po pierwsze, „do umarłych nie wolno chodzić jak do nieżywych.

To problem humanistycznych pedantów, którzy zabijają przeszłość. Osinowy kołek metody, która przeszłość odrywa od życia (...).” Po drugie: „(...) do umarłych nie wolno chodzić jak do dzieci lub idiotów. We współczesnej humanistyce metoda wygrała z rzeczywistością. Uczony jest zawsze mądrzejszy od przedmiotu swoich badań – czy bada kamienie, Jaćwingów czy Pana Boga, metoda czyni go mądrzejszym od przedmiotu. Dzięki metodzie uczony nie uczy się świata, lecz go bada. (...) Kto zamiast uczyć się od umarłych, chce się uczyć o umarłych, ten nie nauczy się niczego, co godne uwagi. Współczesna humanistyka wygania duchy i zostaje z kośćmi – całymi skrzyniami kości, o których można wiedzieć dużo, ale które z pewnością nie powiedzą nam niczego. W każdym razie niczego spośród rzeczy ważnych, przejmujących, bolesnych”. Tak, to program dla nauczyciela-człowieka kultury, program wychowania przez kulturę. Punktem wyjścia jest prawda o człowieku jako istocie, która nie realizuje się w doczesności, której celem jest wieczność z Bogiem, a sensem życia – dążenie do niej. Ta prawda obciąża (jeszcze jak!), a zarazem wyzwala (jeszcze bardziej!). Jako jedyna otwiera na nadzieję. Jak nieszczęśliwy jest człowiek, który próbuje zajączka uczynić znakiem nadziei... Jaka rozpacz! Tu jest potrzebne pogotowie ratunkowe! Ma ono w zestawie między innymi kulturę. To ona uczy realizmu, trzeźwości, stąpania po ziemi. Nie pozwala nam zamknąć się w „tu i teraz”, stłumić w sobie pytania o to, co dalej.

Kultura sprzyja naszej naturze głębokiej, „ja” prawdziwemu, a wroga jest naszej naturze zewnętrznej, „ja” zniewolonemu. Może posłużyć rozbijaniu tej skorupy (proces bolesny, ale niezbędny). Nie tyle wskazuje kierunek, co daje jego pamięć (znów Karłowicz). Nie jest nadzieją, prawdą ani wolnością – jak wszystkie rzeczy tego świata jest względna. Wskazuje na Boga i do niego prowadzi, jak stopnie schodów prowadzą do domu. I to jest pierwsza troska nauczyciela – pośredniczyć w stanięciu twarzą w twarz z prawdą. Wielkie dzieła kultury to umożliwiają, nauczyciel ma im to ułatwić. Nie przesłonić tych dzieł sobą ani też tymi dziełami celu i sensu ostatecznego. Z okładki jednego z podręczników do szkół ponadgimnazjalnych śmieje się Czesław Miłosz (a nie, przepraszam, to jego fotografia, przypięta spinaczem biurowym do rozerwanej kartki zeszytu w linie...), a więc, śmieje się fotografia Miłosza przy słowach: „Nauczyciel zabrał mnie kiedyś w podróż do świata literatury i nauki o języku”. Nie w podróż, nie w podróż, panie Czesławie, lecz w drogę! I nie do „świata literatury”... Rzecz jasna, większość dzieł sztuki to nie kazania z klarownie wyznaczonym przesłaniem. Nauczyciel-człowiek kultury szanuje tę ich odrębność i nie sprowadza do kazań czegós, co nimi nie jest. Wielkie dzieła to głosy umarłych, tym większe, im autentyczniejsze. Ich autentyczność sprawia, że możemy się w nich odnaleźć – nawiązać rozmowę, a nawet przyjaźń. Jakże często są świadectwem walki. Walki, którą i my toczymy, na przykład między pychą a miłością, jak Konrad. Bywają zapisem dramatycznych, bolesnych porażek, omyłek. W ten sposób, świadomie lub nie, dają nam również „mapę z naniesioną topografią zagrożeń” (Karłowicz). O, gdybyśmy ich posłuchali! Gdybyśmy odrobili lekcję, zadaną nam przez Krasin-skiego w *Nie-Boskiej komedii* – dziele genialnym! Genialne znaczy: nadzwyczaj przenikliwie widzące rzeczywiste oraz istotne problemy. Autentyczne dzieło we współpracy z autentycznym nauczycielem stawiają uczniowi przed oczy lustro, by i on mógł być autentyczny. Żadnych martwych kości, lecz bijące serce.

Miej serce i patrzaj w serce!

Skoro tak, to pojawia się pytanie o miejsce w edukacji umiejętności „praktycznych”. No cóż, jeśli mają one ponadczasowy charakter, to wpisują się w to, co napisano wyżej, jeśli nie – nie widzę dla nich miejsca na lekcjach polskiego, historii, wiedzy o kulturze. Tak więc CV czy list motywacyjny powinny się znaleźć gdzie indziej. Kultura wymaga bowiem wysiłku i czasu. Jak pisał Norwid, piękno „kształtem jest miłości”. Istotnie, piękno prawdziwe rodzi się z miłości, choć

autor bywa, jakże po ludzku, niedoskonały. Piękno pozostaje jednak cechą wielkiej sztuki. Dziś o to piękno trzeba się upomnieć. Artysta i nauczyciel muszą być na piękno wrażliwi.

Musimy więc kształtować gust uczniów, dbać, by były w nim „włókna duszy i chrząstki sumienia”. „Potrzebne jest przełożenie postulatów oparcia kultury na pamięci na program rozwoju i popularyzacji dobrego gustu, wysokiej kultury artystycznej” – pisze Waśko. Uczyć piękna, wychowywać przez nie do miłości, do poświęcenia, do daru z siebie – oto edukacja przez kulturę. „Piękno na to jest, by zachwycalo / Do pracy – praca, by się zmartwychwstało” (Norwid). Piękno ma zatem pociągać, porywać do pracy – pracy nad sobą, do wysiłku na rzecz prawdy i miłości. Bo one wymagają wysiłku! A skoro tak, to i samo piękno, którego poza prawdą i miłością nie ma, wymaga wysiłku – zarówno po stronie twórców, jak i odbiorców. Nauczyciel przygotowuje zarówno jednych, jak i drugich. Obowiązuje go kierunek: zawsze w górę, nigdy w dół! Ma znać uczniów i ich świat, ale przenigdy kłaniać się mu. Ma być autorytetem – w żadnym razie kolegą! Ma podawać pomocną dłoń, wykorzystywać wyobrażenia i wrażliwość uczniów w ich rzeczywistej postaci. Wykorzystywać jako punkt oparcia na drodze w górę.

Takim oparciem mogą być niektóre elementy popkultury, jednakże zastąpić arcydzieła one nie mogą. Uczeń ma poznawać arcydzieła i uczyć się od nich. Rozmawiać. Zadawać pytania. Odpowiadać. Czytać, słuchać, oglądać... Ale jak? W skupieniu. Tego skupienia bardzo nam brakuje. Niech szkoła stanie się szkołą skupienia. Boimy się ciszy i ciemności. Ciągłe coś musi migotać, ciągle coś musi dźwięczeć, choćby radio. Młyn w głowie, którego nie możemy zatrzymać. Nauczyciel-guślarz niech powie: „Zamknijcie drzwi od kaplicy / I stańcie dokoła truny; / Żadnej lampy, żadnej świecy, / W oknach zawieście całuny. Niech księżyc światłość blade / Szczelinami tu nie wpada”. Patrzcie, co rozgrywa się w tym *theatrum* duszy, ludzkiego wnętrza. Może duch ojca wyłania się z mroku? Zdaje mi się, że widzę... Co się w duszy komu gra, co kto w swoich widzi snach, czy to grzech, czy to śmiech... O, nie jest to łatwe! Jest w nas, jak mówił ksiądz Pawlukiewicz, przepaść, prawdziwy Rów Mariański, w którym jest nasze centrum decyzyjne, w którym leży nasze właściwe „ja”... A dostęp do niego – wyższą szkołą duchowości. „Serce zaryte głęboko, / gdzieś pod czwartą głębłą skibą, / że swego serca nie dostać”. Miej serce i patrzaj w serce! Tego mamy uczyć! Bo przecież sytuacja nie jest beznadziejna. Ale nie pomogą nam żadni guru, ślepi przewodnicy ślepych, dekonstruujący nam naszą

„falszywą świadomość”, a niemogący wytłumaczyć własnego statusu dekonstruktora; co nie przeszkadza im kreować „nowego człowieka”. Nakaz pozostaje jeden: Słuchaj! Słuchaj, Izraelu! Wytyżaj, wytyżaj słuch! Nauczyciel ucznia (ani nikt nikogo) wyręczyć w tym nie może, ale może mu wskazać taką konieczność, ułatwić mu słuchanie i patrzenie, podprowadzić do miejsca, gdzie będzie już sam na sam – z Bogiem i z samym sobą. Sam na sam, ale nie samotny.

Po uszy w Księdze

Co czytać? Arcydzieła. No tak, ale jest wiele dzieł godnych tego miana, tworzących kod kulturowy, za którego trwanie nauczyciel ponosi współodpowiedzialność. Jak znaleźć na to czas? No cóż, niech będzie go więcej. Niech wydłuży się czas pracy z jednym nauczycielem. I nie tracimy go na to, co uczniowie i tak lepiej od nas umieją bez nas, zwłaszcza jeśli to coś za trzy lata będzie nieaktualne. Ostrożnie też z „fetyszem czytelnictwa”. Polecam tak właśnie zatytułowany felieton (?) Karłowicza („wSieci” 2016, nr 52 oraz 2017, nr 1), w którym pisze, powołując się na Prousta: „czasy współczesne myślą lekturę z życiem duchowym. (...) Owszem, lektura to ważna forma ćwiczeń duchowych, ale przecież ani jedyna, ani nawet najważniejsza. (...) Nie bardzo rozumiem, dlaczego czytać szybko i dużo ma być czymś lepszym niż wolno i mało. O ileż bardziej imponuje mi człowiek, który przez kilka lat z uwagą, sumiennie i na wylot czytał jedną książkę, od tego, kto szczyć się może »7 i więcej«. O ileż bardziej podziwiam kogoś, kto do samego dna zgłębił kilkuwersowy fragment Heraklita, od tego, kto przegalopował przez kilkadziesiąt tomów modnych powieści. Kilka pięknych stron, czasem kilka wierszy może zaprowadzić dalej niż opasłe tomy”. Istotnie, zasadniczą kwestią jest to, co i jak czytamy. Jak mówi Herbert:

Ta książka łagodnie mnie napomina nie pozwala
abyśmy zbyt szybko biegł w takt toczącej się frazy
każde wrócić do początku wciąż zaczynać od nowa

Od pół wieku tkwię po uszy w Księdze pierwszej rozdział trzeci wers VII
i słyszę głos: nigdy nie poznasz Księgi dokładnie
powtarzam literę po literze.

Arcydzieła to Księgi. Tym większe, im bliżej im do Księgi Księg – Biblii. Towarzyszą nam przez lata, odsłaniają niespodziewane prawdy i wzruszenia. Zawsze świeże, młode, nowe, choć w szatach z dawnych epok, przypominają, że to, co jest, było już dawno. Czy masz

taką Księgę? Jakże warto pokazać uczniom, że w tych dziwnych dla nich strojach są ludzie żywi. Wiele wysiłku i czasu wymaga przygotowanie uczniów, by posłuchali wieszczki, ale kiedy już się to stanie, to efekt bywa zdumiewający. Wspaniałe jest widzieć, jak zaczyna ich obchodzić to samo, co ciebie, jak wprowadzają autora w swój współczesny, odmienny od twojego, nauczyciela, świat. Niewątpliwie, ma to wymiar ludyczny, ale jak powiedział Jeremi Przybora, rozrywka nie musi być głupia.

Jedna z moich byłych uczennic pisze na Facebooku, że weźmie udział w „Sylwestrze z Mickiewiczem”, w którym między innymi za muzykę odpowiada Jan-kiel, za jedzenie Wojśki, za ochronę Gerwazy. Miejsce: Wilno. Jest też o tym, kogo nie będzie: Wokulskiego ani Łęckiej. Ale też kto by się tam ich spodziewał... Facebookowe zdjęcie w tle: Mickiewicz ze Słowackim. Mickiewicz jakiś dziwny, jakby w roli Konrada, ale prywatnie. Słowacki targa fryzurę, minę ma skwaszoną... Po spotkaniu z byłymi już uczniami (na cmentarzu) podbiega do mnie dziewczyna i mówi: „Panie profesorze, z O. jest źle. Powiedziała, że Mickiewicz nie mieszka już w jej sercu. Niech się pan o nią modli!”. No cóż, książkami zbójckimi nieraz się rzuca – z różnych powodów i z różnymi uczuciami. Ale bez śladu nie zostają.

Zapłakać z płaczącymi

A co ze współczesnością? Współczesność woła o arcydzieła. Toniemy w twórcach nijakich, a co gorsza, artystami nazywają się członkowie Massolitu. Jest o nich głośno i mogą liczyć na klakę. Skrajni konformiści określane są po orwellowsku buntownikami, a umysłowości sformatowane przez główny nurt snobują się na nich. Potrzebni są artyści, którzy mają oczy i uszy szeroko otwarte. Wreszcie tacy, którzy przy całej swojej niedoskonałości – kochają ludzi. Nie ludzkość! Bogusław Dopart zauważył kiedyś, że romantyzm polski zaczął się od obrazu współczucia zwykłej, prostej dziewczynie. To wymagało wtedy odwagi. Oświecenie wykopało rów pogardy między „filozofami” a „gminem” (to kolejna mutacja starego wirusa). W Polsce, dzięki Bogu, nie wypełniły go góry pomordowanych, jak we Francji, ale drogę na salony mógł przegrodzić, splendorów pozbawić. „Oświecony” rezoner nie zauważył ludzkiego nieszczęścia. Młody, autentyczny tym razem nonkonformista, powiedział: „I ja tak czuję, i ja tak wierzę, płacę”. Zapłakać z płaczącymi – oto zadanie artysty. Choćby czekała go za to chłosta śmiechu. Być człowiekiem wolnego ducha...

Z takimi warto prowadzić rozmowę w szkole.

Ewolucja, nie rewolucja

Konstruowanie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły i placówki. Część I: Podstawy opracowywania programu

Mirosław Krężel, nauczyciel konsultant ds. diagnozy pedagogicznej i ewaluacji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

*Ustawa Prawo oświatowe z 14 grudnia 2016 roku nakłada na szkoły i placówki (poza przedszkolami i szkołami dla dorosłych) obowiązek opracowania, a następnie uchwalenia przez radę rodziców – w porozumieniu z radą pedagogiczną – programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły lub placówki. Obowiązek skonstruowania programu dotyczy zarówno szkół podstawowych, jak i ponadpodstawowych. Zgodnie z artykułem 84.3 ustawy *Prawo oświatowe* zadanie to należy wykonać do końca września 2017 roku.*

Realizując to zadanie można przyjąć kilka strategii. Pierwsza z nich – to połączenie istniejących programów, wychowawczego i profilaktyki, i stworzenie jednego dokumentu. Tego rodzaju rozwiązanie nie będzie jednak spełniać wymogów określonych w ustawie i nowej podstawie programowej. Punktem wyjścia do konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego winna być bowiem „diagnoza potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej” (art. 26.1 ustawy *Prawo oświatowe*). Natomiast sam program powinien zawierać treści wychowawcze i profilaktyczne wskazane zarówno w ustawie, jak i w podstawie programowej kształcenia ogólnego. „Opracowany” w ten sposób program nie będzie też zgodny z nowymi koncepcjami wychowania (humanistycznego, wspierającego rozwój ucznia) oraz profilaktyki (uniwersalnej, selektywnej, wskazującej). Koncepcje te można sobie przybliżyć, anali-

zując na przykład materiały zamieszczone na stronie ORE. Tam też należy szukać wskazówek dotyczących konstruowania nowego programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły/placówki.

Druga strategia – to „wykorzystanie” programów zamieszczonych na stronach internetowych różnych szkół i placówek. Rzecz jasna i to rozwiązanie nie będzie spełniało wymogów określonych w ustawie i podstawie programowej. Tego rodzaju program nie będzie bowiem odpowiadał na potrzeby uczniów, nauczycieli i rodziców konkretnej szkoły lub placówki. Nie będzie też uwzględniał jej zasobów (ludzkich, materialnych, środowiskowych). Ponadto skopiowanie takiego dokumentu i uczynienie go programem własnej szkoły/placówki jest niczym innym jak kradzieżą dóbr intelektualnych i podlega ściganiu.

Trzecia strategia – to modyfikacja funkcjonujących w szkole lub placówce programów, polegająca

nie tylko na połączeniu obu dokumentów, ale też na ich uzupełnieniu poprzez dodanie celów i treści zawartych w ustawie *Prawo oświatowe* oraz nowej podstawie programowej. Takie rozwiązanie, choć na pierwszy rzut oka wydaje się dobrym pomysłem na szybkie uporanie się z – nie ukrywajmy – dość trudnym zadaniem, również nie doprowadzi do wdrożenia w szkole lub placówce efektywnego programu wychowawczo-profilaktycznego. Będzie to bowiem dość chaotyczny i czasem przypadkowy zbiór elementów wychowawczych i profilaktycznych, a nie przemyślany, uporządkowany, wypracowany i uzgodniony przez wszystkie podmioty społeczności szkolnej (nauczycieli, uczniów i rodziców) program, kompatybilny z innymi kluczowymi dokumentami (koncepcja, szkolny zestaw programów nauczania), stanowiącymi efektywny system kształcenia, wychowania i profilaktyki oraz opieki szkoły i placówki.

Czwarta strategia – to rozpoczęcie budowania systemu edukacyjnego przy wykorzystaniu dotychczasowych doświadczeń (a zatem raczej ewolucja niż rewolucja), w którym program wychowawczo-profilaktyczny będzie odgrywał kluczową rolę. Oczywiście realizacja tego zadania nie zamknie się w jednym miesiącu. Do końca września – zgodnie z obowiązującym prawem oświatowym – powinien powstać możliwie najpełniejszy dokument, który jednak poprzez monitorowanie i ewaluację będzie okresowo modyfikowany. Tak więc perspektywa wypracowania efektywnego programu, zgodnego z nowymi uregulowaniami prawnymi i nowoczesnymi koncepcjami wychowania i profilaktyki, wspierającego rozwój uczniów, łączącego, a nie dzielącego wszystkie podmioty szkoły i stanowiącego podstawę budowania społeczności szkolnej – to dwa, trzy lata pracy. Warto zatem zaplanować kolejne etapy konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego, a właściwie, patrząc szerzej – budowania systemu edukacyjnego szkoły.

Etap 1. Zapoznanie się z podstawami prawnymi, które zarówno będą stanowić ramy, jak i wytyczać kierunki niezbędnych działań wychowawczo-profilaktycznych. Należą do nich przede wszystkim: Ustawa *Prawo oświatowe* z 14 grudnia 2016 roku, Rozpo-

ządzenie MEN-u w sprawie podstawy programowej kształcenia ogólnego (...) z 14 lutego 2017 roku, Rozporządzenie MEN-u w sprawie zakresu i form prowadzenia w szkołach i placówkach systemu oświaty działalności wychowawczej, edukacyjnej, informacyjnej i profilaktycznej (...) z 18 sierpnia 2015 roku, Rozporządzenie MEN-u w sprawie wymagań wobec szkół i placówek z 6 sierpnia 2015 roku, Rozporządzenie MEN-u w sprawie nadzoru pedagogicznego z 27 sierpnia 2015 roku.

Etap 2. Uzupełnienie posiadanej wiedzy dotyczącej wychowania, w szczególności etapów rozwoju, na których znajdują się nasi uczniowie lub wychowankowie, ich potrzeb rozwojowych i specjalnych

Perspektywa wypracowania efektywnego programu, zgodnego z nowymi uregulowaniami prawnymi i nowoczesnymi koncepcjami wychowania i profilaktyki, wspierającego rozwój uczniów, łączącego, a nie dzielącego wszystkie podmioty szkoły i stanowiącego podstawę budowania społeczności szkolnej – to dwa, trzy lata pracy.

(dotyczy zwłaszcza uczniów z niepełnosprawnościami oraz różnego rodzaju zaburzeniami zachowania), obszarów rozwoju, nowoczesnych metod i technik oddziaływań wychowawczych. Jest to niezbędne, gdyż projektowane w programie wychowawczo-profilaktycznym cele, zadania i formy działań wychowawczych powinny służyć wspieraniu rozwoju ucznia ku pełnej

dojrzałości w sferach: fizycznej, emocjonalnej, intelektualnej, duchowej i społecznej. W świetle nowoczesnej pedagogiki nauczyciel nie powinien – jak to bywało wcześniej – „ciągnąć dziecka za sobą” (pedagogika behawioralna, narzucająca uczniom system wartości i sposoby ich realizacji). Nie powinien też „kibicować” rozwojowi dziecka (antypedagogika), lecz „kroczyć z dzieckiem”. Pozwalać mu poznawać świat wartości i ukierunkowywać go ku wartościom (Podstawa programowa). Nie należy przy tym zapominać, że realizowane w szkole/placówce wychowanie ma wspierać działania wychowawcze rodziny (ustawa, Podstawa programowa). Konieczne jest także wzbogacenie wiedzy z zakresu profilaktyki: jej rodzajów, strategii, czynników ryzyka i czynników chroniących, nowoczesnych sposobów oddziaływań (form, metod i technik). Działalność profilaktyczna powinna służyć uzupełnieniu i korekcie podejmowanych działań wychowawczych. Ważne jest także uzupełnianie wiedzy dotyczącej diagnozy – zgodnie bowiem z ustawą „diagnoza potrzeb i problemów występujących w danej społeczności szkolnej” winna

stanowić podstawę opracowywania programu wychowawczo-profilaktycznego.

Etap 3. Modyfikacja funkcjonującej w szkole/placówce koncepcji pracy. Pierwsze wymaganie z Rozporządzenia MEN-u w sprawie wymagań wobec szkół i placówek brzmi: „Szkoła lub placówka realizuje koncepcję pracy ukierunkowaną na rozwój uczniów”. Jest ono opisane następującą charakterystyką na poziomie podstawowym: „Szkoła lub placówka działa zgodnie z przyjętą przez radę pedagogiczną własną koncepcją pracy uwzględniającą potrzeby rozwojowe uczniów, specyfikę pracy szkoły lub placówki oraz zidentyfikowane oczekiwania środowiska lokalnego. Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest znana uczniom i rodzicom oraz przez nich akceptowana”, a także na poziomie wysokim: „Koncepcja pracy szkoły lub placówki jest przygotowywana, a w razie potrzeby modyfikowana oraz realizowana we współpracy z uczniami i rodzicami”. Z zapisów tych wynika konieczność ponownej refleksji nad wartościami realizowanymi w szkole przy udziale nauczycieli, uczniów i rodziców. Warto zatem przypomnieć sobie być może nieco zakurzoną wizję i misję szkoły oraz w nowy sposób spojrzeć na model absolwenta, a także zastanowić się, jak w naszej szkole/placówce będziemy realizować cele i zadania określone w art.1. rozdziału 1 ustawy i nowej podstawie programowej.

Etap 4. Analiza dotychczasowych doświadczeń. Ten etap konstruowania programu to wykorzystanie wszystkich źródeł informacji (zwłaszcza wyników prowadzonej w szkole/placówce ewaluacji wewnętrznej, różnego rodzaju diagnoz, codziennych obserwacji i rozmów z uczniami i rodzicami), dotyczących wdrażania programów: wychowawczego i profilaktyki. Wszystkie treści, zadania i formy realizacji tych programów, które były oceniane pozytywnie przez społeczność szkolną i okazały się skuteczne, należy zachować. Będą one stanowić nieoceniony „budulec” nowego programu wychowawczo-profilaktycznego.

Etap 5. Diagnoza potrzeb i problemów szkoły/placówki. Przeprowadzenie tego rodzaju diagnozy nie może ograniczyć się do wykonania kilku badań

ankietowych. Diagnoza szkolna na potrzeby programu wychowawczo-profilaktycznego to zdaniem prof. Zbigniewa Gasia (niekwestionowanego autorytetu w zakresie wychowania, profilaktyki, diagnozy i ewaluacji):

- „przemyślane, zaplanowane i systematyczne działanie w środowisku szkolnym,
- obejmujące opracowanie i stosowanie własnego systemu gromadzenia i opracowywania informacji wartościujących działania szkoły,
- dotyczących jakości funkcjonowania wszystkich osób tworzących środowisko szkolne,
- wykorzystywanych do planowania i doskonalenia pracy wychowawczej i profilaktycznej szkoły”.

Realizacja takiej diagnozy winna się rozpocząć więc od określenia potrzeb rozwojowych uczniów oraz roz-

Realizacja diagnozy szkolnej na potrzeby programu wychowawczo-profilaktycznego winna się rozpocząć od określenia potrzeb rozwojowych uczniów oraz rozpoznania czynników ryzyka i czynników chroniących. Następnie należy dokonać analizy zachowań uczniów. Do wykonania takiej diagnozy należy wykorzystać zarówno ilościowe, jak i jakościowe metody badań.

poznania czynników ryzyka i czynników chroniących, o których mowa w rozporządzeniu MEN-u z 18 sierpnia 2015 roku. Następnie należy dokonać analizy zachowań uczniów (zwłaszcza tych „trudnych”), zadając sobie następujące pytania (sformułowane przez profesora Gasia): kto przejawia określone zachowanie (wiek, płeć, charakterystyka psychologiczna)? Jaki ma ono charakter (zachowanie konwencjonalne, dysfunkcyjne,

patologiczne)? Co chce uczeń przez nie osiągnąć (jakie potrzeby zaspokoić)? Jakiego rodzaju zachowania dają efekt (co uczeń dzięki nim osiąga)? W diagnozie należy również uwzględnić identyfikację zasobów, jakimi dysponuje szkoła/placówka. Do wykonania takiej diagnozy należy wykorzystać zarówno ilościowe, jak i jakościowe metody badań.

Etap 6. Opracowanie programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły/placówki. Realizacja tego zadania winna być udziałem nie tylko nauczycieli, uczniów i rodziców, ale także zatrudnionych w szkole specjalistów, pracowników administracji i obsługi, osób współpracujących ze szkołą. Konieczne jest również wzięcie pod uwagę takich danych, jak: rodzaj szkoły/placówki, jej specyfika oraz funkcjonowanie w środowisku lokalnym. Należy wystrzegać się pomysłu opracowania programu przez jedną osobę (na przykład wicedyrektora lub pedagoga szkolnego), lub też

zaledwie kilkuosobowy zespół. Tak sporządzony dokument nie będzie miał wspólnotowego charakteru. Niejednokrotnie będzie niezrozumiały, postrzegany jako „narzucony”, budzący opór uczniów, rodziców, a być może również pozostałych – nie biorących udział w jego opracowywaniu – nauczycieli.

Etap 7. Opracowanie planu pracy wychowawczo-profilaktycznej dla klasy/grupy. Konieczność opracowania takiego planu pracy nie wynika wprost z obowiązującego prawa oświatowego. Można zatem wyobrazić sobie sytuację, że w małej szkole, przy dość dużym poziomie uszczegółowienia zapisów programu wychowawczo-profilaktycznego (oraz precyzyjnego wskazania osób odpowiedzialnych za realizację poszczególnych działań i terminów ich wykonania), tego rodzaju plan nie zostanie sporządzony. Jednak w dużych placówkach trudno sobie wyobrazić efektywną realizację działań wychowawczych i profilaktycznych (zróżnicowanych ze względu na potrzeby rozwojowe uczniów danej klasy/grupy), w oparciu o dość ogólny program. Jego uszczegółowienie wiązałoby się natomiast ze znacznym wydłużeniem tego dokumentu, co obniżałoby jego wartość prakseologiczną. Zdecydowana większość przedstawicieli teorii oraz praktyki pedagogicznej i profilaktycznej zaleca w związku z tym opracowanie w oparciu o program wychowawczo-profilaktyczny szkoły/placówki planu działań wy-

chowawczo-profilaktycznych dla bardzo dokładnie określonej klasy/grupy.

Etap 8. Ewaluacja programu/planu wychowawczo-profilaktycznego. Mylnie jest dość powszechne przekonanie, że o ewaluacji programu/planu należy myśleć pod koniec realizacji lub nawet po zakończeniu jego wdrażania. Projektowanie monitorowania oraz ewaluacji programu/planu wynikających z obowiązującego prawa oświatowego (rozporządzenie w sprawie nadzoru pedagogicznego z 27 sierpnia 2015 roku) powinno przebiegać równocześnie z jego opracowywaniem

lub po zakończeniu tworzenia tego dokumentu, jednak przed rozpoczęciem wdrażania programu. Należy więc zastanowić się wcześniej nad przedmiotem, celami, metodami, technikami i narzędziami oraz wykonawcami i terminami monitorowania i badań ewaluacyjnych programu/planu wychowawczo-profilaktycznego. Ma to szczególne znaczenie w sytuacji, gdy w ramach prowadzonej ewaluacji dzia-

łań wychowawczo-profilaktycznych niezbędne będą zarówno badania początkowe, jak i końcowe.

Przedstawione w artykule etapy konstruowania programu wychowawczo-profilaktycznego szkoły/placówki mają charakter ogólny – pokazują określony sposób myślenia i kierunek działań nad tworzeniem takiego dokumentu. Poszczególne etapy będą przedmiotem następnych artykułów, publikowanych w kolejnych numerach „Refleksji”.

W opracowanie programu wychowawczo-profilaktycznego zaangażowani powinni być nie tylko nauczyciele, uczniowie i rodzice, ale także zatrudnieni w szkole specjaliści, pracownicy administracji i obsługi, osoby współpracujące ze szkołą. Konieczne jest wzięcie pod uwagę takich danych, jak: rodzaj szkoły, jej specyfika oraz funkcjonowanie w środowisku lokalnym.

MK

Prawo do twórczości i poszukiwań

Zmiany w edukacji wczesnoszkolnej

Maria Twardowska, wicedyrektorka ds. doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogicznej Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli

We wrześniu 2017 roku reforma oświatowa wchodzi do szkół. Zmiany systemu edukacji obejmą wszystkich: nauczycieli, uczniów i ich rodziców. Pierwszy etap edukacyjny nazywany będzie wciąż edukacją wczesnoszkolną. Na poziomie klas I–III, tak jak dotychczas, będzie obowiązywało nauczanie zintegrowane. Co się więc zmieni? Zmodyfikowana została podstawa programowa wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej.

Podstawa programowa (PP) jest dokumentem prawnym i ma charakter obowiązkowych zapisów (Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r.; Dz.U. poz. 356). Z definicji zawiera obowiązkowe cele kształcenia i treści nauczania. Dla nauczyciela najważniejszy jest cel – na jego podstawie powstaje koncepcja kształcenia. Przedstawiona w PP – stworzonej przez zespół nauczycieli praktyków pod kierownictwem Doroty Dziamskiej – koncepcja edukacji wczesnoszkolnej jest oparta na założeniu, że człowiek jest aktywny, a jego działania czemuś służą.

Zmiany, zmiany, zmiany...

Cele ogólne kształcenia edukacji wczesnoszkolnej zapisano w czterech równorzędnych obszarach: fizycznym, emocjonalnym, społecznym i poznawczym (PP, s. 20). Dopisano zadania wychowawcze szkoły: „Wspieranie wielokierunkowej aktywności dziecka przez organizowanie sytuacji edukacyjnych umożliwiających eksperymentowanie i nabywanie doświadczeń oraz poznawanie polisensoryczne, stymulujących jego rozwój we wszystkich obszarach”. Te zadania były i są realizowane również dzisiaj przez nauczycieli w szkołach

i przedszkolach. Zamieniono zapis „wszechstronny rozwój” na „wspieranie wielokierunkowej aktywności”.

By ułatwić nauczycielom opracowywanie planów metodycznych (scenariuszy zajęć), autorzy dopracowali, ujęte w reformie z 2009 roku, czasowniki operacyjne. Treści nauczania zapisano w postaci efektów, które uczeń ma osiągnąć w ciągu trzech lat. Zakres treści ma charakter obowiązkowych zapisów. W praktyce oznacza to, że nauczyciel nie może z nich zrezygnować, ale może je poszerzyć poprzez zapisanie ich w realizowanym programie nauczania.

Idea nauczania zintegrowanego

Autorzy nowej PP odwołują się do istoty kształcenia zintegrowanego z reformy wprowadzonej w 1999 roku¹. Zapisy zawarte w rozdziale *Warunki i sposób realizacji* (PP, s. 42) świadczą o pozostaniu przy nauczaniu zintegrowanym i holistycznym sposobie widzenia świata. Koncepcję całościowego kształcenia autorzy oparli na paradygmatach opracowanych przez prof. Ryszarda Więckowskiego, który w swoich publikacjach wielokrotnie podkreślał, że edukacja początkowa jest swą istotą całością i nie można postrzegać jej w kategoriach

przedmiotowych, lecz całościowych; uświadamiał, że dziecko zaczyna poznawać rzeczywistość (uczyć się) w trakcie działania². W dalszej części rozdziału (PP, s. 43) autorzy przywołują trzy naturalne strategie uczenia się oparte na paradygmatach opracowanych przez prof. Więckowskiego: percepcyjno-odtwórczą, percepcyjno-wyjaśniającą i percepcyjno-innowacyjną, która powinna dominować w kształceniu zintegrowanym³.

Zgodnie z założeniami prof. Więckowskiego „edukacja ma być nastawiona na rozwój dziecka, a nie rozwój przystosowany do edukacji”⁴. Dziecko jest podmiotem edukacji i jako wolny, rozumny, odróżniający dobro od zła człowiek ma prawo do twórczości i poszukiwań. W tym miejscu dostrzegam ewolucyjne zmiany w PP: by ten rozwój przebiegał prawidłowo, musi odbywać się we wszystkich czterech, równorzędnych sferach.

Zabawa w kodowanie

Omawiając zmiany w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej, chciałabym skupić uwagę na treściach edukacji informatycznej (nie ma zajęć komputerowych!), które budzą wiele niepokoju. Po pierwsze, dyrektorzy szkół nie zabierają godzin zajęć informatycznych nauczycielowi edukacji wczesnoszkolnej dla informatyka. W *Warunkach i sposobach realizacji* czytamy: „Edukacja w klasach I–II realizowana jest w postaci kształcenia zintegrowanego. Kształcenie zintegrowane obejmuje integracje: czynnościową, metodyczną, organizacyjną i treściową. Podstawową formą organizowania pracy dziecka powinien być dzień wielokierunkowej aktywności, a nie klasyczna lekcja” (PP, s. 42). Po drugie, w klasie I i II nie ma potrzeby, by dzieci pracowały przy komputerach i uczyły się przetwarzania informacji, a po trzecie – edukacja informatyczna ma wprowadzić dzieci w świat języka informatycznego.

W III klasie zaplanowałabym wszystkie zajęcia z edukacji informatycznej w pracowni komputerowej – po to, by dzieci mogły wykorzystać komputer do wykonania wszelkich zadań i ćwiczeń wynikających z programu nauczania w zakresie wszystkich edukacji. Więcej na ten temat znajdziemy w dalszych zapisach *Warunków i sposobów realizacji* (PP, s. 46), ale warto również rozwiązań szukać w innych edukacjach. Wiele inspiracji do gier i zabaw można znaleźć na stronie ORE. Polecam również projekt Piktografia (<http://piktografia.pl/>). Pomysły można czerpać także z seryjnej publikacji *Napisz kod*, która zawiera proste zadania wprowadzające w tworzenie gier i zaznajamianie się z poleceniami w kodowaniu⁵.

Lektura uczy

Ewolucyjną zmianą jest również propozycja lektur do wspólnego i indywidualnego czytania (PP, s. 24). Dla nauczyciela oznacza to, że może również korzystać z innych znanych czy dostępnych na rynku tytułów. Autorzy zapisów podkreślają, że nie chodzi o „przerabianie” lektur, a o codzienne czytanie z dziećmi i zachęcanie ich to rozmów, oceny sytuacji, postaw itd.

Powszechnie narzeka się, że polscy uczniowie nie posiadają umiejętności miękkich. Na kompetencje miękkie składają się predyspozycje osobiste, ale także społeczne – m.in. umiejętność komunikacji werbalnej i niewerbalnej, umiejętności rozwiązywania problemów, pracy w grupie⁶. Lektura, szeroko rozumiana, pozwala na kształtowanie powszechnie pożądanego postaw w sposób zgodny z psychofizycznymi możliwościami ucznia klas I–III szkoły podstawowej.

Podsumowanie

Obowiązująca od 1 września 2017 roku nauczycieli pracujących z dziećmi w klasie podstawa programowa spełnia trzy funkcje: 1) wyznacza szkole zadania – szkoła i nauczyciele je realizują; 2) wskazuje cele do osiągnięcia przez dziecko – uczeń je osiąga; 3) wskazuje cele osiągnięte przez dziecko – nauczyciel lub autor programu czy podręcznika opracowuje sposoby osiągnięcia celów przez dziecko⁷.

Przypisy

¹ Idea kształcenia zintegrowanego zrodziła się na przełomie XIX i XX wieku i była alternatywą do tradycyjnego procesu nauczania Herbarta. W Polsce duże badania w tym obszarze prowadzono na UMCS w Lublinie przez Marię Cackowską, których efektem jest lubelska koncepcja nauczania zintegrowanego.

² Zob. R. Więckowski, *Pedagogika wczesnoszkolna*, Warszawa 1993.

³ Strategia percepcyjno-odtwórcza: dziecko uczy się „po śladzie”, według wzoru podanego przez nauczyciela. Uczeń jest aktywny podczas pisania, liczenia, odpowiadania na pytania. Brak działania przez ruch. Nauczyciel może z niej korzystać, ale nie może być strategią przewodnią – zbyt często pojawia się w przedszkolu i w nauczaniu wczesnoszkolnym. Strategia percepcyjno-wyjaśniająca: dziecko podejmuje aktywność – zadaje pytania, a nauczyciel, nakierowując, doprowadza je do samodzielnego odkrywania. Jest to kierunek ku konstruktywizmowi. Strategia percepcyjno-innowacyjna: nauczyciel tylko organizuje (planuje) środowisko do uczenia się, a dziecko przyjmuje informacje, przekształca je i samodzielnie dochodzi do wiedzy i osiągnięć.

⁴ Źródło: materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji.

⁵ M. Wainwright, *Napisz kod. Programowanie dla najmłodszych krok po kroku*, przeł. W. Garliński, Warszawa 2016.

⁶ W Polskiej Ramie Kwalifikacji umiejętności psychospołeczne są pewnego rodzaju wymogiem, którego pracodawca oczekuje od kandydata do pracy.

⁷ Źródło: materiały Ośrodka Rozwoju Edukacji.

Pod znakiem eksperymentów

Małgorzata Majewska, nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w ZSS im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej, ekspertka ds. biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Podczas realizacji nowej podstawy programowej z biologii należy zwrócić szczególną uwagę na kształtowanie właściwej postawy wobec przyrody i środowiska – ze względu na treści, które dotyczą różnorodności biologicznej i środowiska przyrodniczego oraz ich ochrony. Za istotne uznaje się także nauczanie o budowie anatomicznej, fizjologii człowieka i ochronie jego zdrowia. Nabywanie wiedzy praktycznej przez ucznia, pod kierunkiem nauczyciela, powinno odbywać się z zastosowaniem metody naukowej, dzięki której uczeń poznaje różne źródła informacji, przeprowadza doświadczenia i obserwacje w pracowni biologicznej oraz w terenie.

Podstawa programowa (PP) z biologii w szkole podstawowej zawiera cele kształcenia i wymagania ogólne, takie jak: wiedza o różnorodności biologicznej, studiowanie materiałów źródłowych czy nauka przez doświadczenie.

Do wdrażania treści PP bardzo pomocna będzie pracownia biologiczna wyposażona w środki audiowizualne i multimedialne. Dostępność internetu pozwoli przedstawić różnorodność organizmów i tematykę zdrowia człowieka. Różne środki dydaktyczne posłużą do zaciekawienia biologią. Można wykorzystywać między innymi: mikroskopy, szkło laboratoryjne, preparaty mikroskopowe świeże i trwałe, odczynniki chemiczne, środki ochrony w ramach obowiązujących zasad BHP, apteczkę pierwszej pomocy, przyrządy pomiarowe, modele (oka, ucha, mózgu itp.), literaturę przedmiotu – klucze do oznaczania organizmów, przewodniki do rozpoznawania roślin i zwierząt, filmy przyrodnicze, zdjęcia, foliogramy, plansze, prezentacje multimedialne, animacje komputerowe oraz proste teksty popularnonaukowe.

Według nowej PP uczniowie, pod kierunkiem nauczyciela, będą wykonywali w małych zespołach, grupach oraz indywidualnie doświadczenia biologiczne. Eksperymenty biologiczne mogą być pod-

stawą do wprowadzenia, między innymi, uczniowskiego projektu edukacyjnego. Ponadto rozbudzają ciekawość u uczniów treściami biologicznymi, pozwalają na: zadawanie pytań, formułowanie problemów, krytyczny odbiór otaczającego świata w kategoriach odkryć naukowych, umożliwiają poznawanie biologii jako nauki interdyscyplinarnej. Należy dodać, że doświadczenia i obserwacje powinny być prowadzone zgodnie z zasadami pracy metodą naukową jako działania cykliczne realizowane w ciągu całego roku szkolnego.

Realizacja założeń PP powinna być oparta o zajęcia terenowe prowadzone w najbliższej okolicy – często na terenie wokół szkoły. Celem takich zajęć jest poznanie występujących w okolicy gatunków roślin, zwierząt, grzybów, czyli różnorodności biologicznej, i treści z zakresu ekologii. Warto również organizować wycieczki do ekosystemów naturalnych i sztucznych lub do ogrodu botanicznego czy zoologicznego.

Kolejnym ważnym aspektem jest realizacja treści związanych z organizmem człowieka – powiązana z kształtowaniem zdrowego stylu życia. Zapisy związane z rozpoznawaniem chorób i ich profilaktyką znaleźć można przy opisie treści dotyczących organizmu człowieka.

Opowiedz mi historię

Narracyjność jako podstawowa cecha pracy pedagogicznej

Maciej Duda, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, wykładowca, socjoterapeuta

Narracyjność jest przezroczystym czynnikiem kształtującym teorię i praktykę nauczania oraz wychowania uczniów i uczennic. Będąc immanentną częścią, właściwie podstawą, pedagogicznej praktyki, jest niezauważalna. Narracja i narracyjność wkradają się wszędzie tam, gdzie do czynienia mamy z przekonaniem o czasowym i kumulatywnym rozwoju wiedzy, z przeświadczeniem o ewolucyjności i doskonaleniu postaw. Bez względu na to, czy teoria rozwoju zakłada cykliczność, liniowość, czy dialektyczność między życiem i śmiercią, chaosem i czasem plonów, narracyjność wyznacza jej strukturę.

Rozważając działania pedagogiczne i edukacyjne, wydaje się, że narracja kształtuje przede wszystkim układ treści humanistycznych – zagadnień, które w centrum stawiają człowieka, na marginesach zostawiając gałęzie wiedzy kojarzone z naukami ścisłymi, tak zwanymi obiektywnymi. Jednak w przypadku dyskusji na temat wykorzystania w pedagogice narzędzi związanych z budowaniem i interpretowaniem narracji wskazany podział ulega unieważnieniu. Przytoczoną tezę postaram się udowodnić poniżej. Najpierw spróbuję wyjaśnić, jak rozumieć możemy pojęcie narracji i z jakimi terminami i narzędziami najlepiej je łączyć.

Ważne pytania

Primo, w sensie podstawowym narracja to opowieść, dzieło literackie, które staje się podstawą kształcenia postaw, wartości i języka.

Secundo, w sensie szerszym narracyjność obejmuje wszelkie teksty kultury, nie tylko pisane/mówione. W ich skład wchodzi obrazy, ikony, symbole, dźwięki, filmy, taniec etc.

Tertio, w znaczeniu metodycznym narracja wyznacza każdą dziedzinę wiedzy i każdą specjalizację wewnątrz niej. O tym ostatnim przekonują nas opracowania teoretyczne powstałe po modernizmie, więc w czasie, kiedy krytyce poddano kategorię obiektywizacji i kanonu – wtedy należało udzielić odpowiedzi na pytanie o podmiotowe doświadczenie tych, których nie obejmowała kanoniczna narracja. Rozpatrywanie tej kwestii doprowadziło do postawienia kolejnych pytań: kto zbudował kanon? Kto opowiedział (główną/pierwszoplanową) historię? Dlaczego to zrobił w dany sposób? Jakich narzędzi użył? Jaki przyświecał mu cel? Jaki skutek wywołała skonstruowana opowieść? Wreszcie: czego/kogo w niej nie ma? Ten szereg pytań odnieść można do podstawowych kategorii związanych z interpretacją dzieła literackiego.

Rozpatrując narrację w pierwszym przywołanym przeze mnie znaczeniu, w wąskim przypadku badania dzieła literackiego, zadajemy pytanie o: narratora, bohaterów, czas, miejsce akcji, szukamy poszczególnych wątków oraz motywów. Pytamy także o to, co na zewnątrz dzieła – o autora i biograficzny oraz historycz-

ny kontekst powstania danego tekstu. Odtwarzamy charakterystykę postaci, opis miejsc. Zastanawiamy się, jakie znaczenie ma retardacja oraz jak dany utwór koreluje z innymi tekstami kultury. Szukamy powtórzenia motywów, cytatów, nawiązań. To wszystko służy analizie, więc zrozumieniu oraz interpretacji badanych treści. Naszymi narzędziami stają się wymienione wyżej podstawowe terminy poetologiczne. Rozbiór dzieła na czynniki pierwsze daje nam także możliwość jego dekonstrukcji i krytyki.

Pytania o te same kategorie poetologiczne wyznaczać powinny recepcję wszystkich dzieł wymienionych przeze mnie w kategorii drugiej oraz wszelkich gałęzi wiedzy prezentowanych w trakcie kolejnych etapów nauczania, bez względu na wiek uczniów i uczennic, czyli dotyczyć powinny także tego, co ująłem w trzecim punkcie zarysowanego podziału.

Męska narracja/męska historia

Zarówno opowieść historyczna (skonstruowana w oparciu o podstawę programową podręcznik), jak i biologiczna czy geograficzna – kształtowane są w ten sam sposób, co nowela czy utwór wielowątkowy. Główną jednostką (bohaterem) staje się państwo znajdujące się w centrum zainteresowanych (uczących się), a jego dzieje opowiadane są od narodzin (powołania państwa), do czasów współczesnych piszącym podręcznik-opowieść.

Państwo jest kategorią antropomorfizowaną. Podobnie jak człowiek – rodzi się, zależnie od kultury przechodzi przez kolejne rytuały, na przykład chrzest, dojrzewa, nabiera znaczenia na arenie międzynarodowej, wchodzi w koalicje, jest napadane, grabione lub samo prowadzi podboje. Jego granice mogą być ruchome. W ten sposób przechodzi ewolucję, poddawane jest różnym wpływom. Ten prosty chwyt narracyjny ma także zabarwienie mnemotechniczne. Nieobojętna jest też możliwość utożsamienia się z tak przedstawionym bohaterem, internalizacja wartości, na których zbudowana jest dana historia.

Nie bez przyczyny piszę w rodzaju męskim – o bohaterze. Problemem w tak rysowanej historii jest fakt, że pierwszoplanowym a często jedynym bohaterem staje się klasa rządząca, głównymi wątkami są zaś działania oficjalne, ponad jednostkowe. W tychże ginie to, co nie uzyskało reprezentacji w głównym nurcie polityki.

Paradoksalnie to właśnie świadomość faktu, że historia ma kształt narracji, daje nam możliwość zadania pytań krytycznych – na przykład o autora, o wątki,

które nie znalazły się w narracji głównej, tylko ujęte zostały w retardacyjnie rozumianych rozdziałach lub rycinach o życiu codziennym różnych klas społecznych, we fragmentach o kulturze, o ubiorze, o tych wszystkich, którzy nie odegrali/nie mogli odegrać decydującej dla kształtu państwa roli, lecz byli podmiotami kształtującymi uogólnionego bohatera – naród.

Świadomość narratywnej budowy historycznych przekazów (wyboru dokumentów źródłowych, faktów, artefaktów kultury) daje także możliwość zadania pytań o narratora i autora opowieści. Umożliwia tematyzację braków i pominięć, zachęca do własnego, podmiotowego szukania opowieści, która obejmowałaby wartości wyznaczające światopogląd różniących się uczniów i uczennic.

Ziemia jest kobietą

W ten sam sposób dekonstruować można budowę podręczników do nauki o ziemi, gdzie główną bohaterką jest ewoluująca planeta i zamieszkujący ją ludzie, a także skrypty do nauki biologii, które ukazują ewolucję organizmów. Pisząc to, odnoszę się do dekonstrukcji układu podawanych faktów, nie samych udowodnionych naukowo treści czy danych.

W identyczny sposób konstruowana jest nauka obejmująca zagadnienia matematyczne, fizyczne i chemiczne. Wszystkie prezentują dokonania człowieka, ewolucję jego myśli i odkryć, gdzie kolejne wzory, twierdzenia, tezy powstawały i powstają dzięki odkryciom poprzedników. Tak pojęte dziedziny wiedzy nie są konstruowane w sposób obiektywny – są wyborem faktów i artefaktów, które opowiadamy uczniom i uczennicom.

W centrum pedagogiki i edukacji znajduje się człowiek i jego historia. Od momentu, gdy zdecydowaliśmy się na kształcenie podmiotowe, zaangażowane, narracja stała się także podstawowym sposobem na osiągnięcie przyświecających pedagogice celów – ukształtowania samodzielnej, krytycznie myślącej jednostki, która dzięki pozyskanej wiedzy, dzięki kapitałowi zdobytemu w trakcie powszechnej edukacji, zyska możliwość wyboru tej ścieżki, która wyda się jej najbliższa/najciekawsza. Nie mam tu na myśli konstrukcji dokumentów, podstaw programowych i efektów kształcenia, które zaplanowane są w taki sposób, by pokazywać uczestnictwo, aktywność, przyrost wiedzy i zmianę postaw uczniów i uczennic. Nie odwołuję się też do założenia, według którego każdy z wymienionych dokumentów wpasować można w zarysowany powyżej zbiór narracji, przez co możli-

we staje się jego zdekonstruowanie i ideowa krytyka. Idzie mi o możliwość poznania i socjalizacji uczniów.

Pedagogiczna interwencja

Paralełą może stać się odwołanie do technik i ćwiczeń socjoterapeutycznych. Większość z nich opiera się na aktywności uczestników zajęć, na obserwacji pracy grupy oraz na badaniu indywidualnych zachowań. Wszystkie wypowiedzi uczestników zajęć – plastyczne, techniczne itp. – są omawiane w odniesieniu do ich autorek/autorów, do ich sytuacji wśród rówieśników, do sytuacji w szkole oraz w rodzinie. W ten sposób, zazwyczaj nie wprost, w ramach wypowiedzi werbalnej i niewerbalnej poznajemy autobiograficzną, tożsamościową historię uczestników zajęć. Uważna analiza treści, które wnoszą na zajęcia, daje nam szansę weryfikacji ich nastrojów oraz umożliwia poznanie ważnych w danym momencie zagadnień, problemów.

Te same treści niosą także szansę zbadania relacji i obiektów, jakie występują w otoczeniu ucznia/uczenicy. Dzięki temu poznać możemy cechy charakterologiczne, wewnętrzne konflikty, dominanty porządkujące postrzeganie świata i tendencje zgodne z daną strukturą osobowości. To wiedza niezbędna w pracy pedagoga. Narracyjność rozumieć można więc także jako podstawę pedagogicznej interwencji.

Te same techniki cechują zajęcia dla dorosłych oraz spotkania terapeutyczne. Z jedną zmianą – charakteryzuje je dążenie do wypowiedzi wprost, do komunikatu werbalnego, nie komunikatu przez działanie, zabawę, tworzenie czy niszczenie, rysowanie, wyklejanie, projektowanie itp.

Potencjał narracyjności

Jedną z często stosowanych metod, która zwraca uwagę na siłę narracji, jest tzw. *storytelling*. Ta zabawa/

/ćwiczenie polega na tworzeniu opowieści na podstawie wylosowanych symboli znajdujących się na ukrytych w worku żetonach czy na ścianach rzuconych kości. Wymyślana historia ma pobudzać kreatywność, uczyć innowacyjnych rozwiązań, stymulować myślenie poza schematem.

Wszystkie wymienione w poprzednim zdaniu hasła traktuję jako rynkowe emblematy tego, co mieści się w paradygmacie pracy pedagogów. Myślenie projektowe i myślenie krytyczne zakładają logiczny rozbiór danego zagadnienia oraz jego ogląd z różnych perspektyw. W centrum takich działań znajduje się jednostka „wymyślająca” czy stwarzająca albo wypełniająca ideę projektu, nie zaś sam projekt. W ten

Zarówno opowieść historyczna (skonstruowany w oparciu o podstawę programową podręcznik), jak i biologiczna czy geograficzna – kształtowane są w ten sam sposób, co nowela czy utwór wielowątkowy. Główną jednostką (bohaterem) staje się państwo znajdujące się w centrum zainteresowanych (uczących się), a jego dzieje opowiadane są od narodzin (powołania państwa), do czasów współczesnych piszącym podręcznik-opowieść.

sposób stwierdzić można, że promowany obecnie *storytelling*, który ma być połączeniem zabawy i pracy, w żaden sposób nie odbiega od tego, jak pracują (pracować powinni) uczniowie i uczennice na wczesnych – tu uwidacznia się to wprost przez zabawę – i na późniejszych etapach edukacji. W drugim wypadku – edukacji starszych uczniów – narracyjność staje się podstawą budowania własnej tożsamości oraz kształtowania świadomych relacji w grupie rówieśniczej.

Na koniec zauważyć należy, że nabierając znaczenia (auto)refleksyjnego, autobiografizującego, emancypacyjnego, upodmiotawiającego, narracyjność nie traci potencjału wyjaśniającego i strukturyzującego to, co przeszłe, lub kształtującego to, co dopiero nastąpi. Daje możliwość nieustającego wglądu w struktury, w których funkcjonują pedagodzy i uczniowie.

W niniejszym tekście odwołuję się do badań Mirosławy Nowak-Dziemianowicz. Zainteresowanych odsyłam do artykułu tej autorki: *Narracja w pedagogice – znaczenie, badania, interpretacje*, „Kultura i Edukacja” 2014, nr 2 (102), s. 7–44.

MD

Wychowanie do kultury w szkołach salezjańskich

ks. Michał Mejer, salezjanin, duszpasterz młodzieży, moderator Salezjańskiej Pielgrzymki Ewangelizacyjnej

Niniejszy tekst ma na celu ukazanie specyficznego wkładu szkolnictwa salezjańskiego w szeroko pojęte wychowanie młodzieży do uczestnictwa w kulturze. Niewątpliwie każda szkoła realizuje program wychowawczy, który zakłada inkulturację młodzieży, jednak szkoła salezjańska dodaje do tego zadania swój specyficzny rys.

Na początku, celem uporządkowania pojęć, warto przytoczyć definicję zaczerpniętą ze *Słownika terminów i pojęć filozoficznych*, według której kultura oznacza przede wszystkim „materialny i duchowy dorobek ludzkości lub tylko jakiejś społeczności, wytworzony w ogólnym rozwoju historycznym lub w określonej epoce, stanowiący w danym środowisku środek i zarazem skutek kultury osobistej osób należących do tego środowiska. Dorobek ten to – w najogólniejszym aspekcie – zespół ujęć faktów egzystencjalnych tworzących rzeczywistość, a więc wszystkie rozumienia tych faktów i wyrażanie tych rozumień w różnych wersjach, na przykład artystycznej (literackiej, plastycznej, muzycznej), filozoficznej, teologicznej. Kulturę stanowią wszystkie te ujęcia tworzone, przejęte i przetwarzane – społecznie przekazywane.

Wychowanie a kultura

W skład tak pojętej kultury wchodzi systemy norm i wartości, wierzenia, wszelkie społecznie wyuczone zachowania, wzory tych zachowań oraz ich wytwory¹. W tradycyjnym podziale rozróżnia się: kulturę duchową – ogół osiągnięć danego społeczeństwa w nauce i sztuce, w moralności i obyczajach, w organizowaniu form współżycia społecznego; oraz kulturę materialną – ogół dóbr materialnych oraz środków i umiejętności produkcyjnych danego społeczeństwa (ten aspekt zbliża się do pojęcia „cywiliza-

cja” oznaczającego stopień organizacji społeczeństwa i opanowania przezeń sił przyrody). Czasem w naukach społecznych „kulturę” przeciwstawia się „naturze”, podkreślając, że człowiek potrzebuje wytworów kultury, aby przetrwać – bowiem natura, w sensie biologicznym, „unicestwia” człowieka, jak każdy inny element ekosystemu.

W rozważaniach nad „wychowaniem” chciałbym podkreślić tylko jego jeden aspekt: świadome, systematyczne, celowe działanie dorosłego względem wychowanka – działanie, które prowadzi do rozwoju tego drugiego. Wychowanie zawsze jest realizacją kultury (łac. *cultura* – uprawa), a więc „uprawy” młodego umysłu i serca. Uprawa ta dotyczy obu wymienionych wyżej obszarów: kultury materialnej oraz kultury duchowej. Młodego człowieka wprowadza się w świat wartości, pojęć, wrażliwości danej kultury, jednocześnie umożliwiając mu korzystanie z całego bogatego dorobku materialnego poprzednich pokoleń. W tym kontekście wolno powiedzieć, że nie tylko człowiek tworzy kulturę, ale odwrotnie: kultura tworzy człowieka – czyli pozwala mu osiągnąć pełnię potencjalnego rozwoju. Wychowanie więc odbywa się zawsze w ramach pewnej kultury, a kultura ma charakter wychowawczy. Jednocześnie celem wychowania jest doprowadzenie wychowanka do takiego stopnia rozwoju osobowego, że będzie on wnosił swój oryginalny wkład w podniesienie zastanego poziomu kultury.

Szkoła katolicka a wychowanie do kultury

Kiedy pada pytanie o istotę szkoły katolickiej, warto odnieść się do słów Jana Pawła II: „Każda osoba, z jej potrzebami materialnymi i duchowymi, stoi w centrum nauczania Jezusa; dlatego promocja osoby ludzkiej stanowi cel katolickiej Szkoły”². Postawienie w centrum uwagi „osoby ludzkiej” pociąga za sobą odniesienie do całego bogactwa tego, kim jest osoba – w swojej złożoności. Zatem „promocja osoby ludzkiej” oznacza nie tylko umożliwienie jej rozwoju wiary, ale także rozwoju w każdym innym obszarze doświadczenia ludzkiego.

Dokument Kongregacji ds. Wychowania Katolickiego z 1977 roku, zatytułowany *Szkoła Katolicka* – jeden z ważniejszych dokumentów Kościoła w tym zakresie – stwierdza, że do cech charakterystycznych, wyróżniających szkołę katolicką na tle innych szkół, należy między innymi synteza wiary i kultury, synteza wiary i życia, nauczanie religijne, istnienie szkoły jako chrześcijańskiej wspólnoty wychowawczej³. Co oznacza „synteza wiary i kultury” tłumaczy dokument powstały 20 lat później: „Wiedza w perspektywie wiary staje się mądrością i koncepcją życia. Dążenie do pogodzenia rozumu i wiary obecne w poszczególnych przedmiotach nauczania nadaje im jednolitość, specyficzny wyraz i koordynuje, wyłaniając z samej ich istoty szkolny program nauczania chrześcijańskiej wizji świata, życia, kultury i historii. W założeniach wychowawczych katolickiej Szkoły nie ma więc miejsca na oddzielanie nauczania od wychowywania, pojęć od mądrości. Poszczególne dyscypliny reprezentują nie tylko wiedzę do zdobycia, ale także wartości, które trzeba przyswoić, i prawdę do odkrycia”⁴. Chodzi o uwzględnienie różnych wymiarów człowieczeństwa, aby nie ulec współczesnej tendencji do odsunięcia w cień wartości wychowawczych szkoły i „zredukowania wychowania do aspektów czysto technicznych i funkcjonalnych. Same nauki pedagogiczne okazały się silniejsze na gruncie poznania fenomenologicznego i praktyki dydaktycznej, niż właściwego wychowania, koncentrującego się na znaczeniu i horyzontach wartości”⁵.

Salezjański wkład w wychowanie do kultury

Salezjańskie doświadczenie wychowawcze narodziło się w 1841 roku w Turynie wraz z rozpoczęciem działalności św. Jana Bosko. Już sam fakt powstania dzieła wychowawczego w prężnie rozwijającym się mieście określił pewne jego przyszłe ramy. Zupełnie inaczej wygląda placówka wychowawcza zlo-

kalizowana na wsi, a inaczej centrum młodzieżowe w mieście, będącym stolicą XIX-wiecznego Piemontu, siedzibą dynastii sabaudzkiej, jednym z najważniejszych ośrodków przemysłowych i kulturalnych (jedyne ośrodek secesji we Włoszech). Należy pamiętać, że z Turynu pochodził pierwszy król zjednoczonych Włoch, Wiktor Emanuel II.

Założone przez księdza Bosko „Oratorium”, czyli szkoła z internatem dla młodych robotników, było przeznaczone dla ubogiej młodzieży z warstw ludowych, przybywającej ze wsi do miasta w poszukiwaniu pracy w szybko industrializującym się ośrodku.

Mimo że wychowankowie salezjańscy byli początkowo zupełnie pozbawieni wykształcenia, sama atmosfera miasta sprzyjała częstym kontaktom z kulturą wysoką. Stąd od samego początku w wychowaniu salezjańskim przykładano wagę do wykształcenia w młodym człowieku wrażliwości na kulturę osobistą. Na porządku dziennym były odwiedziny w Oratorium ważnych osób, dostojników kościelnych i państwowych, wobec których chłopcy musieli zachować się adekwatnie. Wpajano im, że gdziekolwiek wychodzą z ośrodka wychowawczego, są jego ambasadorami, więc powinni dbać o dobre maniere – a w ten sposób – o dobre imię placówki.

Lekcje muzyki były obowiązkowe dla wszystkich wychowanków, zaś śpiew w chórze i gra w orkiestrze dotyczyły większości. O miejscu muzyki w wychowaniu świadczy powiedzenie św. Jana Bosko: „Oratorium bez muzyki jest jak ciało bez duszy”. Regularnie organizowano przedstawienia teatralne, zarówno o charakterze religijnym, jak i historycznym czy rozrywkowym. Układ architektoniczny starych zakładów salezjańskich przewidywał dużą salę teatralną zlokalizowaną niekiedy pod kościołem czy kaplicą szkolną. Charakterystyczne dla klimatu wychowawczego Oratorium były liczne stowarzyszenia młodzieżowe i grupy rówieśnicze, głównie o profilu religijnym. Oferta była więc zróżnicowana – wszyscy korzystali z edukacji i pewnego minimum praktyk religijnych, zaś najbardziej zaangażowani obejmowali funkcje przywódcze w grupach rówieśniczych, podejmując odpowiedzialność za młodszych kolegów, oraz mieli możliwość wejścia w znacznie głębsze doświadczenie religijne.

Szkoła salezjańska w Polsce w warunkach współczesnych spogląda na tamto doświadczenie jako na pewien model, próbując uchwycić istotne elementy wychowawcze, zrozumieć geniusz św. Jana Bosko i przenieść rodzinną atmosferę wychowania salezjań-

skiego z XIX-wiecznego Turynu w aktualne realia. Tam, gdzie to tylko możliwe, buduje się aulę ze sceną, aby stworzyć warunki dla funkcjonowania kółek teatralnych⁶. Niekiedy szkoła, dzięki dobrym warunkom lokalowym, staje się centrum kulturalnym dla lokalnej społeczności, zwłaszcza, jeśli samorząd małej miejscowości nie potrafi sam sprostać temu wyzwaniu. Ciekawym przykładem rozwoju grupy teatralnej jest Poznań, gdzie działalność teatralna przy ośrodku salezjańskim od 1998 roku do dzisiaj rozrosła się do rozmiarów największego widowiska pasywnego na świecie: Misterium Męki Pańskiej, odgrywane w parku na Cytađeli, gromadzi do 100 tys. widzów. W szkołach wspiera się powstawanie chórów, zespołów muzycznych, orkiestr, które mają naturalną możliwość zaprezentowania się przy okazji uroczystości szkolnych i religijnych. Najbardziej chlubnym przejawem działalności salezjanów w Polsce na polu muzycznym są szkoły muzyczne w Lutemiersku k. Łodzi, gdzie od 1916 roku przez wiele lat działała szkoła organistowska, następnie – po długiej przerwie spowodowanej komunistycznymi represjami wobec Kościoła – wznowiła działalność w 2004 roku jako szkoła muzyczna⁷.

Dzisiejsze szkoły prowadzone przez salezjanów wracają do tradycji noszenia specjalnego stroju szkolnego. „Mundurki szkolne”, dość eleganckie, skrojone według współczesnej mody, w wersjach bardziej oficjalnej i codziennej, są wymagane w większości salezjańskich szkół. Strój bowiem, jako sposób wyrażania się człowieka, komunikuje określoną postawę wobec instytucji szkolnej⁸.

W ostatnich latach, kiedy powszechna staje się umiejętność tworzenia filmów i popularyzowania ich w internecie, w wielu szkołach powstają koła zainteresowań doskonalące warsztat amatorskiej produkcji filmowej. Chodzi o to, aby młodzież miała możliwość poznawania w szkole aktualnej wiedzy na temat mediów, a także wyrabiała krytyczny stosunek do wiadomości i materiałów prezentowanych w mediach.

Szkoła salezjańska jest wreszcie miejscem promocji stowarzyszeń i ruchów młodzieżowych. W pierwszym rzędzie promuje się grupy i ruchy religijne,

ale największym zainteresowaniem cieszą się zwykłe grupy oparte na idei wolontariatu – zbiórki Caritas, koła misyjne, zbiórki okolicznościowe, bożonarodzeniowa „Szlachetna Paczka”. Celem zakładania i promocji tych grup jest nauka aktywnej postawy w społeczeństwie, kultury współdziałania, postawy brania odpowiedzialności za sprawy wspólne. Nawet codzienne „słówko” – czyli modlitwy poranne w obecności całej społeczności szkolnej, połączone z pozytywną myślą na dany dzień – jest okazją do zebrania całej grupy, publicznego zabrania głosu, przedstawienia czyichś osiągnięć, omówienia bieżących spraw, wystąpienia publicznego, wejścia w interakcję wszystkich uczestników szkolnej codzienności. Wszystkie te elementy uczą młodzież aktywnego uczestnictwa w życiu publicznym.

Salezjański system wychowawczy stawia sobie za cel wychowanie „dobrego chrześcijanina i uczciwego obywatela”⁹. Jeśli weźmiemy pod uwagę drugą część tego hasła, w zakres wartościowego, pełnego człowieczeństwa wchodzi – oprócz wychowania obywatelskiego i ludzkiej moralności – także rozwój kulturalny osoby. Te ideały nie tracą nigdy swojej aktualności, niezależnie od sytuacji zewnętrznej i kontekstu kulturowego.

Przypisy

¹ A. Podsiad (red.), *Słownik terminów i pojęć filozoficznych*, Warszawa 2001, s. 465.

² Por. Jan Paweł II, *Przemówienie na I Narodowy Kongres Szkół Katolickich we Włoszech*, w: „L'Osservatore Romano”, 24 listopada 1991, s. 4.

³ Kongregacja Nauczania Katolickiego, „Szkoła katolicka” (Rzym 19.03.1977), nr 33–63.

⁴ Kongregacja ds. Wychowania Katolickiego, „Szkoła katolicka u progu III tysiąclecia”, Rzym 1997, nr 14.

⁵ Ibidem, nr 10.

⁶ Na przykład Szkoły Salezjańskie przy ul. Ku Słońcu 124 w Szczecinie przez kilka lat gościły inicjatywę pod nazwą Salezjański Ogólnopolski Festiwal Form Teatralnych (SOFFT), zaś w listopadzie 2016 roku odbył się tam konkurs teatralny zorganizowany przez Laboratorium Teatru.

⁷ Wśród polskich muzyków salezjanów warto wymienić ks. Stanisława Ormińskiego (1911–1987), autora najbardziej znanej wersji melodii *Apelu Jasnogórskiego*.

⁸ Dyskusja na temat jednolitego stroju szkolnego patrz np.: T. Wrzosek, *Opór wobec konsumpcjonizmu na przykładzie dyskursu o mundurkach szkolnych i strojach komunijnych*, w: „Journal of Modern Science” 2015, nr 2 (25), s. 65–85.

⁹ Jest to często powtarzany dwumian św. Jana Bosko, w którym streszczał cele wychowania.

W założeniach wychowawczych katolickiej Szkoły nie ma miejsca na oddzielanie nauczania od wychowywania, pojęć od mądrości. Poszczególne dyscypliny reprezentują nie tylko wiedzę do zdobycia, ale także wartości, które trzeba przyswoić, i prawdę do odkrycia

Patronat szkoły 2.0

Relacja z obchodów Tygodnia Patronki w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie

Magdalena Krupińska, nauczycielka języka polskiego i etyki w Szkole Podstawowej nr 7 im. Heleny Raszki w Szczecinie, liderka edukacji interaktywnej SMART

Charyzma postaci patrona szkoły i jego spuścizna w środowisku; Patron szkoły – promieniowanie wartości; Autorytet patrona szkoły jako przykład do naśladowania wśród wychowanków – to wybrane tytuły publikacji poświęconych instytucji patrona szkoły. Czy praktyki i tradycje związane z tą postacią, jakże ważną w życiu szkoły, można kultywować w nieco inny sposób? Radośnie, interaktywnie, łącząc naukę z zabawą? Jak przekonać współczesne dzieci do pamięci o patronie czy patronce? I, przede wszystkim, po co to robić?

Pamiętam swoje zdziwienie, gdy dowiedziałam się, że pewna berlińska szkoła podstawowa nosi imię Piotrusia Pana. Patroni polskich szkół muszą być moralnymi autorytetami, wzorami do naśladowania. Powinni, jak dowodzi Andrzej Borowski, cechować się wiarygodnością, dialogicznością oraz użytecznością. Z tymi dylematami zmagaliśmy się nieco ponad dwa lata temu, podejmując decyzję nadania imienia Szkole Podstawowej nr 7 w Szczecinie. Patronką została poetka – Helena Raszka, a na gronie pedagogicznym spoczęła odpowiedzialność upamiętniania jej życia oraz twórczości.

Sąd nad poezją

Obchody rocznicy nadania szkole imienia przyjmują w naszej szkole formę Tygodnia Patronki. Planując tegoroczny Tydzień, wspomniałam słowa poetki, która dwa lata temu dziękowała nam za „włączenie jej poezji w żywy i społeczny krąg naszego współistnienia”. Pragnęłam podkreślić ową dialogiczność,

o której pisze Borowski – Helena Raszka, mimo że nie tworzyła wierszy dla dziecięcego odbiorcy, może być przez dzieci czytana i rozumiana, może do młodych czytelników przemówić. Chciałam, aby uczniowie, poprzez dobrą zabawę, poznając życie i twórczość Heleny Raszki, pokochali czytanie poezji. Do tej formy kulturowej ekspresji przekonywaliśmy szczególnie podczas przedstawienia *Sąd nad poezją*, które odbyło się 21 marca, czyli w ustanowiony przez UNESCO Światowy Dzień Poezji. Scenariusz opierał się na symulacji rozprawy sądowej, w której oskarżoną była Poezja. Wspomniany wtorek był dniem najbardziej uroczystym – na apel oraz otwarcie poświęconej poetce sali 127 (w której na co dzień odbywają się lekcje języka polskiego) przybyli zaproszeni goście: przedstawiciele Wydziału Filologicznego Uniwersytetu Szczecińskiego (z którym szkoła od ponad roku blisko współpracuje), Rady Miasta, Rady Rodziców, rodzina oraz przyjaciele Heleny Raszki. Niewątpliwie wzruszającą chwilą było uroczyste przecięcie wstęgi

w progu sali 127 – uczniowie i przybyli goście mogli podziwiać ofiarowane nam przez córkę poetki, panią Bożenę Krzanowską, meble, bibeloty, liczne zdjęcia, niegdyś należące do poetki. To wyjątkowa sala do języka polskiego – jakże inaczej wybrzmiewa w niej poezja!

Tylko tam mógł się zatem odbyć wieczór autorski profesora Andrzeja Sulikowskiego, szczecińskiego polonisty, autora niedawno wydanej książki *Helena Raszka zaprasza na spotkanie*. Fragmentów biograficznej gawędy, czytanych przez żonę profesora, wraz z innymi gośćmi wysłuchała córki poetki. Pamiętając o kulturotwórczej roli szkoły, na spotkanie zaprosiliśmy rodziców naszych uczniów i mieszkańców Warszewa. Wieczór obfitował we wzruszające wspomnienia, zabawne anegdoty, literackie odwołania.

Wspomniana sala była również bohaterką kolejnego dnia – kiedy aktywnie (bo rozwiązując różnorakie zagadki) zwiedzali ją uczniowie klas I–III. Ich zadaniem było między innymi odnalezienie przedmiotów, które pojawiają się w utworze *Martwa natura z życiem*:

Wszystko tu oswojone,
pawie pióra w łusce po naboju,
kamienie z niechorskiej plaży,
lustro,
gdzie twarze umarłych
spią w srebrnej pościeli.

Dzieci bez trudu wskazywały na pawie pióra, łuskę po naboju, kamienie i lustro. Trzecioklasiści wzięli udział w konkursie „Przedmiot z duszą”. Powstało ponad 150 opisów wybranego przedmiotu należącego niegdyś do patronki. Jury wybrało trzy zwycięskie prace, przyznało również 5 wyróżnień.

Szkolny *escape room*

Najbardziej oczekiwanym wydarzeniem tygodnia była wizyta w *escape roomie* – zabawa ciesząca się ostatnio ogromną popularnością wśród dzieci i młodzieży, polegająca na rozwiązywaniu logicznych zagadek w celu wydostania się z zamkniętego pokoju. Nasz szkolny *escape room*, stworzony przez mnie wspólnie z nauczycielką języka angielskiego – Anną Sokal, składał się z ośmiu logicznie ze sobą połączonych zadań. Rozwiązanie jednego z nich prowadziło do kolejnego. W ostatniej skrytce znajdował się klucz do otwarcia sali.

Zadbałyśmy o nastrój tajemniczości. Uczniowie, przekraczając próg sali 127, usłyszeli napisaną przez

nas historię wprowadzającą do przygody: „Zapadał zmrok. Wiosenny wiatr smagał gałęzie drzew, deszcz miarowo uderzał o szyby szkolnych okien. Gdzieś w oddali wył bezdomny pies. Dzwonek, wieszczący koniec ostatniej lekcji, dawno już wybrzmiał. Szkoła nagle zrobiła się cicha, pusta, wyludniona. Zostaliście tylko Wy – zaledwie pięcioro znajomych w dużej, dziwnie opuszczonej szkole. Czujecie się nieswojo. Ktoś z Was zapomniał piórnika. Niechętnie idziecie razem z tą osobą, nie chcecie przecież wyjść na tchórzy. Wchodzicie do sali 127. Nagle za wami zatraskują się drzwi. Dobiega was zgrzyt zamykanego zamka. Jak się wydostaniecie? Kto wykaże się przytomnością umysłu? Komu zabraknie odwagi? Dowiemy się już wkrótce!”

W podobny sposób może zaczynać się każdy szkolny *escape room*. Ważne, aby – podsycając atmosferę tajemnicy, grozy, niespodzianki – zachęcić uczniów do wejścia w rolę poszukiwaczy skarbów, detektywów, odkrywców.

Dzieci i młodzież doskonale znają tę formę zabawy – w *escape roomach* coraz częściej organizowane są przyjęcia urodzinowe. W samym Szczecinie takich miejsc, nie tylko tych przeznaczonych dla najmłodszych, jest aż 37. Co ciekawe, dzielą się gatunkowo niczym filmy czy powieści – możemy zatem próbować wydostać się z pokoju w tematyce horroru, kryminału czy thrillera. Inspiracją dla twórców są często znane powieści – jak cykl J.R.R. Tolkiena czy magiczny świat stworzony przez J.K. Rowling. *Escape room* w Szkole Podstawowej nr 7 był zatem trzydziestym ósmym *escape roomem* w Szczecinie!

Oczywiście nasz „tajemniczy pokój” związany jest z postacią i twórczością Heleny Raszki. Nie tylko wystrój sali, ale wszystkie zagadki związane były z patronką szkoły, na przykład: „ZERKA NA HALE – aby zdanie to było anagramem imienia i nazwiska Heleny Raszki, brakuje jednej litery. Jakiej?”. Uczniowie, odgadując o jaką literę chodzi, odkrywali, że na biurku leży bloczek karteczek z zapisanym alfabetem. Pod literą „S” ukryta była następna wskazówka. Jednym z zabawniejszych akcentów konkursu był moment, w którym uczniowie, zamiast zauważyć, że w tomiku znajduje się pocięte zdjęcie, zaczęły interpretować jeden z wierszy. Na szczęście wkrótce ktoś energiczniej chwycił książkę, z której wypadły fragmenty fotografii. Najszybciej ze wszystkimi zadaniami, bez korzystania z podpowiedzi, poradziła sobie grupa uczniów klas szóstych. Wydostanie się z sali zajęło im zaledwie 16 minut.

Najpierw jednak należało zdobyć bilet do szkolnego *escape roomu*. W tym celu, w poniedziałek, 20 marca, uczniowie klas IV–VI wzięli udział w konkursie „Zdobądź bilet do *escape roomu*”. Pytania konkursowe, umieszczone na szkolnym korytarzu, miały różnorodną formę – począwszy od rebusu, poprzez dopisanie dalszego ciągu wiersza, aż po interpretację metafory. Nagrodą były przepięknie wykonane bilety, przygotowane przez nauczycielkę matematyki – Karolinę Suberlak. Wpłynęło 50 prac, wygrało 18 osób, po 6 osób z każdej grupy wiekowej. Do *escape roomu* weszły zatem w odstępach półgodzinnych trzy grupy: czwartoklasistów, piątoklasistów i szóstkłasiów. Aby zróżnicować trudność zadań, najmłodsi uczestnicy mogli skorzystać z trzech podpowiedzi, a najstarsi tylko z jednej.

W czwartek, czyli w przedostatni dzień Tygodnia Patronki, nie zabrakło emocji sportowych – uczniowie klas szóstych wzięli udział w wyścigu rzędów, połączonym z quizem o patronce. Aby uzyskać pytanie, należało przebić balon. Dodatkowo w tym dniu wszyscy uczniowie klas IV–VI z pociętych wersów wspólnie układali wiersz *W lesie*. Dzieci musiały współpracować z osobami z różnych klas, gdyż każdy uczeń miał przydzielony losowo jeden wers.

Interaktywny quiz

Finałem Tygodnia Patronki był osobliwy poetycki pojedynek, w którym wzięli udział uczniowie klas czwartych i piątych. Zadaniem młodszych dzieci było stworzenie transparentów promujących czytanie poezji, z kolei uczniowie klas piątych wspólnie recytowali wylosowany wcześniej wiersz Heleny Raszki. Zwycię-

żyła klasa 5a, której uczniowie zaśpiewali wiersz poetki do samodzielnie skomponowanej muzyki. Szóstoklasiści z kolei wzięli udział w interaktywnym quizie o patronce, stworzonym na platformie Kahoot. Informując o konkursie, poprosiłam uczniów, by przynieśli swoje telefony. Udział wzięło 41 chętnych uczniów,

k którzy odpowiedzieli na dostępne dla wszystkich pytania na swoich smartfonach. W ten sposób wykorzystałam popularne zjawisko BYOD (Bring Your Own Device, czyli przynieś swój sprzęt do szkoły), które uważam za dobre rozwiązanie dla wielu polskich szkół. Quizy przygotowane na Kahoot

cieszą się dużą popularnością wśród uczniów, po raz pierwszy jednak rozegraliśmy quiz w tak dużym gronie. Jego atutem jest możliwość dodania zdjęcia czy filmu do pytania. Wiele emocji dostarcza wyświetlany po każdym pytaniu ranking – uczniowie mogą obserwować, jak zmienia się tabela liderów. Nauczyciele cenią Kahoot za bardzo dokładne wyniki, które można pobrać w pliku Excel. Quiz tworzy się bardzo szybko i, mimo interfejsu w języku angielskim, bardzo intuicyjnie.

Patron/patronka nie musi być dla uczniów wzorem do naśladowania, może być również inspiracją do twórczych działań czy etycznych zachowań. Planując obchody święta patrona, sięgajmy po atrakcyjne dla dzieci formy grywalizacyjne, włączajmy nowoczesne technologie. Porzućmy nudne akademie, tradycyjne konkursy wiedzy. Sprawmy, by patron czy patronka łączyli społeczność szkolną.

Mam nadzieję, że dzięki takim wydarzeniom, jak nasze obchody, za kilka lat więcej naszych dorosłych absolwentów i absolwentek sięgnie po książkę. I być może będzie to właśnie dobry tomik poezji.

MK

Pisanie z pasją

Dlaczego warto uczyć wrażliwości na słowo?

Jadwiga Szymaniak, doktor nauk humanistycznych, polonistka i pedagogka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka

Nie ulega wątpliwości, że pisanie stanowi kompetencję kluczową w zakresie kontaktów społecznych. Podkreślają to znawcy dydaktyki szkolnej i nauczyciele praktycy. Nie zawsze zdają sobie z tego sprawę rodzice – niektórzy wyrażają przekonanie, że dzieci są tego typu zadaniami zbyt obciążone. A przecież pisanie rozwija myślenie, a także sprzyja wyrażaniu siebie i tym samym może pomóc w budowaniu tożsamości. Zwraca się na to uwagę nie tylko w dydaktyce polskiej, ale i w dyskursie międzynarodowym. Chciałabym przedstawić kilka propozycji – autorstwa zarówno teoretyków związanych z uczelniami kształcącymi nauczycieli, jak i osób pracujących na co dzień w szkole.

Na początek będą przemyślenia i przykłady z kręgu doświadczeń niemieckich i szwajcarskich. Nie dlatego, że nie doceniam „własnego podwórka”, powodem jest uniwersalny charakter problematyki. Ostatnio niemiecki miesięcznik „Pädagogik” (dostępny w Szczecinie) poświęcił rozważaniom nad pisaniem w toku nauki szkolnej sporo miejsca¹. Hans Brügelmann, profesor pedagogiki wczesnoszkolnej, broni nauki pisania ręcznego, choć nie wiemy, jaką rolę będzie ono odgrywać za 20 czy 50 lat... Prognozy są spekulatywne. Nadal jednak, jego zdaniem, trzeba brać poważnie teorie psychologiczne, które dowodzą, że istnieje związek między doświadczeniami cielesnymi, a więc także pisaniem ręką, a rozwojem myślenia. Pisanie jest zresztą nadal potrzebne na co dzień – piszemy przecież notatki, piszemy dla siebie, aby nie zapomnieć, redagujemy sprawozdania, wypełniamy formularze.

Kto (i co) może pomóc?

Nie ulega wątpliwości, że dużą rolę odegrać mogą rodzice – oczywiście, jeżeli się tym zainteresują i nie

widzą w pisaniu tylko zadania szkolnego, ale środek do rozwijania myślenia i pogłębiania wiedzy². Status pisaniu zawsze jednak nadaje przede wszystkim szkoła. Są niestety takie szkoły, w których nie przypisuje się temu większego znaczenia. Nie prezentuje się na przykład piękniejszych prac uczniowskich, nie redaguje się gazetki szkolnej. I choć formalnie wszystko jest w porządku, brakuje serca do tej pracy.

Ważne jest, aby uczniowie mieli kogoś, do kogo mogliby adresować swoje pisemne wypowiedzi, autentyczne czy tylko ćwiczebne. W takich sytuacjach doświadczać mogą bowiem roli pisania, zaczynają rozumieć jego sens. Pisanie nie jest wówczas tylko zadaniem, ale może stać się sprawdzianem „siły siebie” – pisze niemiecki badacz Gerhard Eikenbusch, członek redakcji „Pädagogik”.

Uczniowie mogą tego doświadczać na różnych przedmiotach – dzieci chętnie dzielą się wrażeniami, na przykład po lekcjach poświęconych przyrodzie. Liczyć się może wybór tematu, objaśnienie wybranego problemu czy planowanie obserwacji. Nauczyciele za-

wsze mogą stać się „językowymi” wzorami³. Niestety, w kształceniu przyszłych pedagogów, jak wynika również z moich własnych doświadczeń, chyba zbyt małą wagę przywiązuje się do doskonalenia pisemnych form wypowiedzi. Mam tu na myśli pisma urzędowe (także te związane z tokiem studiów), protokoły, na przykład z obserwacji zajęć, opinie, czy przygotowanie do przyszłej korespondencji z rodzicami. Szczególnie istotne wydają się opisy przypadków dotyczące pracy z dziećmi wymagającymi pomocy. Stanowią one formę dłuższych wypowiedzi. Czasem stają się one podstawą zaliczenia przedmiotu.

Ważne miejsce znaleźć może w szkole tak zwane pisanie kreatywne⁴. Poświęcę mu więcej uwagi.

Pisanie kreatywne

Wyjdę od rozważań dr Beatrix Hinrichs, zajmującej się wspieraniem dzieci z przeszłością migrancką. Autorka jest związana z Wydziałem Lingwistyki i Nauk o Literaturze Uniwersytetu w Bielefeld. Jak wynika z tytułu jej pracy, zwróciła ona uwagę na fakt, że dzieci często muszą przełamywać swoje niechętnie podejście do pisania, zwłaszcza gdy mają z tym problemy. Muszą się na samodzielne pisanie odważyć (użyty w podtytule rozważań rzeczownik *Wagnis* oznacza w języku niemieckim ryzykowne przedsięwzięcie). Hinrichs przytacza przykład, który zaobserwowała: „Dziewczynka ma 15 lat. W nowym dla siebie kraju jest od lat pięciu. Urodziła się na górzystych terenach Turcji. Kiedy podczas zajęć szkolnych zobaczyła w prasie fotografię górskiego pejzażu, nasunęły się jej wspomnienia. Przypomniała sobie opowieść swojego Dziadka o dwóch górach w ich rodzinnej okolicy. Według ludowych podań, byli to zaczarowani kochankowie, którzy woleli dać się zamienić w skały, niż rozstać...”⁵

Dziewczynka najpierw opowiedziała tę historię nauczycielce, a potem, zachęcona, próbowała ją zapisać, wielokrotnie pod opieką pedagoga poprawiając i „szlifując” tekst. Jej opowieść doczekała się publikacji w regionalnym czasopiśmie. Uczennica więc potwierdziła swoją tożsamość w innym kręgu kulturowym i chyba uwierzyła w siebie. Autorka tych rozważań poleca też tak zwane „wolne pisanie”, nie wykluczając przy tym tematów trudniejszych z kręgu „tabu”. Dobrze jednak, jeśli nauczyciele w sposób wrażliwy odbierają tego typu uczniowskie wypowiedzi, są bowiem zagadnienia osobiście ważne dla kształcących się, a wtedy i motywacja do pisania jest silniejsza.

Znawcy tematu radzą, aby nie czekać z pisaniem obszerniejszych tekstów zbyt długo, aż uczniowie za-

czą pisać zupełnie poprawnie. Jest to ważne szczególnie dla uczniów mających specyficzne trudności czy zaległości, które trzeba rozpoznać i przezwyciężyć specjalnymi metodami.

Decydującą rolę odgrywa jednak zawsze atmosfera towarzysząca pracy. To ona motywuje lub zniechęca.

Przykłady projektów i pomysłów

W Szwajcarii, jak wynika z artykułów publikowanych na łamach „Pädagogik”, pisaniu poświęca się wiele uwagi. Pracująca na Uniwersytecie w Bern Ursula Tschannen przedstawia między innymi projekt dotyczący klas młodszych⁶. W klasach I–III opisywanej szkoły podczas jednego miesiąca (na ogół 3–4 razy w roku) trwa „czas pisania”. Uczniowie mogą pisać (lub na początku rysować) „teksty” na jednej lekcji w tygodniu. Nauczyciel objaśnia rodzaj tekstu, który może powstać – jest to na przykład krótka historia pieska, bajka, kartki z dziennika. Wybrane prace czytają się, wydobywając ich cechy (na przykład szczęśliwe zakończenie bajki). Napisane teksty mogą być „wydawane”, aby dzieci mogły się z nimi zapoznać; prezentuje się je też w klasie.

Ta sama autorka relacjonuje, jak w jednej ze szkół w 2010 roku otwarto Centrum Pisania i Czytania w porozumieniu z lokalnymi władzami szkolnymi. Na początku miejscowi aktorzy czytali cykl historyjek na temat przyjaźni, wydarzeń z podwórka, ale też o koniach i samochodach. Wszyscy uczniowie otrzymali CD ze zbiorami tych historyjek. Najważniejsza jednak jest realizacja pomysłu polegającego na tym, że od początku nauki uczniowie prowadzą „Dzienniczek pisania”. Dostają w tym celu w prezencie pustą „księgę”, w której piszą systematycznie przez osiem lat, od klas początkowych. Relacjonują wycieczki, zdarzenia z życia klasy, a na początku wyrażają swoje myśli oczywiście przez rysunki. Nauczyciele pomagają zdobyć fotografie, aby zapisy stawały się atrakcyjniejsze. Stopniowo można dostrzec rozwój umiejętności wyrażania siebie u dzieci.

W listopadzie obchodzi się w tej placówce Dni Książki. Każde dziecko projektuje wtedy i pisze podwójną stronę „Wielkiej Księgi Szkoły” według schematu: tytuł, podtytuł, informacja, obrazek i opis (lub fotografia). „Wielka Księga Szkoły” należy do najczęściej wertowanych tomów w bibliotece szkolnej. Podkreśla się też, że starsi uczniowie, w sposób zorganizowany, udzielają porad młodszym. Porady obejmują warstwę słowną, budowę zdań i ukształtowanie całego tekstu. Radzący dodają dzieciom otuchy, chwałę.

W czasie Bożego Narodzenia dzieci śpiewają i muzykują w kościele, recytują własne teksty i rozdają je⁷.

Projekt trwa sześć lat i – jak zapewnia Ursula Tschannen – wykształciła się już widoczna i różnorodna kultura pisania.

W dydaktyce szwajcarskiej podkreśla się silnie praktyczny aspekt umiejętności wyrażania się na piśmie, gdyż pisanie odgrywa dużą rolę w wielu zawodach⁸. Na przykład w każdej firmie trzeba pisemnie kontaktować się z klientami, a więc zredagować pismo, choć w samym „pisaniu” z reguły wyręcza nas przecież komputer.

Kompetencje w zakresie pisania wpływają również znacząco na osiągnięcia szkolne. Zdobywa się je jednak, jak podkreśla profesor literatury Afra Sturm, przez długi czas – nie można tych kompetencji osiągnąć tylko przez krótkotrwałe ćwiczenia czy „treningi”. „Nowsze badania pokazują, że proces pełnego opanowania kompetencji pisania trwa około dwóch dziesięcioleci” – stwierdza Afra Sturm⁹. Znacząco opowiadają się więc za opanowaniem niektórych wzorów pism, na przykład podań, podziękowań, usprawiedliwień, co zresztą w naszej dydaktyce jest też podkreślane. Jest to ważna dziedzina pracy nauczycieli. Autorka podaje cenne wzory postępowania metodycznego w tym zakresie na różnych przedmiotach.

Niezbędne wydają się protokoły z przebiegu narad klasowych poświęconych różnym problemom szkolnym, na których uczniowie przejmują rolę autorów i czytających. Buduje to odpowiedzialność za słowa, bo protokoły można i czasem trzeba wielokrotnie odczytywać. Można posłużyć się specjalnymi strategiami pisania danego tekstu – szczególnie istotne jest to dla rozprawki, pisanej także na egzaminie maturalnym. Ważne tu będą z pewnością słowa-klucze, tak dziś potrzebne w toku opracowywania tekstów naukowych. Rozwijanie myśli w oparciu o słowa kluczowe może zresztą pomóc także uczniom słabszym.

Od dawna mówi się też o tak zwanych uczniach piszących, to znaczy takich, którzy mają oryginalne pomysły i chcą się dzielić swoimi spostrzeżeniami, a może nawet w przyszłości pójść „pisarską” drogą. O ich wspieraniu pisze młoda niemiecka nauczycielka Dittner Linn¹⁰. W swojej szkole skupia ona wokół siebie „kręgi dzieci piszących”. Organizuje dla nich tygodnie literatury w lecie i w czasie ferii zimowych. Piszący własne teksty mogą otrzymać „Arkusze zadań”, który jest przydatny zwłaszcza dla uczniów młodszych. Na przykład do tematu „Moja fantastyczna istota” może on wyglądać następująco¹¹:

1. Opisz ją w co najmniej dwóch zdaniach. Jakie ma szczególne cechy?
2. Gdzie to się dzieje? Opisz miejsce w co najmniej dwóch zdaniach.
3. Akcja (zanutuj w kilku punktach, co będzie się działo, pamiętaj o czymś niezwykłym, co wkroczy do akcji).
4. Tytuł (uzasadnij go w co najmniej dwóch zdaniach).
5. Inne dane (zanutuj na przykład postacie, które jeszcze wystąpią).

Tego typu usiłowania prowadzą z pewnością do kultury pisania, ale ona, jak stwierdzają teoretycy i praktycy, rozwinię się tylko wtedy, gdy uczniowie zaufają sobie, swoim siłom i umiejętnościom rozwijanym w tym zakresie.

W Polsce tradycje tego typu pracy są również bogate. Wystarczy przypomnieć Aleksandra Kamińskiego, teoretyka wychowania, pisarza i działacza harcerskiego, który praktykował pisanie „powieści klasowej” jako formę uspołecznienia uczniów. Wielu polonistów (często takich, którzy sami piszą) zadaje sobie trud opieki nad dziecięcą i młodzieżową twórczością.

Dzieci i młodzież piszą wiersze

W wydawnictwie Impuls ukazała się w latach 90. książka *Wiersze naszych dzieci*, zawierająca ponad dwieście dziecięcych poetyckich utworów¹². Jest to jedna z pierwszych polskich antologii twórczości dziecięcej. Wiersze poprzedzone są *Listami* zasłużonej, niezycjącej już polonistki, dr Bronisławy Dymarowej, która skierowała je do Czytelników, Nauczycieli i Rodziców. Mówią o pięknie, potrzebie poetyzowania i o fascynujących lekcjach.

„Nie wiadomo, czy i do jakiego stopnia można nauczyć kogoś poetyzowania. Podejmowano już jednak takie próby w Paryżu jeszcze w XVII wieku, kiedy stworzono akademię kształcąca poetów” – napisała Bronisława Dymarowa w uwagach do swojego tomiku wierszy, bo również próbowała swoich sił w tej dziedzinie¹³. Wiersze dzieci pomagały jej, być może, w zrozumieniu podopiecznych (pracowała też z uczniami chorymi), w poznawaniu dziecięcych problemów. Zanotowała:

Nadziei wiele,
Dziecko się modli szczerze
O pracę dla ojca prosi...¹⁴

Zjawisko dziecięcej twórczości zauważył też znany polonista i publicysta, pracownik naukowy Krakow-

skiej Alma Mater, dr Stanisław Bortnowski. Napisał on w krakowskim „Zasie”, w rubryce felietonów: „Bo uczyć pisać wiersze, to na języku polskim uczyć wrażliwości na słowo (...), to uciekać od słownego banału do skojarzeń naprawdę odkrywczych”¹⁵.

Wiersze dzieci i młodych ludzi nie zawsze można nazwać prawdziwą poezją, ale zawierają często przejmujące refleksje, jak te zawarte w poincicie tekstu dorastającej dziewczynki:

Nie po to są kwiaty,
Byś je zrywał.
Nie po to są krzewy,
Byś je łamał.

Nie po to są ptaki,
Byś je płoszył.
Nie po to jest człowiek,
Byś go minął.
I serce nie po to, byś ranił¹⁶.
(Paulina Matysiewicz, lat 13)

Warto odnotować, że na przykład w zielonogórskim III Liceum Ogólnokształcącym od roku 2000 odbywały się coroczne Turnieje Jednego Wiersza o „Laur Profesora Kotarbińskiego” (szkoła nosi Jego imię). Jestem w posiadaniu ośmiu imponujących tomików, stanowiących plon kolejnych edycji. Konkurs wymyślili redaktorzy szkolnej gazetki literackiej „Muza Trójki” ze wspomnianego III LO w Zielonej Górze. Komisja konkursowa otrzymywała zakodowane wiersze, wybierała najlepsze. Długoletnia opiekunka gazetki literackiej, polonistka Elżbieta Białkowska, budziła i budzi w ten sposób miłość do poezji¹⁷. Pragnę dodać, że autorem wstępów do kolejnych tomików młodzieżowej antologii był Czesław Markiewicz, pisarz zielonogórski. Cykl jego wypowiedzi, jako znawcy, niewątpliwie uczył młodych spojrzenia na tekst poetycki, na jego specyfikę, na wymogi, które stawia się piszącym. „Bo oczywistą nieprawdą jest, że w wierszu wszystko wolno. Poezja to zestaw zasad i konwencji. Oryginalność polega na łamaniu konwencji nowymi konwencjami” – pisze autor wstępu¹⁸.

Prowokowanie, zachęcanie młodych do działań twórczych ma niezaprzeczalne walory wychowawcze. Przede wszystkim skłania do odwagi, bo odwagi potrzeba, by odsłonić swoje marzenia, czasem ból i rozterkę, i aby szukać niebanalnych spojrzeń i skojarzeń, jak choćby te z zakończenia wiersza *Sztuka*:

A skrzydła sztuki opadły
I zostawiły anioła

Z zakopanym w resztkach duszy
Patykiem poezji...¹⁹
(Marta Horowska)

Jak podkreślał Czesław Markiewicz, na początku twórczej drogi odnosić się trzeba do najwyższych wzorów, pogłębiać czytanie.

Lektura wierszy młodych twórców, nie tylko zresztą z prezentowanego tu kręgu, mimo nieuniknionych na początku niedoskonałości, zaskakuje często niespodziewaną dojrzałością i głębią:

Wzrusza mnie
Carpe diem w czasie wojny
I Salomonowa równość
Wobec nierównych
Łza na młodzieńczym policzku
I przeprosiny wcale nie winnego...²⁰
(Arkadiusz Błoda)

Jak już wspomniano, tak pojmowana praca wychowawcza pozwala żywić nadzieję, że w parze z „wierszopisaniem” pójda też erudycja, kultura literacka, niezależnie od podjętej życiowej drogi.

Przypisy

¹ Zob. H. Brügelmann, *Sollen Kinder heute noch Schreibschrift lernen?*, „Pädagogik” 2016, nr 9, s. 50–51, tamże również wypowiedź Eriki Brinkmann, s. 51.

² G. Eikenbusch, *Schreiben ist Gold... und eine Aufgabe für die ganze Schule*, „Pädagogik” 2016, nr 10, s. 6–9.

³ G. Eikenbusch, *Lehrer müssen schreiben können*, „Pädagogik” 2016, nr 10, s. 31–35.

⁴ B. Hinrichs, *Kreatives Schreiben in Deutsch als Zweitsprache*, „Pädagogik” 2016, nr 10, s. 14–19.

⁵ Ibidem, s. 16.

⁶ U. Tschannen, *Wesentlich ist die Situation um das Schreiben. Wie man eine „Schreib-Schule“ schaffen kann*, „Pädagogik” 2016, nr 10, s. 20–23.

⁷ Ibidem, s. 22.

⁸ A. Sturm, *Schreiben muss man in allen Fächern lernen*, Pädagogik 2016, nr 10, s. 10–13.

⁹ Ibidem, s. 10.

¹⁰ D. Linn, *Schreiben mit Kopf, Ohr und Hand. Wie man schreibende Schüler fördern kann*, „Pädagogik” 2016, nr 10, s. 24–27.

¹¹ Ibidem, s. 26.

¹² B. Dymara, *Wiersze naszych dzieci*, Kraków 1996, wyd. I.

¹³ B. Dymara, *Jeszcze nadzieja*, Kraków 2009, s. 45.

¹⁴ Ibidem, s. 23.

¹⁵ S. Bortnowski, *Każdemu potrzeba choć trochę poezji*, *Czas z dnia 21.09.1991*, pod. za B. Dymarą, *Wiersze naszych dzieci*, Kraków 1996, s. 12.

¹⁶ Ibidem, s. 16.

¹⁷ *Poetyckie dusze uczniów*, „Gazeta Lubuska”, 18. 09 2000, s. 13.

¹⁸ E. Białkowska (oprac.), *II Turniej Jednego Wiersza o „Laur Profesora Kotarbińskiego”*, Zielona Góra 2001, wstęp Cz. Markiewicza, s. 3.

¹⁹ E. Białkowska (oprac.), *IV Turniej Jednego Wiersza o „Laur Profesora Kotarbińskiego”*, Zielona Góra 2003, s. 5.

²⁰ E. Białkowska (oprac.), *VIII Turniej Jednego Wiersza o „Laur Profesora Kotarbińskiego”*, Zielona Góra 2007, s. 9.

Ekspresja i emocje

O zaletach wydawania szkolnej gazetki

Paulina Olechowska, doktor nauk społecznych, adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Prowadzenie gazety szkolnej jest działaniem interdyscyplinarnym, łączy w sobie zarówno poznawanie narzędzi, jak i kształcenie humanistyczne. Opiekunowie pism szkolnych wymieniają różne cele dydaktyczne i wychowawcze, które można osiągnąć dzięki pracy szkolnej redakcji. Wśród głównych funkcji dydaktycznych wskazywane są: rozwijanie intelektu, kształcenie umiejętności poprawnego formułowania myśli, rozwijanie zainteresowań naukowych i literackich, uczenie dyskusowania i polemizowania.

Warto choćby w kilku słowach napisać o zaletach wydawania szkolnych periodyków, gdyż: 1) uczą one kompetencji technicznych (liczba wydawanych gazetek szkolnych wzrasta, rośnie ich poziom, szkolne redakcje coraz częściej korzystają z fachowych programów edytorskich); 2) są zapośredniczoną formą przekazywania informacji (głównym zadaniem tego typu prasy jest dostarczanie wiadomości oraz zbieranie i zachowanie informacji stanowiących źródło wiedzy o danej zbiorowości szkolnej); 3) pełnione przez prasę szkolną funkcje każą traktować ją jako element komunikacji medialnej, przez co odgrywa ona istotną rolę w modelu komunikacji społecznej, szczególnie w jej wymiarze lokalnym. Dlatego w krajach, w których istnieją założenia programowe edukacji medialnej (na przykład we Francji, w Niemczech czy w Stanach Zjednoczonych Ameryki), wydawanie szkolnego periodyku jest włączone w procesy wychowawcze i edukacyjne, a funkcjonowanie mediów szkolnych ma znaczące wsparcie ze strony instytucji oświatowych.

Kształcenie umiejętności organizacyjnych

W czasach kiedy pojęcie prokrastynacji (odkładanie zadań na później) święci triumfy, szkolny periodyk

może stać się jednym z narzędzi kształcenia umiejętności organizacyjnych, gdyż jak podkreślił w jednej ze swoich wypowiedzi Gerard Sowiński, w latach 1965–1980 opiekun redakcji „Tygodnika Żakowskiego”: „O powodzeniu czasopism uczniowskich decydują dwie sprawy: spontaniczność i rygor, gdzie spontaniczność dominuje w wyborze tematów i gatunków, rygor – w punktualności i obowiązkowości”¹. Warunkiem powodzenia szkolnego projektu wydawniczego jest stworzenie zespołu redakcyjnego, składającego się przede wszystkim z zainteresowanych uczniów o różnych kompetencjach – co powinno być poprzedzone wspólną dyskusją nad formułą periodyku. Opiekunowie szkolnej prasy zwracają uwagę, iż podział funkcji między członków zespołu redakcyjnego warto poprzedzić ankietą, która pozwoli ocenić uczniom ich własne predyspozycje. Tak „demokratyczny” przydział obowiązków może stać się jednym z elementów kształcenia samoświadomości kompetencyjnej, jak i daje możliwość zwrócenia uwagi na zespołowość projektu – wszyscy są współodpowiedzialni za jego sukces.

Redakcja szkolnego pisma może się dzielić na zespoły: pierwszy zajmuje się zbieraniem materiałów; drugi redagowaniem treści; trzeci opracowaniem

i wykonaniem ilustracji; czwarty drukiem i rozprawieniem egzemplarzy; piąty redagowaniem ogłoszeń i zbieraniem informacji związanych z wydawaniem pisma. Ten jeden z możliwych podziałów redakcyjnych gwarantuje specjalizację, jednak niezwykle istotne jest to, aby grupy współpracowały ze sobą na poszczególnych etapach powstawania pisma, na przykład podczas korekty, pracy nad oprawą graficzną, nad stroną tytułową (która może zostać wybrana na przykład w drodze konkursu).

Tak zorganizowana struktura redakcyjna jest jedynie warunkiem wstępnym sprawnego funkcjonowania pisma. Mechanizmem umożliwiającym zespołowi sprawną pracę staje się – jak to określił Sowiński – rygor. W związku z tym konieczne jest wykształcenie w młodych dziennikarzach nawyku systematyczności pracy, który można osiągnąć dzięki: organizowaniu stałych narad zespołu redakcyjnego; regularnej analizie przygotowanych materiałów oraz cyklicznej koordynacji procesu „składu” pisma. Regularność jest niezbędna, pozwala zachować w zespole dyscyplinę, kształcąc tym samym wśród uczniów umiejętność współpracy.

W tym miejscu wielu nauczycieli-opiekunów szkolnego pisma mogłaby zadać pytanie – ale jak to zrobić? Wykorzystać narzędzia motywacyjne. Mogą nimi być na przykład: ocena pisma przez jego czytelników (podczas moich spotkań z młodymi redaktorami uznanie w gronie rówieśników było jednym z najczęściej podnoszonych argumentów przez młodych dziennikarzy); organizacja wewnętrznych konkursów na najlepsze kolumny czy pojedyncze teksty; udział najlepszych autorów w szkolnych warsztatach dziennikarskich; czy w końcu premiowanie zaangażowania dziennikarskiego uczniów poprzez transparentny system nagród i wyróżnień. Mogą być nimi pozytywne oceny z wybranych przedmiotów – nie tylko języka polskiego, ale i przedmiotów, których treści wiążą się z podejmowanym przez ucznia w publikacji tematem, na przykład z biologii, historii czy geografii; ponadto praca w zespołach zajmujących się składem i drukiem pisma z pewnością znajdzie uznanie u nauczyciela informatyki.

Media dydaktyczne

Prowadzenie gazety szkolnej jest działaniem interdyscyplinarnym, łączy w sobie zarówno poznawanie narzędzi, jak i kształcenie humanistyczne. Opiekunowie pism szkolnych wymieniają różne cele dydaktyczne i wychowawcze, które można osiągnąć dzięki pracy szkolnej redakcji. Wśród głównych funkcji dydaktycznych wskazywane są: rozwijanie intelektu, kształcenie umiejętności poprawnego formułowania myśli, rozwijanie zainteresowań naukowych i literackich, uczenie dyskusowania i polemizowania. Ponadto Wacław Strykowski wśród funkcji „mediów dydaktycznych” wyróżnił: poznawczą – prasa szkolna pozwala poznać wybrany wycinek rzeczywistości; kształcącą – jest narzędziem rozwijania zdolności poznawczych oraz uczuć i woli uczniów; dydaktyczną – jest dodat-

kowym źródłem zdobywania informacji i nabywania umiejętności; emocjonalno-motywacyjną – pozwala uruchomić procesy związane z przeżywaniem emocji oraz wzmocnić motywację ucznia².

Szczególną rolę w procesie dydaktycznym odgrywają pisma obcojęzyczne, które niestety są rzadkością. Służą one nie tylko nauce czy doskonaleniu znajomości języka obcego, ale także uczą

kultury i tradycji danego kraju. Maria Matyka wyodrębnia trzy rodzaje szkolnych pism obcojęzycznych: tematyczne, okolicznościowe, publikujące twórczość uczniów³. Mają one wspólny cel – zapamiętywanie słownictwa. Jednocześnie Matyka uważa, że najlepsza do osiągnięcia tego zamierzenia jest gazetka ścienna, widoczna dla szerszej grupy uczniów.

Wśród ogólnych funkcji wychowawczych prasy szkolnej należy wskazać: przygotowanie do życia społecznego, integrowanie społeczności klasowej i szkolnej, tworzenie opinii wychowanków, wyrabianie samodzielności, zasadność podejmowanych działań i wytrwałość w dążeniu do założonego celu⁴, nabywanie umiejętności prowadzenia dialogu (dialogowa natura środków przekazu)⁵. Do szczegółowych funkcji wychowawczych zalicza się: kształtowanie pasji społecznych, realizację idei indywidualizacji, uruchamianie procesów samowychowania (możliwość poznania samego siebie), organizowanie i inte-

Opiekunowie szkolnej prasy zwracają uwagę, iż podział funkcji między członków zespołu redakcyjnego warto poprzedzić ankietą, która pozwoli ocenić predyspozycje uczniów. Podział obowiązków może stać się jednym z elementów kształcenia samoświadomości kompetencyjnej. Poza tym wszyscy są współodpowiedzialni za sukces projektu.

growing życie wewnętrzne szkoły, uruchamianie demokratycznych procesów społecznych – jest nim na przykład tworzenie opinii publicznej, którą wyraża wydawany w szkole periodyk.

Edukacja regionalna i kulturalna

Obok zarysowanych funkcji dydaktycznych i wychowawczych szkolne periodyki umożliwiają ich opiekunom realizację postulatów kształcenia medialnego, edukacji regionalnej i kulturalnej. Prasa szkolna jest bowiem doskonałym narzędziem przygotowującym dzieci i młodzież do świadomego i krytycznego odbioru mediów oraz racjonalnego posługiwania się nimi jako narzędziem pracy i komunikowania się. To nie tylko wychowanie i kształtowanie postaw względem mediów (na przykład w ramach dyskusji nad profilem szkolnego pisma można uczniom zlecić analizę prasy dziecięcej czy młodzieżowej i stworzenie listy jej wad i zalet), ale i nabywanie umiejętności wyszukiwania i selekcji informacji, krytycznego myślenia (na przykład podczas dyskusji nad tekstem kształci się umiejętność wyrażania opinii, obrony własnego zdania, poszukiwania argumentów, czyli wszystko to, co składa się na kulturę dyskusji), a także zdolność do rozróżniania typów przekazu (fikcja a fakt, fakt a komentarz, komentarz a reklama).

Również dzięki prasie szkolnej można realizować edukację regionalną. Młodzi redaktorzy mogą publikować treści związane z ich najbliższym otoczeniem: historią, tradycją, dziedzictwem kulturowym – budując tym samym tożsamość regionalną. Cele dydaktyczne czy wychowawcze związane z edukacją regionalną były osiągane, na przykład, przez spotkania z „osobistościami regionu” (samorządowcami, twórcami czy animatorami kultury, sportowcami, przedstawicielami organizacji gospodarczych czy pozarządowych) oraz z twórcami innych pism o charakterze regionalnym, lokalnym czy regionalistycznym. W końcu szkolny periodyk jest narzędziem realizacji zadań związanych z edukacją kulturalną, kształcąc inter- i wielokulturalnie. Zakres tematyczny pism szkolnych daje możliwość rozwijania swobodnej aktywności twórczej, kształcenia różnych środków artystycznego wyrazu, na przykład przez tworzenie działów

z twórczością uczniów, publikowanie recenzji, wierszy, opowiadań, prezentowanie twórczości plastycznej czy fotograficznej itp.

W literaturze przedmiotu poświęcono sporo miejsca rozważaniom dotyczącym rozwoju inteligencji przez pracę przy redagowaniu szkolnych wydawnictw. Małgorzata Suświłło wymienia między innymi tak zwaną inteligencję lingwistyczną (koncentracja na nauce czytania) i interpersonalną (wymagającą kontaktu z drugim człowiekiem) oraz intrapersonalną (pozwalającą poznać własne możliwości i odpowiednio je wykorzystać)⁶. Współcześnie przypisuje się im coraz większą wagę na wszystkich etapach kształcenia – od przedszkola po czas studiów, przy czym rozumie się te rodzaje inteligencji jako teoretyczną i praktyczną gotowość do odgrywania zarówno roli nadawcy, jak i odbiorcy różnorodnych treści⁷.

Bardzo istotne jest, aby realizowane przez prasę szkolną zadania, wynikające z celów dydaktycznych i wychowawczych, były dostosowane do wieku jej odbiorców. Jak podkreśla Piotr Drzewiecki: „W szkole podstawowej szkolne czasopismo powinno przede wszystkim budzić twórczość

dziennikarską, zainteresowanie światem i pasję poznawczą uczniów. W gimnazjum i szkole średniej, w okresie buntu i burzy dojrzewania, wychowawca nie może tylko poprzestać na dziennikarskich funkcjach obserwatora, przewodnika i integratora życia społecznego”⁸.

Warsztaty dziennikarskie

Podczas zajęć nad redagowaniem gazetek szkolnych ich opiekunowie stosują różnorodne metody pracy: problemową, pracę z tekstem, poszukiwanie danych i informacji, praktyczne działanie i wiele innych. Jednym ze sposobów realizacji wyznaczonych przez opiekuna pisma celów dydaktycznych i wychowawczych są warsztaty dziennikarskie, które mogą być prowadzone w ramach działającego w szkole koła dziennikarskiego lub też realizowane przez praktyków (dziennikarzy) i teoretyków mediów (pracowników naukowo-dydaktycznych uczelni wyższych). Podczas warsztatów dziennikarskich uczniowie zdobywają zarówno wiedzę teoretyczną, jak i w toku realizowanych

Redakcja szkolnego pisma może się dzielić na mniejsze jednostki, które będą się zajmowały: zbieraniem materiałów, redagowaniem treści, wykonaniem ilustracji, drukiem i kolportażem, redagowaniem ogłoszeń i zbieraniem informacji. Tego rodzaju podział obowiązków redakcyjnych gwarantuje specjalizację zespołu wydawniczego.

zadań nabywają umiejętności praktycznych. Dzięki warsztatom dziennikarskim ich uczestnicy mogą zdobyć podstawową wiedzę z zakresu procesu komunikowania, dowiedzieć się, między innymi, czym są szumy informacyjne, jak odbiorcy przekazów masowych kształtują profil i funkcje mediów, czym są gatunki dziennikarskie, jakie cechy posiada prasa, co warunkuje atrakcyjność przekazu w mediach drukowanych, jaką rolę w prasie odgrywa ilustracja, na czym polega selekcja informacji, jak projektuje się szatę graficzną, jakie obowiązują zasady etyki dziennikarskiej i pracy redakcji. Warto podkreślić, iż warsztaty służą nie tylko uczniom, ale i opiekunom pism – podczas nich dochodzi do wymiany myśli i poglądów między dwoma podmiotami procesu edukacyjnego.

Podsumowanie

Czasopismo szkolne „jest inwestycją, która opłaca się zarówno uczniom, jak i nauczycielom, łącząc korzyści edukacyjne (funkcje dydaktyczne i wychowawcze – przyp. PO) z emocjonalnymi”⁹. Jerzy Kropiwnicki do „bezsprzecznych” zalet wydawania pisma szkolnego zaliczył następujące: 1) redagowanie pisma umożliwia ekspresję i wyzwala emocje; 2) uczy współpracy w grupie oraz umiejętności rozwiązywania konfliktów; 3) uczy odwagi w korzystaniu z wolności, a także odpowiedzialności za swoją wolność; 4) uczy planowania, organizowania własnych i cudzych działań – działania według wyznaczonego celu; 5) kształtuje poczucie estetyki i uwrażliwia na nią; 6) umożliwia sukces indywidualny i zespołowy; 7) prowadzi do partnerstwa między nauczycielami i uczniami; 8) buduje przywiązanie do szkoły i świadomość, że jest się współtwórcą jej tradycji; 9) zbliża szkołę do środowiska¹⁰.

Ten katalog można byłoby uzupełnić o wiele innych korzyści, między innymi aktywizację społeczności szkolnej czy możliwość skonfrontowania po-

staw i wartości młodzieży. Z punktu widzenia badań medioznawczych jednak tymi najistotniejszymi są przede wszystkim korzyści wynikające z nabywania – na możliwie wysokim poziomie – umiejętności różnorodnego komunikowania się (opanowywanie

Jednym z problemów współczesnej młodzieży jest pogłębiająca się niechęć do czytania. Jakimi metodami dydaktycznymi radzić sobie z tą sytuacją? Prasa szkolna, przez naturalne podejmowanie tematów najbliższych uczniom, może być jednym z narzędzi kształtowania nawyków czytelniczych.

i umiejętność usystematyzowania wiedzy przyswajanej z różnych źródeł informacji) oraz rozwijanie zdolności do refleksyjnego, krytycznego i kreatywnego odbierania i tworzenia komunikatów. Z punktu widzenia problemów współczesnej młodzieży, a jednym z nich jest pogłębiająca się niechęć do czytania, prasa szkolna, przez naturalne podejmowanie tematów najbliższych

uczniom, może być jednym z narzędzi kształtowania nawyków czytelniczych.

Artykuł powstał w oparciu o książkę autorki *Prasa szkolna: teoria, funkcje, tematyka. Analiza na przykładzie województwa zachodniopomorskiego*, Szczecin 2015.

Przypisy

- ¹ G. Sowiński, *Nie zmarnować szansy, czyli o gazetkach uczniowskich*, „Problemy Opiekuńczo-Wychowawcze” 1997, nr 3, s. 36.
- ² W. Strykowski, *Audiowizualne materiały dydaktyczne: podstawy kształcenia multimedialnego*, Warszawa 1984, s. 24; idem, *Kompetencje medialne: pojęcie, obszary, formy kształcenia*, w: W. Strykowski, W. Skrzydlewski (red.), *Kompetencje medialne społeczeństwa wiedzy*, Poznań 2004, s. 35–37.
- ³ M. Matyka, *Zabawa w redaktorów gazetki szkolnej*, „Języki Obce w Szkole” 2003, nr 1, s. 65.
- ⁴ G. Sowiński, *Czasopisma uczniowskie – ważne dawniej i dziś*, „Studia o Sztuce dla Dziecka” 1992, z. 7, s. 100.
- ⁵ T. Huk, *Media w wychowaniu, dydaktyce oraz zarządzaniu informacją edukacyjną szkoły*, Kraków 2011, s. 168–170.
- ⁶ M. Suświłło, *Media w rozwijaniu inteligencji wielorakich dziecka*, w: S. Juszczyk, I. Polewczyk (red.), *Media wobec wielorakich potrzeb dziecka*, Toruń 2006, s. 32–33.
- ⁷ J. Jasiewicz, *Kompetencje informacyjne młodzieży. Analiza – stan faktyczny – kształcenie na przykładzie Polski, Niemiec i Wielkiej Brytanii*, Warszawa 2012, s. 95.
- ⁸ P. Drzewiecki, *Domowe gazetki. Media i edukacja* (8), „Gazeta Szkolna. Aktualności” 2004, nr 46, s. 15.
- ⁹ Por. B. Pawłowska, *Bawi, uczy, integruje*, „Polonistyka” 1996, nr 6, s. 609.
- ¹⁰ J. Kropiwnicki, *Niedocenione narzędzie wychowania – gazетка szkolna*, „Nowe w Szkole” 2003, nr 11, s. 2.

PO

Jak prowadzić „dzienniczek krytyka”?

Propozycja metody czytania i wartościowania poezji

Mirosława Szott, doktorantka w Zakładzie Teorii Literatury i Krytyki Literackiej Uniwersytetu Zielonogórskiego

Zaczynam zwykle tak, że każdemu daję kartki z dwoma wierszami. Jeden z nich – skrajnie grafomański (biorę z portalu poetyckiego; temat o miłości lub wiośnie), drugi – świetny (nie tylko w mojej ocenie). Nazwiska autorów usuwam, pełna anonimowość. Po kilku minutach pytam o wrażenia z lektury, wreszcie proszę o ocenienie – w skali od 1 do 5 – każdego z nich. Zdania są podzielone. Niektórzy świadomie wybierają tekst lepszy. Ale to mniejszość. Wiersz fatalny uzyskuje wiele pozytywnych określeń, ale wśród nich jest też jedno niepokojące: „poetycki”. Czyli jaki? – dopytuję. Ma rytm, rymy, jest bardzo metaforyczny – słyszę. I zdaję sobie sprawę, że przed nami długa droga.

Nie jest oczywistą sprawą ocenianie poezji współczesnej. Poza tym, że wypada posiadać wiedzę z historii literatury (na przykład żeby rozpoznać wtórność), potrzebne jest też poczucie smaku (którego nie da się wyuczyć na pamięć). W szkole raczej nie pyta się ucznia, co sądzi na temat wiersza Słowackiego (bez zmian: „Słowacki wielkim poetą był”). Jeśli tekstu nie rozumie – trudno, to jest poezja. I tak wielu wychodzi ze szkoły z poczuciem, że poetyckość jest synonimem niezrozumiałej abstrakcji, zlepkiem nic nieznaczących słów (wypiętrzonych metafor). Wśród nich są też przyszli studenci filologii polskiej, a za jakiś czas – nauczyciele języka polskiego.

Uprawianie krytyki literackiej wymaga odpowiedzialności, pokory, ale też podejmowania ryzyka (i kreatywnego podejścia do błędów). Cenię też tych,

którzy – jak na przykład Karol Maliszewski – potrafią znaleźć w swojej działalności krytycznoliterackiej miejsce na przyjemność, bawienie się słowem, puszczenie oka do czytelnika czy igranie z autorem. Tacy mają szansę na przetrwanie, bo czyta się ich nawet wtedy, gdy literatura, o której pisali, umiera i staje się częścią „literackiego cmentarzyska”¹.

Kilka lat temu zetknęłam się z „Dzienniczkiem twórczego czytania”² – metodą zaproponowaną przez Romualda Marka Jabłońskiego – doświadczonego nauczyciela języka polskiego, profesora zajmującego się dydaktyką na Uniwersytecie Zielonogórskim. Na czym polegał ten pomysł? Uczniowie przez kilka dni czytają wybrany wiersz i notują swoje „okruchy myśli, hipotezy, impresje”³. Uczą się nie tylko systematyczności, cierpliwości, ale zauważają, że rozumienie

poezji to proces. Odkrywają, że po kilku dniach ich interpretacja zmieniła się, pogłębiła, a wiersz został „otwarty”. „Dzienniczek to intymny, pozbawiony niemal szkolnego przymusu czytania, nacechowany swobodą myślową (nie »rozpasaniem«), wyzwalający twórczą postawę, niecodzienny raczej kontakt z utworem literackim. Liczy się prawda – wypowiedzi ucznia i reakcji nauczyciela”⁴ – tak określa go autor.

Ta metoda (przekształcona i dostosowana do odpowiedniego etapu kształcenia) jest też przydatna na zajęciach z krytyki literackiej (oraz w praktykowaniu tej dziedziny sztuki). Różnica podstawowa polega na tym, że zamiast pojedynczego wiersza, student przygląda się całemu tomikowi. Zapisuje nie tylko swoje refleksje, próby analizy, ale także uwagi o miejscu, w którym czytał, oraz czasie. „Dzienniczek twórczego czytania” nazywam tu „Dzienniczkiem krytyka”, przenosząc punkt ciężkości z czynności czytania na osobę krytyka, jego subiektywne doświadczenie lektury, stan emocjonalny.

Rozłożenie pracy na kilka dni daje więcej korzyści niż się spodziewamy. Wiersze, nad którymi się pochylamy, zaczynają po jakimś czasie same „brzmieć” w głowie (po prostu je zapamiętujemy). Umysł nie przestaje pracować nad zadaniem nawet wtedy, gdy wykonujemy inne czynności (teoria inkubacji). Jest szansa, że pojawi się tak zwany efekt olśnienia – robiąc herbatę czy wyprowadzając psa na spacer, zaczynamy rozumieć konkretne fragmenty tekstu w nowym świetle albo na przykład odkrywamy, że łączą się one w jakiś nieoczywisty sposób w spójną całość.

Oto przykładowy instruktaż wykonania takiego dzienniczka:

1. Zaplanuj czas na czytanie tomiku wierszy przez najbliższe kilka dni – na przykład 15 minut dziennie.
2. Zmieniaj porę dnia/nocy i miejsce, w którym czytasz książkę (w autobusie, na uczelni, w bibliotece). Zapisz to w uwagach.
3. Notuj, gdzie chcesz (na kartce, na gazecie, na bilecie), i później połącz wszystko chronologicznie.
4. Notuj luźne myśli, słowa, skojarzenia, wrażenia, emocje. Podkreślaj fragmenty, które ci się podobają i które cię odpychają. Zastosuj kolory.

5. Rysuj, jeśli chcesz. Traktuj dzienniczek jako zabawę.
6. Sporządzaj różne rodzaje notatek (mogą być notatki linearne, mapy myśli).
7. Notuj raz w ciszy, raz przy muzyce. Nie bój się robić dygresji (na przykład o nastroju, czy ci się chce/nie chce).
8. Czuj wolność w wyrażaniu myśli. Pisz najprościej jak możesz, wyzwól się z polonistycznych schematów.
9. Traktuj sporządzanie dzienniczka jako cel sam w sobie (nie myśl o innych celach). Nie zmuszaj się do uogólnień. One być może pojawią się same.

Błądzenie jest przywilejem i stanowi wartość tego sposobu pracy z tekstem. Warto sobie przypomnieć, że to przecież ono było powodem wielu odkryć geograficznych⁵. Także tu doprowadzić może do olśnień, inspiracji, żywego dialogu i wielu nowych indywidualnych doświadczeń lekturowych.

Jest to w pewnym sensie eksperyment, z którego wychodzi się odmienionym. Bo można się spodziewać, że na zawsze zostanie w uczniach/studentach to, co sami odkryli. Warto zwrócić uwagę na podtytuł, jaki Jabłoński nadał swojemu tekstowi o dzienniczkach twórczego czytania: *Gdzieś na końcu świata*. Brzmi jak zachęta do dalekiej podróży. I tym w rzeczywistości jest prowadzenie takiego dzienniczka.

Pracę nad dzienniczkiem można traktować jako etap przygotowujący do napisania recenzji wybranej książki. Będzie ona wypadkową wszystkich przemyśleń, wrażeń z kilku dni – przede wszystkim będzie jednak świadectwem spotkania, któremu towarzyszyły prawdziwe emocje i prawdziwe reakcje. W pracy krytyka – to wartości niezbędne.

Przypisy

¹ J. Stempowski, *Szkice literackie*, t. 1 (*Chimera jako zwierzę pociągowe: 1926–1941*), wyb. i oprac. J. Timoszewicz, Warszawa 2001, s. 24.

² R.M. Jabłoński, *Dzienniczki twórczego czytania. Gdzieś na końcu świata*, „Polonistyka” 1997, nr 9, s. 541–545.

³ Ibidem, s. 543.

⁴ Ibidem.

⁵ Kenneth White, szkocki poeta i filozof, swoje przemyślenia na temat przestrzeni opierał nierzadko na figurze „poza” (*dehors*), czyli filozofii wychodzenia poza jakiekolwiek granice. Błądzeniu nadawał istotne znaczenie. Por. E. Konończuk, *Poetyka przestrzeni geograficznej według Kennetha White’a*, „Białostockie Studia Literaturoznawcze” 2006, nr 6, s. 177.

Kształtowanie osobowości

Zagadnienie akceptacji dziecka zdolnego przez rówieśników

Patrycja Banasik, studentka studiów II stopnia na kierunku pedagogika opiekuńcza i resocjalizacyjna w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego

Akceptacja dziecka w grupie rówieśniczej ma istotne znaczenie nie tylko w kontekście postrzegania siebie, ale także funkcjonowania społecznego. Ponadto pomaga w kształtowaniu poczucia własnej wartości i motywuje do nauki. Akceptacja przez rówieśników może przyczynić się do dynamicznego rozkwitu zdolności dziecka. Natomiast jej brak nierzadko powoduje negatywne skutki w dalszym rozwoju. Wpływ na to mają zarówno czynniki endogenne (wewnętrzne), jak i egzogenne (zewnętrzne).

Grupa rówieśnicza i jej znaczenie

Grupa rówieśnicza wyróżnia się spośród innych sposobów organizacji społecznych typami więzi, które charakteryzują się bliskim wzajemnym uczestnictwem oraz aprobatą. Najczęściej jest to grupa pierwotna, ale mogą również pojawiać się jej zinstytucjonalizowane formy, które mają charakter celowy i wtórny. Dziecięca grupa rówieśnicza tworzy się poprzez codzienny kontakt, zwłaszcza poprzez zabawę, która jest naturalną potrzebą dzieci. W trakcie dorastania orientacja społeczna człowieka przenosi się z rodziny na najbliższe otoczenie – czyli na rówieśników. Otoczenie to staje się punktem odniesienia, wywierającym duży wpływ na funkcjonowanie jednostki. Ponadto grupie rówieśniczej przypisać można rolę zaspokajania takich potrzeb dziecka, jak akceptacja i przynależność. Zagwarantowanie ich skutkuje pozytywnym rozwojem własnej tożsamości. Niezapewnienie tych potrzeb przez rodzinę skutkuje tym, że dziecko staje się uległe i szuka źródeł ich zaspokojenia na zewnątrz.

Dzieci zdolne, mimo że są samowystarczalne, także potrzebują pozytywnych doświadczeń w kontaktach

z członkami grupy rówieśniczej, do której przynależą, aby mogły się prawidłowo rozwijać. Dzieci czują się dobrze, kiedy członkowie grupy darzą je sympatią. Natomiast osamotnienie często prowadzi do uczucia przykrości, a także wielu późniejszych zaburzeń w postrzeganiu świata.

Endogenne i egzogenne czynniki osobowości

Pomiędzy dzieckiem zdolnym a rówieśnikami może dochodzić do napięć, ponieważ dzieci z uzdolnieniami mają tendencję do aranżowania aktywności kolegom. Potrafią też wymyślić różnego rodzaju gry i dostosować innych do ustalonych przez siebie reguł i zasad tychże gier. Uczniowie posiadający uzdolnienia mają również skłonność – która na szczęście z wiekiem zanika – do narzucania środowisku swojego punktu widzenia. Problemy w kontaktach z osobami w podobnym wieku wynikają także, między innymi, z nieumiejętności nawiązania współpracy, ze skrajności w ocenie kolegów, a także z nietolerancji osób nieposiadających ponadprzeciętnych umiejętności. Ta trudność pojawia się w klasach o zróżnico-

wanym poziomie inteligencji. W grupach, do których uczęszczają wyłącznie uczniowie zdolni, ma miejsce rywalizacja, ale dostrzec można również wyższy poziom współpracy pomiędzy pojedynczymi uczniami.

Ponadto pozycja dziecka zdolnego zależeć może także od takich czynników, jak: nawiązywanie pozytywnych kontaktów z rówieśnikami czy też uosabianie się z celami aprobowanymi przez grupę.

Dziecko zdolne może być postrzegane przez rówieśników jako zarozumiałe czy irytujące. Nie zawsze potrafi też nawiązywać bliższe relacje, co może być spowodowane tym, że w jego ocenie żaden z rówieśników nie jest tak samo inteligentny, bądź po prostu nie znają zasad funkcjonowania w grupie społecznej. **Uczeń zdolny – spędzając sporo czasu z dorosłymi – odczuwa niewielką potrzebę obcowania z osobami w podobnym wieku. Ale także, co istotne, może być postrzegany przez swoich kolegów jako egoista czy „lizus” albo jako osoba zarozumiała. Posiada też, z jednej strony, chęć do dominacji nad innymi, a z drugiej – pomagania i służenia dobrą radą. Ponadto na jego ocenę może wpłynąć pragnienie skupienia uwagi nauczyciela wyłącznie na sobie, chęć rywalizacji, a także czasami nadmierna pewność siebie.**

Wpływ grupy rówieśniczej na dziecko zdolne

Brak akceptacji czy też niska pozycja w grupie mogą doprowadzić do obniżenia zarówno samooceny, jak i motywacji do nauki. Presja ze strony grupy może doprowadzić do zablokowania rozwoju. Nacisk ten może również spowodować kamuflowanie swoich zdolności lub też doprowadzić do zbyt dużej potrzeby utożsamiania się z grupą na rzecz utraty własnej tożsamości („Chcę być taki jak moi koledzy”). Brak akceptacji w grupie prowadzi nie tylko do obniżenia rozwoju zdolności, ale także do regresu w innych sferach: emocjonalnej czy społecznej. Ak-

ceptacja przez rówieśników decyduje też o stosunku ucznia zdolnego do obowiązków szkolnych czy innych osób, jak i oddziałuje na jego motywację do dalszego działania. Pozytywne kontakty z rówieśnikami zaspokajają psychiczne potrzeby dziecka, ale też wpływają na jego samopoczucie. Dzieci z uzdolnieniami akceptowane i lubiane przez rówieśników potrafią zazwyczaj myśleć samodzielnie, wnikliwiej oceniają innych oraz siebie, ale także świetnie sobie radzą w kontaktach towarzyskich. Spośród innych wyróżnia je przede wszystkim radykalność i pomy-

słowość przejawiająca się w sferze intelektu, a w życiu społecznym – samodzielność oraz niezależność. Natomiast dzieci mniej lubiane cechuje konserwatyzm intelektualny i społeczny, towarzyska niezręczność, prostota.

Podsumowanie

Można wywnioskować, że zarówno akceptacja, jak i pozycja w grupie rówieśniczej są bardzo ważne, gdyż wpływają nie tylko na kształtowanie się osobowości dziecka, ale także na rozwój jego zdolności. Niestety aprobata nie jest łatwa do

osiągnięcia przez ucznia zdolnego, gdyż jego cechy charakteru mogą spowodować odrzucenie przez innych. Osoba wybitnie uzdolniona zazwyczaj charakteryzuje się takimi cechami, jak: arogancja, dominacja nad innymi, zarozumiałość, walka o uwagę nauczyciela. Te właściwości mogą spowodować brak akceptacji przez innych, która z kolei może prowadzić do niekorzystnych skutków w jego rozwoju.

Jednak zauważyć należy, że uczniowie zdolni są akceptowani przez innych właśnie ze względu na posiadane przez siebie umiejętności. Potrafią pomagać innym w trudnościach, są empatyczni i ogólnie lubiani przez rówieśników. Pozycja i akceptacja dziecka zdolnego w grupie rówieśniczej przede wszystkim wiąże się z jego osobowością oraz różnymi zachowaniami, jakie przejawia.

Nauczanie jest OK!

Irena Wawruch-Rusielik, Małgorzata Żółtowska, nauczycielki edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie

Metody dydaktyczne współczesnego nauczyciela nierzadko są nastawione na dziecko nadrucliwe, stąd nie powinno dziwić pojawienie się nowego nurtu – pedagogiki kreatywnej, która uczy mądrze, twórczo i inaczej. W październiku 2016 roku odbyła się w naszej szkole „Regionalna Konferencja Szkoły Uczącej Się OK Zeszyt” – zaprezentowano na niej narzędzie dydaktyczne, które wzmaga kreatywność uczniów i samodzielne myślenie.

OK Zeszyt to prowadzony przez ucznia rodzaj notatnika zawierający jego prace i informacje nauczyciela. Praca tą metodą jest sposobem na poznanie i doświadczanie przez nauczyciela narzędzi oceniania kształtującego i dopasowanie ich do potrzeb nauczanego przedmiotu. Po wysłuchaniu prezentacji przedstawiających bardzo pozytywne doświadczenia w zakresie wykorzystania OK Zeszytu, postanowiliśmy podjąć wyzwanie i w październiku 2016 roku wprowadziliśmy tę pomoc dydaktyczną w kilku wybranych.

W ramach ewaluacji zadaliśmy pytanie: co daje nam OK Zeszyt? Uczniowie przede wszystkim podkreślają, że OK Zeszyt pomaga w nauce. Mogą w nim zapisywać własne refleksje, łatwiej im znaleźć informacje, lepiej pamiętają treść lekcji i stosowane metody. Mogą w nim dokonywać samooceny, odnaleźć opinię rodziców i nauczyciela.

Nauczyciele zauważają poprawę wyników. Doceniają zmiany w postawach – uczniowie są bardziej zaangażowani, samodzielni, odpowiedzialni, znają cele i kryteria, co pomaga im bardziej świadomie się uczyć. Stają się skłonni do refleksji, potrafią dokonać podsumowania, samooceny i oceny koleżeńskiej. Kształcą umiejętność dokonywania samodzielnych, refleksyjnych notatek, również w postaci rozbudowanych map myśli.

W pracę z OK Zeszytem włączeni zostali także rodzice uczniów. Razem z dziećmi piszą wspólne uwagi na temat prowadzenia zeszytu.

OK Zeszyt – choć w naszej szkole jest innowacją – zyskał już wielu zwolenników. Nie jest to oczywiście jedyny sposób na ciekawą dydaktykę. Wprowadzamy także wiele innych niestandardowych metod nauczania, na przykład rozmaite gry i zabawy. „Turlane opowieści” to gra, do której potrzebne są jedynie kartka papieru, długopis i kostka. Zabawa polega na uzupełnieniu kolejnych pól tabeli (można ją narysować lub przygotować przy pomocy komputera) tekstem lub rysunkiem. Następnie należy cztery razy rzucić kostką. Za każdym razem liczba oczek odsyła nas do konkretnego pola w odpowiedniej kolumnie tabeli. Tak tworzymy opowiadanie, a uczniowie wzbogacają swój język.

Innym przykładem ciekawej lekcji jest tworzenie *lapbooków*, czyli – w wolnym tłumaczeniu – „książek (leżących) na kolanach”. Uczeń może wykonać taką „książkę”, dowolnie dobierając elementy, komponując z części logiczną całość, wyróżniając najważniejsze treści i chowając w koperty lub papierowe skrytki to, co uzna za wartę odkrycia lub głębszej refleksji. Tworzenie *lapbooków* nie ma ściśle określonych zasad. Ważniejsza jest fantazja, twórcze wykorzystanie papierowych materiałów i umiejętność przedstawienia za ich pomocą wybranego zagadnienia.

Odchodzimy także od nudnej kartkówki – w sali rozwieszamy zadania lub przykłady działań. Dzieci chodzą po klasie i rozwiązują je w dowolnej kolejności. Na koniec wieszamy poprawne rozwiązania, a uczniowie dokonują samooceny i samodzielnie korygują błędy.

Sienkiewicz nieznany

Tatiana Czerska, doktor habilitowana, literaturoznawczyni, adiunkt w Zakładzie Literatury Polskiej XX i XXI wieku Uniwersytetu Szczecińskiego, przewodnicząca zarządu szczecińskiego oddziału Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza

Proponujemy lekturę tekstów referatów wygłoszonych w trakcie ubiegłorocznego sympozjum naukowego „Przerabianie Sienkiewicza”, adresowanego do nauczycieli polonistów, które odbyło się w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Sympozjum zostało zorganizowane przez szczeciński oddział Towarzystwa Literackiego im. Adama Mickiewicza, działający przy Instytucie Polonistyki i Kulturoznawstwa US, w związku z obchodami Roku Henryka Sienkiewicza.

Nawiązaliśmy do tradycji badań prowadzonych od lat w Instytucie Polonistyki i Kulturoznawstwa, których celem jest proponowanie nowych odczytań twórczości pisarzy zarówno z kanonu lektur szkolnych, jak i spoza niego. W ubiegłych latach byli to: Eliza Orzeszkowa, Zbigniew Żakiewicz, Julian Tuwim czy Stefan Żeromski (płomem tego spotkania jest opublikowany w 2016 roku tom *Przerabianie Żeromskiego* pod redakcją Tatiany Czerskiej, dostępny między innymi w księgozbiorze Biblioteki Pedagogicznej im. H. Radlińskiej w Szczecinie). W ramach konferencji, sympozjów czy serii odczytów literaturoznawcy i językoznawcy prezentują nowe perspektywy lekturowe, wykorzystujące najnowsze tendencje w humanistyce, jak też podejmują nieopisane jeszcze wątki w twórczości i biografii poszczególnych autorów, będących bohaterami naszych spotkań.

Zachęcamy w ten sposób do dyskusji na temat kanonu lektur szkolnych, jak również do korzystania w praktyce polonistycznej na poziomie edukacji szkolnej z prac i badań akademickich. W trakcie ostatniego sympozjum chcieliśmy pokazać, że Sienkiewicz – klasyk, Sienkiewicz – autor powieści historycznych, Sienkiewicz – patriota to tylko część prawdy o pisarzu. Choć rokrocznie plasuje się on na czele rankingów czytelnictwa w naszym kraju, to tak naprawdę większość Polaków zna tylko część jego dorobku.

Podobnie jest z biografią: są dwie, ta oficjalna i nieoficjalna, dopiero odkrywana przez badaczy. Podczas

sympozjum wysłuchać można było referatów poświęconych wybranym utworom, życiu prywatnemu, recepcji (w edukacji szkolnej, radiu, filmie i na scenie) oraz językowi autora *Trylogii* wygłoszonych przez wykładowców IPIK (prof. US Leonardę Mariak, prof. US Jolantę Ignatowicz-Skowrońską, dr hab. Agatę Zawiszewską, dr Zbigniewa Jarzębowski) i doktorantki Wydziału Filologicznego US (Joannę Popławską, Agnieszkę Baranowską).

Całość zwieńczyła dyskusja panelowa „Sienkiewicz dzisiaj” z udziałem prof. Ingi Iwasiów, prof. Jerzego Madejskiego, dr. Macieja Maciejewskiego (IPN Szczecin) oraz Artura Cembika (dyrektora Zespołu Szkół w Kołbaczu, doktoranta WF). Chcieliśmy zapytać, czy i jak Sienkiewicz jest czytany przez współczesnego młodego czytelnika.

Proponujemy zatem lekturę dwóch artykułów, które powstały na podstawie referatów ze wspomnianego sympozjum. Tekst Joanny Popławskiej, poświęcony analizie form obecności i nieobecności Sienkiewicza w kanonie szkolnym, powstał jeszcze przed ogłoszeniem nowej podstawy programowej, ale nie traci na aktualności, ponieważ i tym razem w kanonie lektur nie zaszła rewolucyjna zmiana, jeśli chodzi o utwory tego autora. Natomiast artykuł Agnieszki Baranowskiej dotyczy być może najbardziej znanego tekstu Sienkiewiczowskiego – także z punktu widzenia adaptacji jako „przerabiania” literatury.

Śladami Nerona

Adaptacje *Quo vadis* Henryka Sienkiewicza

Agnieszka Baranowska, doktorantka na Wydziale Filologicznym
Uniwersytetu Szczecińskiego

Spośród wszystkich utworów Henryka Sienkiewicza sceniczni i filmowi twórcy najczęściej wybierali *Quo vadis*. Powieść ta stała się popularna już na kilka lat przed literackim Noblem, którego pisarz otrzymał w 1905 roku. Pierwsze próby interpretacji odbywały się na scenach teatralnych. Debiutanckich adaptacji dokonywali Włosi, ale potem także Amerykanie, Francuzi, Rosjanie i Polacy. Wystawiano wieloaktowe dramaty inspirowane treścią całego utworu, jak również jednoaktówki przedstawiające historie pojedynczych bohaterów – Ligii i Eunice lub pojedyncze sceny – pożaru Rzymu czy prześladowania chrześcijan.

Już wtedy *Quo vadis* interpretowano jako balet, operę i oratorium¹. W 1910 roku do warszawskiego Teatru Wielkiego dotarła nicejska operowa adaptacja dzieła. Recenzentem tego przedsięwzięcia był sam Henryk Sienkiewicz. O przedstawieniu napisał: „Muzyka jest dla mnie miejscami przytępiona, (...) ale miejscami jest bardzo piękna, a nawet w ostatnich aktach wzniosła. Dekoracje powyżej wszystkiego, co Warszawa widziała. (...) Lygia i Eunice bardzo ładne, ale te panie z podczernionymi oczami dziwny z bliska robią efekt, do czego przyczynia się również przejaśkrawiony tynk twarzy i sztuczne farbowane włosy”².

Wokół Nerona

Powieść Sienkiewicza stanowiła także inspirację dla twórców filmowych. Początkowo były to ekranizacje przedstawiające jedynie wybrane sceny, zazwyczaj z Neronem jako głównym bohaterem. W 1899 roku we Francji firma braci Lumière wyprodukowała film pod tytułem *Neron wypróbujący truciznę na niewolnikach*. Dzieło trwało niecałą minutę, a swoją

formą przypominało ożywione slajdy. Scena ukazywała cesarza rozkazującego przyprowadzić przed tron niewolników, którym następnie podano truciznę³.

W 1901 roku, także we Francji, powstał kolejny obraz inspirowany powieścią Sienkiewicza. Projekt, w ramach pracy dla wytwórni *Pathe*, zrealizował reżyser Ferdinand Zecca. Dzieło otrzymało taki sam tytuł, jak powieść noblisty. Był to krótki film – trwał zaledwie pięć minut, a jego długość mieściła się na sześćdziesięciu pięciu metrach taśmy filmowej. Adaptacja ta zawierała tylko jedną scenę, w której Neron, po raz kolejny, skazuje na śmierć niewolnika. Tym razem ofiarą został gladiator⁴.

Na przełomie 1909 i 1910 roku francuski reżyser Andre Calmettes zajął się produkcją obrazu zatytułowanego *W czasach pierwszych chrześcijan*. Dzieło to było już znacznie dłuższe od poprzednich adaptacji, ponieważ trwało aż godzinę. Zostało utrzymane w konwencji fotografowanego spektaklu teatralnego, podobnie jak film z 1899 roku. Wytwórnia wykupiła od Henryka Sienkiewicza prawa do dokonania ekra-

nizacji. Z tego powodu film był wyświetlany także w Warszawie⁵.

Pierwsze adaptacje były jedynie pewnego rodzaju próbami, czerpiąc tylko z fragmentów powieści. Reżyserzy skupiali często swoje produkcje wokół postaci Nerona, chociaż nie jest on najważniejszym bohaterem w *Quo vadis* Sienkiewicza.

Rozszarpany przez lwicę

W 1912 roku Enrico Guazzoni zrealizował kolejną adaptację *Quo vadis*. Reżyser z wykształcenia był malarzem i wcześniej z produkcją filmową niewiele miał wspólnego. Tym razem obraz zrealizowała włoska wytwórnia *Cines*. To przedsięwzięcie kosztowało sześćdziesiąt sześć tysięcy lirów. Nakręcono wtedy prawie dwie godziny niemego filmu, a projekcjom towarzyszył akompaniament stu pięćdziesięciosobowej orkiestry⁶.

Dzieło charakteryzowało się monumentalną scenografią, otwartą przestrzenią i imponującą, jak na tamte czasy, architekturą. Trójwymiarowe dekoracje stanowiły tło wzniosłych wydarzeń. W filmie brało udział dwa tysiące aktorów i statystów, a także dwadzieścia pięć lwów. Dzięki profesjonalnej realizacji produkcji obraz okazał się jednym z największych sukcesów kasowych ówczesnego Londynu, Paryża, Berlina oraz Nowego Jorku. Podczas kręcenia scen pożaru Rzymu taśmę filmową barwiono na czerwono – było to dość innowacyjne posunięcie, za którym stało malarskie doświadczenie reżysera⁷.

W 1913 roku odbył się premierowy pokaz adaptacji w Polsce, w krakowskim kinie *Uciecha*. Lokalna publiczność przyjęła obraz entuzjastycznie. Z kolei Henryk Sienkiewicz po obejrzeniu dzieła stwierdził z goryczą, że na filmie zarobią wszyscy oprócz niego i tłumacza powieści⁸. Podczas późniejszych projekcji polskie prowincjonalne kina kasowały fragmenty filmu zawierające sceny śmiałych orgii w pałacu Nerona. Wydawały się one zbyt gorszące, a według dystrybutorów obraz powinien przekazywać jedynie wartości chrześcijańskie. Dzisiaj film w całości można zobaczyć na YouTube z angielskimi i rosyjskimi napisami.

W 1924 roku włoska kinematografia ponownie podjęła się stworzenia adaptacji *Quo vadis* – tym ra-

zem we współpracy Niemcami. Reżyserią zajęli się Georg Jacoby i Gabriellino D'Annunzio. Film powstał dwa lata. Według krytyki w imponujący sposób zrekonstruowano architekturę antycznego Rzymu, chociaż obraz – w porównaniu z poprzednim dziełem – był mało popularny. W roli tłumy występowali włoscy żołnierze. Adaptacja ta pod pewnym względem przypominała pierwsze filmy – tu także postać cesarza umieszczono w centrum, w odróżnieniu od fabuły oryginału. Rolę Nerona zagrał niemiecki aktor Emil Jannings⁹.

W ekranizacji tej najbardziej kluczową rolę odegrały lwicy. Do realizacji wypożyczono aż pięćdziesiąt zwierząt. To właśnie z nimi wiąże się tragedia, która

miała miejsce na planie filmowym. Podczas nagrywania zdjęć lwica skoczyła na widownię, na skutek czego jeden z aktorów dostał zawału i nieprzytomny spadł na arenę, gdzie został rozszarpany przez inną lwicę¹⁰. W Polsce film był odtwarzany do połowy lat trzydziestych, mając lepszą oglądalność niż polskie dzieła

dźwiękowe. Niektórzy krytycy uważali, że produkcja momentami była bardziej emocjonująca i efektowniejsza niż powieść, ale pomijała ważne zagadnienia teologiczne¹¹.

Jeszcze większe Koloseum

W 1951 roku *Quo vadis* postanowili nakręcić Amerykanie. Była to pierwsza kolorowa, dźwiękowa i panoramiczna wersja filmowa tego dzieła. Adaptacja została okrzyknięta również pierwszą superprodukcją – pochłonęła aż dziewięć i pół miliona dolarów. Reżyserii podjął się Mervyn LeRoy. Zdjęcia trwały dwa lata, a do obrazu uszyto rekordową liczbę kostiumów – ponad trzydzieści dwa tysiące (które w późniejszych latach były często wykorzystywane przy podobnych produkcjach)¹².

Adaptacja ta została utrzymana w konwencji widowiskowego, kostiumowego filmu monumentalnego. W niektórych scenach zbiorowych brało udział aż dwadzieścia tysięcy osób. Do produkcji zaangażowano wielkie gwiazdy ówczesnego amerykańskiego kina: Deborah Kerr wcieliła się w Ligię, Robert Taylor zagrał Winicjusza, a Petera Ustinova można było zobaczyć w roli Nerona. Konsultantem reżysera był

Quo Vadis wielokrotnie inspirowało filmowców. W 1899 roku bracia Lumière, pionierzy światowego kina, wyprodukowali pierwszy film na podstawie powieści Henryka Sienkiewicza. Dzieło, trwające niecałą minutę, było zatytułowane *Neron wypróbujący truciznę na niewolnikach*.

Polak, Michał Waszyński, twórca głośnych polskich adaptacji filmowych, takich jak *Znachor* czy *Profesor Wilczur*¹³. O ogromnym rozmachu produkcji świadczyć może na przykład filmowe Koloseum, które było większe niż to autentyczne. Obraz przyniósł ponad dwadzieścia pięć milionów dolarów zysku.

Pomimo dużej popularności, film budził sprzeczne emocje. Choć otrzymał cztery nominacje do Oscara (w tym między innymi za najlepszy film i zdjęcia), spotkał się równocześnie z negatywnymi opiniami. Według krytyków na plan pierwszy wysunięto wątek romansowy, momentami trywialny i kiczowaty. Z kolei sceny tortur ocierały się o horror, co kontrastowało z tematyką religijną. Obraz oceniony został jako hałaśliwy i pseudohistoryczny, pisano, że pominięta została „Sienkiewiczowska finezja w kreśleniu zderzenia kultur, schyłku rzymskiego wyrafinowania i przeciwstawionych mu wartości chrześcijańskich”¹⁴.

Także dobór zbyt dojrzałych aktorów uznano za nieodpowiednie posunięcie. W Polsce film ten nigdy nie wszedł do normalnej dystrybucji ze względów politycznych i ideologicznych. Pokazywany był jedynie na zamkniętych, przykościelnych spotkaniach. Obraz można było zobaczyć dopiero trzydzieści lat po światowej premierze¹⁵.

W 1984 roku powstał sześcioczęściowy włoski serial telewizyjny *Quo vadis*.

Reżyserem był Franco Rossi. Produkcja nie zyskała większego uznania widzów ani krytyków, choć nad poszczególnymi epizodami pracowały największe stacje telewizyjne Włoch, Niemiec, Francji, Anglii, Hiszpanii i Szwajcarii. W rolach głównych można było zobaczyć Marię Theresę Relin jako Ligię, Francisca Quinna jako Winicjusza, Klause Marię Brandauera jako Nerona, Federica Forresta jako Petroniusza oraz Maxa von Sydowa jako świętego Piotra. W serialu doceniono wierne odwzorowanie realiów epoki, ale zauważono, iż miejscami odbiega od założeń Sienkiewicza. Z tego powodu cykl nazwano próbą adaptacji. Wątki historyczne dominowały nad romansowymi. Także i w tej ekranizacji wyeksponowano postać Nerona. W polskiej wersji zdecydowano się na dubbing, który oceniano jako staranny, jednak nie do końca wiarygodny¹⁶.

Najdroższy pożar

W 2001 roku nastąpił przełom – przyszła pora na polską ekranizację powieści. Jerzy Kawalerowicz zrealizował najdroższy film ówczesnej polskiej kinematografii. Koszt produkcji wyniósł około piętnastu milionów dolarów. Zdjęcia kręcono przez cztery miesiące na terenie Tunezji, Włoch oraz Francji, jednak większość scenarii zbudowano w Polsce. W adaptacji można było zobaczyć Magdalenę Mielcarz w roli Ligii, Pawła Deląga jako Winicjusza, Bogusława Lindę wcielającego się w Petroniusza, Michała Bajora jako Nerona oraz Franciszka Pieczkę w roli świętego Piotra¹⁷. Kawalerowicz przymierzał się do ekranizacji *Quo vadis* od końca lat sześćdziesiątych, jednak dopiero na początku nowego tysiąclecia udało mu się zrealizować swoje marzenie¹⁸.

W filmie brało udział siedemdziesięciu aktorów oraz dwa tysiące statystów. Tym razem wątek mił-

sny stanowił spoiwo przedstawionych wydarzeń, natomiast najważniejszymi postaciami stali się Neron, Petroniusz i Chilon Chilonides. Podczas tworzenia i dystrybucji podkreślano polskość adaptacji: produkcję, aktorów, sponsorów oraz samego autora powieści. Tym samym twórcy mieli ambicję, aby ekranizacja okazała się najlepszą ze wszystkich. Oficjalna premiera filmu odbyła się

w Watykanie przed papieżem Janem Pawłem II¹⁹.

Na potrzeby scenografii Stadion Warszawianki przeistoczył się w amfiteatr, a Forum Romanum i Zatybrze zbudowano pod Piasecznem. Lwy sprowadzono z Czech, a byka o imieniu Toro dostarczył polski hodowca, podobno wielki pasjonat Sienkiewicza. Celem polskiej adaptacji było ukazanie atmosfery zepsucia moralnego starożytnego Rzymu na tle wspólnoty uduchowionych, gotowych do poświęceń chrześcijan²⁰. Aby dodać autentyczności scenie pożaru Rzymu, podpalono scenografię. Niestety, sytuacja wymknęła się spod kontroli i przez dwa dni osiemnaście zastępów straży pożarnej walczyło z ogniem²¹.

Film Jerzego Kawalerowicza otrzymał niekorzystne recenzje. Obrazowi głównie zarzucano nieodpowiedni dobór aktorów (grę aktorską oceniono jako mało autentyczną), a także w niektórych przypad-

W 1951 roku *Quo vadis* nakręcili Amerykanie. Była to pierwsza kolorowa, dźwiękowa i panoramiczna wersja filmowa tego dzieła. Adaptację okrzyknięto mianem superprodukcji, która pochłonęła dziewięć i pół miliona dolarów. Reżyserii podjął się Mervyn LeRoy, a zdjęcia trwały dwa lata. Uszyto ponad trzydzieści dwa tysiące kostiumów.

kach zbytne nagromadzenie przemocy i rozpusty. Produkcji nie były w stanie uratować nawet postaci grane przez wybitnych aktorów. Adaptację nazywano „wielką niespełnioną nadzieją”. Krytycy uważali, że kosztowne efekty specjalne finalnie wyglądały sztucznie i komicznie²².

W 2007 roku pojawiła się informacja, że rozpoczęto pracę na animowaną wersję *Quo vadis*. Za współprodukcję miał odpowiadać Łódzki SE-MA-FOR. Reżyserię powierzono Markowi Skrobeckiemu, znanemu z pracy nad scenografią do *Piotrusia i wilka*. W zamyśle producentów postaci miały przypominać figury z komiksu, a animacja łączyć w sobie kino kostiumowe, sensacyjne i thriller. Rozpoczęcie pracy nad adaptacją planowano na początek 2008 roku²³. Projekt otrzymał nawet dofinansowanie z Państwowego Instytutu Filmowego i jego premierę przewidziano na przełom 2010 i 2011 roku²⁴. Do realizacji, z niewiadomych przyczyn, jednak nigdy nie doszło.

Nowe wcielenia powieści

Z biegiem lat zainteresowanie *Quo vadis* nie zmalało. Wręcz przeciwnie – twórcy starają się dostosować treść powieści do coraz bardziej nowoczesnych form przekazu. Dlatego współcześnie po *Quo vadis* sięgają nawet twórcy widowisk muzycznych. W Czechach powstał musical bazujący na filmie z 1951 roku. Jest to bardzo swobodna interpretacja z muzyką *The City of Prague Philharmonic Orchestra*. Fragmenty można obejrzeć na YouTube.

W 2014 roku w Kanadzie powstała muzyczna adaptacja powieści *Quo Vadis – The Musical!* Za aranżację muzyczną odpowiadał niemiecki muzyk Olaf Pyttlik. Musical miał swoją premierę na festiwalu teatru niezależnego – *Winnipeg Fringe Theatre Festival*²⁵.

Jak widać, dzieło Henryka Sienkiewicza jest stale atrakcyjne dla twórców reprezentujących różne obszary kultury masowej. Twórcy adaptacji filmowych i scenicznych na nowo potrafili zinterpretować wybrane wątki powieści, zachęcając widzów do spotkania z *Quo vadis*. Trzeba zauważyć jedno – dla reżyserów filmowych zazwyczaj Neron był najbardziej atrakcyjnym bohaterem. Z zainteresowaniem czekam zatem na kolejne interpretacje tego utworu, w których wyeksponowana będzie na przykład kobieca perspektywa. Być może wtedy moglibyśmy oglądać narracje zupełnie inne od tych, które w większości zaproponowali autorzy dotychczasowych adaptacji.

Wersja *Quo vadis* nakręcona przez Jerzego Kawalerowicza w 2001 roku nie spełniła oczekiwań widzów i krytyki. Mimo uznanych aktorów, jak Bogusław Linda czy Franciszek Pieczka, a także zaawansowanej produkcji, której budżet wynosił piętnaście milionów dolarów, film został przyjęty chłodno.

Przypisy

¹ W. Filler, *Quo vadis: od Nobla do Kawalerowicza*, Warszawa 2001, s. 144.

² Ibidem.

³ T. Świętosławska, *Quo vadis? Henryka Sienkiewicza. Od legendy do arcydzieła*, Łódź 1997, s. 26.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

⁶ W. Filler, *Quo vadis: od Nobla do...*, op. cit., s. 152.

⁷ Ibidem, s. 154.

⁸ T. Świętosławska, *Quo vadis? Henryka Sienkiewicza...*, op. cit., s. 27.

⁹ W. Filler, *Quo vadis: od Nobla do...*, op. cit., s. 170.

¹⁰ Ibidem, s. 174.

¹¹ Ibidem, s. 176.

¹² Ibidem, s. 180.

¹³ T. Świętosławska, *Quo vadis? Henryka Sienkiewicza...*, op. cit., s. 27.

¹⁴ Ibidem, s. 28.

¹⁵ Ibidem.

¹⁶ Ibidem, s. 29.

¹⁷ W. Filler, *Quo vadis: od Nobla do...*, op. cit., s. 194.

¹⁸ M. Kosman, *Quo vadis. Prawda i legenda*, Poznań 2000, s. 242.

¹⁹ W. Filler, *Quo vadis: od Nobla do...*, op. cit., s. 194–195.

²⁰ Ibidem, s. 190.

²¹ M. Kosman, *Quo vadis. Prawda...*, op. cit., s. 246.

²² W. Filler, *Quo vadis: od Nobla do...*, op. cit., s. 196.

²³ *Animowany Quo vadis*, <http://www.filmweb.pl/news/Animowany+%22Quo+vadis%22-35974>, data dostępu 26.11.2016.

²⁴ Ibidem.

²⁵ *Quo Vadis – The Musical!*, <https://www.facebook.com/QuoVadisTheMusical/?fref=ts>, data dostępu 26.11.2016.

AB

Lektury (nie)obowiązkowe

Jak można dzisiaj czytać Henryka Sienkiewicza?

Joanna Popławska, doktorantka na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

W związku z obchodami Roku Henryka Sienkiewicza 7 listopada 2016 roku pierwszy program Telewizji Polskiej zaprosił gości (między innymi: Magdalenę Zawadzką, Przemysława Babiara, Hirka Wronę, Aleksandrę Sochę i Przemysława Cypriańskiego) oraz publiczność przed telewizorami do wzięcia udziału w Wielkim Teście Wiedzy o Sienkiewiczu, w którym uczestnicy konkursu mieli odpowiedzieć na 30 pytań dotyczących życia i twórczości tego autora.

Podczas testu padło osiemnaście pytań na temat powieści literata (*Trylogii*, *Krzyżaków*, *Quo vadis*, *W pustyni i w puszczy* i *Rodziny Połanieckich*), dzieścię dotyczących życia prywatnego (o przydomek czy oceny na świadectwie), a dwa dotyczyły innych gatunków literackich, które uprawiał pisarz, czyli noweli (jedno z pytań dotyczyło *Latarnika*) oraz reportaży (pytanie o podróżę).

Znany/nieznany?

W Wielkim Teście Wiedzy o Sienkiewiczu zwyciężył Przemysław Babiara, wykazując się obszerną wiedzą zarówno na temat twórczości, jak i życia prywatnego noblisty. Warto również zaznaczyć, że test rozwiązało około 120 tysięcy internautów. Poprawne odpowiedzi udzielane przez gości w studiu oraz liczba widzów przed telewizorami, którzy śledzili zmagania gwiazd i interaktywnie brali udział w teście, pozwoliły prezesowi Polskiej Telewizji stwierdzić, że Sienkiewicz nadal jest autorem powszechnie znanym i wciąż chętnie czytany zarówno przez starsze, jak i młodsze pokolenie Polaków. Dodał też, że modernści, którzy go krytykowali, są znani najwyżej akademikom. Teza ta jednak klóci się z obserwacjami czynionymi przez literaturoznawców, nauczycieli

oraz młodych ludzi. Uznanie Sienkiewicza za autora współcześnie atrakcyjnego dla młodego czytelnika dziwi szczególnie wtedy, gdy zapoznamy się z podstawami programowymi dla wszystkich etapów edukacyjnych. Taka analiza pozwala ustalić, w jakim wymiarze uczniowie poznają sylwetkę pisarza na lekcjach języka polskiego.

W jednym z wywiadów, dostępnych online, prof. Jolanta Sztachelska, znawczyni Sienkiewicza i propagatorka jego twórczości, mówi: „Dwa lata temu podczas Narodowego Dnia Czytania czytano *Trylogię*. W przeddzień tego dnia miałam spotkanie z młodzieżą w jednym z białostockich gimnazjów. I tam pozwoliłam sobie na lekkomyślne pytanie: Kto z was czytał *Trylogię*? I, proszę sobie wyobrazić, ani jednej ręki... Więc ja brnę dalej: A czy ją znacie? Czy wiecie, co to jest? – No, jasne, że wiemy! Z filmu! No to ja znowu: A czy macie ją w domu? – No i tu Pana zaskoczę... las rąk²¹. Rozmówcami prof. Sztachelskiej byli gimnazjaliści, pokolenie dzisiejszych trzynasto- i szesnastolatków, których wiedza nie tylko na temat tego jednego, konkretnego autora, ale na temat literatury polskiej w ogóle, nie wykracza poza obszar wiadomości przekazywanych w szkole. Rzadko, albo w ogóle, rozmawia się dziś o literaturze w domu, nie ogląda się

programów telewizyjnych poświęconych literaturze i nie uczestniczy się w spotkaniach literackich czy autorskich. Przeanalizowanie podstawy programowej dla trzech typów szkół pozwala lepiej zrozumieć, z czego wynika sytuacja, z jaką spotkała się prof. Jolanta Sztachelska.

Czytać, ale we fragmentach

Analizując nową podstawę programową dla II etapu edukacji z 23 grudnia 2008 roku, można zauważyć, że postać Henryka Sienkiewicza pojawia się tylko raz – wśród zaproponowanych do omówienia lektur. Ministerstwo Edukacji Narodowej wskazuje tu powieść *W pustyni i w puszczy*, która jednak, co istotne, nie będąc lekturą obowiązkową, konkuruje z co najmniej dwudziestoma pięcioma innymi tytułami do wyboru. Ponadto należy wiedzieć, że każdy nauczyciel ma dowolność w komponowaniu listy lektur, z zastrzeżeniem, że w ciągu trzech lat omówi z uczniami dwunastę pozycji z listy. Oznacza to, że nazwisko Sienkiewicza może, ale nie musi paść na lekcjach języka polskiego. Jeśli przeanalizujemy podręczniki do języka polskiego dla szkoły podstawowej czterech największych wydawnictw oświatowych w Polsce – czyli Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego, Wydawnictwa Pedagogicznego OPERON, Wydawnictwa Nowa Era oraz Wydawnictw Szkolnych i Pedagogicznych – okaże się, że wśród tematów zajęć, zaproponowanych przez autorów, Henryk Sienkiewicz również pojawia się sporadycznie bądź nie pojawia się w ogóle.

Wśród czterech wymienionych przeze mnie wydawnictw jedynie w podręcznikach Gdańskiego Wydawnictwa Oświatowego oraz wydawnictwa Nowa Era autorzy proponują fragment baśni Henryka Sienkiewicza w celu omówienia tego gatunku literackiego. Są to tematy przeznaczone dla klasy czwartej szkoły podstawowej, więc uczniowie nie otrzymują nawet informacji dotyczącej autora omawianego fragmentu na lekcji, w związku z czym nie zostają poinformowani o znaczeniu twórczości tego pisarza dla historii literatury polskiej. Ten brak polskiego noblisty, wśród zaproponowanego materiału do nauki literatury na II etapie edukacji, może być spowodowany faktem, że w szkole podstawowej sposób realizacji programu jest inaczej zorientowany niż ten, który funkcjonuje na wyższych etapach, czyli w szkołach ponadpodstawowych. W przypadku szkoły podstawowej treść nauczania jest ułożona tematycznie (podział na moduły), nie zaś chronologicznie.

Na późniejszych etapach Sienkiewicz wcale nie pojawia się częściej. W obowiązującej podstawie programowej z 23 grudnia 2008 roku dla III etapu edukacji jedną z obowiązkowych lektur, która musi się znaleźć wśród piętnastu omówionych pozycji w ciągu trzech lat nauki, jest wybrana powieść historyczna Sienkiewicza (*Quo vadis*, *Krzyżacy* lub *Potop*). W gimnazjum uczniowie zdobywają wiedzę z literatury i języka już w sposób chronologicznie uporządkowany, dlatego w podręcznikach do języka polskiego, przy epoce pozytywizmu, obok Prusa czy Orzeszkowej pojawia się noblista. Seria wydawnicza „Słowa na start” (wyd. Nowa Era) proponuje w ramach bloku „W czasach pozytywizmu” czytanie fragmentów *Sachema* oraz *Krzyżaków*, natomiast seria „Teraz polski!” (również wyd. Nowa Era) nie proponuje żadnego tematu dotyczącego twórczości interesującego autora *Trylogii*. Wydawnictwo WSiP w serii „Świat w słowach i obrazach” w bloku zatytułowanym „W królestwie narratora” proponuje fragmenty *Ogniem i mieczem*, natomiast do serii „Opisać świat” włącza omówienie fragmentów *Potopu*.

Jeśli zaś chodzi o IV etap edukacji, podstawa programowa z 23 grudnia 2008 r. – obowiązująca w klasie pierwszej od roku szkolnego 2012/2013, nie proponuje w spisie lektur żadnej pozycji Henryka Sienkiewicza, zarówno dla klas realizujących zakres podstawowy nauczania języka polskiego, jak i dla klas z rozszerzeniem tego przedmiotu. Oznacza to, że nauczyciel nie ma obowiązku ponownie wprowadzać sylwetki autora na lekcjach. Jeśli chodzi o realizację podstawy programowej dla IV etapu edukacji w oparciu o dostępne na rynku wydawniczym podręczniki, to wydawnictwo OPERON w serii „Ciekawi świata” proponuje jednak kilka tematów poświęconych autorowi. *Janko Muzykant* zostaje włączony w cykl lekcji poświęconych dzieciom w nowelistyce pozytywistycznej, fragment *Ogniem i mieczem* ma rozwikłać spór o narrację, a urywki *Krzyżaków* poświadczą styl epoki pozytywizmu. W serii „Odkrywamy świat na nowo” natomiast znajdziemy jednostkę tematyczną, w której jest zawarte pytanie o tożsamość narodową, w czym ma pomóc analiza fragmentu *Potopu*.

Nie tylko patriotyzm

Przy analizie podstawy programowej dla wszystkich typów szkół w Polsce oraz podręczników przedmiotowych należy pamiętać o tym, że to zespoły polonistów wybierają podręczniki, które spełniają ich oczekiwania i są zgodne z podstawą programową,

oraz że nauczyciele mogą realizować swoje programy autorskie, które są niezależne od jakiegokolwiek podręcznika proponowanego przez rynek wydawniczy. Istnieje też trzecia możliwość: nauczyciele mogą uzupełniać realizację programu o tematy, które uznają za istotne, a które nie znalazły swojego miejsca w podręcznikach – zatwierdzonych i realizowanych przez daną szkołę. To więc od nauczyciela zależy, czy dzieci i młodzież poznają sylwetkę Henryka Sienkiewicza, które lektury zaproponuje, w jakim zakresie podejmie analizę i interpretację twórczości autora i w jakim kontekście ją omówi.

Obowiązujące więc podstawy programowe dają polonistom ogromną dowolność doboru tematów, sylwetek twórców oraz lektur omawianych na zajęciach szkolnych. Gdyby realizować podstawę bez uzupełniania jej o dodatkowe treści, to w zasadzie młody człowiek posiadający średnie wykształcenie może skończyć szkołę, znając tylko jedną pozycję z dorobku Henryka Sienkiewicza, i to przy założeniu, że książkę tę przeczyta, a nie obejrzy jej ekranizację, co jest w przypadku większości „mniej atrakcyjnych i niewspółczesnych” lektur w dzisiejszej szkole powszechnie praktykowane. Nie mniej jednak nawet ta jedna, jedyna obowiązkowa do realizacji na lekcjach języka polskiego pozycja ogranicza uczniom poznanie autora, sprowadzając jego twórczość tylko i wyłącznie do gatunku powieści historycznej. Dlatego też młody człowiek zapytany o Sienkiewicza kojarzy go z twórczością „patriotyczną”, pisaną „ku pokrzepieniu serc”, w sprawie „narodowo-wyzwoleńczej”. Ten zawężony zakres realizacji tematyki poświęconej pisarzowi jest niekorzystny zarówno dla nauczycieli, którym będzie coraz trudniej przekonać kolejne pokolenia do czytania utworów Sienkiewicza, jak i dla uczniów, którzy zamiast sięgać po książki noblisty, omijają je szerokim łukiem, a nawet niechętnie oglądają adaptacje filmowe jego powieści, uznając je za mało atrakcyjne, niezrozumiałe, nudne.

A przecież Henryk Sienkiewicz to nie tylko twórca „kreujący polską mitologię narodową”². To nie tylko propagator powieści historycznej, następca Józefa Ignacego Kraszewskiego i Teodora Tomasa Jeża, autor *Niewoli tatarskiej* (debiutanckiego opowiadania z 1880 roku), *Ogniem i mieczem* (1884), *Potopu* (1886) czy *Pana Wołodyjowskiego* (1888), w których to utworach posługiwał się walterskotowskim modelem konstrukcji powieści historycznej. Sienkiewicz to nie tylko apologeta afirmatywnej i optymistycznej wizji Polski, mającej za zadanie odbudowanie dumy naro-

dowej, wskrzeszenie wiary w czuwającą nad naszym narodem Opatrzność. Sienkiewicz to ktoś więcej niż pisarz mający na celu reaktywizację gotowego do poświęceń, dzielnego, honorowego Polaka – patrioty³.

Modernistyczny nomada

Zdobywca nagrody Nobla z 1905 roku to przede wszystkim podróżnik – nomada, który połowę swojego życia spędził przemierzając wzdłuż i wszerz cały świat, odkrywając go swoim czytelnikom za pośrednictwem twórczości. Nawet zagorzali odbiorcy jego powieści nie zdają sobie sprawy z tego, że prawie wszystkie jego utwory (oprócz jednego) zostały napisane w drodze, że inspiracje do nich czerpał ze swoich ciągłych podróży do najodleglejszych zakątków świata, często narażając swoje życie na liczne niebezpieczeństwa. Sienkiewicz to zatem przede wszystkim reporter, którego peregrynacje zrodziły nie tylko kilka powszechnie znanych i cenionych powieści, ale również około piętnaście tysięcy częściowo zachowanych do dziś listów, publicystykę dziennikarską, eseistykę i twórczość reportażową. I pomimo że żona Sienkiewicza – Maria Szetkiewicz – ubolewała nad tą „drugorzędną”, w jej ocenie oczywiście, działalnością artystyczną pisarza, której gorączkowo się poświęcał, jest ona równie istotna jak twórczość powieściowa, a nawet można ją współcześnie uznać za ciekawszą, przystępniejszą dla współcześnie żyjącego młodego czytelnika, uniwersalną i w związku z tym godną ponownego odkrycia.

Listy z podróży do Ameryki (1876–1877), *Listy z Afryki* czy *Listy z podróży i wycieczek* (1879–1893), to trzy tomy twórczości niepowieściowej Henryka Sienkiewicza. Określić je należy jako krótsze formy prozatorskie, rzadko wydawane, będące połączeniem eseju, reportażu, sprawozdania i felietonu. Autor podejmuje w nich różnorodne tematy z dziedziny geografii, historii, polityki, sztuki, a nawet socjologii, w celu przybliżenia swoim czytelnikom wiedzy na temat odległych lądów. Sienkiewicz podróżuje nie tylko po bliskiej Polakom Europie, która jest już w jakimś stopniu przez nich „oswojona”, ale również postanawia eksplorować zupełnie obce i odległe kontynenty, jakimi są Stany Zjednoczone Ameryki oraz Afryka. Przystępny styl, narracja pierwszoosobowa, zabawne wtrącenia, czasem ironiczny charakter tekstów, dystans do samego siebie, przyjęta przez autora metoda komparatystyczna w opisie ukazują odmienną sylwetkę pisarza od tej powszechnie znanej i nieatrakcyjnej już dla młodego odbiorcy. Trzeba więc zadać sobie pytanie, czy nie na-

leżałoby wprowadzić do programu nauczania właśnie sylwetki Sienkiewicza nie tyle jako powieściopisarza, ale reportera, dziennikarza oraz eseisty? Czy nie lepiej rozpocząć „przygodę z Sienkiewiczem” od tekstów współcześnie bardziej przystępnych, z pogranicza różnych gatunków literackich, by dzięki uzyskanemu zainteresowaniu odbiorców przejść do analizy jego dzieł reprezentujących klasyczną epikę?

Podróżnik-reporter

Biorąc na warsztat twórczość niepowieściową Sienkiewicza, warto w szkole zaproponować uczniom listy autora, które, jak zauważa Lech Ludorowski: „wy różniają się swoją reportażową strukturą. Tworzą jakby pewien cykl, czy serię, w których żywił reportażowy jest dominującym czynnikiem gatunkotwórczym, składniki zaś inne, zwłaszcza felietonowe przebliski, błyskotliwe uwagi, piękne refleksje eseistyczne, są w różnych tekstach głosem prawie równorzędnie wyeksponowanym”⁴. Oprócz listów o charakterze reportażowym możemy zaproponować uczniom omówienie na lekcjach języka polskiego typowych reportaży literackich, które Ludorowski przyporządkowuje ze względu na szczegółową orientację w biografii Sienkiewicza do następujących grup: peregrynacje o charakterze poznawczo-edukacyjnym (*Z Puszczy Białowieskiej*), wielkie przygody (*Walkę byków. Wspomnienia z Hiszpanii i Wycieczkę do Aten*), inne reportaże literackie nazwane „losowo-egzystencjalnymi”.

Wszystkie zachowane do naszych czasów listy z podróży autora, pisane w latach 1879–1893, łączy wspólna forma epistolograficznego przesłania. Są to przeważnie teksty pisane dla redakcji polskich i amerykańskich gazet, czasem teksty osobiste, w których autor przyjął właśnie poetykę listu, gwarantując niejako nieograniczoną żadnym schematem swobodę twórczą i proponując czytelnikowi autentyczność opisywanych zdarzeń. Z jednej strony łączy je powtarzająca się klamra kompozycyjna – wyznaczona przez: przyjazd do celu (często o charakterze bardzo ekspresywnym) i opuszczenie danego miejsca – mająca zabarwienie nostalgiczne, uzupełnione o filozoficzne przemyślenia autora po odbytej podróży.

Struktura ta zostaje jednak zaburzona w przypadku scalenia kilku tekstów dotyczących jednego tema-

tu w pewien cykl opowieści. Oprócz ciekawej formy, treści i stylu reportaży Sienkiewicza wskazać trzeba na występowanie w ramach tej struktury innych gatunków prozatorskich, którymi Sienkiewicz sprawnie zongluje (różne inne gatunki dziennikarskie). Ponadto warto wspomnieć o eseistycznych zakończeniach licznych reportaży oraz często używanej wołającej intonacji, nadającej tekstom charakter oralny, sprawiający wrażenie reportażu mówionego⁵, w związku z czym „można by w nich widzieć znakomite dzieła sztuki radiofonicznej, rodzaj prefiguracji reportażu radiowego, ze względu zaś na fenomenalną ruchową ikonizację – typ filmowego eseju reportażowego”⁶.

Powrót (do) Sienkiewicza?

Ze względu na płynność i dowolność realizacji treści na trzech etapach edukacji możliwe jest zatem zapoznanie uczniów z tą mniej popularną, ale równie istotną i wartościową twórczością jednego z największych pisarzy polskich. Zgodnie z podstawą programową dla wszystkich typów szkół nauczyciel zobowiązany jest nie tylko zapoznać uczniów z gatunkiem powieści historycznej, ale również z esejem, listem czy reportażem.

Każdy z wyżej wymienionych gatunków może zostać omówiony właśnie na podstawie tej „drugorzędnej” twórczości autora, a biorąc pod uwagę bardziej przystępny styl, język oraz mniejszą objętość tekstów, może spotkać się z bardziej przychylnym odbiorem przez uczniów. Co więcej, na podstawie jednego wybranego listu Sienkiewicza można omówić kilka gatunków literackich jednocześnie, co pozwala nauczycielowi wykorzystać dodatkowe godziny na szlifowanie innych umiejętności uczniów. Niezrozumiały i nie zawsze lubiany dziś pisarz, dzięki zmianie czy „ociepleniu” wizerunku, może znów znaleźć swoje miejsce w szkole.

Przypisy

¹ Artykuł dostępny online: <http://www.poranny.pl/magazyn/a/prof-jolanta-sztachelska-henryk-sienkiewicz-znany-i-nieznan-y,9966992/>.

² M. Hanczakowski, M. Kuźniak, A. Zawadzki, B. Żynis, *Epoki literackie. Od antyku do współczesności*, Bielsko-Biała 2003, s. 268.

³ H. Markiewicz, *Pozytywizm*, Warszawa 2008, s. 210.

⁴ L. Ludorowski, *Henryka Sienkiewicza sztuka reportażu podróżniczego*, Lublin 2001, s. 11.

⁵ *Ibidem*, s. 28–29.

⁶ *Ibidem*, s. 29.

Zawodowo myślę krytycznie

Agnieszka Gruszczyńska, menadżerka w firmie IT

Współpraca z globalnymi korporacjami jest niemałym wyzwaniem. Wymaga wyzbycia się wszelkich uprzedzeń i nastawienia na możliwie najprostszą i najefektywniejszą komunikację oraz podjęcia próby odnalezienia siebie i swojego procesu w macierzy stanowisk, standardów, powiązań pomiędzy metodami i programami oraz harmonogramami ich implementacji. Umiejętnością zawsze pomocną – a nawet bezwzględnie konieczną – jest myślenie krytyczne. Jest ono tak samo niezbędne w codziennym życiu, jak umiejętność pisania, czytania czy liczenia. Bez niego zasadniczo trudno o podjęcie jakichkolwiek decyzji opartych na obiektywnych przesłankach. Dlatego właśnie nauczanie myślenia krytycznego wydaje się bardzo istotnym zadaniem wszystkich nauczycieli, na każdym etapie edukacji.

Myślenie krytyczne to coś więcej niż tylko umiejętność racjonalnego wnioskowania. Z pojęciem tym wiązałabym raczej wszystko to, co można określić słowem „niezależność”. Kiedy oczekuję, że któryś z moich współpracowników będzie myślał o czymś krytycznie, chcę aby miał odwagę sformułować swoją opinię na temat analizowanego zagadnienia. By była ona oparta na jego własnych konkluzjach, które nie będą oczywiście pozbawione przede wszystkim racjonalnych przesłanek.

Myślenie krytyczne to też zdolność łączenia tego, co już wiemy, czego nauczyliśmy się na kolejnych etapach edukacji, z analizowanym zagadnieniem, które musimy potraktować jako coś nowego, jak stojące przed nami ciekawe wyzwanie. To tworzenie trafnych połączeń i umiejętność komunikowania o nich innym ludziom, pracującym nad określonym problemem, jest największą korzyścią płynącą z wykorzystania myślenia krytycznego w życiu zawodowym.

Megabajty problemów

Czy choć raz zdarzyło się wam udzielić w pośpiechu pobieżnej odpowiedzi na ważną wiadomość e-mail? Jak często adresaci przygotowywanej przez was korespondencji proszą o dodatkowe wyjaśnienia? Czy kiedykolwiek, po udzieleniu odpowiedzi na py-

tanie, otrzymaliście informację, że wasz materiał nie dotyczył przedmiotu pytania? Jeśli choć na jedno pytanie odpowiedzieliście tak, oznacza to, że wpadliście w pułapkę pośpiechu, która jest największym wrogiem myślenia krytycznego.

Dzisiaj wszyscy jesteśmy tak mocno dociążeni obowiązkami, że często popadamy w gonitwę bez wytchnienia i zastanowienia. Traktujemy naszych zawodowych interlokutorów nie jak partnerów w wyjaśnieniu konkretnych tematów, ale jak nieprzychylnych nam towarzyszy zawodowej niedoli, którzy chcą uprzykrzyć nam życie i zabrać kolejne cenne minuty. Taki bieg spraw powoduje, że nie korzystamy z najważniejszej umiejętności, jaką jest myślenie krytyczne.

Opiekując się dużymi projektami i trzymając pieczę nad procesami o zasięgu ponadkrajowym, wielokrotnie diagnozuję u siebie i swoich kolegów efekt negatywnego nastawienia wzmagany permanentnym brakiem czasu w życiu zawodowym i osobistym. Widzę, że i moi współpracownicy są również ciągle tak zajęci, że nie mają czasu, by rzetelnie przemyśleć sprawy, nad którymi pracujemy. W efekcie odliczamy setki wysłanych mejli, z których większość nie ma zasadniczo żadnego sensu, i odhaczamy przeczytane wiadomości z kolejki nowo napływających listów, których tak naprawdę nie rozumiemy. Zadajemy za-

tem kolejne pytania, na które uzyskujemy niesatysfakcjonujące odpowiedzi, mnożąc megabajty przesyłanej bez opamiętania poczty.

Zdarza nam się zapomnieć o konieczności myślenia krytycznego, które wymaga wyłączenia wszystkich emocji i podjęcia próby obserwacji problemu z pewnego dystansu – powiedziałabym, że z perspektywy obiektywnych faktów. Tylko dzięki takiemu nastawieniu – niezależnemu od naszej aktualnej kondycji psychicznej i osobistego stosunku do tematu – możemy spróbować wyciągnąć logiczne wnioski i opracować optymalne rozwiązanie.

Myślenie krytyczne to niezbędna umiejętność do wstępnego *researchu*. Tylko dzięki niemu możemy stworzyć niezbędną bazę danych, w oparciu o analizę których dojdziemy do racjonalnych wniosków. Już na etapie zbierania informacji musimy przecież umieć oddzielić ziarno od plew, czyli innymi słowy – dokonać wstępnej selekcji informacji oraz ich podziału na niezbędne, luźno powiązane i niepowiązane z interesującym nas tematem.

Kultura organizacyjna

Wszystko to wydaje się być banalnie proste i oczywiste, dlatego zatem tak trudno zachęcić pracowników i samego siebie do myślenia krytycznego w miejscu pracy? Zadałam ostatnio to pytanie dyrektorowi, który jest moim bezpośrednim przełożonym. Ze względu na różnicę wieku i dużo większe doświadczenie zawodowe, od razu, bez konieczności dłuższego zastanowienia, podał mi trzy powody.

Pierwszy to szkoła, która jak najbardziej zachęca i inspiruje uczniów do samodzielnego, niezależnego myślenia, jednak zrezygnowała z nauczania podstawowych procesów odkrywających przed nami ścieżki wnioskowania (na przykład w ramach retoryki). Uczniowie wiedzą na przykład, jak napisać rozprawkę, doskonale znają jej konstrukcję i kompozycję, jednak nie bardzo potrafią przełożyć tę wiedzę na rzeczywistość pozaszkolną.

Drugim czynnikiem, który w pewnym sensie przeszkadza nam w krytycznym myśleniu, jest dowartościowanie emocji. Od małego uczymy dzieci szacunku dla emocji. W dorosłości jesteśmy zatem przekonani, że to im należy nadać najwyższy priorytet. Nie

ma w takim nastawieniu oczywiście nic złego, pod warunkiem, że umiemy krytycznie odróżnić sytuacje, w których możemy postawić nasze emocje na pierwszym planie, od tych, w których nasze emocje muszą pozostać tylko i wyłącznie domeną sfery prywatnej.

Trzeci to dominująca w naszym kraju kultura organizacyjna. Na jednym ze szkoleń usłyszałam ostatnio, że nazywa się ją „zarządzaniem folwarcznym”. Polega ono na przyjęciu podstawowego założenia, że wyższy szczeblem zawsze ma niekwestionowany monopol na wymyślanie najlepszych rozwiązań. Paradoksalnie bardziej niż zarządzający korzystają z tej kultury podwładni, którzy zdejmują z siebie całą odpowiedzialność, oczekując, że na górze zapadną odpowiednie decyzje wraz ze zdefiniowanymi w pełni procesami, które będzie można bezrefleksyjnie realizować. Co więcej, w razie jakiegoś niepowodzenia, będzie można zrzucić na autorów całą odpowiedzialność. Przy-

jęcie takiej kultury organizacyjnej zabija niezależność, odwagę i ciekawość, które są niezbędne do krytycznego myślenia.

Jakkolwiek byłoby to trudne – ze względu na brak podstawowej wiedzy, życie w pełnym niedoczasy i niesprzyjającą kulturę organizacyjną – myślenie krytyczne jest tym, co powinniśmy każdego dnia robić zawo-

dowo. Musimy być zatem profesjonalistami myślenia krytycznego. Od wielu lat nie widziałam CV, w którym kandydat nie wpisałby tej kluczowej umiejętności na listę swoich atutów. Po procesie rekrutacji wielu z nich decyduje się jednak o niej zapomnieć i czekać na gotowe scenariusze dni pracy.

W krótkiej okołorekrutacyjnej rozmowie z moim dyrektorem, po ustaleniu, co przeszkadza nam w myśleniu krytycznym, zastanowiliśmy się wspólnie, co jest nam niezbędne, by móc efektywnie pracować, krytycznie myśląc.

Logika, otwartość, ciekawość

Na pierwszym miejscu postawiliśmy logikę. Jest ona niekwestionowanym fundamentem krytycznego myślenia. Myślenie logiczne jest oparte na obiektywnych przesłankach, które muszą stanowić podstawę wnioskowania. W logicznym myśleniu nie ma miejsca na domysły, podejrzenia, przeczucia. Nasza firma

**Myślenie krytyczne to zdolność
łączenia wiedzy z analitycznością.**

**To także umiejętność
komunikowania się z innymi
osobami, które razem z nami
pracują nad rozwiązaniem
określonego problemu. Taki układ
może być najlepszym sposobem
osiągnięcia sukcesu w pracy
zawodowej.**

bezpośrednio styka się z efektami pracy innego podwykonawcy – globalnego klienta. Niestety to, co trzymujemy od podmiotu poprzedzającego naszą pracę, nie zawsze ma taką jakość, jaka została określona w procesie. Nasi pracownicy lubują się w wyłapywaniu błędów, a co więcej – doszukują się ich tam, gdzie nie powinni. Pracownicy drugiej firmy przyjmują uwagi jako niezasadną krytykę. Powoli rozpętuje się cicha wojna między nami a nimi, w której myślenie krytyczne jest postrzegane jako postępowanie krytykanckie. Tu wnioskowanie nie ma nic wspólnego z logiką. Jest w pełni emocjonalne. Taka sytuacja jest bardzo trudna do odwrócenia i nigdy nie prowadzi do niczego dobrego.

Drugim czynnikiem sprzyjającym krytycznemu myśleniu jest otwartość, nazywana w krajach anglosaskich *open-mindedness*. By myśleć krytycznie, trzeba być otwartym na nowe idee, niezależnie od naszych wcześniejszych doświadczeń i przekonań. Wrogiem otwartości jest oczywiście rutyna. Jeśli długo coś realizujemy w określony sposób, niezwykle trudno będzie nam pogodzić się z faktem, że można to przecież robić lepiej, szybciej i sprawniej w innym formacie.

Trzeci czynnik, mocno powiązany z otwartością, to ciekawość. Przydatną zawodowo ciekawość zdefiniowałabym jako czerpanie radości z dochodzenia do informacji i konkluzji. Podchodzenie do nowego problemu właśnie z ciekawością, a nie niechęcią implikowaną na przykład brakiem czasu, jest bardzo ważne, by móc krytycznie ocenić jego rangę i dojść do optymalnego rozwiązania. Ludzie obawiają się jednak ciekawości, uznając ją za przejaw nieprzygotowania, braku wiedzy i kompetencji. Wspieranie dobrze pojmowanej ciekawości to też bardzo ważny czynnik sprzyjający kształtowaniu zespołu. Jakże często zdarza się, że nowy kolega jest traktowany na początku jako największy wróg – do czasu aż pomyślnie przejdzie swoją „próbę”. Gdyby był przyjmowany z ciekawością, zamiast z niechęcią podsycaną konkurencją

w zespole, być może dużo wcześniej osiągnąłby ważne dla efektywnej pracy zawodowej poczucie akceptacji.

Pozytywne nastawienie

Myślenie krytyczne wymaga również adaptacji lub chęci zachowania elastyczności i otwartości, gdy pojawiają się nowe informacje lub pomysły. Adaptacja ustawia krytyczne myślenie w opozycji do liniowych, ustalonych i normatywnych sposobów myślenia. Zawsze musimy być gotowi do przystosowania się, gdy niestandardowe, alternatywne lub po prostu odmienne od naszych sposoby myślenia zmieniają paradygmat naszej pracy. Adaptacja to, najprościej rzecz ujmując, pozytywne nastawienie do zmian, które są stałym elementem współczesnej nam rzeczywistości zawodowej.

Do myślenia krytycznego niezbędne jest budowanie pozytywnej atmosfery współpracy zespołowej. Nie

Myślenie krytyczne to umiejętność potrzebna do researchu. Tylko dzięki myśleniu krytycznemu możemy stworzyć bazę danych: w oparciu o ich analizę dojdziemy do racjonalnych wniosków. Już na etapie zbierania informacji musimy przecież umieć oddzielić ziarno od plew, czyli innymi słowy – dokonać wstępnej selekcji informacji.

sprzyja temu oczywiście powszechna rywalizacja i chęć zatrzymania swojej wiedzy dla siebie, która daje złudne poczucie bezpieczeństwa. Rozpowszechnianie wiedzy i zdobywanie informacji od innych jest niezwykle istotne. Informacja to obecnie najcenniejszy zasób. Jej odpowiednie kierunkowanie jest mocno uzależnione od nastawienia ludzi do zespo-

łu, w którym pracują.

Powyższa lista nie jest ani kompletna, ani w żaden sposób domknięta. Można dodać do niej wiele czynników. Większość z nich – tak jak kilka wymienionych powyżej – będzie miało bardzo ogólny charakter. Powoduje to, że wspieranie myślenia krytycznego przebiega podobnie w szkole, miejscu pracy czy w domu rodzinnym. Nigdzie jednak nie będzie ono umiejętnością łatwą do wykorzystania. Wymaga bowiem dużej samoświadomości i samokontroli, które zaliczyłabym do najtrudniejszych zadań ludzkości. Mimo wszystko, bez względu na profil i poziom wykształcenia, myślenie krytyczne jest w tej chwili jedną z lepiej opłacanych umiejętności. Nie może ono jednak być pustym zapisem w CV.

Tkwi w nich siła magiczna

Popularne srebra na przykładzie zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie

Krystyna Milewska, starszy kustosz Muzeum Narodowego w Szczecinie

Początki muzealnictwa nikną gdzieś w mitycznych czasach. Termin „muzeum” utworzono od greckiego słowa *mouseion*, to znaczy miejsca przeznaczonego muzom. Muzy były córkami Zeusa i Mnemozyny, bogini pamięci. Muzeum to przede wszystkim kolekcja, czyli zbiór zebranych obiektów, przedmiotów przeznaczonych do oglądania, wyłączonych z obiegu użytkowego. Każdy zbiór artystyczny jest źródłem wiedzy o człowieku, odbiciem jego gustów i upodobań, zainteresowań, sposobów spędzania czasu, mówi wiele na temat systemów wartości, postaw, charakteru jego właścicieli.

Odzwierciedleniem luksusu i bogactwa bywały i nadal mogą być sprzęty i przedmioty, którymi ludzie otaczają się w swoich domach, by zapewnić sobie dobrze zorganizowane i wygodne życie. Mimo że większość z tych rzeczy – pokazywanych na wystawach muzealnych – nie jest pozbawiona artyzmu, istotniejsza jest pełniona niegdyś przez nie funkcja.

Bogate stoły

Znaczącą liczbę obiektów prezentowanych na muzealnych wystawach stanowią naczynia stołowe. Dziś proste i przynajmniej w zamierzeniu funkcjonalne, w dawnych czasach bywały bardzo ozdobne, często w niezwykłych kształtach i oryginalnej dekoracji.

Mimo iż naczynia przynależą do różnych dziedzin rzemiosła artystycznego, któremu ciągle jeszcze nie przyznaje się tych samych praw co malarstwu i rzeźbie (w słowie rzemiosło wydaje się kryć coś mało wzniosłego, by nie rzec pospolitego), predestynując do wybitnych dzieł sztuki, są zarazem bezcennym świadectwem wysokiego kunsztu dawnych mistrzów i odbiciem gustów epoki, w której powstały. Czasem

wyduje się, że tkwi w nich jakaś siła magiczna, fascynująca, w konsekwencji rodząca przemożną chęć posiadania. Jest wielce prawdopodobne, że słowo *naczynia* pochodzi od określenia „na cynie” („jadać na cynie”), przedmiotów wykonanych bowiem z tego materiału używano począwszy od średniowiecza aż po wiek XIX, kiedy został on wyparty przez ceramikę i tańsze metale.

W bogatej grupie naczyń stołowych znajdowały się naczynia do podawania i spożywania potraw, przypraw, słodkości, owoców i napojów. Zastawy składały się między innymi z różnej wielkości waz okrągłych lub owalnych z pokrywami, czasami nazywanych terynami, w których podawano „potaże” (jak z francuskiego nazwał zupę Wojciech Wielądko w książce pod tytułem *Kucharz doskonały*, wydanej w 1783 roku) oraz potrawy duszone. Mniejsze wazy były przeznaczone do bulionów i warzyw. Teryny mogły również być wykorzystane do lodów, ponczu, kruszonu lub schładzania kieliszków, bowiem alkohole najczęściej serwowano na zimno. Te charakterystyczne naczynia stołowe w XVIII wieku spełniały rolę szczególną, sta-

jąc się w połowie stulecia dekoracyjnym elementem serwisu. Teryna Jahanna Jacoba Sandrarta II (srebro), pochodząca z lat sześćdziesiątych XVIII wieku, stanowi niekwestionowany skarb berlińskiego złotnictwa tego okresu i swoistą ozdobę wystawy „Stare srebra” w Muzeum Narodowym w Szczecinie.

Srebro się nie psuje

Potrawy miały zwykle daleką drogę z kuchni na stół i często zdarzało się, że zimne i skrzepłe odsyłano z powrotem. Jako novum pojawiły się srebrne, spirytusowe palniki, zwane fajerkami, do podgrzewania talerzy i półmisek. Podgrzewaczy tego typu używano do połowy XIX stulecia, kiedy to na wzór francuski dania zaczęła roznosić służba.

Nie brakowało serwisów do przypraw, kieliszków do jajek, nazywanych wówczas kokosznikami, salatek, sosjerek, solniczek, srebrnych imbryków, dzbanków i mleczników, ażurowych koszy na ciasta i owoce.

Należy wspomnieć, że na dawnych stołach królowały srebra, wymieniona już cyna, platery, a także mosiądz, miedź, delikatna porcelana oraz fajans. Naczynia ze srebra, popularnie zwane srebrami, oparły się upływowi czasu, zmieniającym się gustom i wymogom mody, nie tracąc nic ze swojej wartości, z należytą pieczołowitością przechowywane i przekazywane z pokolenia na pokolenie jako świadectwo zamożności i ciągłości rodu.

Ważną rolę w nowożytnym ceremoniale odgrywały srebrne puchary, często o symbolicznych, wymyślnych kształtach. Popularne na przełomie XVI i XVII wieku w południowych Niemczech były puchary weselne w kształcie damy w wytwornym stroju, która trzyma w wysoko uniesionych dłoniach czarę. Państwo młodzi z takiego naczynia wychylali toast – pani młoda spełniała toast z czarki, a pan młody z kielicha, którym stawiała się po odwróceniu naczynia spódnicą damy tworzącej puchar. Muzeum Narodowe w Szczecinie prezentuje doskonałe naśladownictwo tego pucharu, pochodzące z drugiej połowy XIX w., na ekspozycji „Stare srebra”.

Zapotrzebowanie na srebra zawsze było duże i każdy szanujący się dom był w nie w różnym stopniu zaopatrzony. Karolina Nakwaska z wyżyn swego autorytetu pouczała: „Mieć srebrne naczynia, nawet do codziennego użytku, nie jest wcale marnotrawstwem, przeciwnie jest to rodzaj oszczędności. Takie naczynia się nie psują, nie tłuką; służący mają dla nich więcej jak dla innych poszanowania i przez to dłużej trwają. Zmieniać dawne srebra na nowe, nie zdaje się do-

bre. Wprawdzie starsze są mniej eleganckie, ale dają wyobrażenie szacunku, którym młodzi dla naddziół mieć winni, oznaczają dobry byt, dawno w rodzinie miany (...). Waz wystawnych i innych tego rodzaju sreber kupować bym Ci nie radziła, a mniej jeszcze filiżanek i talerzy, które nie są w użytkowaniu przyjemne; jeżeli kupujesz, to raczej wiele sztucców; a jeżeli Cię stać to wazę prostą, półmisek, tace, tacki, lichtarze, świeczniki, itp. – to potrzebny sprzęt. Pamiętaj aby w imbryczkach i innych podobnych naczyniach były rękojeści drewniane, bo srebrne rozpalają się i są niewygodne”. Autorka zaleca także, „aby kształty sreber były ile możliwości gładkie. Greckie i rzymskie nigdy z mody nie wyjdą i są także cechą prawdziwego smaku” (tekst jest dostępny w książce: T. Jabłońska, *Dawne zastawy stołowe*, Warszawa 2008, s. 245). Autorka pisząc o srebrach greckich i rzymskich, ma na myśli naczynia o cechach klasycystycznych. W okresie klasycyzmu nastała moda na wyroby, które wyróżniała: prostota, dekoracyjny umiar, a przede wszystkim funkcjonalność.

Łyżeczka do cukru pudru

Nie tylko naczynia, ale przez całe stulecia także sztucce były oznaką dobrobytu, a ich posiadanie uznane było za przejaw zamożności. Początkowo używano jedynie ostrych noży i prostych łyżek. Spośród sztucców najpóźniej na stołach pojawił się widelec, mimo iż w Europie znany był już od XI wieku. Średniowieczny widelec różnił się od swojego dzisiejszego odpowiednika, ale niewątpliwie wyręczał palce w podawaniu kęsa do ust. Był złożony z dwóch długich, równoległych ostrzy osadzonych na wspólnym trzonku.

Kształt widelca dwuzębego przetrwał aż do pierwszej połowy XVIII wieku, choć w XVII stuleciu pojawiły się „widełki” trójzębne, najczęściej srebrne, tworzące jednolitą całość z trzonkiem, a nawet widelce czterozębne, których kształt zbliżony był do obecnie używanych.

Kolejnym symptomem nadchodzących zmian w posługiwaniu się sztuccami było wprowadzenie w nożach stępionych, zaokrąglonych czubków i tak pojawił się w II połowie XVII wieku nóż stołowy. Kiedy już sztucce w swojej podstawowej odmianie, czyli łyżki, noże i widelce, weszły do powszechnego użycia, zaczęły powstawać nowe sztucce, o coraz bardziej wymyślnych formach wynikających z ich przeznaczenia. To zaś było następstwem ogromnej różnorodności potraw – stoły stawały się atrakcyjne pod względem

kulinarnym, ale i wymagały odpowiedniej oprawy cieszącej oczy biesiadników.

Od XVIII wieku spotykane są jednolicie zdobione komplety. Sztuńce były głównie srebrne lub platerowane, niekiedy złocone, cynowe, czasami z drewnianymi (hebanowymi) trzonkami. Zdarzały się sztucce dekorowane kością słoniową i kamieniami szlachetnymi. Seryjną produkcję sztucców rozpoczęto dopiero w XIX wieku i różnorodność sztucców sięgnęła wówczas apogeum. W bogatych domach do każdej potrawy podawano inne sztucce. Pojawiły się między innymi chochle i chochelki do zup, sosów i śmietany, duże łyżki i widelce półmiskowe, łopatki, noże i widelce do ryb, łopatki do kawioru, widelczyki do raków i ostryg, sitka do herbaty, nożyki do owoców, nożyki do winogron, widelce do arbuza, noże i łyżki do lodów, łyżki do ponczu, kruszonu i lemoniady i tym podobne.

Dziewiętnastowieczne zasady dobrego zachowania się przy stole wymagały, aby przestrzegać używania podczas posiłku odpowiednich sztucców, zgodnie z ich wyspecjalizowanym przeznaczeniem. Dzisiaj zastosowanie wielu z nich nie jest już tak oczywiste. Jednym z nich, o wąskim użytkowaniu, była łyżeczka do cukru pudru. łyżeczki takie, niekiedy ze srebra złoconego, wchodzące w skład serwisów deserowych, pojawiły się już w połowie XVIII wieku. Łatwo je rozpoznać po dekoracyjnie skomplikowanym ażurowym dnie czerpaka. Posługiwano się nimi, ponieważ roztluczony łupany cukier trzcinowy miał mnóstwo grudek i trudno było nim równomiernie posypać potrawę. Do cukru pudru używano także specjalnych cukiernic, które przybierały różne formy „rogu obfitości” lub kształt greckiej wazy – jak ta ze zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie, wykonana około 1795 roku przez szczecińskiego mistrza Martina Ephraima Voggelaera, srebrna, ozdobiona delikatnym kanelowaniem, z dziurkami układającymi się we wzór dzwonek.

Cukiernica pod zastaw

Co najmniej do połowy XIX wieku cukier uzyskiwano z trzciny cukrowej i sprzedawano w głowach – stożkowych, zwartych bryłach (od 1 do 10 kg), które należało rozłupać na większe części specjalnym toporkiem, a na mniejsze porcje – przystosowanymi do tego szczypcami. Pokruszony przysmak segregowano, a kształtne niewielkie bryłki wkładano do cukiernicy. Podając je w takiej postaci, dla wygody korzystających, dołączano niewielkie szczypczyki, zwa-

ne również kleszczykami. Produkowano je w dwóch podstawowych formach: jako przedmiot na wzór nożyczek lub litery „u”. Każdy z modeli zakończony był dekoracyjnym uchwytem, ułatwiającym sprawne uniesienie bryłki – najczęściej były to ostro zakończone pazurki, ale stosowano również końcówki w postaci dłoni lub łopatek. Przedmiot ten wyszedł z użycia około połowy XIX wieku, wraz z wprowadzeniem sypkiego cukru produkowanego z buraka cukrowego, chociaż współcześnie może być stosowany do cukru w kostkach.

W dzisiejszych czasach – lepkich od cukru – dziwią gości muzealnych niektóre cukiernice w kształcie prostopadłościennych skrzynki zamykanej na kluczyk. Kształt cukiernicy skrzynkowej ustalili się na początku XIX wieku. Początkowo ze ściętymi narożnikami, w latach późniejszych z wybrzuszonymi ściankami, wsparta była na czterech nóżkach w formie kulek, a następnie lwich łap, czasem uskrzydłonych. Wieczko i boki cukiernicy zdobiono odlewanyymi lub sztanconymi nakładkami w formie roślinnych taśm, aplik ze sfinksami, palmetami lub rogami obfitości. Najokazalej dekorowano szyldzik zamka na przedniej ściance oraz wieczko, które czasem zaopatrzone było w uchwyt w formie gałązki lub pęka kwiatowego, owocu, figurek ptaków i zwierząt. Cukiernice skrzynkowe cieszyły się wielką popularnością aż do końca XIX wieku, gdy zaczęły pojawiać się cukiernice na miałki cukier, przybierające kształt koszyczka ze szklanym wkładem. Niebagatelną rolę odgrywały również względy praktyczne: kosztowności i naczynia kruszcowe, jak je wówczas nazywano, gwarantowały materialne zabezpieczenie, nierzadko zastępując gotówkę, zawsze można było je sprzedać lub dać pod zastaw, co chlubnie praktykowano także i w wojennej potrzebie.

Kiedys wyjątkowe, dzisiaj powszechne

Gdy od drugiej ćwierci XIX wieku znaczącą grupę klienteli stanowiło zamożne mieszczaństwo, srebrne naczynia stołowe zaczęły tracić na swojej okazałości i monumentalności – na rzecz większej różnorodności i funkcjonalności. Są to przedmioty banalne i popularne dawniej, dzisiaj za to zapomniane, albo rzadkie i wyjątkowe kiedyś – dzisiaj zaś powszechne, znakomicie łączące nowoczesność z przesłaniem, jakie niesie przeszłość. Opisane zmiany zachodzące w modzie używania naczyń stołowych można porównać na wystawach stałych Muzeum Narodowego w Szczecinie dotyczących rzemiosła artystycznego i ekspozycjach ukazujących wielowątkowe dzieje miasta Szczecina.

Czytanie szkoły

Metafory militarne w dyskursie edukacyjnym

Sylwia Jaskulska, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Pracowni Pedagogiki Szkolnej na Wydziale Studiów Edukacyjnych Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza w Poznaniu

„Istotą metafory jest rozumienie i doświadczenie pewnego rodzaju rzeczy w terminach innej rzeczy”¹ – metaforyzując kłopotliwe można opowiadać o mniej kłopotliwym, niejasne zastąpić jasnym, nieoswojone zamienić w oswojone. Metafora pozwala coś zawoalować, ale i wydobyć na światło dzienne. Rodzice sięgają po metafory, kiedy chcą wyjaśnić świat swoim dzieciom. Metafory wzbogacają język zakochanych. Bez metafory nie byłoby sztuki, ale i nauki, o czym przekonuje Maria Dudzikowa, łącząc w swoich tekstach pedagogiczne i filologiczne pasje². Dudzikowa od wielu lat pokazuje, jak w badaniu szkoły i mówieniu o niej przydatne są metafory – tym razem, wymyślając koncepcję tomu *Twierdza...*, pedagożka sięgnęła po metaforę militarną. Jak pisze Dudzikowa w tekście wprowadzającym: „Pojęcie WOJNA – stanowiąc ramę interpretacyjną w odniesieniu do SZKOŁY – obejmować będzie w naszej książce próbę odpowiedzi między innymi na takie pytania: Kto z kim prowadzi wojnę? Gdzie? O co? Za pomocą czego? Z jakim skutkiem? Odpowiedzi na takie i podobne pytania uruchamiają całą serię (armię?) militarnych metafor cząstkowych, które pozwolą zobaczyć i pojąć, co dzieje się za szkolnymi drzwiami z tej właśnie wojennej perspektywy oglądu rzeczywistości szkolnej i pozaszkolnej, jako że szkoła istnieje w określonym kontekście składającym się między innymi z polityki oświatowej, prawa oświatowego i rozporządzeń administracji, systemu kontroli i oceny.

Drugim elementem pomysłu były odniesienia do książki Antoinéa de Saint-Exupéryego *Twierdza*³.

Dzieło to, przez niektórych porównywane do świętych ksiąg, aż kipi od przenośni i porównań. Autorzy i autorki, biorąc za motta cytaty z *Twierdzy*, podążali za Exupéryem albo krytycznie odnosili się do wybranych fragmentów jego twórczości. W ten sposób powstała wspólna dla wszystkich autorów rama, którą wypełniła mozaika różnych treści: wyników badań, analiz, przemyśleń o szkole, o edukacji w Polsce.

Muszę przyznać, że zapałam do tego projektu entuzjazmem „od pierwszego wejrzenia” i jako autorka i współredaktorka *Twierdzy...* przyglądałam się, niemal z zapartym tchem, jak ta mozaika się wypełnia. Myślę, że pomysł spodoba się Czytelniczkom i Czytelnikom – nauczycielom/nauczycielkom, pedagogom/pedagożkom, psychologom/psycholożkom szkolnym, dyrektorom/dyrektorkom i innym osobom związanym ze szkołą i edukacją, zarówno tym wrażliwym na filologiczne „smaczki”, jak i tym, którzy poszukują nowych ujęć interesujących ich zagadnień.

Co ich czeka po otwarciu książki? Zestawienie w tytule książki słów „twierdza” i „szkoła” może wywoływać wiele skojarzeń, wielu rzeczy można więc oczekiwać. *Twierdza* jest niedostępna. Jest mało podatna na zmianę. Jest warowna i bezpieczna. *Twierdza* może być więzieniem, ale i schronieniem, ostoją. Otwiera się szeroki wachlarz znaczeń i nowych metafor – *twierdza* to wojsko, przywódca, szeregowi żołnierze, rozkazy, czas wojny/pokoju, obrona, kapitulacja itd.

Szkoła w *Twierdzy* jest metaforycznie przedstawiona i jako *twierdza-ostoja*, i jako *twierdza przeklęta*. W szkole ma miejsce i wojna każdego z każdym, są

sojusze i wrogie przejęcia. Jest szkoła „z”, „obok”, „wobec”, „ponad”, „przed”, „przeciwko”, „ku”. Obiektem strategii, taktyk i manewrów, których bohaterką jest szkoła, czynimy i ministerstwo, i nauczycieli, ale też uczniów, rodziców, podręczniki, szkolne ocenianie, dokumenty, wydarzenia. Wszystko to, co jest elementem kultury szkoły. *Twierdza...* otwiera zresztą wielotomową serię pod takim właśnie tytułem, redagowaną przez Marię Dudzikową i Ewę Bochno (seria ukazuje się pod patronatem Komitetu Nauk Pedagogicznych Polskiej Akademii Nauk).

Hasło „kultura szkoły” można uznać za klucz do czytania *Twierdzy...* i przybliżenia do odpowiedzi na pytanie, jaka jest wizja szkoły autorów – choć to układanka różnych zagadnień i ujęć, każdy z kawałków w jakiś sposób pasuje do innych. Spoiwem jest idea, którą także w wielu innych tekstach wyraża Maria Dudzikowa: szkoła ma sprzyjać rozwojowi ucznia⁴. Jak piszą redaktorki serii „Kultura szkoły” we wprowadzeniu: „Na szkołę coraz częściej patrzy się jak na firmę i organizację usługową. Perspektywa marketingowa zdominowała zarówno kursy, szkolenia dla dyrektorów placówek edukacyjnych, jak i literaturę adresowaną do środowisk szkolnych. (...) Zapomina się (i wielu się na to godzi), że szkoła jest środowiskiem kulturowym. Jej kulturę stanowi zespół idei, poglądów, zasad i praktyk, które w jawny lub ukryty sposób oddziałują na rozwój osoby i zmianę społeczną, zarówno w czasoprzestrzeni szkoły, jak i w jej bezpośrednim i pośrednim otoczeniu”⁵.

Maria Dudzikowa od lat promuje hasło „kultura szkoły” i proponuje analizowanie szkoły przez pryzmat trzech idei psychokulturowego podejścia do edukacji Jerome’a Brunera. Są to: sprawstwo, współpraca i refleksja, które kulturę szkoły stymulują. Rozwojowi ucznia w tym ujęciu sprzyja to, że czuje się on sprawcą, czyli ma moc inicjowania i wykonywania działań, że umie współpracować i doświadcza potencjału współpracy oraz ma świadomość tego, co robi, po co to robi, a także potrafi stawiać i weryfikować hipotezy, myśleć alternatywnie, antycypować, myśleć ściśle, ale i snuć opowieści⁶. Wiele tekstów *Twierdzy...* można nazwać zaangażowanym głosem w walce o te idee, inne pokazują dobre praktyki w tym zakresie.

Przeglądając się mozaice stworzonej na kartach *Twierdzy...*, zobaczymy zatem nie tylko cienie rzu-

cane przez tytułową budowlę, ale też wiele kolorów i słonecznych refleksów, co zapowiada podtytuł (*Co w zamian?*) oraz (znów metaforyczny) pierwiosnek – symbol wiosny na okładce.

Dziękuję Pani Profesor Marii Dudzikowej za zaproszenie do współredagowania *Twierdzy...* i przekazuję to zaproszenie dalej, zachęcając Państwa do lektury, bo tylko w rękach Czytelników będzie ona żyła niczym szkiełka w kalejdoskopie – ukazując coraz to nowe obrazy.

Przypisy

¹ M. Dudzikowa, *Wstępnie o metaforze (także militarnej)*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016, s. 13.

² Zob. np. *Esej o codzienności szkolnej z perspektywy metafory*, w: *Wychowanie. Pojęcia – procesy – konteksty. Interdyscyplinarne ujęcie*, t. 5, red. M. Czerepaniak-Walczak, M. Dudzikowa, Gdańsk 2010; *Oznaki dehumanizacji szkoły w perspektywie metaforyki odzwierzczej*, w: *Uczłowieczyć komunikację. Nauczyciel wobec ucznia w przestrzeni szkolnej*, red. H. Kwiatkowska, Kraków 2015.

³ A. de Saint-Exupéry, *Twierdza*, Warszawa 1985.

⁴ Zob. np. M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu „wszechstronnego rozwoju” ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2002; M. Dudzikowa, *Pomyśl siebie... Minieseje dla wychowawcy klasy*, Kraków 2007; M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, red., *Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2010; M. Dudzikowa, S. Jaskulska, R. Wawrzyniak-Beszterda, E. Bochno, I. Bochno, K. Knasiecka-Falbierska, M. Marciniak, *Kapitał społeczny w szkołach różnego szczebla. Diagnoza i uwarunkowania*, Kraków 2011; M. Dudzikowa, K. Knasiecka-Falbierska, red., *Sprawcy i ofiary działań pozornych w edukacji szkolnej*, Kraków 2013.

⁵ M. Dudzikowa, E. Bochno, *Wprowadzenie do serii „Kultura szkoły”*, w: *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, red. M. Dudzikowa, S. Jaskulska, Warszawa 2016, s. 9.

⁶ M. Dudzikowa, *Inspiracje Brunerowskie, w: Doświadczenia szkolne pierwszego rocznika reformy edukacji. Studium teoretyczno-empiryczne*, red. M. Dudzikowa, R. Wawrzyniak-Beszterda, Kraków 2010, s. 37.



M. Dudzikowa, S. Jaskulska (red.), *Twierdza. Szkoła w metaforze militarnej. Co w zamian?*, Warszawa: Wolters Kluwer 2016, 504 s.

SJ

Spacerem przez podziemia

Nowy przewodnik po mniej znanym Szczecinie

Krzysztof Lichtblau, literaturoznawca, dziennikarz, krytyk literacki, doktorant na Wydziale Filologicznym Uniwersytetu Szczecińskiego

Podziemny Szczecin to pierwsza część opowieści o szczecińskich tajemnicach ukrytych pod „dachami” chodników i ulic. W legendach miejskich nieustannie powracają różne opowieści dotyczące podziemi pod ważnymi punktami miasta: Wałami Chrobrego, Dworcem Głównym, ale także innymi miejscami, które skrywają w sobie mity o ich budowie i losach. Część z tych opowieści jest zupełnie zmyślona, część bardzo bliska prawdy. Chętne sięganie przez czytelników po fikcjonalne opowieści kryminalne dotyczące tego zagadnienia, jak w przypadku *Sedinum* Leszka Hermana, *Pamięci krwi* Izabeli Degórskiej czy trylogii Wojciecha Burgera, świadczy o zainteresowaniu tą tematyką.

Autorzy tej pracy postawili sobie za cel odpowiedzenie na wiele pytań, o ile było to oczywiście możliwe. Jak piszą we wstępie: „w tej książce nie ma fikcji, nierealnych teorii. Opisaliśmy i pokazaliśmy na zdjęciach oraz planach te miejsca, które istnieją, i te, które widzieliśmy” (s. 4).

Książka jest efektem pracy zróżnicowanego zespołu, w którego skład wchodzi: dziennikarz szczecińskiego oddziału „Gazety Wyborczej” – Andrzej Kraśnicki jr, przewodnik i pasjonat historii Szczecina – Michał Rembas oraz architektka związana z przemysłem stoczniowym – Izabela Rosa. Różne przestrzenie, po których na co dzień poruszają się autorzy, dały możliwość wniknięcia w historię, która kryje się w podziemiach. Książka przedstawia zatem nie tylko same podziemia, ale również ich losy – zarówno kulisy budowy, jak i okres bliższy współczesności, kiedy przestały pełnić swoje pierwotne funkcje. Całość uzupełniona jest mnóstwem fotografii i trójwymiarowych modeli korytarzy. To niesłychanie istotne,

biorąc pod uwagę, że do większości tych miejsc nie będziemy mieli dostępu – ze względu na ich stan lub też miejsce, w którym się znajdują.

Autorzy prezentują, między innymi, podziemia u stóp wieży Quistorpa, pod dworcami PKS i PKP, nieopodal ulicy Podgórnej, pod Pogonią, czy te w okolicach Bramy Portowej, które opisał w swojej powieści Herman.

Książka ukazała się jako pierwsza część cyklu. Rozpoczyna się opisem bombardowań alianckich na Stettin, który przed wojną był strategicznym ośrodkiem przemysłowym III Rzeszy. W mieście i okolicach funkcjonowała na przykład fabryka silników lotniczych (Załom), benzyny syntetycznej (Police) oraz oczywiście stocznie. Powodem usytuowania tych punktów akurat w Stettinie było oddalenie miasta od Anglii i ZSRR, co powodowało, że przynajmniej teoretycznie było to miejsce bezpieczne. W rzeczywistości jednak miasto i tak stało się celem nalotów bombowych.

Andrzej Kraśnicki jr w tej części prezentuje kolejne bombardowania miasta. Jak pisze: „Dopiero w nocy z 20 na 21 kwietnia 1943 roku miało miejsce pierwsze poważne bombardowanie. Ponieważ 20 kwietnia przypadały urodziny Adolfa Hitlera, Niemcy spodziewali się ataku na Berlin. Ściągnęli do miasta artylerię przeciwlotniczą także z okolic Szczecina, który pozostał niemal bezbronny. Tymczasem brytyjski RAF ominął Berlin i 339 samolotów nadleciało nad Szczecin. Była godzina 23.30” (s. 6). Od tego czasu miasto było wielokrotnie bombardowane. W 1944 roku naloty bombowców alianckich spowodowały olbrzymie zniszczenia Stettina. Autor dość dokładnie prezentuje kolejne ataki. Całość uzupełniona jest o archiwalne i współczesne zdjęcia dokumentujące, jak później wyglądało miasto. Powstawanie kolejnych schronów było więc po prostu koniecznością.

Kolejne rozdziały to wycieczka po podziemiach. Autorzy opisują moment powstania danego schronu oraz jego przydatność i wielkość. To jednak nie warstwa narracyjna jest mocną stroną tej publikacji, a ilustratorska. „Spacer” po podziemiach opowiedziane są z punktu widzenia pierwszej osoby. Pozwala to w pewien sposób śledzić emocje i momenty zdziwienia naszych przewodników. Ważne, że jeżeli autorzy nie są w stanie odkryć jakiejś tajemnicy skrywanej w korytarzach, to po prostu to sygnalizują.

Z mojej perspektywy w książce brakuje odnośników do publikacji naukowych. Zakładać możemy, że część czytelników może sięgnąć głębiej, a i wiarygodność opisywanych historii byłaby większa. Oczywiście łatwo to wybronić argumentem, że mamy do czynienia z publikacją popularnonaukową, przewodnikiem, fotoprzewodnikiem, fotoreportażem. Na ile to istotne? Na pewno w zupełnie inny sposób podchodzimy do książki – tej w szczególności – mając na uwadze niuanse genologiczne.

Do podobnej formuły, jak ta prezentowana w *Podziemnym Szczecinie*, przyzwyczaił nas Michał Rembas dwoma częściami *Cudów na fasadach*. O ile jednak w tamtych publikacjach możemy udać się z książką pod pachą i wytykać sobie nasz brak spostrzegawczości na detale, którymi zainteresował się autor, o tyle tutaj możemy co najwyżej chodzić po „dachach” opisywanych przez autorów przestrzeni.

Warto zwrócić uwagę, że zmienia się sposób, w jaki postrzegamy przewodnik – odbiorcami przewodników są dzisiaj konkretne grupy. Wskazać tu należy choćby: *Przewodnik dla dzieci. Szczecin; Prze-*

wodnik dla osób niepełnosprawnych; Szczecin i okolice; Przewodnik rowerowy i wydane przez PTTK *Okolice Szczecina*, których docelowym odbiorcą są piechurzy. Inną grupę przewodników tworzą te, które prezentują subiektywne podejście autora i skupiają się wyłącznie na wybranych zagadnieniach.

Fakt, że można – dzięki książce – zobaczyć i zbadać niedostępne podziemia, jest w tym wypadku najistotniejszy. Często przechodzimy w pobliżu opisywanych miejsc – ze świadomością, że znamy je tylko z opisu i tak już pozostanie. Warto sięgnąć po *Podziemny Szczecin* – ze względu na dużą liczbę fotografii, ciekawe opisy, a przede wszystkim szczegółowość, która pozwala nam głębiej wniknąć w tajemnice prezentowanej przez autorów przestrzeni.

Czemu nie wejdziemy tam gdzie oni? Autorzy, wchodząc do kolejnych schronów, podpisują dokumenty, że robią to na własne ryzyko. Schron pod dworcem PKS częściowo się zapadł i w zasadzie możemy się już tylko zastanawiać, kiedy zapadnie się reszta. Jak czytamy w jednej z ciekawostek o wieży Quistorpa: „według kosztorysu z początku XXI wieku uporządkowanie ruin to wydatek rządu 300 tysięcy złotych, a kompleksowe zabezpieczenie ruin w taki sposób, by można było je bezpiecznie zwiedzać, to 1,5 miliona złotych. Wyceny odbudowy nikt się nie podjął” (s. 17). Nie jest to może najbardziej reprezentatywny przykład, ale pokazuje aspekt, który na stałe blokuje nam wejście to niektórych miejsc.

Podziemia są na wyciągnięcie ręki, lecz pozostają dla nas zamknięte. To wszystko w momencie, kiedy „turystyka poczarnobyłska” ma się znakomicie, a Pyrcpec coraz więcej przewodników. Gdzie zatem istnieją granice możliwości zwiedzania?



Andrzej Kraśnicki jr, Michał Rembas, Izabela Rosa, *Podziemny Szczecin, Szczecin*: Wydawnictwo Bratek Michał Rembas 2016, 191 s.

O nauczaniu języka polskiego

Dwa razy w ubiegłym roku poruszaliśmy zagadnienie nauczania języka polskiego w szkole średniej i w związku z tem mówiliśmy o warunkach pracy nauczyciela polonisty, zarówno w szkole powszechnej jak i średniej. Obecnie powracamy do tego tematu. Czynimy to z okazji egzaminu wstępnego do szkoły budowlanej w Lublinie, jaki miał miejsce w końcu ubiegłego roku szkolnego. Egzamin ten nasunąć musiał każdemu nieuprzedzonemu obserwatorowi poważne refleksje.

Przy wymienionym egzaminie sprawdzianem wiadomości z nauki języka polskiego u absolwentów szkół powszechnych było dyktando. O ile z punktu widzenia metodyki języka polskiego nie możnaby nic zarzucić egzaminowi, gdyby dyktando było celowo i rozumnie dobrane, gdyby zamykało w sobie jakąś logiczną, związaną razem całość treściową, o tyle jaknajostrzej należy się zastrzec przeciwko dyktandowi, które zastosował egzaminujący nauczyciel w szkole budowlanej.

Ustalmy fakty: W 32 zdaniach dyktanda spiętrzył wszystkie zasady i reguły pisowni. Mało tego. Dobrał zdania jaknajbardziej wymyślnie i chytrze. W jednym zdaniu znajdziemy wyrazy „trznadel w trzcinie”, w innych „przejażdżka, mózdzek, różdżka”. Jest zdanie: „Nasz stróż to tchórz boi się grzmotów i burz”. Jest zdanie z Bogiem i zdanie z Bugiem i zdanie z bukiem. Gdzieindziej wsadził „łyżkę i łóżko” i t. d. i t. d.

Krótko mówiąc, całe dyktando – to zbiór wszelakich nonsensów, paradoksalnych zestawień, przeróżnych „hocków – klocków” językowych. Nic dziwnego, że, odczytując z maszynodruku swoje „pensum”, egzaminator wywoływał wśród uczniów zdających egzamin, jak nad informowano, homeryczny śmiech.

Różnorodna, sztuczna i naciągana treść zdań musiała rozśmieszać młodzież, już z natury skłoną do żywego odczuwania komizmu i humoru, pod jakąkolwiek on postacią występuje.

Czyż mogła tedy wytworzyć się atmosfera odpowiednia, w którejby piszący mogli się skupić? Mowy o tem nie było. No i w rezultacie uczniowie napisali dyktando rozpaczliwie. Byli zupełnie zdezorientowani. Bardzo często pisali wyrazy dobrze, a potem przy powtórnym przejrzeniu zmieniali je, robiąc błędy. W umysłach uczniów zdających wytworzył się zupełny chaos. Pomieślały się, pog-

matwały i zatarły się im wszystkie wyobrażenia językowe. Wobec notłoku najtrudniej piszących się słów zawiódł ich zupełnie nabyty automatyzm ruchowy, który sprawia, że bez uświadomienia sobie reguł i zasad pisowni, piszemy poprawnie. Zawiodło również uczniów i rozumowanie. Najfatalniej bowiem „poprawiali” wyrazy dobrze napisane.

Lecz cóż mówić o uczniach, gdy sam nauczyciel, korygując dyktando, w jednym wypadku poprawił w wyrazie „zcharakteryzowany” „z” na „s”. a w drugim wypadku „z”, napisany przez ucznia osobno, połączył tylko z wyrazem. W innym znowu zdaniu podkreślił w wyrazie rzepak – „k”. w umyśle egzaminatora powstała również typowa „kołowacizna językowa”. Nie można bowiem bezkarnie dyktować i poprawiać nonsensów!

(...)

Nie będziemy tu bronili poszczególnych nauczycieli-polonistów. Przypuszczamy, że obronią się sami. Nas obchodzi tutaj ta sprawa raczej dlatego, że jest natury ogólniejszej i, poruszając ją, docieramy do rdzenia zagadnień w nauce języka polskiego.

(...)

By jednak skończyć z tym egzaminem, dodamy tylko dla informacji, że w wyżej wspomnianej szkole budowlanej, od szeregu lat odbywa się egzamin dwa razy – przed i po wakacjach. Uczniowie, którzy nie zdali przed wakacjami, zasiadają do egzaminu jeszcze raz – i o dziwo! – po wakacjach są przyjmowani. Tak było i w tym roku. Przed wakacjami egzaminator postawił im „pałę” z polskiego, a dyrekcja wysłała ich dyktanda do Kuratorjum, jako dowód przeciwko szkole powszechnej; po wakacjach zaś przy powtórnym egzaminie – zdali!

(...)

Język polski według poglądów najwybitniejszych polonistów nie może być jeszcze jednym przedmiotem nauczania obok innych, lecz musi być ośrodkiem kształcenia. Trzeba otoczyć go opieką nie jak przedmiot równorzędny innym, ale jako fundament kultury narodowej, jako ośrodek nauki. Dzisiaj, niestety, nietylko ustępuje on innym przedmiotom nauczania, ale nie ma nawet normalnych warunków rozwoju i spychany jest na niższe stanowisko w całokształcie pracy szkolnej.

(...)

Antoni Madej

Źródło przedruku:
„Ognisko Nauczycielskie” 1932,
nr 7 (37), s. 252-258.
Zachowano oryginalną pisownię.

Michałki wiecznie żywe

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

Zestawy maturalne zawierają w znacznej ilości reprodukcje różnych dzieł malarskich, a pytania z nimi związane wymagają, między innymi, interpretacji obrazu. Wylosowanie czegoś takiego powinno być marzeniem każdego zdającego, boć to w dużej mierze samograj. Odnoszę jednak wrażenie, że współcześni maturzyści traktują ten uśmiech losu w kategorii klęski przebrzydłej.

Nieświadomy horroru egzaminator, niepomiernie zdziwiony takim podejściem przed maturą, po zakończeniu sesji egzaminacyjnej już rozumie, dlaczego wyłaniający się fragment kolorowego prostokąta na wyciąganym z koperty arkuszu wywołuje rozpacz. W większości bowiem przypadków młodym ludziom nie wychodzi „czytanie” dzieła plastycznego. Nie dość, że nie potrafią go umiejscowić w czasie, rozszyfrować stylu, odnieść do różnych kontekstów artystycznych i życiowych, to niewiele mówią im barwy i kompozycja. Choć pewnie jeszcze gorzej byłoby, gdyby w zestawach maturalnych pojawiał się jakiś fragment muzyczny. Wtedy: masakra i Armagedon!

Przyczyn takiego stanu niemożności interpretacyjnej zapewne jest wiele. Pomińmy wynikające z przedmiotów osobistych, inteligencji wybitnej, przeciętnej lub mizernej oraz te związane z poziomem kulturowym domu rodzinnego, a zajmijmy się wypływającymi bezpośrednio ze szkoły.

Wszyscy znamy określenie „michałki” w odniesieniu do przedmiotów artystycznych, które mimo przyjemnego brzmienia stało się przekleństwem naszej edukacji. Od wielu lat decydenci oświatowi z nielicznymi wyjątkami uparli się, że szkoła ma mieć wyznaczone ramy programowe wciąż odnoszące się do „twardego” przekazu wiedzy, co powoduje traktowanie edukacji artystycznej jako niewydarzonej fanaberii. Eliminowanie kształcenia artystycznego z niezwykle nadętego mocą biurokracji i wszechwiedzy autorów programu czy podstawy programowej,

ograniczanie liczby godzin na przedmioty związane z Muzami prowadzi do absurdu i sztucznego oddzielania wiedzy rozumowej od sfery emocji i wartości moralnych czy duchowych jest procesem charakterystycznym dla prawie każdej reformy.

A przecież sztuka pobudza fantazję i wyobraźnię oraz istotnie pomaga człowiekowi rozwijać wrażliwość i inteligencję emocjonalną. Kontakt z kulturą pozwala doświadczać emocji i nowych wrażeń, rozbudza w dzieciach kreatywność i umożliwia im twórcze formy ekspresji po to, żeby jako dorośli umieli wzbogacać swą egzystencję, obcując ze sztuką zgodnie ze swym gustem i potrzebami. Nie pojmuję, dlaczego wciąż nikt (w tym dyrektorzy szkół) nie widzi potęgi przedmiotów artystycznych, które pozwalają wdrożyć się do obcowania ze sztuką i wprowadzają w bogactwo przestrzeni artystycznej.

Teraz także zabrakło godzin na muzykę w ósmej klasie, a w pozostałych na wszystkich etapach edukacji jest marnie. Kult instrumentalnie rozumianych nauk ścisłych, przywiązanie zarówno pedagogów, jak i rodziców do przedmiotów „przydatnych”, niewyrugowana dotąd testofilia nie napawają optymizmem. Edek z przytupem tańczy tango coraz bardziej przypominające discopolowego obertasa, a za winklem czai się Gnębion Puczymorda ze swoimi Dziarskimi Chłopcami, którym wystarczą „łańcuchy tautologii, parę pojęć jak cepy, dialektyka oprawców [bez] żadnej dystynkcji w rozumowaniu”. Widać przeto wyraźnie, że „estetyka może być pomocna w życiu [i] nie należy zaniedbywać nauki o pięknie”.

Niezmienne zmiany

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

Trzecioklasiści czekają na egzamin. Chłopcy w garniturach i jasnych koszulach. Wydają się wyżsi niż na co dzień. Dziewczęta, w większości, w spódnicach i butach na obcasach. Julka pyta o wzór na objętość stożka, a Norbert o linijkę. Przyczepiam każdemu czterolistną koniczynkę. Mówią, że trzy lata minęły bardzo szybko. Ale chyba mi szybciej, bo oni wspinają się na szczyt, a ja już z niego dawno zaczęłam schodzić.

Z góry idzie się szybciej, chociaż ja mam wrażenie, że cały czas jedynie zjeżdżam:

Co dzień nas gna
W nowe strony zadyszany czas.
Sto dat, sto spraw
Wciąga nas, gna nas

Wychodzą z egzaminów zadowoleni. Na drugi dzień niektórzy zmieniają zdanie, bo sprawdzili swoje wyniki w sieci. Zosia straciła jeden punkt z matematyki, a Kasia aż dziesięć, obie są niezadowolone. Marek i Igor, klasowi luzacy, nie sprawdzali wyników. Stwierdzili, że to niczego nie zmieni:

Rzuc to wszystko, wszystko co złe
Co gnębi cię
Zostaw troski za sobą gdzieś
I ze mną pędź,
Właśnie ze mną!

W mojej klasie na lekcjach następuje czas rozprężenia. Już zaprzęta ich coś innego. Julka i Kornelia rządzą. Tworzą układ do wybranej piosenki z lat 80. Nie mogą dojść do porozumienia przy wyborze utworu. Jeszcze w dniu występu Maciek skleja fragmenty trzech piosenek. Tańczą – ci lepiej wtajemniczeni z przodu, pozostali z tyłu robią „las”. Śmieją się, a ja jestem szczęśliwa, że są razem:

Nad wszystko uśmiech Twój,
nad czterokreślne cis,
nad w Nowym Jorku bis,
nad malin pełen słój,
nad wszystko uśmiech Twój

W Dniu Patrona zdobywają puchar za najlepszy wynik w konkursach zespołowych. Nauczyciele wyróżniają Kubę tytułem Mikołaja Sympatycznego,

Pawła – Mikołaja Wzorcowego. Od klasy dostaję Mikołaja Opiekuna. W Biegu koperkowym na 5 kilometrów bierze udział prawie połowa klasy. Serce rośnie:

Życie jest natchnieniem, gdy chcesz
Życie to jest blask, lub wieczny cień
Musisz tylko płomyk z siebie dać
A rozbłyśnie tak
Pięknie tak
Mocno tak

I zbieramy się... Jesienią przegłosowali, że na wycieczkę jedziemy do Warszawy. Nadszedł dzień wyjazdu na pięć majowych dni.

Potem nastanie dla mnie trudny czas, będę musiała wystawić uczniom mojej klasy oceny ze sprawowania i wiem, że nie będę sprawiedliwa. Chciałam i próbowałam uczyć ich:

Sobą być
Jak słowo – słowem, twarzą – twarzą, żartem – żartem
Nie dzielić prawd pół na pół
Nie wyprzeć się, nim trzeci kur
I najmniej słów rzucać możliwym do stóp na wiatr
Drogą iść najzwyczajszą z dróg

22 maja zmarł Zbigniew Wodecki, który śpiewał o pięknie życia (wszystkie fragmenty w tym felietonie):

Spójrz jak wszystko się niezmiennie zmienia
Nigdy dosyć tego zachwycenia
Widzisz spójrz, znów zakwitł bez
To wszystko jest
Znów widzę sad, kwitnący sad
gdy płatków śnieg na nasze głowy spadł

Autorzy cytowanych piosenek: W. Młynarski, L. Długosz, Z. Książek, J. Cygan, P. Łosowski, J. Terakowski, J. Kofta.

Mózg w przebudowie

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

Neurodydaktyka, jako intensywnie rozwijający się obszar edukacji, cieszy się nieustannie zainteresowaniem nauczycieli. 6 czerwca w ZCDN-ie spotkali się popularyzatorzy tej idei, którzy nie tylko upowszechniają najnowsze osiągnięcia neurodydaktyczne wśród nauczycieli, ale też promują koncepcję Budzącej się Szkoły. Temat konferencji – „Neurodydaktyczne inspiracje dla edukacji. Wokół idei Budzącej się Szkoły” – spajał wystąpienia prelegentów, które koncentrowały się wokół biologicznych i społecznych kontekstów organizacji życia szkoły oraz metod nauczania postulowanych przez zwolenników neurodydaktyki.

Konferencję rozpoczęła prelekcja dr Marzeny Żylińskiej, współorganizatorki inicjatywy Budząca się Szkoła i autorki licznych publikacji z zakresu neurodydaktyki, w tym książek *Neurodydaktyka. Nauczanie i uczenie się przyjazne mózgowi* oraz *Między podręcznikiem a internetem*. W swoim wystąpieniu prelegentka zachęcała słuchaczy do dokonania „edukacyjnego przewrotu kopernikańskiego”, związanego z przejściem od kultury nauczania do kultury uczenia się. Podążając za słowami Janusza Korczaka, który pisał, że „Nie ma dzieci, są ludzie”, Żylińska przypominała o konieczności darzenia uczniów szacunkiem i bycia wobec nich uczciwymi. Zdaniem prelegentki nauczyciele powinni wystrzegać się stosowania podwójnych standardów w odniesieniu do dzieci i dorosłych – traktowania dzieci w sposób, w jaki nie potraktowaliby osób dorosłych, oraz ignorowania emocji uczniów, funkcjonujących w szkołach, w których wciąż dominuje kultura błędu.

Dr Marek Kaczmarzyk – w wykładzie zatytułowanym tak, jak wydana w kwietniu bieżącego roku książka jego autorstwa (*Szkoła neuronów. O nastolatkach, kompromisach i wychowaniu*) – opisał funkcjonowanie nastolatków z perspektywy ich biologicznego rozwoju. Prelegent skoncentrował się na tym, jak dojrzewający mózg nastolatka, który w okresie adolescencji znajduje się „w przebudowie”, wpływa na jego zachowanie i funkcjonowanie w społeczeństwie.

Dr Marek Kaczmarzyk od początku wykładu zaskakiwał uczestników konferencji niezwykle ciekawymi informacjami – jak ta, że jesteśmy neurologicznymi wcześniakami, a nasz mózg do całkowitego rozwinięcia potrzebowałby dodatkowych 5 lat życia płodowego.

Dużo optymizmu wniósł do konferencji opis dobrej praktyki, zaprezentowany przez Bożenę Będzińską-Wosik, która udowodniła na konkretnym przykładzie, że zmiana jest możliwa. Dyrektorka Szkoły Podstawowej nr 81 w Łodzi wiedzę o mózgu oraz założenia Budzącej się Szkoły wdrożyła w kierowanej przez siebie placówce. W tej niezwyklej szkole uczniowie uczą się wszędzie (nie tylko w klasach), ponoszą konsekwencje, a nie kary, i uczą się etyki jak w starożytnej Grecji – chodząc po parku. Prelegentka opowiedziała słuchaczom o tym, jak w zmienionej rzeczywistości szkolnej odnajdują się zarówno uczniowie, jak i nauczyciele.

Trudno byłoby wymienić wszystkie istotne poruszone przez prelegentów zagadnienia. Z pewnością jednak konferencja mogła stanowić dla nauczycieli inspirację, impuls do wprowadzania zmian we własnej praktyce pedagogicznej. Pozostaje nam żywić nadzieję, że coraz więcej szkół „obudzi się”, stając się bardziej przyjaznymi dla uczniów.

Konferencja była objęta patronatem Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty.

Przełamać wstyd

Sławomir Iwasiów, redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”

„Istnieje dzisiaj dużo trudności w nauczaniu o seksualności, a o edukację seksualną trzeba dbać, ponieważ dotyczy ona bardzo ważnej sfery życia każdego człowieka, w każdym wieku” – przekonywał profesor Zbigniew Izdebski podczas konferencji „Seksualność młodzieży w wieku szkolnym”, która odbyła się 26 maja w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. W spotkaniu wzięli udział nauczyciele różnych przedmiotów.

Na konferencję złożyły się trzy wykłady. Oprócz wystąpienia profesora Zbigniewa Izdebskiego, tytułowanego *Seksualność Polaków. O potrzebie edukacji seksualnej w cyklu życia*, można było wysłuchać także referatów Adriana Tabaczuka: *Realizacja zajęć wychowania do życia w rodzinie. Perspektywa uczniów/uczennic i dyrektorów/dyrektorek*, a także Izabeli Jąderek: *Pornografia, cyberprzemoc i seksualizacja – zagrożenie i skuteczne przeciwdziałanie*. Największą uwagę skupił mimo wszystko wykład profesora Izdebskiego, który poruszył szerokie spektrum zagadnień: z jednej strony seksuolog przedstawił dane dotyczące zachowań seksualnych Polek i Polaków, z drugiej strony – odniósł się do potrzeby kształtowania programów edukacji seksualnej, między innymi w ramach przedmiotu wychowanie do życia w rodzinie.

Izdebski, wprowadzając do wykładu, odniósł się do własnej praktyki szkolnej. Jego badania, obecnie znane i szeroko komentowane, mają bowiem genezę w edukacji seksualnej – seksuolog zaczynał od nauczania przedmiotu przystosowanie do życia w rodzinie, i właśnie z tych doświadczeń zaczerpnął inspirację do badania seksualności Polek i Polaków. Prowadząc zajęcia w szkole, Izdebski miał okazję do obserwacji złożoności życia intymnego człowieka, a przede wszystkim – zwrócił uwagę na zagadnienie różnic rozwojowych uczennic i uczniów. Nie każdy, w obrębie jednej klasy, jest tak samo przygotowany

(i tak samo dojrzały), żeby rozmawiać na temat seksu. To problem, przed którym stają edukatorzy zajmujący się nauczaniem młodzieży o seksualności.

Referent zwrócił uwagę, że edukacja seksualna obarczona jest pewnym bagażem trudności – nie zawsze chętnie naucza się o seksie, ponieważ to, z jednej strony, temat „wstydlivy”, a z drugiej strony – naznaczony piętnem politycznej rozgrywki. Edukacji seksualnej (i zagadnień z nią związanych, takich jak: antykoncepcja, aborcja, homoseksualizm, pornografia) używa się często jako miecza w politycznych starciach, a jest to – niestety – miecz obosieczny. Edukacja seksualna, traktowana jako zło konieczne, upolityczniona, przynosi więcej szkód niż korzyści. Jak przekonywał profesor Izdebski powinno być inaczej: należy dbać o edukację seksualną na najwyższym poziomie, ponieważ seks jest sferą, która dotyczy wszystkich ludzi – nie tylko w wieku dorastania, ale także w wieku dojrzałym.

Między innymi dlatego, podkreślał prelegent, zajęcia w ramach przystosowania do życia w rodzinie (i edukacji seksualnej w ogóle) powinny być dopasowane do potrzeb rozwojowych danej grupy słuchaczy – jest to trudne, na przykład w ramach klasy, w której potrzeby, wiedza i doświadczenie młodzieży mogą być diametralnie różne. Mimo to nie należy porzucić tych zagadnień czy rezygnować z ich odpowiedniego sprofilowania. „Jestem fanem zdrowia seksualnego – mówił profesor Izdebski – ale wiem, że to czasami są trudne tematy”.

SI

temat następnego numeru: oblicza (nie)bezpieczeństwa

**Serdecznie zapraszamy na konferencje metodyczne dla nauczycieli
poprzedzające rok szkolny 2017/2018. Temat przewodni „Zmiany w edukacji”**

Przedmiot	Termin i typ placówki		
	szkoła podstawowa	gimnazjum	szkoła ponadgimnazjalna
wychowanie przedszkolne	31.08.2017 godz. 13.30–15.00		
edukacja wczesnoszkolna	28.08.2017 godz. 11.00–12.30 nauczyciele klas I		
	29.08.2017 godz. 11.00–12.30 nauczyciele klas II		
	30.08.2017 godz. 13.30–15.00 nauczyciele klas III		
język polski	28.08.2017 godz. 9.00–10.30	29.08.2017 godz. 9.00–10.30	
biologia	28.08.2017 godz. 8.30–10.30	29.08.2017 godz. 11.00–13.00	
przyroda	28.08.2017 godz. 13.30–15.30		
geografia	30.08.2017 godz. 11.00–13.00	29.08.2017 godz. 13.30–15.00	
chemia	28.08.2017 godz. 13.30–15.00	29.08.2017 godz. 8.30–10.30	
języki obce	31.08.2017 godz. 8.30–10.30		
		28.08.2017 godz. 8.30–10.30	
historia, wiedza o społeczeństwie	24.08.2017 godz. 9.00–11.00	24.08.2017 godz. 11.00–13.00	25.08.2017 godz. 9.00–11.00
przedsiębiorczość, doradztwo zawodowe	28.08.2017 godz. 13.30–15.00	30.08.2017 godz. 8.30–10.30	
pedagodzy	24.08.2017 godz. 9.00–12.00		
informatyka	31.08.2017 godz. 11.00–13.00		
nauczyciele bibliotekarze	28.08.2017 godz. 10.00–11.30	28.08.2017 godz. 12.00–13.30	
nauczyciele świetlic szkolnych i środowiskowych	25.08.2017 godz. 8.30–10.00		
matematyka	25.08.2017 godz. 10.30–12.00	24.08.2017 godz. 8.30–10.00	
fizyka	29.08.2017 godz. 13.30–15.30	28.08.2017 godz. 11.00–13.00	
technika	29.08.2017 godz. 11.00–13.00		
muzyka, plastyka	28.08.2017 godz. 11.00–13.00		
wychowanie fizyczne	30.08.2017 godz. 8.30–10.30		
przedmioty zawodowe			29.08.2017 godz. 10.00–12.15
edukacja dla bezpieczeństwa		28.08.2017 godz. 13.30–15.00	
szkolnictwo specjalne	30.08.2017 godz. 11.00–13.00	29.08.2017 godz. 13.30–15.00	

Wszystkie konferencje odbędą się w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Wyjątek stanowi konferencja dla pedagogów, która będzie miała miejsce w Operze na Zamku.

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy „Refleksje”

Od ponad 25 lat piszemy o edukacji

Zadaniem czasopisma oświatowego jest wspomaganie środowiska nauczycielskiego. W związku z tym każdy numer „Refleksji” zawiera zestaw artykułów, w których prezentowane są zarówno najnowsze tendencje w pedagogice i naukach pokrewnych, jak i doświadczenia osób pracujących od wielu lat w szkołach – to dzięki naszym współpracownikom, wśród których można znaleźć nauczycieli i dyrektorów, „Refleksje” mają nie tylko oryginalny charakter, ale także zawartość przydatną dla tych, którzy albo rozpoczynają pracę w szkole, albo chcieliby doskonalić swój warsztat zawodowy.

Piszemy, publikujemy, doskonalimy – tak można w skrócie ująć główne cele działalności redakcji „Refleksji”.

Chcesz opublikować artykuł? Skontaktuj się z nami!

Zapraszamy do współpracy wszystkie osoby, które piszą i chciałyby podzielić się z odbiorcami „Refleksji” wiedzą, doświadczeniem i pomysłami. Może warto zaprezentować środowisku nauczycielskiemu właśnie podejmowaną inicjatywę? Przekazać wartościową wiedzę? Albo skomentować zmiany w systemie edukacji? Lista zagadnień i tematów jest otwarta. Wystarczy przesłać do redakcji gotowy tekst albo skonsultować z nami propozycję tematu artykułu. Zachęcamy również do zapoznania się z tematami przewodnimi planowanych w najbliższym czasie numerów na stronie www.refleksje.zcdn.edu.pl. Znajdą tu Państwo niezbędne informacje na temat naszego czasopisma, wskazówki dla autorów i autorek, archiwalne numery oraz dane kontaktowe.



ISSN 2450-8748

No. 4

Refleksje

2017
July/August

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine

the culture of education

“Only The Best Can Do This Job”

an interview with Anita Lehikoinen

School Culture

Aleksandra Tłuściak-Deliowska





According to Ken Robinson, whose notions about education won a lot of publicity over a decade ago (not only among people concerned with education), modern school suppresses natural needs and talents of young people. Keeping boys and girls at their desks, one-dimensional teaching system, the predominance of behavioural approach which aims at pressing young people into the mould of mediocrity – all of these are the “sins” of the 21st-century school. School does not help us thrive, it hinders our development – says Robinson.

In this issue of “Refleksje” – entitled *The Culture of Education* – we go back to some of Ken Robinson’s theses since this is what the ever-changing reality challenges us to do. We should be constantly asking important questions: does the school have to adjust to the modern world, or maybe should the modern world, even if it races ahead, take into account the needs of school? What do our students need from us and how can we provide them with the best possible education? How to adjust the educational system to the current state of the art and scientific research, which tackles educational neuroscience on the one hand and on the other – culture and its transformations?

Several texts touch upon this main issue (*Lead Feature*). We also encourage you to read articles about changes in Polish education (*Educational Reform*), as well as an interview and our regular columns. The section entitled *Reading Sienkiewicz* gathers selected papers from a conference dedicated to this author who holds a canonical position in school learning.

Enjoy the texts – obviously during your holiday rest!

Urszula Pańska

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

INTERVIEW**4****Sławomir Iwasiów***"Only The Best Can Do This Job"*

An interview with Anita Lehtikoinen

4

Our teacher education is based on attracting excellent students who are also interested in working in education. Class teacher education is commonly seen as one of the most attractive courses. But I also feel compelled to add that not everyone may enroll in this course – less than 10% of applicants are accepted. We promote the selection of candidates since it is on them that the future education will depend.

We strongly believe in the principle of sustainable development, which will allow Finnish society to live in a fairly organized world. On the one hand, teachers support learning processes and motivate individuals to strive for self-development, creativity and responsibility. On the other hand, in that sense the work of teachers is the basis for the well-being and success of our society.

Of course, our actions are not limited to general ideas. The Ministry of Education and Culture has appointed the Teacher Education Forum whose aim is to reform teacher education in a way that it meets the needs of the society.

Finnish teachers are highly educated professionals. A primary school teacher must have at least a Master's degree in Education. The aim of the Finnish teacher training is to select and support students – we choose people who are responsible individualists and who will not only be able to reform the culture of school and education but also constantly improve their own skills. Our goal is to create a strong academic identity among teachers and to motivate them to self-development. We want our teachers – besides being great educators – to contribute to scientific and professional development in their own field. The dialogue between theory and practice is an integral part of Finnish teacher education.

LEAD FEATURE**6****Aleksandra Tłuściak-Deliowska***School Culture***6**

Every organisation – including school – has its own culture, history and bases for its assumptions and expectations which shape it. According to Jerome Bruner, culture is superorganic, which means that as a symbolic system shared by the members of a society, it provides them with categories to organise and construct every aspect of its life. The school culture influences the way people think, feel, and act. Furthermore, a culture shared by a community is also protected, developed and passed on to next generations, which facilitates the preservation of identity.

The definition of organisational culture proposed by Edgar H. Schein is considered classical today; he sees organisational culture as a pattern of shared basic assumptions, developed by a given group as it learns to cope with problems concerning external adaptation and internal integration. This pattern is taught to new members of the organisation as the appropriate way to perceive reality. Such an understanding of culture explains on the one hand its survival mechanisms, and on the other – it provides a framework for solving problems. Culture may be therefore perceived as a system of rules, norms, behaviours, as well as needs and expectations, subject to change due to external and internal events, legal and normative issues and also certain educational solutions which "essentially create internal customs based on prevailing communication codes, which constitute the identity of individuals and the identity of the organisation (school)".

The aim of modern school seems to be striving for effectiveness. To learn and to shape the school culture is therefore the key to its success. It means reflection on its functioning and individual elements making up school, as well as taking care of and facilitating its development.

“Only The Best Can Do This Job”

Sławomir Iwasiów interviews Anita Lehtikoinen, Permanent Secretary at the Ministry of Culture and Education in Finland



Fot. Katarina Koch

Would you please give us some sneak peek at the usual workday in the Ministry of Education in Finland? What are your everyday obligations at the office?

My schedule is usually quite busy. I have lots of internal and external negotiations and different kinds of meetings every day – both at a national and international level. The scope of our Ministry’s mandate is very wide, so the topics dealt with every day are really varied. That’s why we are constantly on the go.

Finland is known worldwide for having one of the best educational systems, as well as for its high-achieving students. What is your recipe for great and efficient education?

In Finland, we base our social future on three things: knowledge, learning and education. We be-

lieve that everyone – whether it be individuals or communities – should be provided with equal access to education. Finnish society rates really highly values brought about by education. We also value the work of teachers. There is a great continuity in developing the education system as a whole – these may be the main elements of our success.

Poland frequently faces sudden changes within the educational system – in fact this “paradigm shift” concerns not only schools, but also other areas of social life. What is your opinion on changes in education? What strategies has Finland worked out in order to make school reforms effective?

The educational system in Finland is a consequence of a long-term, systematic education policy. I am happy to say that Finnish people value and respect school and teachers. We frequently debate about the education policy and those debates are public so anyone may participate. Public opinion is for the Ministry a very important source of information on what we should change, improve or develop in the future. In brief: we think together how we should improve our education.

I would like to go back to the fact that Finnish education is one of the best – if not the best – in the world. What is the role of teachers in Finnish educational success?

Our teacher education is based on attracting excellent students who are also interested in working in education. Class teacher education is commonly seen as one of the most attractive courses. But I also feel compelled to add that not everyone may enroll in this

course – less than 10% of applicants are accepted. We promote the selection of candidates since it is on them that the future education will depend.

We strongly believe in the principle of sustainable development, which will allow Finnish society to live in a fairly organized world. On the one hand, teachers support learning processes and motivate individuals to strive for self-development, creativity and responsibility. On the other hand, in that sense the work of teachers is the basis for the well-being and success of our society.

Of course, our actions are not limited to general ideas. The Ministry of Education and Culture has appointed the Teacher Education Forum whose aim is to reform teacher education in a way that it meets the needs of the society.

I can infer from your previous statements that it isn't easy to become a teacher in Finland. What does someone need to do to work a full-time job as a teacher in a, let's say, primary school?

Finnish teachers are highly educated professionals. A primary school teacher must have at least a Master's degree in Education. The aim of the Finnish teacher training is to select and support students – we choose people who are responsible individualists and who will not only be able to reform the culture of school and education but also constantly improve their own skills.

Our goal is to create a strong academic identity among teachers and to motivate them to self-development. We want our teachers – besides being great educators – to contribute to scientific and professional development in their own field. The dialogue between theory and practice is an integral part of Finnish teacher education.

At the core of teachers' work lies the understanding and supporting of pupils' development – that is why only the best can do this job. The selection procedure for the class teacher program is a two-stage process. The first stage is the same at all universities. It is called the VAKAVA test ('vakava' means 'serious' in Finnish) and it is based on the knowledge of academic literature concerning education and pedagogy. The applicants have approximately one month to study the material and the examination day is organized at the same time at all universities. Students are given a multiple choice test which assesses their learning skills and ability to analyze and synthesize knowledge. The second stage varies between universities but generally it tests students' motivation and capability to do teacher's job.

What are the prospects for Finnish education? What reforms are going to be introduced?

The new national core curriculum for comprehensive school education was implemented in autumn 2016. Its purpose is to facilitate reforms in educational system and to help create a spirit of community and collaboration in the school culture.

We are currently working on the "Basic Education of the Future" project, whose focus are transversal skills. But government's key project to improve knowledge and education, called New Learning Environments and Digitalization, aims at making state education more efficient and at updating the comprehensive school system to the 2020 requirements in the entire country.

New comprehensive school action plan aims to develop schools to be more learner-centered and to engage students as subjects in their learning process. Schools reinforce every student's right to learning and education. This new vision for Finnish comprehensive school will be enforced in August 2017. The reform of pedagogy and digitalization is supported in schools by tutor-teachers.

Finland is also reforming and developing teacher education. As I have already mentioned, Finnish teachers are very competent, future-oriented and highly educated experts. The Teacher Education Forum, appointed by the Ministry of Education and Culture, supports the training of professionally active teachers. The Forum has prepared a teacher education program with six strategic guidelines. These guidelines include, for example, collaboration, developing educational institutions and community as well as strengthening the role of academic research in teacher education.

Finally, would you be so kind and say a few words to Polish teachers and the readers of "Refleksje"?

Firstly, I would like to express my admiration for the daily work of all the teachers – your job is one of the most important in the society. Teachers' dedication and involvement in education will be the cornerstones of your country's future success.

Thank you for your time.

Special thanks to Natalia Cybort-Ziolo for her assistance in contacting the Finnish Ministry of Education and Culture and in preparing this interview

School Culture

Why should we be discovering it and how to shape it?

Aleksandra Tłuściak-Deliowska, PhD, a pedagogue, a lecturer at the Institute of Education of the Maria Grzegorzewska University in Warsaw, a member of the Management Board of the EDUSA Foundation

School culture is a term that every now and again seems to be making a comeback into discussions and considerations about the quality and effectiveness of school. One may even say that this notion has recently become quite trendy – together with “school atmosphere” – which does not mean, however, that it is used unambiguously. This term, derived from anthropology¹, aims at capturing the “soul” or the “spirit” of school, pointing at the same time both at its uniqueness and complexity. This article tries to reflect upon this notion.

What is school culture?

Every organisation – including school – has its own culture, history and bases for its assumptions and expectations which shape it. According to Jerome Bruner, culture is superorganic, which means that as a symbolic system shared by the members of a society, it provides them with categories to organise and construct every aspect of its life. The school culture influences the way people think, feel, and act. Furthermore, a culture shared by a community is also protected, developed and passed on to next generations, which facilitates the preservation of identity².

The definition of organisational culture proposed by Edgar H. Schein is considered classical today; he sees organisational culture as a pattern of shared basic assumptions, developed by a given group as it learns to cope with problems concerning external adaptation and internal integration. This pattern is taught to new members of the organisation as the appropriate way to perceive reality³. Such an understanding of culture explains on the one hand its survival mechanisms, and on the other – it provides a framework for solving

problems. Culture may be therefore perceived as a system of rules, norms, behaviours, as well as needs and expectations, subject to change due to external and internal events, legal and normative issues and also certain educational solutions which “essentially create internal customs based on prevailing communication codes, which constitute the identity of individuals and the identity of the organisation (school)”⁴.

The aim of modern school seems to be striving for effectiveness. To learn and to shape the school culture is therefore the key to its success. It means reflection on its functioning and individual elements making up school, as well as taking care of and facilitating its development. A positive and professional school culture means consciously created dynamics, corresponding with significant development via successful changes and skilful use of data on educational processes. Such school culture positively affects the process of teaching thanks to determining the behaviours of teachers in the educational process. All this is in stark contrast to school with negative or toxic culture, which does not appreciate the quality of teaching, is resistant to

changes and the depreciation of teachers' achievements hinders any chance of success.

Types of school culture

Steve Gruenert and Todd Whitaker have presented an interesting typology of school cultures in their latest book⁵. They have referred to the types introduced by pioneering academics, including Michael Fullan and Andrew Hargreaves as well as Terrence Deal and Allan Kennedy. They have presented six types of culture: (1) collaborative culture, (2) comfortable-collaborative culture, (3) contrived-collegial culture⁶, (4) Balkanized culture, (5) fragmented culture, and (6) toxic culture. Of course, these are "merely" certain variants since they are simplified and real school cultures may be more internally varied. These types are, however, worth a closer look.

Collaborative culture

It is a type that all schools should be striving for due to its quality and the highest organisational and educational effectiveness. The culture of full collaboration is characterised by trustworthy leadership, joint decision-making processes, strong and authentic interpersonal relationships, informal (open) communication, real chances to develop true comradeship between superiors and employees, a sense of achievement and high self-esteem, common discussions on education and joint planning of educational processes, common control and the distribution of means, fair supervision procedures, teacher evaluation, common celebration of successes and analysing failures, which means a great sense of individual and collective achievement⁷.

Comfortable-collaborative culture

This is the type of culture many schools believe they have and assume this is the best option possible. This type emphasises communication, cooperation and being nice, without – however – really attempting to improve the quality of teaching processes. In practice the comfortable-collaborative culture comes down to getting along and not making life difficult for one another. While being nice is always a good idea, it may inhibit getting and providing the feedback, including

constructive criticism or alternative points of view. In this type of culture communication is more important than effective teaching so that everyone could be happy with their work and everything would be compliant with external regulations. In such a school teachers are usually aware of what their colleagues are doing in their classrooms, and yet conversations do not dig deep into the problems and do not uncover them, thereby they do not help to solve them. It is therefore not "true" collaboration.

Contrived-collegial culture

In this type a leader (usually the headmaster) decides how teachers should behave and what they should do to improve the quality of teaching. There-

fore the headmaster might attempt to speed up this process by enforcing collaboration or controlling the situations that foster it. Actions taken by everybody translate to change and may mean certain freshness in teaching techniques, although they may be of superficial nature. The headmaster expects that teachers will collaborate, that is they will meet, share their opinions and then describe all of that appropriately in multiple reports. Of course,

creating a true collaborative school culture requires a certain degree of arrangement, but it should be about stimulation, not about full programming, arrangement and control. This may result in rivalry between teachers concerning who is better at executing commands of the headmaster and in stress connected with the multitude and urgency of tasks. This culture is set on quick and spectacular results, whereas the culture of institutions in general tends to be evolutionary, not revolutionary.

Balkanized culture

It is characterised by a multitude of internal divisions and conflicts. In this type of culture collaboration is present only within small groups. Teachers who feel the need for rivalry, for instance due to their students' achievements, threatened position or access to certain resources, may ally and form a clique with others. What is worse, if there is a conflict between a clique and the management, then the clique is more likely to win. Teachers may also seek support with

Culture may be perceived as a system of rules, norms, behaviours, as well as needs and expectations, subject to change due to external and internal events, legal and normative issues and also certain educational solutions which "essentially create internal customs based on prevailing communication codes, which constitute the identity of individuals and the identity of the organisation (school)".

some parents in order to have their way. Group members trust one another and protect their interests. Other employees within the Balkanized culture take risks by choosing which clique they should belong to.

Fragmented culture

In this culture everybody tries to simply do their job without taking much notice of others. From time to time they hold common meetings or assemblies (since they have to), but most of the time they work according to the “every man for himself” rule. A lack of professional interaction is typical for this culture, even though it could bring new quality into educational work. This culture may be an effect of the challenges of modern era of accountability where every individual strives for his or her own success. Asking for help is perceived as a sign of weakness. It leads to significant competition between teachers which in turn leads to competition among students, stress and the feeling of being overwhelmed. The life of the headmaster and teachers goes on mostly trouble-free. Unless there are serious problems with students, the teachers do not need to lose their sleep over their work.

Toxic culture

If we are to accept that the collaborative culture is the model we should all be aiming at, then the toxic model is the one that should be avoided at all costs. Toxic school culture may not be very obvious to people visiting the school, since it is easy to hide a lot of things. Moreover, toxic school culture does not have to mean that school becomes an unpleasant place. What is more, some people may find such a school satisfactory and enjoy working there. The teachers might be self-confident and sure of their competences – they act according to the place they work at. Communication is directive and one-sided. In this type of culture teachers may be open to collaboration but this is not a matter of caring about children’s welfare but rather about teachers’ own interests. Such attitudes are copied by students, although not everybody behaves in such a way. Both students and teachers count the days to weekends, Christmas and holidays – so that they can escape this environment. If someone had never experienced other types of culture, they might think that this is normal, that schools are and should

be like that because it is a peculiar place. Toxic culture is not open to change. With time it only becomes more and more homogeneous.

There is a significant chance that the culture of your school has the characteristics of more than one category but only one type will be prevalent. This brief overview of the types should be the beginning of some considerations of the culture in one’s own school and whether (and how) it could be changed.

Conclusions

Schools need both clear organisational structures and strong professional cultures which facilitate education. The typology of school cultures shows that any culture may support or sabotage the quality of professional learning. To consciously shape and maintain a positive school culture is a task for everyone at school and cannot be limited to individual efforts. Furthermore, there are no ready strategies or algorithms of change which would guarantee success. This is why creating school culture poses a challenge which is nonetheless worth taking up if we want our schools to be places where we can achieve our goals and develop ourselves.

(Endnotes)

¹ Zob. U. Dernowska, *Kultura szkoły – pojęcie, wymiary, modele*, „Ruch Pedagogiczny” 2014, nr 4, s. 14–16; B. Adrjan, *Kultura szkoły. W poszukiwaniu nieuchwytnego*, Kraków 2011, s. 50–51; M. Van Houtte, *Climate and Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research*, “School Effectiveness and School Improvement” 2005, nr 16, z. 1, s. 71–89.

² J. Bruner, *Kultura edukacji*, Kraków 2006.

³ E.H. Schein, *Organizational Culture*, “American Psychologist” 1990, nr 45, s. 109–119; zob. także: U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, Kraków 2015.

⁴ B. Dobrowolska, *Kultura szkoły a różnorodność kulturowa jej uczniów*, „Pogranicze. Studia Społeczne” 2011, tom XVII, s. 128.

⁵ S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, Alexandria, USA 2015.

⁶ Zob. S. Gruenert, T. Whitaker, *School Culture Rewired. How to Define, Assess and Transform It*, op. cit., s. 54.

⁷ Zob. także: A. Tłuściak-Deliowska, U. Dernowska, *Kultura współpracy w szkole w percepcji nauczycieli szkół gimnazjalnych*, „Studia Edukacyjne” 2016, nr 40, s. 127–148; U. Dernowska, A. Tłuściak-Deliowska, *Kultura szkoły. Studium teoretyczno-empiryczne*, op. cit., s. 70–71; Ch. Bezzina, J. Madalińska-Michalak, *Przywództwo służebne: spojrzenie w przyszłość*, w: S.M. Kwiatkowski, J. Madalińska-Michalak (red.), *Przywództwo edukacyjne. Współczesne wyzwania*, Warszawa 2014.