

ISSN 2450-8748

Nr 1

Refleksje

2018

Styczeń/Luty

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy

ukazuje się od 1991 roku

czasopismo bezpłatne



Filozofia wychowania

Szkoła jest najważniejsza
rozmowa z Joachimem Bauernem

Nierówność szans jest coraz większa
rozmowa z Adamem Bodnarem

Sławomir Sztobryn
Pedagogika i filozofia

Agata Łukaszewska
Nauczanie bez schematów

Wojciech Rusinek
Kwestia tożsamości



Joachim Bauer, niemiecki neurobiolog, stwierdził w udzielonym nam wywiadzie: „Dzisiaj dzieci i młodzież nie tylko potrzebują się uczyć w szkole, ale także powinni oczekiwać od szkoły wyposażenia w kompetencje społeczne”. Jak zatem pracujemy z uczniami, żeby wyposażyć ich w te właśnie kompetencje – jak ich wychowujemy? Jaką filozofię im przekazujemy? Cóż, ilu nauczycieli, tyle zapewne filozofii wychowania. Wszyscy przecież, pracując w szkole, staramy się jak najlepiej uczyć – według naszych własnych pomysłów i metod. I jak najlepiej wychowywać. Jak to robić? Gdzie szukać inspiracji? Jakie teorie – i te *stricte* pedagogiczne, i te z okolic nauk społecznych i humanistycznych – warto przyswajać?

Tym razem zajmujemy się na łamach „Refleksji” filozofią wychowania. Z jednej strony jest to pojęcie szerokie, obejmujące ogół koncepcji – zarówno historycznych, jak i współczesnych – dotyczących wychowania i edukacji. Te koncepcje zmieniały się na przestrzeni wieków, a i dzisiaj większość z nich znajduje się w stadium ewolucji. Dlatego też, z drugiej strony, filozofia wychowania to wąska dziedzina, której przedstawicielki i przedstawiciele nierzadko specjalizują się w wybranej subdyscyplinie czy teorii. Publikujemy zatem w tym numerze wypowiedzi i konstruktywistów (ale też: „umiarkowanych konstruktywistów”), i neurobiologów, zarówno behawiorystów, jak i antypedagogów – dla tych wszystkich filozofii, a także innych punktów widzenia na pedagogikę, zawsze znajdziemy na naszych stronach miejsce.

Zachęcam państwa do lektury – w końcu filozofia wychowania to po prostu także „filozofia”, a więc rodzaj nieśpiesznego namysłu, który jest „umiłowaniem mądrości”.

Urszula Pańska

dyrektorka Zachodniopomorskiego
Centrum Doskonalenia Nauczycieli



Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli posiada
Akredytację Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty

AKTUALNOŚCI	4	REFLEKSJE	44
Piotr Lachowicz		Agata Łukaszewska	
<i>Wspólnie dla edukacji</i>	4	<i>Nauczanie bez schematów</i>	44
WYWIAD	5	Program IB ma mnóstwo zalet, ale do tych, które uważam za najważniejsze, należą możliwość wyboru (lektur, treści, kolejności komponentów) i zwracanie uwagi na kształcenie umiejętności szczegółowej, wnikliwej pracy z tekstem literackim. Ważna jest także tzw. filozofia IB zakładająca, że uczeń podejmuje samodzielną pracę badawczą, a nauczyciel nie pełni roli mędrca, a raczej jest mentorem. Program sprzyja rozwijaniu kreatywności młodzieży, nieszablonowości myślenia i działania.	
Natalia Cybort-Zioło		Paweł Juras	
<i>„Szkoła jest najważniejsza”</i>	5	<i>Nasi dziewięcioletni</i>	46
Rozmowa z Joachimem Bauerem		Monika Herda	
Razem z zespołem badawczym wykazałem, że przyczyną stresu i wypalenia zawodowego należy w gruncie rzeczy szukać w polu komunikacji. Dokładniej rzecz ujmując – stres jest efektem wadliwej komunikacji między nauczycielami a uczniami. W związku z tym przeciwdziałanie stresowi powinno zacząć się od dbania o dobre relacje międzyludzkie. Będzie to miało wpływ – jak wskazał John Hattie – na jakość edukacji, a także na lepsze samopoczucie oraz zdrowie nauczycieli.		<i>Edukacja równoległa</i>	48
Piotr Lachowicz, Sławomir Iwasiów		Krystyna Stasiak	
<i>„Nierówność szans jest coraz większa”</i>	6	<i>Wychowani na fejsie</i>	51
Rozmowa z Adamem Bodnarem		Helena Czernikiewicz	
Warto byłoby przeprowadzić szczegółową analizę, która pokazałaby, jak w Polsce kształtuje się równość szans w dostępie do wykształcenia. Czy dzieci, z różnymi kapitałami: społecznymi i ekonomicznymi, mają takie same możliwości osiągnięcia wysokiej pozycji społecznej? Na to pytanie musimy sobie odpowiedzieć, żeby wzmocnić polską edukację i pomóc tym, którzy mają utrudniony start w dorosłe życie i karierę zawodową.		<i>Przenikanie wartości</i>	52
TEMAT NUMERU	10	Jadwiga Szymaniak	
Mieczysław Gałaś		<i>Trudności z czytaniem i pisaniem</i>	54
<i>Od systemów wychowania do teorii (anty)pedagogicznych</i>	10	Andrzej Wiśniewski	
Dobre przywództwo w rodzinie charakteryzuje umiejętność troszczenia się rodziców o własne potrzeby – bez lekceważenia potrzeb dziecka. Daje ono poczucie bezpieczeństwa i gwarantuje związek oparty na jednakowym szacunku dla obu stron. Związek taki wyróżnia się tym, że obie strony mają jednakową godność – a nie tym, że mają jednakowe prawa i obowiązki, czyli że mogą tyle samo. W relacjach rodziców z dziećmi najważniejsze są: wspólny czas i rozmowy, zaangażowanie, otwartość, odwaga, ciekawość, umiejętność słuchania, szacunek.		<i>Uczniowie promują region</i>	65
Klaudyna Bociek		Małgorzata Majewska	
<i>Filozofia wychowania a praktyka pedagogiczna</i>	18	<i>Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej</i>	66
Sławomir Sztobryn		WOKOŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH	68
<i>Pedagogika i filozofia</i>	21	Paweł Piotrowski	
Małgorzata Sławińska		<i>Pedagogiczne ujęcie kategorii rozwoju</i>	68
<i>Konstruktywizm w edukacji przedszkolnej</i>	26	Zrozumienie fenomenu rozwoju, wraz z jego zawiłościami i osobliwościami, pomaga pojąć, skąd bierze się trwałość idei edukacji oraz dlaczego znaczna część ludzkości wciąż pokłada w niej nadzieję, choć sama pedagogika – nauka o edukacji – wykazuje niekiedy symptomy niedostatku takiej nadziei.	
Jarosław Lisica		STREFA MUZEUM	76
<i>Uczciwość wobec ojczyzny</i>	30	Krystyna Milewska	
Maciej Paluch		<i>Estetyczna przygoda</i>	76
<i>(Aber)racje wychowawcze</i>	37	CIERNIE I GŁOGI	80
REFORMA SYSTEMU OŚWIATY	42	<i>Wykształcenie filozoficzne młodzieży w szkole średniej</i>	80
Anna Kondracka-Zielińska		WARTO PRZECZYTAĆ	81
<i>Polonist(k)a wobec wyzwań reformy</i>	42	Barbara Popiel	
		<i>Życie wbrew fanfikom</i>	81
		Waldemar Howil	
		<i>Wirus nadmiernego wysiłku</i>	84
		FELIETON	86
		Sławomir Osiński	
		<i>Nihil novi?</i>	86
		Wojciech Rusinek	
		<i>Kwestia tożsamości</i>	87
		W IPN-ie	88
		Zofia Fenrych	
		<i>Filozoficzne zdziwienie</i>	88
		W ZCDN-ie	90
		Natalia Cybort-Zioło	
		<i>Łapacze uwagi</i>	90

Wspólnie dla edukacji

Piotr Lachowicz, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

IV Kongres Edukacja i Rozwój odbył się 19–20 października 2017 roku w Centrum Olimpijskim w Warszawie. Hasło przewodnie tegorocznej edycji brzmiało „Wspólnie dla edukacji”. Głównym organizatorem było wydawnictwo Wolters Kluwer S.A. Patronat nad przedsięwzięciem objęło, między innymi, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kongres jest jednym z ważniejszych przedsięwzięć edukacyjnych na konferencyjnej mapie Polski. W ciągu dwudniowych obrad – adresowanych do osób związanych zawodowo ze szkolnictwem i oświatą – organizatorzy zaproponowali liczne wystąpienia merytoryczne odbywające się w 3 sekcjach: XIX Krajowej Konferencji Dyrektorów Szkół i Przedszkoli, III Konferencji „Edukacja w Samorządach” oraz ścieżki tematycznej „Edukacja Zawodowa”. Ponadto był realizowany blok warsztatowy w obszarach: dobre praktyki w edukacji, nowe technologie, edukacja elementarna. W trakcie wystąpień merytorycznych uczestnicy kongresu mieli możliwość skorzystania z indywidualnych konsultacji z zaproszonymi ekspertami i prelegentami oraz zwiedzenia strefy expo.

Program tegorocznego kongresu został zdominowany przez tematy związane ze zmianami w prawie oświatowym, wdrażaniem reformy oświatowej, zadaniami dyrektora szkoły oraz modyfikacjami obowiązków wychowawczych, profilaktycznych i w dziedzinie bezpieczeństwa w szkołach. Szczegółowo omawiane były również zmiany w obszarze ochrony danych osobowych, które muszą być wdrożone we wszystkich podmiotach – w tym w placówkach oświatowych – do 25 maja 2018 roku. Rewolucyjne zmiany wprowadzone zostaną na podstawie Rozporządzenia Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) 2016/679 z dnia 27 kwietnia 2016 roku w sprawie ochrony osób fizycznych w związku z przetwarzaniem danych osobowych i w sprawie swobodnego przepływu takich

danych oraz uchylecia dyrektywy 95/46/WE (ogólne rozporządzenie o ochronie danych).

Równolegle do panelu samorządowego oraz kadry zarządzającej odbywała się zróżnicowana sesja warsztatowa, podczas której można było zapoznać się z nowoczesnymi tendencjami w pracy dydaktycznej. O swoich doświadczeniach opowiadali między innymi pracownicy Centrum Edukacji Obywatelskiej, Szkoły Edukacji Polsko-Amerykańskiej Fundacji Wolności oraz Uniwersytetu Warszawskiego. Łącznie w trakcie kongresu zostało wygłoszonych ponad 40 wystąpień.

Chociaż kongres w obecnym kształcie odbywa się po raz czwarty, to początki tego przedsięwzięcia sięgają 1999 roku, kiedy odbyła się I Krajowa Konferencja Dyrektorów Szkół przygotowana wspólnie przez Ministerstwo Edukacji Narodowej, Redakcję „Dyrektora Szkoły” oraz Ogólnopolskie Centrum Edukacji Niestacjonarnej. Formuła spotkań ewoluowała na przestrzeni kolejnych lat, włączając do grona odbiorców dyrektorów i dyrektorki przedszkoli. Koncepcja zmieniła się od 2012 roku – celem stało się promowanie i kreowanie trendów edukacyjnych. Od 2014 roku kongres odbywa się w obecnej formule.

Ideą corocznych spotkań jest wykreowanie przestrzeni służącej swobodnemu przepływowi pomysłów, nowatorskich rozwiązań oraz wymianie doświadczeń. Wartością dodaną kongresu jest podniesienie poziomu wiedzy dyrektorów i osób odpowiedzialnych za kreowanie i zarządzanie polityką oświatową na poziomie regionalnym i ogólnopolskim.

„Szkoła jest najważniejsza”

z Joachimem Bauerem, lekarzem, psychiatrą, neurobiologiem, rozmawia
Natalia Cybort-Zioło

Ostatnio dużo się mówi o biologicznych aspektach edukacji. Jaki wpływ na nauczanie mają badania z obszaru neuronauk?

Najnowsze badania w tym zakresie dowodzą, że motywacja człowieka zależy od wydajności i jakości relacji interpersonalnych. To istotna wiedza, przede wszystkim z punktu widzenia szkoły, która powinna dostrzegać, że poziom zaawansowania edukacji można kształtować przez poprawianie relacji pomiędzy uczniami i nauczycielami. Ponadto – dzięki badaniom neurobiologicznym – dowiedziono, że takie zjawiska, jak przywództwo czy empatia, mają swoje źródła w układzie nerwowym. Proszę zwrócić uwagę – przywództwo i empatia to dwa bardzo ważne aspekty pedagogiki. Można być rzec, że to „dwie strony pedagogicznego medalu”.

Badawczo zajmuje się Pan stresem nauczycieli. Jak można, Pana zdaniem, zmniejszać poziom stresu? Co powinni robić nauczyciele, żeby nie odczuwać dotkliwie skutków stresu?

Razem z zespołem badawczym wykazałem, że przyczyną stresu i wypalenia zawodowego należy w gruncie rzeczy szukać w polu komunikacji. Dokładniej rzecz ujmując – stres jest efektem wadliwej komunikacji między nauczycielami a uczniami. W związku z tym przeciwdziałanie stresowi powinno zacząć się od dbania o dobre relacje międzyludzkie. Będzie to miało wpływ – jak wskazał John Hattie – na jakość edukacji, a także na lepsze samopoczucie oraz zdrowie nauczycieli.

Jak poprawić jakość komunikacji z uczniami?

W klasie komunikacja zależy od różnych czynników. To nie tylko słowa, jakie wypowiadamy, ale przede wszystkim mowa ciała ma wpływ na budowanie relacji z uczniami. Jakość komunikacji zależy zatem i od tego co mówimy, i od tego jak mówimy.

Szkoli Pan nauczycieli według „modelu fryburskiego”. Na czym on polega?

Model fryburski zakłada, że należy dbać o wysoki poziom komunikacji pomiędzy nauczycielem a uczniem, co z jednej strony prowadzi do zwiększenia motywacji do pracy i do nauki, z drugiej – zapewnia równowagę pomiędzy przywództwem a empatią. Szkolenia dla nauczycieli z tego zakresu prowadzimy w grupach nie większych niż 10–12 osób. Każda grupa jest prowadzona przez psychologa. Na jeden cykl szkoleniowy składa się 10 zajęć po 90 minut każde.

Jakie inne zagrożenia czyhają na nauczycieli? Jak powinni dbać o zdrowie?

Nauczyciele powinni dbać o zdrowie tak samo jak wszyscy – przestrzegać diety, stronić od alkoholu i tytoniu oraz porządnie się wysypiać. Natomiast jest jedna szczególna różnica. Mianowicie prawnik czy lekarz może sobie zrobić przerwę, oderwać się – nawet na chwilę – od swoich klientów czy pacjentów. Nauczyciel cały czas musi być z dziećmi i młodzieżą, nie może nagle wyjść z klasy. Poza tym nauczyciele pozostają w relacjach nie tylko z uczniami, ale także z rodzicami, dyrektorami, innymi nauczycielami... Bycie nauczycielem to zatem pozostawanie w stanie permanentnej komunikacji, a do tego trzeba dobrego zdrowia.

Niektórzy twierdzą, że szkoła, jako instytucja społeczna, to przeżytek. Na ile współczesna szkoła wciąż pełni rolę społeczną?

Szkoła jest najważniejsza – w sensie społecznym ważniejsza niż kiedykolwiek wcześniej. Przede wszystkim dlatego, że zmniejszyła się edukacyjna rola rodziny jako komórki społecznej. Dzisiaj dzieci i młodzież nie tylko potrzebują się uczyć w szkole, ale także powinni oczekiwać od szkoły wyposażenia w kompetencje społeczne.

„Nierówność szans jest coraz większa”

z Adamem Bodnarem, Rzecznikiem Praw Obywatelskich, rozmawiają
Piotr Lachowicz i Sławomir Iwasów



Fot. Marcin Kluczek.

Jak Pan wspomina lata szkolne?

Ten okres edukacji wspominam bardzo dobrze. Skończyłem Szkołę Podstawową nr 3 oraz Liceum Ogólnokształcące im. Bolesława Chrobrego w Gryficach – to były placówki cieszące się poważaniem. Mieliśmy kadrę na wysokim poziomie. Ja należałem do grupy uczniów zdolnych, nauczyciele wzmacniali moje zainteresowania. „Podkrećali” mnie – wiedzieli, jak zmotywować do uczenia się ulubionych przedmiotów.

Co w takim razie jest ważniejsze: predyspozycje do nauki czy dobry nauczyciel?

Z mojej perspektywy najistotniejsze jest to, czy w życiu trafi się na takich nauczycieli, którzy są autorytetami. Ja miałem szczęście, ponieważ jednym z moich nauczycieli był Bogusław Zielnica – prowadził

zajęcia z fizyki. Wybitny pedagog, ale przede wszystkim wychowawca i inicjator przedsięwzięć edukacyjnych, między innymi założyciel Koła Ligi Morskiej w Gryficach. W pierwszej połowie lat dziewięćdziesiątych zorganizował na przykład rejs dalekomorski – wtedy to był wyczyn! Grupa młodzieży na dużym jachcie oznaczała ogromną odpowiedzialności i wyzwanie organizacyjne. Potrafił stworzyć wokół szkoły kapitalną atmosferę. Nie tylko nas uczył, ale także zaciekał światem, rozbudzał marzenia, inspirował. Pokazywał, że poza Gryficami istnieją inne miejsca, które warto poznać. Wspominam go z sentymentem.

Był Pan buntownikiem?

Zależy w jakim sensie... Byłem uczniem, który przykładał się do nauki. Nie przejawiałem skłonności do stawiania oporu. Mój „bunt” – jeśli można to tak nazwać – polegał raczej na tym, że chciałem się wyrwać z Gryfic. Planowałem studia w Warszawie i żeby osiągnąć ten cel, jako jeden z nielicznych uczniów, brałem udział w olimpiadach i zdobywałem na nich nagrody. Moja postawa mogła być wtedy postrzegana jako coś odmiennego od obowiązującej normy, a ja po prostu próbowałem podążać własnymi drogami. Gryfice leżą na skrajcu mapy – wszędzie jest daleko. Nie była to zatem najłatwiejsza droga.

Jako Rzecznik Praw Obywatelskich czasami musi się Pan „zbuntować”, postawić na swoim, walczyć w imieniu obywateli. Nie czuje Pan wpływu wychowania w pruskim modelu edukacji, który wymaga uległości wobec nauczyciela – uosobienia instytucji władzy?

Mimo wszystko szkoła nauczyła mnie szacunku dla hierarchii, pilności, systematyczności. Dowiedziałem się, że warto się starać i wytrwale pracować. Przede wszystkim zaś – i w szkole, i na studiach – nauczyłem się kreatywnego myślenia. Natomiast jako Rzecznik występuję w obronie praw obywatelskich, ale nie w roli „trybuna ludu”, który stara się zburzyć obowiązujący system. Moja rola polega głównie na tym, żeby szukać luk w systemie i proponować takie jego modyfikacje, które będą korzystne dla obywateli. Traktuję swoją pracę przede wszystkim organicznie, a i romantycznie, w tym sensie, że staram się nie tracić z oczu poczucia mojej misji wobec obywateli. Potrafię jednak oddzielać realne problemy dnia codziennego od ideologii.

Jednym z takich problemów, związanych z edukacją, są znaczne nierówności w dostępie do wykształcenia. Najlepsze systemy edukacji na świecie, między innymi w Finlandii, kładą duży nacisk na niwelowanie nierówności społecznych. Jak Pan ocenia polską edukację w perspektywie wyrównywania szans?

Często pada pytanie: co jest jeszcze w Polsce do zrobienia, czym ma się zająć na przykład opozycja czy lewica, skoro rząd stara się zagospodarować większość zagadnień socjalnych? Moim zdaniem to właśnie równość szans w dostępie do edukacji powinna być dla wszystkich takim współczesnym wyzwaniem.

Dużo jeżdżę po kraju i widzę ogromne różnice w dostępie do edukacji. Gdy spotykam się z młodzieżą licealną w mniejszych miejscowościach, dajmy na to w Kraśniku albo w Opolu Lubelskim, dowiaduję się o tak niewyszukanych problemach, jak na przykład dojazdy do szkoły – że są drogie, a nie zawsze komfortowe, bowiem brakuje autobusów i połączeń o odpowiednich godzinach. Z jednej strony widzę zatem, że istnieje bardzo duża grupa społeczna z utrudnionym dostępem do edukacji. Z drugiej – spotykam dzieci, na przykład prawników z największych kancelarii, którzy nie zastanawiają się nad tym, jak dotrzeć do

szkoły, ale mają dylemat, czy po skończeniu renomowanego liceum w Warszawie studiować na Stanford, Princeton czy w Oksfordzie. I to jest realna przepaść – dodatkowo pogłębiana przez nakładające się na siebie nierówności występujące w naszym społeczeństwie oraz transformację ustrojową.

Jak „zasypać” tę przepaść?

Warto byłoby przeprowadzić szczegółową analizę, która pokazałaby, jak w Polsce kształtuje się równość szans w dostępie do wykształcenia. Czy dzieci, z różnymi kapitałami: społecznymi i ekonomicznymi, mają takie same możliwości osiągnięcia wysokiej po-

zycji społecznej? Na to pytanie musimy sobie odpowiedzieć, żeby wzmocnić polską edukację i pomóc tym, którzy mają utrudniony start w dorosłe życie i karierę zawodową.

Jakie grupy społeczne są defaworyzowane?

Niedawno w wywiadzie dla „Polityki” dr Przemysław Sadura, wybitny socjolog, wskazywał, że mamy do czynienia z coraz większymi nierównościami edukacyjnymi na terenach wiejskich. Mam jednak wrażenie, że brakuje systemowego sposobu myślenia o równości szans – w tym także przełożenia analiz naukowych na

polityczną rzeczywistość. Oczywiście, program 500+ w jakimś zakresie pomaga biedniejszym rodzinom we wspieraniu edukacji dzieci, ale to przecież kropla w morzu potrzeb. Nierówność szans, tak czy inaczej, jest coraz większa.

Jeśli spojrzeć na mapę województwa zachodniopomorskiego – i porównać osiągnięcia edukacyjne – to okazuje się, że najlepsi uczniowie z mniejszych powiatów wyjeżdżają do dużych miast. Małe miejscowości tracą w ten sposób zdolnych uczniów. Jak przeciwdziałać odpływowi tych osób, które mogą wytwarzać kapitał społeczny?

Odpowiem krótko: pomoc może spójna polityka wyrównywania szans. Ten „odpływ” najlepszych

Szkoła jako instytucja musi być apolityczna. Ta apolityczność nie może jednak oznaczać rezygnacji z uczenia postaw obywatelskich, na przykład zachęcania do uczestnictwa w wyborach czy interesowania się życiem politycznym w kraju. Apolityczność nie oznacza również, że w szkole nie można dyskutować na tematy bieżące, ważne dla młodzieży, niedopuszczalne jest tylko nachalne ideologizowanie młodzieży, przedstawianie poglądów wyłącznie jednej opcji jako jedynie słusznych czy zmuszanie do identyfikowania się z politycznymi poglądami nauczyciela.

uczniów ma zapewne podłoże ekonomiczne. Po prostu – niektórych rodziców stać na to, żeby zapewnić dzieciom lepszą edukację. Widać to na przykładzie moich rodzinnych Gryfic – uczniowie „uciekają” do szkół w Koszalinie czy w Szczecinie.

Polityka to jednak nie wszystko. Sposób patrzenia na edukację zmienił się także pod wpływem postępu w zakresie nowych technologii i mediów cyfrowych, które w specyficzny sposób wspierają wyrównywanie szans edukacyjnych. Być może dzisiaj łatwiej się uczyć niż, powiedzmy, dwie dekady temu?

Edukacja w krótkim okresie zmieniła się pod wpływem coraz powszechniejszego dostępu do internetu. Prawdą jest więc, że nowoczesne technologie dają większe możliwości zdobywania wiedzy, poszerzania horyzontów od tych, jakie miało, na przykład, moje pokolenie. Dzisiaj, przynajmniej teoretycznie, można uczyć się poza szkołą, właściwie bez udziału nauczycieli, bez specjalnego wysiłku polegającego na szukaniu źródeł wiedzy. W czwartej klasie liceum, w ramach Krajowego Funduszu na rzecz Dzieci, jeździłem do Warszawy na konsultacje z profesorami. Pamiętam, jakie lektury zadali mi do przeczytania: Ajschylosa i Herodota. W bibliotece w mojej miejscowości akurat tych autorów nie było. Żeby przeczytać te książki, musiałem jechać do szczecińskiej Książnicy. Dzisiaj tego problemu właściwie nie ma, choć pojawia się inna, warta rozważenia kwestia: na ile źródła, do których mamy dostęp, są rzetelne i sprawdzone? To jest nowa rola nauczyciela, który musi odnaleźć się w realiach społeczeństwa informacyjnego i wspierać uczniów w wyszukiwaniu, selekcjonowaniu i przetwarzaniu dostępnych źródeł wiedzy. Nauczyciel nie jest już dzisiaj jedynym „przekaznikiem” wiedzy i informacji, ale pełni rolę „przewodnika” po cyfrowym świecie, a także jest dla uczniów źródłem inspiracji.

To jednak rodzi pewne zagrożenia. Nauczyciel, jako przewodnik, silniej eksponuje swój punkt widzenia – swoje przekonania, również uprzedzenia czy stereotypy.

To prawda, dlatego tak ważna jest postawa etyczna nauczycieli. Jak również systematyczne podnoszenie ich kwalifikacji, udział w technologicznych i świadomościowych zmianach. Żeby być dobrym przewodnikiem trzeba i dużo widzieć, i dużo wiedzieć. Ale niekoniecznie narzucać swój punkt widzenia – raczej zaszczyć umiejętność krytycznego myślenia, argumentacji oraz debatowania.

W preambule do ustawy o prawie oświatowym został dość dokładnie nakreślony profil etyczny współczesnego ucznia – to ktoś otwarty, tolerancyjny, wrażliwy na różnorodność kulturową. Jak to wygląda na co dzień?

W Polsce, niestety, jest znaczny rozdźwięk pomiędzy zapisami w aktach prawnych a rzeczywistością szkolną. Weźmy prostą rzecz: jak są organizowane lekcje etyki lub religii mniejszości narodowych i etnicznych? Zbyt często spycha się je na margines. Regularnie piszę do MEN-u w sprawie edukacji wielokulturowej. Dostaję bardzo zgrabne odpowiedzi, w których przewijają się takie określenia, jak: „konwencje międzynarodowe” czy „prawa człowieka”, i wierzę, że o tych rzeczach w wielu dobrych szkołach się uczy. Dominuje jednak ogólne wrażenie, że są to tematy, które znajdują się na obrzeżach systemu edukacji

Z jednej strony widzę, że istnieje bardzo duża grupa społeczna z utrudnionym dostępem do edukacji. Z drugiej – spotykam dzieci, na przykład prawników z największych kancelarii, którzy nie zastanawiają się nad tym, jak dotrzeć do szkoły, ale mają dylemat, czy po skończeniu renomowanego liceum w Warszawie studiować na Stanford, Princeton czy w Oksfordzie.

– jako element nauczania historii czy na późniejszym etapie – wiedzy o społeczeństwie. Zagadnienia, które stanowią część naszego porządku konstytucyjnego, są bagatelizowane lub pomijane przez władze oświatowe. Uczymy się o instytucjach, ale niekoniecznie o tym, jak działają. W dalszej perspektywie brak edukacji wielokulturowej i konstytucyjnej może doprowadzić do sytuacji, w której nauczyciele i uczniowie będą mieli coraz większe problemy w poruszaniu się w świecie prawa i polityki, jak również uczestnictwie w debacie publicznej.

Może powinniśmy wprowadzić do szkoły więcej treści związanych z polityką?

Szkoła jako instytucja musi być apolityczna. Ta apolityczność nie może jednak oznaczać rezygnacji z uczenia postaw obywatelskich, na przykład zachę-

cania do uczestnictwa w wyborach czy interesowania się życiem politycznym w kraju. Apolityczność nie oznacza również, że w szkole nie można dyskutować na tematy bieżące, ważne dla młodzieży, ważne dla społeczeństwa – niedopuszczalne jest tylko nachalne ideologizowanie młodzieży, przedstawianie poglądów wyłącznie jednej opcji jako jedynie słusznych czy zmuszanie do identyfikowania się z politycznymi poglądami nauczyciela.

W ostatnim czasie wiele mówi się o tak zwanym kryzysie konstytucyjnym. Jaką postawę w takich newralgicznych sytuacjach powinna przyjmować szkoła i nauczyciele?

Konstytucja jest najwyższym prawem w Polsce, a rolą szkoły i nauczycieli jest wskazywanie uczniom jej znaczenia i wyjaśnianie jej treści. Nie chodzi o prowadzenie naukowych rozważań, ale nie wolno uciekać od aktualnych problemów i tematów – zwłaszcza tych, które są istotne z punktu widzenia praw młodego obywatela. Konstytucja obowiązuje wszystkich, bez względu na wiek. Często jednak nauczyciele nie mają stosownej wiedzy, ale wówczas mogą korzystać z fachowej pomocy – jest wielu prawników, którzy chętnie podzielą się swoją wiedzą z młodzieżą, chociażby w ramach tak zwanego Tygodnia Konstytucyjnego. To znakomita inicjatywa, organizowana przez Stowarzyszenie im. Prof. Zbigniewa Hołdy – właśnie zakończyła się jej kolejna edycja i w związku z tym zachęcam szkoły do wzięcia w niej udziału w przyszłym roku. Sam prowadziłem kilka razy zajęcia w szkołach – właśnie w ramach Tygodnia. Dzięki temu programowi uczniowie zaczęli rozumieć, po co w ogóle jest konstytucja. Zamiast dyskutować sztywno o przepisach i historii, poznali, na czym polega orzecznictwo Trybunału Konstytucyjnego i sądów powszechnych, jak rozstrzygać trudne spory i ważyć argumenty.

Jakimi sprawami, bliskimi edukacji, zajmuje się biuro Rzecznika Spraw Obywatelskich?

Ostatnio często zajmowaliśmy się reformą edukacji – zarówno na poziomie ministerialnym, związanym z przygotowaniem reformy, jak i w perspektywie lokalnej, czyli wprowadzaniem w życie zakładanych przez MEN zmian. Dużo zgłoszeń jest związanych z edukacją antydyskryminacyjną, ale także z praktycz-

ną realizacją koncepcji edukacji włączającej – a więc zapewnienia równego dostępu do edukacji dla osób z niepełnosprawnościami. Staramy się zwracać uwagę na problemy z nauczaniem religii i etyki w szkołach. Poza tym zajmujemy się egzaminem maturalnym. To w gruncie rzeczy niezakończony spór z ministerstwem: w jaki sposób liczyć wyniki „starych” matur w sytuacji, kiedy dana osoba chce podjąć studia? Zajmujemy się też monitorowaniem miejsc pozbawienia wolności, które prowadzą działania oświatowo-wychowawcze. Staramy się sprawdzać, jakie są warunki w takich placówkach. Edukacja jest zatem stale obecna w naszych działaniach.

A co z nauczycielami? Jak często zdarza się Panu interweniować w ich sprawach?

Nauczyciele oczekują ode mnie wsparcia w związku z realizacją uprawnień wynikających z Karty Nauczyciela. Dotyczy to przykładowo czasu pracy, urlopów oraz spraw emerytalnych. Skargi dotyczą też braku awansu zawodowego, nieprawidłowości przy formułowaniu oceny ich pracy oraz braku skutecznych działań w zwalczaniu mobbingu.

W ostatnim czasie podstawowym problemem były obawy nauczycieli i innych pracowników szkół przed utratą zatrudnienia w związku z reformą oświaty. Na tej podstawie przygotowałem dwa wystąpienia generalne do Minister Edukacji Narodowej. Najbliższe lata zweryfikują trafność prognoz resortu edukacji, które przewidują zwiększone zapotrzebowanie na etaty nauczycielskie wobec większej liczby oddziałów i wskutek zmian programu nauczania. Ta optymistyczna prognoza dotyczy również osób niebędących nauczycielami. Problemy te pozostają jednak w centrum mojego stałego zainteresowania. Nie zostawimy nauczycieli samych.

Czego w takim razie chciałby Pan życzyć nauczycielom w Nowym Roku?

Tego, co nam wszystkim. Wytrwałości i wiary, że warto być przyzwoitym. A także tego, żeby zawsze pamiętali o prawach człowieka – uczyli młodych ludzi poszanowania godności innych osób. Nauczyciele są naprawdę bardzo ważni. W moim życiu to oni, obok rodziców, odcisnęli największe piętno, nauczyli myśleć i kochać świat. Zawsze będę im za to wdzięczny.

Od systemów wychowania do teorii (anty)pedagogicznych

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

Słowo „wychowanie” zawiera wyraźną jednostronność oddziaływania między dorosłym i dzieckiem. Ja wolę mówić o relacji, bo w prawdziwej relacji obie strony podlegają „wychowaniu”.

Jesper Jull

W publicystyce i opracowaniach naukowych, zwłaszcza z lat 70. XX wieku, pojawiały się różne nurty pedagogiczne podejmujące próbę nowego określenia procesu wychowawczego, zapewniającego potencjalny rozwój biopsychiczny oraz społeczny dzieci i nastolatków. W tym okresie w społeczeństwach zachodnich dokonały się głębokie i radykalne przemiany społeczno-ekonomiczne, kulturowe i polityczne, które skłaniały autorów zainteresowanych wychowaniem do krytycznego spojrzenia na dotychczasowy, dominujący, tradycyjny i konformistyczny, wsparty na porządku i dyscyplinie system wychowania dzieci i młodzieży. Jesper Jull i Józef Górniewicz źródła tych poszukiwań dostrzegają głównie w ruchach emancypacyjnych – politycznych, społecznych i kulturowych – dotyczących różnych dziedzin ludzkiej działalności: od religii poczynając, aż po ruchy feministyczne i antypedagogiczne, występujące dzisiaj jako nowe zjawiska w wychowaniu¹.

Według Hansa Bernera te nowe zjawiska można lepiej zrozumieć w kontekście tradycyjnego pytania pedagogicznego, które do dziś nie straciło aktualności i które także w przyszłości będzie stanowić przyczynek do dyskusji i problem sporny w pedagogice, dotyczący zakresu przystosowania i wolności, urabiania i swobody w procesie wychowania młodych ludzi. Chodzi tu o stosunek napięcia między socjalizacją i personalizacją – a więc bycie autonomicznym, samodzielnym i niezależnym². Czy i w jakim stopniu

trzeba się przystosowywać do życia w społeczeństwie, a w jakim stopniu możliwa jest wolność dzieci i młodzieży w wychowaniu? Jaką wartość ma przystosowanie i w jakim wymiarze jest ono konieczne, a jakie wartości niesie ze sobą swoboda i samorozwój, w jakim wymiarze jest on możliwy w przypadku oddziaływań wychowawczych na dzieci i nastolatków?

Zarówno w przeszłości, jak i dzisiaj nie ma jednoznacznych odpowiedzi na te trudne pytania, bowiem działania wychowawcze są wielowymiarowe, zróżnicowane sytuacyjnie, naznaczone ambiwalencją³. Być może dlatego pedagogom nie udało się pozytywnie rozstrzygnąć podstawowych antynomii wychowania, takich jak: swoboda – przymus, opresja – permissywizm, twórczość – rutyna, nagroda – kara, jednostka – kolektyw, cnota – wiedza, teoria – praktyka itp. Przywodzi to na myśl pytanie: czy pojawienie się w pedagogice ruchu antypedagogicznego, wyrastającego z radykalnej krytyki i niezadowolenia z jej dotychczasowych osiągnięć, nie jest jedną z równoprawnych dróg w rekonstruowaniu powszechnie uznawanych założeń dotyczących wychowania przez osoby dorosłe i spojrzenia na to zjawisko z perspektywy dzieci?

Zanim przejdziemy do analizy nowego nurtu myśli i praktyki edukacyjnej nazywanej antypedagogiką, warto w ogólnym zarysie przedstawić próby poszukiwania odpowiedzi na postawione pytania w niektórych dotychczasowych systemach wychowania, w kontekście konfrontowania współczesności z tradycją.

„Urobieni” przez szkołę

Jak już wspomniałem, wspólnym źródłem postulatów formułowanych w zróżnicowanych nurtach pedagogicznych – tradycyjnych i współczesnych – jest niezadowolenie krytycznych i wrażliwych osób dorosłych ze stanu refleksji i praktyki pedagogicznej, traktującej dziecko jako przedmiot różnorodnych oddziaływań wychowawczych.

Polegające na „urabianiu” osobowości dziecka oddziaływania, według apriorycznie przyjętego w danej kulturze lub grupie społecznej ideału czy wzorca kształtującego dojrzałego człowieka, ograniczają możliwości rozwojowe. Systemy pedagogiczne afirmujące „urabianie” osobowości oparte są na niekwestionowanym autorytecie o nieomyślności nauczycieli i rodziców w sprawach wychowawczych w postępowaniu z dziećmi i nastolatkami, a wszelkie odstępstwa w ich zachowaniach od przyjętego ideału – są piętnowane⁴. Zdyscyplinowanie, pilność i posłuszeństwo, odpowiedzialność za wykonanie poleceń zleconych przez dorosłych – to istotne cechy „urabiającego” wychowania.

Jesper Jull w terapeutycznych rozmowach z rodzicami dostrzega, że niektóre osoby tęsknią za czasami, kiedy słowo rodzica było prawem, a próbę dyskusji z nim przez dziecko uważano za bezczelność, traktowano ją jako arogancję, oznakę nieposłuszeństwa i złego wychowania⁵. W rodzinie autorytarnej dziecko znajdowało się całkowicie we władzy dorosłych. Jeszcze kilkadziesiąt lat temu dzieci zazwyczaj podporządkowywały się dorosłym – jednocześnie prowadząc drugie życie, w którym mogły potajemnie kontestować wartości rodziców⁶.

Pedagogiki alternatywne

Wraz ze stopniowym kształtowaniem partnerskich relacji interpersonalnych w rodzinie, odchodzenia od tradycyjnego podziału ról i ukształtowaniu nowych relacji w bardziej egalitarny sposób zmieniła się również status dziecka. Dzisiaj może się ono cieszyć znacznym zakresem wolności i decydować o wielu rzeczach, które mają wpływ na jego życie. Znaczący wpływ na te zmiany mieli autorzy, którzy preferowali biegunowo odmienną od „urabiania” osobowości dziecka doktrynę pedagogiczną, zmierzającą do tworzenia systemu wychowawczego, w którym ideę przewodnią w teorii i praktyce edukacyjnej stanowiła swoboda wychowanka.

Reprezentanci tego nurtu koncentrowali swoje zainteresowania badawcze i praktyczne na upodmiotowieniu dziecka, żądali partnerstwa w wychowaniu,

zrównania dzieci w prawach obywatelskich z ludźmi dorosłymi. W procesie wychowawczym podkreślali wagę potrzeb i zainteresowań dzieci jako niezbędnych atrybutów ich potencjalnego rozwoju. Ponadto głosili takie hasła, jak: poszanowanie godności i indywidualności każdego dziecka, prawo do aktywności w procesie edukacyjnym i dokonywania wyboru form zajęć dydaktycznych w szkole, prawo do wyrażania swoich opinii w domu i w szkole.

W ramach nurtu swobodnego rozwoju, określonego także wychowaniem wyzwalamym, mieszczą się również hasła tworzenia pedagogiki na „miarę dziecka”, w której zawarte są liczne postulaty Nowego Wychowania i wiele odmian pajdocentryzmu – powstawały one w systemach edukacyjnych i w Europie, i w Stanach Zjednoczonych, głównie w pierwszej połowie XX wieku.

Na przykład w pedagogice Johna Deweya swoboda w wychowaniu była zaleceniem obowiązującym nauczycieli w organizowaniu przez nich przestrzeni edukacyjnej dla dzieci⁷. Uznawano, że tylko zapewnienie maksimum swobody w działaniach wychowawczych dzieciom może kształtować twórcze i wrażliwe osobowości. Zadaniem nauczycieli i rodziców jest zapewnienie warunków do realizowania pomysłów dzieci. Dorosli nie sterują rozwojem dziecka z zewnątrz – jak w przypadku urabiania – ale starają się ochronić je przed niebezpieczeństwem, usuwają bariery, ograniczające jego rozwój poznawczy i emocjonalny, oferują różnorodne formy aktywności, wyzwalamy ich inicjatywę i nagradzają za pomysłowość podejmowanych działań. Tego typu działania niektórzy autorzy określali mianem „białej pedagogiki”.

Wychowanie a przyzwolenie

Analizy minionych i aktualnych doświadczeń wychowawczych w wyróżnionych typach działalności wychowawczej wykazują, że zarówno przymus, jak i zupełna swoboda – szczególnie w skrajnie liberalnym nurcie wychowawczym – może być czynnikiem niesprzyjającym rozwojowi dziecka. Dzieje się tak ze względu na brak ukierunkowania i niewielki zakres jego doświadczeń życiowych, powodujących zagubienie w rzeczywistości, przeżywanie frustracji i zniechęcenie do działania, a czasami wręcz do wchodzenia dziecka pozostawionego samemu sobie w konflikt z prawem. W liberalizmie niektórzy rodzice kierują się sentymentalizmem utożsamianym z rzekomą miłością i dążą do zaspokajania wszystkich zachcianek dziecka. Według Julla pojawia się „nowa fala infan-

tylizmu propagowana przez nieomylnie supernianie i specjalistów od psychologii dziecięcej, którzy chwalą się, że w ciągu kilku dni potrafią najbardziej chaotyczną rodzinę zamienić w oazę spokoju i harmonii⁸.

Jednakże przestrzeń wychowawcza dzieci i młodzieży nie ogranicza się tylko do przymusu i swobody, bowiem istnieje również trzeci nurt oddziaływań wychowawczych – określany jako pedagogika przyzwolenia. Wyznawana w niej doktryna nie tworzy pedagogiki na „miarę dziecka”, ani też pedagogiki wyzwiania dzieci spod całkowitej dominacji dorosłych. Pedagogika przyzwolenia dopuszcza „miękkie ingerencje” dorosłych w zachowanie dziecka, gdy szkodzi ono interesom innych osób, gdy interwencja może uratować zdrowie lub „dobre imię” dziecka, a także w przypadkach zachowań niezgodnych z fundamentalnymi wartościami przyjętymi w danej kulturze.

Pedagogika przyzwolenia apeluje do sumień i wrażliwości ludzi dorosłych niezależnie od tego, czy są oni profesjonalnymi wychowawcami, czy tylko amatorami w tej dziedzinie, aby nie zabraniać wszelkich form zachowań dzieci niepokrywających się z wizją dorosłych, nie stawiać siebie w roli sternika autonomicznego rozwoju osobowego dzieci, nie narzucać im swoich poglądów i przekonań jako jedynie prawdziwych i doskonałych.

Pedagogika przyzwolenia nie rości sobie prawa do roli jedynej koncepcji wyjaśniającej wielowymiarowy i ambiwalentny charakter rzeczywistości wychowawczej, mającej służyć pomocą w projektowaniu praktycznych działań wychowawczych. Jest raczej pewnym typem wrażliwości emocjonalnej i moralnej ludzi, którym bliskie są idee swobodnego rozwoju dziecka, rozwoju uwikłanego jednak w konkretne życie społeczne i kształtujące je idee polityczne i kulturowe. W tej refleksji pedagogicznej pojęcie „przyzwolenia” stanowi postulat myślenia i działania wychowawczego uwolnionego od nadmiernej dozy przymusu, sterowania i ingerencji w rozwój osobowości dzieci i młodzieży. Postulaty nieingerencji lub co najwyżej „miękkich ingerencji” w rozwój młodych ludzi zawiera także umiarkowany nurt antypedagogiki, domagający się upodmiotowienia dziecka i traktowania go jako pełnoprawnego partnera interakcji wychowawczych⁹.

Warto zwrócić uwagę na fakt, że antypedagogika nie jest czymś zupełnie nowym – ani w myśleniu o wychowaniu, ani w praktyce edukacyjnej. Propozycje powstrzymywania się dorosłych od nadmiernej ingerencji w rozwój dziecka i jego upodmiotowienia i partnerstwa w procesie wychowania oraz pełnego

uczestnictwa w różnych zakresach działania formułowane były przez naturalistów, przedstawicieli Nowego Wychowania, psychologię humanistyczną, różne odmiany pajdocentryzmu i pedagogikę przyzwolenia.

Te cenne historyczne inicjatywy wychowawcze przywołano w tekście poprzedzającym analizę założeń zarówno w umiarkowanym, jak i w radykalnym nurcie antypedagogiki – zakładającym opozycyjność wobec wszystkich dotychczasowych systemów wychowania, traktowanych jako represyjne czy wręcz antyludzkie¹⁰. Zaslugują one na przypomnienie i podkreślenie ich znaczenia nie tylko w przeszłości, lecz także dzisiaj, gdy powszechnie odchodzi się od traktowania wychowania jako „urabiania” do ujmowania tego zjawiska w kategoriach: dialogu, wyzwiania i wspierania w świecie ludzkiej egzystencji.

(Anty)pedagogiczne wyzwolenie

Nowym, w sensie wykraczania poza dotychczas przedstawione rodzaje wychowania, zróżnicowanym nurtem w pedagogice współczesnej, cieszącym się popularnością w krajach Europy Zachodniej i Stanach Zjednoczonych Ameryki Północnej, mającym także zwolenników w Polsce, jest antypedagogika, która zrywa z pojęciem i fenomenem nawet najbardziej postępowych teorii wychowania.

Pojęcie antypedagogiki wprowadził do nauk o wychowaniu w 1974 roku profesor Heinrich Kupffer z Wyższej Szkoły Pedagogicznej w Kiel, przenosząc koncepcje ruchu antypsychiatrii do pedagogiki. Autor w artykule *Antypsychiatria i antypedagogika*, analizując zbiór esejów antropologicznych Margaret Mead, rodzących bunt i protesty amerykańskiej młodzieży, poszukiwał możliwości dotyczących właściwego rozwiązania problemu konfliktów międzypokoleniowych¹¹. Według Kupffera ustawiczna walka między generacjami dorosłych oraz dzieci i młodzieży wynika zarówno ze sprzeczności interesów, jak i przede wszystkim z intencjonalnych oddziaływań wychowawczych powodowanych przez dorosłych za sprawą pedagogiki. Przewyciężenie tego destrukcyjnego stanu rzeczy wydało się autorowi możliwe tylko dzięki radykalnemu odpedagogizowaniu interakcji między rodzicami i dziećmi, które utrzymują się dzięki istniejącym w społeczeństwie strukturom wszechwiedzy pedagogicznej – wspartej na ideologii koniecznego wpływu wychowawczego na młode pokolenie. Kupffer poddał radykalnej krytyce tę ideologiczną tezę przyjmowaną w pedagogicznej koncepcji człowieka jako istoty potrzebującej wychowania. Zdaniem autora, i innych

reprezentantów antypedagogiki, „(...) żaden człowiek nie potrzebuje wychowania. Zatem kto kocha dzieci, ten ich nie wychowuje”¹².

Uzasadnieniem narracji, wzmacniającym powyższy punkt widzenia wśród antypedagogów, jest odwoływanie się do naturalistycznej koncepcji praw człowieka, zgodnie z którą można byłoby przyznać dzieciom te same prawa, jakie mają dorośli. Jednak warunkiem powodzenia, według antypedagogów, jest odstępianie od wychowywania dzieci. Psychoanalityk Helmut Ostermeyer pisze, że „(...) wychowanie stwarza nierówne prawa dla wychowawcy i dla dziecka. Wychowawcy wolno po prostu więcej. Wychowanie jest pretekstem do pozbawiania praw. Jeżeli chcemy równouprawnienia, to musimy odrzucić wychowanie. Dzięki temu dzieci staną się – z prowadzonych za rękę i zniewalanych ofiar – ludźmi, którzy będą szukać i odnajdą własną drogę”¹³.

Radykalną negację wychowania egzemplifikuje również wypowiedź publicysty Ekkeharda von Braunmühla, który w książce *Antypedagogika. Studium o odrzuceniu wychowania* każdy akt pedagogiczny określa negatywnie, jako: „małe morderstwo”, „psychiczne tortury”, „planowe niszczenie”, a wychowanie postrzega jako „pranie mózgu i duszy”. Ponieważ zachowanie pedagogiczne rzekomo z założenia jest odpowiedzialne za działania patogenne, zamiast zasadniczo nieufnej postawy pedagogicznej i tylko przejściowo neutralnej postawy psychologicznej, Braunmühl promuje postawę terapeutyczną w relacjach między dziećmi i osobami dorosłymi.

W rozważaniach autora pedagogiczne roszczenia wychowawcze dorosłych są zastępowane tak zwaną egzystencjalną, spontaniczną autonomią antypedagogiczną. Dzieci są od początku kompetentne, „zdolne do samostanowienia” i autoodpowiedzialności. Braunmühl nie ma wątpliwości co do tego, że noworodki od urodzenia na podstawie autonomii ponoszą odpowiedzialność za własne postępowanie. Twierdzi on, że niemowlę posiada kompetencję postrzegania i komunikacji i jest zdolne do samostanowienia.

Potwierdzenie i opis kompetencji dzieci znajdujemy także w rozważaniach antypedagogicznych Jespera Julla. Autor twierdzi, że dzieci „(...) mogą nas (rodziców – przyp. M.G.) nauczyć tego, co powinniśmy wiedzieć. Dzieci dają nam informację zwrotną, która umożliwia nam odzyskanie utraconych umiejętności i pomaga pozbyć się nieskutecznych, nieuczulych i destrukcyjnych wzorców zachowania. Czerpanie wiedzy od własnych dzieci wymaga nie tylko prowa-

żenia z nimi rozmowy. Musimy zbudować z nimi prawdziwy dialog, którego wielu dorosłych nie potrafi nawiązać z innymi dorosłymi: osobisty dialog oparty na poszanowaniu godności obu stron”¹⁴.

Czarna pedagogika Alice Miller

Ideą przewodnią stymulującą antypedagogiczne poglądy Alice Miller stanowiła opublikowana w 1977 roku książka Kathariny Rutschky *Czarna Pedagogika. Teksty źródłowe z historii wychowania obywatelskiego*. Według Bernera zawarty w niej i tendencyjnie zestawiony zbiór tekstów o błędnych metodach oddziaływania pedagogicznego minionych stuleci, zawierający budzące zgrozę wypowiedzi znanych i nieznanymi pedagogów gardzących człowiekiem, przyczynił się do uczulenia szerokiej opinii publicznej na problem krzywdzenia dzieci i młodzieży pod szyldem wychowania i pedagogiki. Pod wpływem pracy Rutschky, w swojej kultowej książce Miller przedstawiła źródła „czarnej pedagogiki”, stanowiące wylegarnie nienawiści. Szczegółowe opisy dotyczące destrukcyjnego fizycznego i psychicznego postępowania wychowawczego zmierzały do przybliżenia czytelnikowi atmosfery lat, w której żyły dzieci dziś już stanowiące starsze pokolenie. Masowe środki „pedagogiczne”, takie jak stosowanie przemocy, upokorzenia, zastawiane pułapek, ośmieszanie, zastraszanie, pozbawianie miłości czy piętnowanie, miały na celu nadanie dorosłym nieograniczonej władzy nad dziećmi i nastolatkami¹⁵.

Do szybkiego rozwoju radykalnego ruchu antypedagogicznego przyczyniła się Alice Miller, psychoanalityk z Bazylei. Wobec opresyjnych zagrożeń, jakich jej zdaniem doznają dzieci, w 1988 roku wystąpiła z Międzynarodowego Towarzystwa Psychoanalitycznego. W swoich książkach, które stały się bestsellerami, odwołując się do psychologii głębi i antypedagogiki, zwalczała między innymi panujący na Zachodzie mit szczęśliwego dzieciństwa¹⁶. Jej zdaniem idealizacja własnego dzieciństwa jest ogromną nieświadomą przeszkodą w procesie uczenia się rodziców. Z tego względu postanowiła uczulić społeczeństwo na cierpienie wczesnego dzieciństwa¹⁷.

Maltretowane, zaniedbane dziecko kojarzy się zazwyczaj z sińcami, niedożywieniem, brudną koszulką i łzami na niedomytej buzi. Nie o nim jednak pisze Miller w swojej książce. Skupia się raczej na okrucieństwie rodziców, którego istnienia społeczeństwo nadal nie chce uznać. Nie przejawia się ono jedynie poprzez bicie (choć około 85% populacji świata zaznało bicia w dzieciństwie). Wyraża się również poprzez brak uwa-

gi i komunikacji, przez ignorowanie dziecięcych potrzeb i psychicznych cierpień, poprzez pozbawienie snu i perwersyjne kary, wykorzystywanie bezinteresownej miłości dziecka, poprzez szantaż emocjonalny, zburzenie wiary w jego własne zdolności. Ta lista nie ma końca. Najgorsze jest to, że dziecko musi nauczyć się uważać to wszystko za zachowania normalne, gdyż nic innego nie zna. Bezwarunkowo rodziców kocha, a jako dorosły człowiek przywiązany jest do wyobrażenia, że i on był naprawdę kochany, cokolwiek by mu zrobili¹⁸.

Głębokie przekonanie o szkodliwości wszelkiego wychowania egzemplifikuje następujące stwierdzenie Miller: „moje antypedagogiczne zastrzeżenia nie są skierowane przeciw jakiemuś określönemu sposobowi wychowania, ale generalnie przeciw wychowaniu”. Autorka stwierdza, że w wychowaniu widzi samoobronę dorosłych i traktuje je jako manipulację wynikłą z ich zniewolenia i poczucia niepewności. Zdaniem Miller, to nie dzieciom, lecz wychowawcom potrzebna jest pedagogika i wychowanie, bowiem zalecenia wychowawcze zdradzają w rzeczywistości takie potrzeby dorosłych, jak: posiadanie kogoś, kim można dyrygować, wziąć odwet za to, co samemu się wycierpiało, czy znaleźć ujęcie dla tłumionych uczuć¹⁹.

Szkoła dehumanizuje?

W drugiej części *Zniewolonego dzieciństwa* – na przykładzie biografii Adolfa Hitlera, narkomanki Christiany F. oraz dzieciobójcy Jürgena Bartscha – Miller prezentuje niszczycielskie skutki cierpień wymienionych postaci, które w dzieciństwie na skutek przemocy fizycznej i psychicznej padły ofiarą niegodziwości i licznych upokorzeń ze strony dorosłych. Na podstawie ich losów wyjaśnia, że każda zbrodnia przykrywa doznaną historię cierpienia, którą można odczytać, analizując popełnione czyny. Zdaniem autorki, i innych antypedagogów, dzieci nie potrzebują wychowania, lecz duchowego i cielesnego towarzyszenia dorosłych, które powinno wiązać się z postawą wspierania, szacunkiem dziecka, respektowaniem jego praw, tolerancją uczuć i gotowością dorosłego do uczenia się na podstawie zachowania dziecka o istocie każdego dziecka, o byciu dzieckiem samemu oraz o prawidłowościach życia uczuciowego dzieci²⁰.

Powyższe rozważania wskazują, że większość swojej uwagi skrajnie radykalni reprezentanci antypedagogiki skoncentrowali na rozpoznawaniu „wrogów”. Idea wychowania jest postrzegana przez nich jako wróg moralności, etyki i urzeczywistniania najwyższych wartości w stosunkach międzyludzkich. Przy-

czyny kryzysu wychowania dostrzegają oni między innymi w przyjmowanej przez pedagogów antropologii, zgodnie z którą jest ona podporządkowana władzy, a dzieci są rozpoznawane przez antypedagogów jako „więźniowie” instytucji i doktryn edukacyjnych oraz wszechwładzy państwa z racji istniejącej w nim przewagi społeczności dorosłych.

Amerykański humanista John Holt, najbardziej bezkompromisowy krytyk edukacji powszechnej, opowiada się za likwidacją szkolnego kształcenia jako źródła dehumanizacji stosunków międzyludzkich, sugeruje podjęcie wysiłku na rzecz stworzenia własnej, wolnej szkoły, która przyniosłaby radość uczenia się wszystkim uczniom i nauczycielom lub też zastąpienia szkoły powszechnej edukacją domową, w której uczenie się jest traktowane jako proces naturalny, sprawiający radość dzieciom, pozwalający na czerpanie z niego przyjemności, tak jak udział w koncercie ulubionego artysty²¹.

Opinię Holta podziela również Jesper Jull. Autor pisze: „(...) dzisiejsza szkoła przypomina fabrykę z pionierskich czasów industrializacji. Mówiono wtedy, że trzeba pracować, a nie myśleć. Pytanie tylko, czy nasze społeczeństwo rzeczywiście potrzebuje dzieci, które funkcjonują jak posłuszni robotnicy i robią wszystko, co szef każe? Tacy ludzie w firmach już nie są dzisiaj potrzebni. Firmy nie chcą posłusznych wykonawców rozkazów, ale odpowiedzialnych i silnych osobowości, które potrafią pracować w sposób kreatywny i podejmować samodzielne decyzje”²².

Bogusław Śliwerski – analizując radykalny nurt antypedagogiczny – żywi uzasadnione przekonanie, że nie należy utożsamiać tego nurtu tylko z procesem negacji, bo nawet najbardziej radykalnym antypedagogom zależało na proteście przeciwko autorytarnemu wychowaniu i „poruszeniu sumień pseudowychowawców z perspektywy dzieci”²³. Autor dostrzega, że prace Miller, dotyczące szkodliwych następstw wychowania z okresu wczesnego dzieciństwa, stały się „kultowymi” książkami i stanowiły inspirację dla ruchów wychowania wolnego, antyautorytarnego oraz dla specjalistów w zakresie systemowej terapii rodzin i opresjonowanych dzieci, zwłaszcza wykorzystywanych seksualnie²⁴. Natomiast niektóre elementy podejścia Holta zostały przyjęte do współczesnej edukacji instytucjonalnej, formalnej, a nawet klasycznej jako swoistego rodzaju innowacje wspierające jakość procesu edukacyjnego, na przykład: zawieranie kontraktu z uczniami czy udzielnie informacji zwrotnej.

Warto w tym miejscu wspomnieć, że przedstawiciele antypedagogiki, negujący tradycyjne teorie

i praktyki wychowawcze, idee i funkcje wychowania jako takiego, korzystają z dotychczasowego dziedzictwa myśli i praktyki pedagogicznej, skoro w ich poglądach można dostrzec przesłanki z zakresu psychologii humanistycznej dotyczące koncepcji człowieka w ujęciu Carla Rogersa, elementy pedagogiki naturalistycznej Jeana J. Rousseau, pedagogiki pajdocentrycznej Ellen Key – preferującej swobodę w wychowaniu, pedagogiki dialogowej Janusza Tarnowskiego czy chrześcijańskiej Mieczysława Nowaka.

Antypedagogika Jespera Julla

Tak jak nie ma jednej teorii wychowania, nie ma też jednej antypedagogiki, chociaż najbliższemu nurtowi w swoich przesłankach do pedagogiki przyzwalającej. W zależności od obecności wśród antypedagogów różnych aspektów pedagogiki w naszym codziennym życiu (w nauce, kulturze, społeczeństwie czy polityce), zmieniają się ich opcje i postawy – od skrajnego nihilizmu po radykalny idealizm.

Przykładowo scharakteryzowani przedstawiciele radykalnego antypedagogicznego nurtu – Ekkehard von Braunmühl i Alice Miller – odmawiają pedagogice prawa do istnienia i rozwoju. Natomiast, posługując się terminologią Bogusława Śliwerskiego, Hubert von Schoenebeck, który rozwijał teorie Rogersa na gruncie antypedagogiki, i Wolfgang Hinte reprezentują idealizacyjny nurt rozważań, określane przez niego również jako „romantyczny”, a przez niektórych autorów jako umiarkowany²⁵.

Myślę, że do tego nurtu można także zaliczyć niezwykle interesujące i nowatorskie rozważania dotyczące postulatów (anty)wychowawczych, zawartych w opracowaniach cieszącego się ogromną popularnością w Europie i na świecie duńskiego pedagoga i psychoterapeuty Jespera Julla. Autor nie koncentruje się na wyrażaniu niezadowolenia z dokonań dotychczasowej pedagogiki, odchodzi od radykalnej negacji, diagnozowania wrogów i udowadniania negatywnych następstw pedagogicznej omnipotencji, na rzecz promowania własnej oferty kreowania stosunków międzyludzkich, zmierzających do nieingerowania w wewnętrzny świat dziecka.

W zastosowaniu do poznawania dzieci i ich możliwości samostanowienia i osobistej odpowiedzialności Jull wchodzi w interakcje z nimi bez jakichkolwiek apriorycznych założeń poznawczych, w kategoriach: celów kształcenia, przepisów ról społecznych, norm, wartości i ideałów, zmierzających do z góry określonego stanu końcowego. Wychowanie dziecka, ze

względem na przyjęcie przez wychowawcę określonych standardów rozwojowych i wzorów osobowego rozwoju, postrzega jako nieskuteczne czynniki generujące destrukcję.

W odróżnieniu od dotychczasowych prądów i kierunków pedagogicznych, poszukujących odpowiedzi na pytanie, jak i dlaczego wychowywać, punktem wyjścia nad teoretyczną refleksją i praktyką wychowawczą dla Julla staje się pytanie: jakiego rodzaju relacje z drugim człowiekiem pozwalają na uwolnienie się od jednostronnej czy wzajemnej konieczności wychowania? Interesuje go także inna kwestia: jaka forma stosunków międzyludzkich pozwala na pełne respektowanie integralności ludzkiej, podmiotowości, praw i godności rodziców i dzieci?

W centrum zainteresowań antypedagogiki Jespera Julla nie stoi pedagog z określonymi celami nauczania i normami wykształcenia, ale uczący się podmiot, czyli dziecko ze swoimi potrzebami i obawami, które od urodzenia jest w pełni ludzką istotą społeczną, wrażliwą i empatyczną – pełnowartościowym człowiekiem. Te cechy nie są wyuczone, lecz wrodzone. Jednak aby mogły się rozwijać, dziecko musi przebywać z dorosłymi, którzy respektują i kształtują społeczne, ludzkie zachowania. Tak rozumiana antypedagogika ma umożliwić każdemu dziecku budzenie jego ukrytych potencjałów rozwojowych dzięki nabywaniu przez wychowawców umiejętności koncentrowania się na nim i sztuce jego słuchania. Podmiotowość dziecka – człowieka nie jest punktem dojścia, ale punktem wyjścia w stosunkach międzyludzkich. Trzeba tylko umieć odkryć tę osobową strukturę bytu i umożliwić mu „bycie sobą”, podmiotem odpowiedzialnym, decydującym o sobie w sferze życia indywidualnego i społecznego. Nadszedł czas – zarówno w opinii praktyków, jak i naukowców – by zmienić podejście do dziecka, by od relacji podmiot – przedmiot przejść do relacji podmiot – podmiot²⁶.

Budowanie relacji

Punktem wyjścia w rozważaniach antypedagogicznych Julla – wspartych na zdobywaniu długoletnich doświadczeń bezpośrednio w obcowaniu z dziećmi i młodzieżą, z rodzicami w ramach terapii wspierającej, seminariów, spotkań i konsultacji, ze specjalistami w zakresie nauk społecznych oraz dziennikarzami – jest podmiotowe traktowanie dziecka i uznanie go za osobę kompetentną w stosunkach międzyludzkich.

W refleksji nad wychowaniem Jull wyjaśnia, że pojęcie to oznacza dwie rzeczy: w zwykłym potocznym sensie to tyle, co „korygowanie i poprawianie”,

a w drugim znaczeniu to „pomaganie dziecku w stawaniu się dorosłym, czyli niejako wprowadzanie go w świat”. To drugie znaczenie – przyznaje autor – jest mu bliskie²⁷. Dostrzega jednak, że słowo wychowanie zawiera wyraźną jednostronność oddziaływania między dorosłym a dzieckiem i woli mówić o relacji, bo w prawdziwej relacji obie strony podlegają „wychowaniu”. Oznacza ona także równorzędność obu stron – a o nią właśnie autorowi chodzi. Wyraźnie akcentuje, że nie proponuje rezygnacji dorosłego z przywództwa w rodzinie, nie zamierza zatem wyzwalać dziecka od oddziaływań dorosłych – tak jak to bywa w niektórych postulatach nurtu liberalnego. Według Julla dzieci są wprawdzie mądre, ale mają zbyt mało doświadczenia, żeby żyć bez przewodnictwa rodziców. Jeśli go brakuje, bywają bardzo nieszczęśliwe, nawet wtedy, kiedy staną się już dorosłe²⁸.

Decydujące pytanie, przed jakim stoją dorośli, nauczyciele, rodzice i politycy, to: jak wykonywać swą przywódczą rolę wobec dzieci bez uciekania się do działań naruszających ich godność i integralność? Według Julla „integralność to fizyczna i psychiczna nienaruszalność ludzkiej egzystencji”. Kwestia integralności wiąże się z naszą tożsamością, granicami i potrzebami osobistymi. W przypadku gwałcenia integralności dzieci reagują najczęściej w sposób autodestrukcyjny. Tracą poczucie własnej wartości, kumulują w sobie poczucie winy lub wstydu. Taka interakcja pociąga za sobą konsekwencje na całe życie, zarówno dla jakości życia dzieci, jak i jakości relacji rodzic – dziecko.

Dobre przywództwo w rodzinie charakteryzuje umiejętność troszczenia się rodziców o własne potrzeby – bez lekceważenia potrzeb dziecka. Daje ono poczucie bezpieczeństwa i gwarantuje związek oparty na jednakowym szacunku dla obu stron. Związek taki wyróżnia się tym, że obie strony mają jednakową godność – a nie tym, że mają jednakowe prawa i obowiązki, czyli że mogą tyle samo. W relacjach rodziców z dziećmi najważniejsze są: wspólny czas i rozmowy, zaangażowanie, otwartość, odwaga, ciekawość, umiejętność słuchania, szacunek²⁹.

Najważniejszym elementem wychowania są kompetencje w budowaniu relacji rodziców i nauczycieli z dziećmi. Relacje pomiędzy dorosłymi i dziećmi kształtują się odmiennie w różnych krajach. Występują także wyraźne odmienności pomiędzy poszczególnymi regionami tego samego kraju. W każdej kulturze inaczej ocenia się społeczną wagę rodziny, jednak wszędzie rodzina jest tak samo ważna w katego-

riach egzystencjalnych. Przyjemność, jaką czerpiemy z konstruktywnej i zdrowej interakcji, oraz ból powodowany relacjami destrukcyjnymi są zawsze takie same bez względu na miejsce, w którym żyjemy – nawet jeśli objawiamy je w odmienny sposób.

Między wierszami

Istotnym zagadnieniem w relacjach rodziców z dziećmi jest rezygnacja z pozycji siły i poważne traktowaniu ich potrzeb. Jedną z nich jest chęć bycia naprawdę dostrzeżonym przez rodziców. Najważniejszą rolą rodziców jest empatyczne towarzyszenie dziecku i ogólna troska o jego byt. Wiemy dzisiaj, że dzieci poniżej piątego roku życia nie potrzebują żadnego wychowania, lecz przyjaznego, serdecznego wsparcia.

Autor przeciwstawia się wychowaniu, które potrafi być destrukcyjne, jeśli pojmujemy je w tradycyjnym, hierarchicznym sensie, gdy ulegamy iluzji, w której osoby dorosłe wiedzą lepiej, jakie dziecko ma być i jak się zachowywać. Na takiej podstawie nie rozwinię się żadna bliska relacja między dorosłym i dzieckiem. W wychowaniu według Julla nie ma jednej słusznej drogi – jest ich wiele. Trudno dzisiaj o społeczny konsensus w kwestii tego, co słuszne, a co niesłuszne. Opinie rodziców mogą znacznie się różnić. Okazuje się, że często rodzice komunikują się ze swoimi dziećmi tak samo lub bardzo podobnie, jak ich rodzice komunikowali się z nimi. Okres życia rodzinnego, w którym można mówić o wychowaniu, trwa teraz niewiele dłużej niż dziesięć lat. Dziesięciolatki zaczynają już na wszystkich płaszczyznach identyfikować się z nastolatkami. Rodzice przestają wtedy pełnić funkcje wzorca, mimo że wewnątrz wciąż lubią się z takich uważać³⁰.

Rzeczywiste wychowanie odbywa się „między wierszami”, przenika poprzez szczególną atmosferę, jaka panuje w domu między rodzicami, między nimi i znajomymi czy sąsiadami. A zatem prawdziwy proces wychowawczy zależy od tego, jaką naprawdę jesteście rodziną. Właśnie to najbardziej wpływa na dzieci.

Tak więc rodzice nastolatków stąpają po cienkiej linii odgraniczającej dwie skrajności. Może się im to udać, jeśli pozostaną w otwartym dialogu z dzieckiem. Jeśli rodzice nie nauczyli się, że „wychowanie” jest w istocie procesem obustronnej nauki, będą musieli albo szybko nadrobić zaległości, albo zapłacić cenę za wszystkie wygłoszone przez siebie monologi. Odpowiedzialność za to spadnie całkowicie na ich barki.

Dialog to nic innego, jak wspólne spotkanie, w czasie którego każdy jest ciekawy drugiej strony i tego, co ma ona do powiedzenia. Do takiego dialogu podcho-

dzi się bez uprzedzeń i wyznaczonych z góry celów. Mimo że większość dorosłych pragnie konstruktywnej rozmowy z nastolatkami, to często myślą ją ze sporem, negocjacjami lub dyskusją. Szybko można nauczyć się równorzędnego dialogu, jeśli mamy w sobie szczerze i nieuprzedzone zainteresowanie naszym rozmówcą. Wystarczy porzucić przekonanie, że wszystko wiemy lepiej i zawsze mamy rację, bo jesteśmy starsi³¹.

Rola etosu

Z analiz psychologicznych wynika, że całkowitą odpowiedzialność za stworzenie określonego etosu czy atmosfery w rodzinie ponoszą osoby dorosłe. Nie mogą one scedować tego obowiązku na dzieci. Nie oznacza to jednak, że dzieci nie mają wpływu na proces interakcji w rodzinie. Przeciwnie – wywierają na ten proces ogromny wpływ z racji braku życiowego doświadczenia, z racji swej logiki, niedoskonałości, jakie przejawiają, oraz z racji swej wrażliwości na konflikty. Mają wpływ na ten proces również dzięki wykazywanej przez siebie chęci współdziałania, witalności i kreatywności, a również często w konfliktach pomiędzy dorosłymi odgrywają rolę piorunochronów.

W życiu rodzinnym, w przypadku zmagania się z różnymi problemami w procesie interakcji rodziców i dzieci, decydujące znaczenie ma system wartości stanowiący swoisty kompas. Według Julla kwestia ta jest obecnie szczególnie aktualna, bo we współczesnym świecie nie ma już społecznego konsensusu opartego na wartościach. Wychowanie dzieci bazuje często na przypadkowych umiejętnościach, pozbawionych odniesień do systemu wartości. W domu, w którym on nie obowiązuje, żyjemy od konfliktu do konfliktu. Jeśli brak kompasu, dzięki któremu można by nawigować, to życie staje się trudne.

Na podstawie doświadczenia nabytego przez duńskiego pedagoga i terapeutę największe znaczenie we współżyciu dorosłych i dzieci mają cztery fundamentalne wartości, które autor opisuje w książce *Przestrzeń dla rodziny*. Są to: równość, autentyczność, integralność i odpowiedzialność³³. Mam nadzieję, że rodzice i inne dorosłe osoby odpowiedzialne za wychowanie będą czerpać z antypedagogiki Jespera Julla inspirację.

Przypisy

¹ J. Jull, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przeł. B. Hellman, B. Baczyńska, Podkova Leśna 2012, s. 17, 30; J. Górniewicz, *Teoria wychowania. Wybrane problemy*, Olsztyn 2007, s. 24.

² H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, t. 1, Gdańsk 2006, s. 235.

³ M. Boczar, *Absolwenci pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego w teorii nauk społecznych i praktyce edukacyjnej*, w: J. Semkow (red.), *Dziesiąte Forum Pedagogów*, Wrocław 1999, s.159–160.

⁴ J. Górniewicz, op. cit., s. 23–25.

⁵ J. Jull, „Nie” z miłości. *Mądrzy rodzice – silne dzieci*, przeł. D. Syska, Podkova Leśna, 2011, s. 65, 93.

⁶ J. Jull, *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie*, przeł. D. Syska, Podkova Leśna, 2014, s. 31.

⁷ J. Dewey, *Szkola i wychowanie*, Warszawa 1936.

⁸ J. Jull, „Nie” z miłości. *Mądrzy rodzice – silne dzieci*, op. cit., s. 8.

⁹ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2010, s. 328; J. Górniewicz, *Wychowanie urabiające, wyzwajające i przyzwalające*, w: J. Górniewicz, *Teoria wychowania*, op. cit., s. 27–28.

¹⁰ Pełniejszą listę opozycji między „światem pedagogiki” i „światem antypedagogiki” podaje B. Śliwerski, *Antypedagogika – geneza i opozycja założeń*, Kraków 1992, s. 32–33.

¹¹ Heinrich Kupffer nawiązuje tu do pracy amerykańskiej antropolog Margaret Mead, która scharakteryzowała trzy typy kultur w rozwoju społeczeństw oraz zmieniających się w ich ramach relacji między dorosłymi i dziećmi. Są to kultury postfiguratywne, w których dzieci uczą się głównie od swoich rodziców; kultury kofiguratywne, w których dzieci i dorośli uczą się od rówieśników, oraz kultury prefiguratywne, w których dorośli uczą się od swoich dzieci, w: M. Mead, *Kultura i tożsamość: studium dystansu międzypokoleniowego*, przeł. J. Holówka, Warszawa 1978.

¹² B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, op. cit., s. 325–327, H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, op. cit., s. 235; J. Jull, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, op. cit., s. 12–13.

¹³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, op. cit., s. 339.

¹⁴ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, op. cit., s. 236, 239; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, op. cit., s. 325.

¹⁵ H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, op. cit., s. 235.

¹⁶ Są to między innymi następujące prace, kilkakrotnie wznawiane, dostępne także w Polsce: A. Miller, *Dramat udanego dziecka: w poszukiwaniu siebie*, Poznań 2007; *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródła tyranii*, przeł. B. Przybyłowska, Poznań, 2007; *Mury milczenia: cena wyparcia urazów dzieciństwa*, przeł. J. Hockuba, Warszawa, 1991.

¹⁷ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródła tyranii*, op. cit., s. 15.

¹⁸ A. Miller, *Dramat udanego dziecka: w poszukiwaniu siebie*, przeł. N. Szymańska, Poznań 2007, s. 11.

¹⁹ Ibidem, s. 236.

²⁰ A. Miller, *Zniewolone dzieciństwo: ukryte źródła tyranii*, op. cit., s. 112; H. Berner, *Współczesne kierunki pedagogiczne*, w: B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podstawy nauk o wychowaniu*, s. 237.

²¹ J. Holt, *Zamiast edukacji: warunki do uczenia się przez działanie*, przeł. D. Konowrocka, Kraków 2007.

²² J. Jull, *Kryzys szkoły. Co możemy zrobić dla uczniów, nauczycieli i rodziców*, Podkova Leśna 2014, s. 16–17.

²³ B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, op. cit., s. 329.

²⁴ Ibidem, s. 326.

²⁵ Ibidem, s. 334.

²⁶ J. Jull, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, przeł. B. Hellmann, B. Baczyńska, Podkova Leśna 2012, s. 20.

²⁷ J. Jull, *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie*, op. cit., s. 7.

²⁸ J. Jull, *Zamiast wychowania. O sile relacji z dzieckiem*, przeł. D. Syska, Podkova Leśna 2016, s. 8.

²⁹ Ibidem, s. 23–24.

³⁰ J. Jull, *Nastolatki. Kiedy kończy się wychowanie*, op. cit., s. 36.

³¹ J. Jull, M. Oien, *Przestrzeń dla rodziny*, przeł. A. Marciniakówna, Podkova Leśna 2012, s.106–107.

³² J. Jull, *Twoje kompetentne dziecko. Dlaczego powinniśmy traktować dzieci poważniej?*, op. cit., s. 31–32.

³³ J. Jull, M. Oien, *Przestrzeń dla rodziny*, op. cit., s. 277.

Filozofia wychowania a praktyka pedagogiczna

Jak koncepcje wychowania sprawdzają się w codziennej pracy z uczniami?

Klaudyna Bociek, doktor nauk społecznych, adiunkt na Wydziale Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego

Pedagodzy zajmujący się naukowo filozofią wychowania przyzwyczajeni są do pytań o użyteczność konstruowanych teorii. Pytania te kierują do akademików najczęściej pedagodzy praktycy. Kilka lat temu opowiadała o tym problemie na konferencji pewna filozofka wychowania, która stwierdziła, że teoria i praktyka powinny chodzić własnymi drogami. Czy tak jest w istocie? Czy powinniśmy oddzielać teorię od praktyki? Na ile to, co w pedagogice teoretyczne, aprioryczne i spekulatywne, przekłada się na praktykę szkolną?

Prowadząc wykłady i ćwiczenia z przedmiotu filozoficzne podstawy edukacji (na pedagogicznych studiach drugiego stopnia jest to przedmiot obligatoryjny), spotykam się czasem z pytaniami studentów o zasadność zapoznawania się z filozofią wychowania – o jej użyteczność dla praktyki pedagogicznej właśnie. Zanim przejdę do uzasadnienia sensowności zgłębiania filozofii wychowania, spróbuję ją zdefiniować.

Definicje filozofii wychowania

Wincenty Okoń zwraca w swoim słowniku uwagę na niejednoznaczność terminu „filozofia wychowania”. Zauważa, że w angielskich naukach o wychowaniu oznacza ona „najbardziej ogólną teorię wychowania, zwaną u nas pedagogiką ogólną”¹, z kolei w literaturze niemieckiej jest ona określana jako „te obszary pedagogiki, które wymagają – w szczególności sposób – filozoficznego przeświecenia i wyklarowania. Są to,

ogólnie mówiąc, te pytania, które nie są ukierunkowane na praktyczne »jak?« wychowania, lecz na »co?«, zwłaszcza na kwestie antropologiczne, teleologiczne i epistemologiczne”².

Teresa Hejnicka-Bezwińska, współczesna czołowa przedstawicielka pedagogiki ogólnej, zauważa z kolei, że filozofia wychowania jest subdyscypliną pedagogiczną traktowaną we współczesnych zasobach leksykalnych jako część pedagogiki ogólnej, „w której najsilniej zachowany został związek naukowego myślenia z tradycją filozoficznego myślenia o edukacji”³. Zdaniem badaczki „filozofowie wychowania pytają o to, o co nie może pytać bezpośrednio pedagogika jako nauka. Zadaniem filozofii wychowania jest pytanie o istotę, wartość i sens wychowania jako praktyki społecznej oraz legitymizację różnych rodzajów wiedzy o wychowaniu”⁴. Autorka zauważa, że status filozofii wychowania, podobnie jak pedagogiki ogól-

nej, był w ostatnim półwieczu bardzo skomplikowany i zmienny ze względów ideologicznych. W filozofii wychowania, podsumowuje swoją definicję Hejnicka-Bezwińska, można współcześnie pytać o „pedagogiczny sens edukacji”⁵.

W istocie filozofia wychowania mniej zorientowana jest na stawianie pytań praktycznych – na przykład „jak?” – natomiast częściej zadaje pytanie „dlaczego?”. Widzimy również, że – choć nazwa subdyscypliny może się kojarzyć z abstrakcyjną gałęzią wiedzy – ze swej definicji filozofia wychowania służy praktyce. Czyni to, stawiając pytania o istotę procesów edukacyjnych (w tym zwłaszcza – wychowania), o ich wartość i sens. Dla każdego pedagoga, zarówno teoretyka, jak i praktyka, są to pytania fundamentalne. Każde nasze działanie powinno być bowiem poprzedzone refleksją nad jego znaczeniem i sensem.

Nie dla szkoły, lecz dla życia?

Pedagodzy mają czasami skłonność do utożsamiania sensu działań edukacyjnych z ich celem, co bywa zgubne, ukierunkowuje nas nierzadko na mityczne „efekty”, które chcemy zaobserwować i zmierzyć. Dobrze byłoby natomiast traktować proces edukacyjny mniej instrumentalnie, orientując się właśnie na istotę, wartość i sens wychowania oraz kształcenia. Takie refleksyjne podejście do pracy pomoże nam również skuteczniej motywować do pracy uczniów i studentów – udowodniać własną postawą, że uczymy się nie dla świadectwa czy dyplomu. Uczenie się powinno być dla nas wartością autoteliczną – warto się uczyć, bo dobrze jest wiedzieć więcej.

Wiedzę trzeba jednak traktować nie jako produkt, lecz procesualnie – nauka nie ma końca, ponieważ życie ciągle stawia przed nami nowe wymagania, a świat nieustannie się zmienia. Stąd też uczymy się nie tyle po to, aby zgromadzić dużo faktów, lecz aby lepiej rozumieć otaczającą nas rzeczywistość. Temu także służy filozofia wychowania.

Platon mi nie pomoże

O filozofii często mówi się, że to „sztuka porządnego myślenia”. Możemy zatem przyjąć, że filozofia

wychowania jest „sztuką porządnego myślenia o wychowaniu”. Porządne myślenie to proces, który lokujemy w pewnych ramach myślenia naukowego, a więc uwzględniając powszechnie obowiązujące w społeczności uczonych paradygmaty. Tego porządnego myślenia nie musimy jednak traktować jako konieczności zamykania się w pewnych sztywnych ramach, kojarzących się z czymś sztucznym – obcym praktyce życia. Nauka wyposaża nas w narzędzia, dzięki którym łatwiej nam jest oglądać świat z różnych stron, dokonywać krytycznej i samodzielnej interpretacji zjawisk oraz lepiej rozumieć siebie (własną praktykę) i innych. Dla pedagogów takie narzędzia są szczególnie użyteczne.

Kształtując swoją naukową tożsamość, pedagogika zawsze chętnie odwoływała się do filozofii. Również filozofowie na przestrzeni wieków często odnosili się do problematyki wychowania. W ramach filozoficznych podstaw edukacji studenci omawiają na zajęciach różne teorie i nurty, poznają także autorskie koncepcje tworzone w różnych okresach histo-

rycznych przez ważnych filozofów i pedagogów. Jest to jeden z tych obszarów nauki, które wygrywiają studenckie rankingi najtrudniejszych przedmiotów. Jako nauczyciel akademicki, a więc zarówno teoretyk, jak i praktyk, wykorzystuję ten przedmiot także do tego, aby uzmysłowić studentom, jaki jest w ogóle sens studiowania pedagogiki. Po co te wszystkie przedmioty

i teorie? Czy nie lepiej przeczytać kilka podręczników metodycznych i popularnych poradników?

„Kiedy zetknę się w pracy z trudną sytuacją wychowawczą, Platon ani Rousseau mi nie pomogą” – myślą przyszli pedagodzy. „Teoria teorią, a życie w szkole rządzi się i tak zupełnie innymi prawami” – nie bez racji zauważają bardziej doświadczeni. Zdają sobie sprawę z kontrowersyjności tezy, którą zaraz postawię, ale zaryzykowałabym twierdzenie, że z filozofii wychowania więcej płynie korzyści dla praktyki pedagogicznej niż ze wspomnianej metodyki. Filozofia nie daje nam bowiem gotowych instrukcji, jak zachować się w tej czy innej sytuacji (przekonanie, że istnieją metody uniwersalne jest szkodliwym błędem), ale uzmysławia nam specyfikę i wyjątkowość pracy pedagogicznej.

Wiedzę warto traktować nie jako produkt, lecz procesualnie. W takiej perspektywie nauka nie ma końca, ponieważ życie ciągle stawia przed nami nowe wymagania, a świat nieustannie się zmienia. Uczymy się nie tyle po to, aby gromadzić fakty, lecz aby lepiej rozumieć otaczającą nas rzeczywistość. Lepszemu rozumieniu rzeczywistości służy także filozofia wychowania.

Pedagogika przez dziesięciolecia borykała się z kompleksem nienaukowości – nie dość, że to dyscyplina humanistyczna i społeczna (a więc właściwie nie wiadomo co!), to jeszcze nieustannie podkrada innym dyscyplinom teorie i metody. Abstrahując od faktu, że pedagogika spełnia wszystkie kryteria naukowości, jakie stawia się dyscyplinom humanistycznym, warto podkreślić, że to korzystanie z dorobku innych dyscyplin świadczy właśnie o głębokim rozumieniu przez pedagogikę samej siebie. Pedagogika, jak rzadko która dyscyplina naukowa, musi zważać nie tylko na przedmiot swoich badań i działań (procesy edukacyjne, zwłaszcza wychowanie), ale nade wszystko – na podmiot swej działalności, a więc na człowieka. Jeśli postawimy go w centrum naszego zainteresowania, zrozumiemy, że pedagogika – a więc również pedagog jako świadomy podmiot wychowujący – ma obowiązek korzystać ze wszystkich zdobyczy współczesnej nauki, które pomogą mu lepiej zrozumieć podmiot swoich działań. W tym właśnie upatruję zasadniczego sensu zgłębiania filozofii wychowania.

Wszystko jest do pomyślenia!

Warto przy tym znać różnorodne nurty, teorie i koncepcje wychowania, bo one pomagają myśleć o człowieku – dają temu myśleniu sensowny fundament. Filozofia jest wręcz stworzona do tego, by inspirować pedagogów – wszystkie jej działy służą nam pomocą: ontologia pomaga stawiać pytania o naturę bytu, epistemologia o związki między poznaniem a rzeczywistością, aksjologia – o wartości, zwłaszcza etyczne i estetyczne. Kiedy w ramach studiów z filozofii edukacji poznajemy romantyczne poglądy Rousseau, pragmatyzm Deweya czy postulaty antypedagogów, to nie tylko poszerzamy swoją wiedzę dotyczącą tego, co kiedyś myślano o wychowaniu, ale stawiamy sobie również pytania o nasze pedagogiczne „tu i teraz”: jakie elementy tych koncepcji mogłyby usprawnić współczesną praktykę, które z nich (i dlaczego) budzą dzisiaj kontrowersje, jaki jest związek między tymi teoriami a kontekstem historycznym, społecznym i politycznym, w jakim powstały?

To ostatnie pytanie dostarcza kolejnego argumentu przemawiającego za dużym pożytkiem, jaki płynie z nauczania filozofii wychowania. Otóż wielkim szczęściem współczesnych pedagogów jest fakt, że

mogą uczyć się filozofii wychowania – zapoznawać się z bogactwem nurtów, teorii i koncepcji, analizować je w sposób krytyczny, odnosić najbardziej kontrowersyjne idee do współczesnej szkoły. Jeszcze kilka dekad temu pedagogika zmuszona była służyć ideologii socjalistycznej – co było gwałtem zadanym nauce – a więc oficjalnie nie istniały żadne teorie, ideały i cele wychowania poza socjalistycznymi. Jak wielką radość powinien budzić fakt, że dziś możemy analizować wszelkie koncepcje wychowania – bez względu na to, kto i kiedy je stworzył, że wszystko w pedagogice jest dziś „do pomyślenia” (nawet postulaty rezygnacji z wychowania w ogóle), że inspiracje do pracy możemy czerpać z wielu różnorodnych źródeł.

Czego nas uczy filozofia wychowania?

Po okresie pluralizmu w zakresie wychowawczych idei przyszedł jednakże czas relatywizmu. O żadnej teorii nie możemy dziś powiedzieć, że powinna być dominującą, a koncepcji wychowania jest współcześnie tyle, ilu autorów.

Filozofia wychowania nie służy temu, aby wskazywać konkretne idee jako szczególnie dla wychowania wartościowe i przydatne – pomaga nam natomiast samodzielnie tego wartościowania dokonywać. Dostarcza nam intelektualnych narzędzi do tego, by w tym postmodernistycznym gąszczu teorii i koncepcji umieć się poruszać, potrafić kiedyś odnaleźć w pamięci to, co dla moich podopiecznych, w konkretnej sytuacji wychowawczej, będzie przydatne.

Filozofującym pedagogom łatwiej jest uczyć dzieci i młodzież krytycznego, samodzielnego myślenia, odróżniania prawdy od fałszu czy nauki od ideologii, rozumienia kontekstów, w jakie uwikłane jest myślenie o człowieku i jego miejscu w świecie, nie ulegania konformizmowi i poprawności politycznej ze strachu przed oceną innych lub dla doraźnych korzyści. Czego nas zatem uczy filozofia wychowania? Przede wszystkim – rozumnego życia.

Przypisy

¹ W. Okoń, *Nowy słownik pedagogiczny*, wyd. IV uzup. i popr., Warszawa 2004, s. 110.

² Ibidem.

³ T. Hejnicka-Bezwińska, *Pedagogika ogólna*, Warszawa 2008, s. 472.

⁴ Ibidem.

⁵ Ibidem.

Pedagogika i filozofia

Najnowsza historia Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej im. Bronisława Ferdynanda Trentowskiego

Sławomir Sztobryn, doktor habilitowany nauk humanistycznych, filozof wychowania, profesor Akademii Techniczno-Humanistycznej w Bielsku-Białej

W Polsce po 1989 roku odżyło i uzyskało swą prawomocność dążenie do otwarcia się na światową myśl pedagogiczną, której integralnym składnikiem jest filozofia wychowania. Ten sposób uprawiania refleksji pedagogicznej, niezwykle ważny dla kultury pedagogicznej całego środowiska ludzi zajmujących się edukacją, ma w Polsce długą tradycję – daleko wykraczającą poza moment odzyskania niepodległości.

Korzeni możemy szukać w twórczości Sebastiana Petrycego, ale zręby narodowej filozofii wychowania stworzyli przedstawiciele XIX-wiecznej myśli pedagogicznej: August Cieszkowski, Karol Libelt, Józef Maria Hoene-Wroński i Bronisław Ferdynand Trentowski, twórca *Chowanny* – pedagogicznej epopei narodowej. Nie może być zaskoczeniem, że patronem pierwszego w Polsce towarzystwa naukowego w całości dedykowanego pedagogice filozoficznej został właśnie Trentowski, postać nietuzinkowa, której w 150 rocznicę śmierci zostanie poświęcona obszerna monografia biodoksograficzna.

Tradycja pedagogiki filozoficznej

W 2005 roku na Uniwersytecie Łódzkim utworzonym Zakład Pedagogiki Filozoficznej, bodaj pierwszy pod taką nazwą w akademickich strukturach naukowych po 1989 roku (obecnie kieruje nim prof. nadzw. dr hab. Anna Walczak).

Od 2006 roku rozpoczęła się praca nad powołaniem do życia nowej, środowiskowej instytucji, której

celem wstępnym, ale nie wyłącznym, była integracja filozofów, pedagogów, historyków, filozofów wychowania. Pretekstem była konferencja pedagogiki filozoficznej zorganizowana w Łodzi jesienią 2006 roku¹. Rejestracja Towarzystwa Pedagogiki Filozoficznej nastąpiła w kolejnym roku i od tej pory działa ono, rozwijając badania oraz zwiększając nieprzerwanie liczebność swoich członków. TPF jest stowarzyszeniem ogólnopolskim, w którego składzie znajdują się również uczeni zagraniczni, a ono samo jest instytucjonalnym członkiem CEUPES – Central European Philosophy of Education Society². Zasadniczym, merytorycznym celem tego stowarzyszenia jest rewitalizacja pedagogiki filozoficznej jednoznacznie dookreślona w założeniach statutowych³.

Warto kilka słów powiedzieć na temat samej dziedziny, w obszarze której działa Towarzystwo. Tradycja europejskiej pedagogiki filozoficznej jest relatywnie długa. Jej dynamiczny rozwój wiąże się z XIX-wieczną pedagogiką Johanna Friedricha Herbart i jego następców – Tuiskon Ziller w 1868 roku założył

Towarzystwo Pedagogiki Naukowej, którego kolejnymi prezesami byli Theodor Vogt i Wilhelm Rein (od 1906 roku), najwybitniejszy spośród herbarystów. Dynamika rozwoju tego Towarzystwa była imponująca, ponieważ w krótkim czasie osiągnęło ono liczebność sięgającą 900 osób. Powstało także czasopismo o nazwie „Zeitschrift für Philosophie und Pädagogik”, w ramach którego opublikowano 21 tomów (1894–1914)⁴. Od 1917 roku zaczęło ukazywać się czasopismo, które już w swej nazwie miało pedagogikę filozoficzną – „Vierteljahresschrift für philosophische Pädagogik” (nr 1/1917–nr 7/1927) redagowane najpierw przez Reina (do 1922 roku), a potem przez Georga Weissa⁵. W latach 20. XX wieku w niemieckiej pedagogice – pod wpływem sukcesów psychologii, a potem pedagogiki eksperymentalnej – ogłoszono koniec pedagogiki filozoficznej, co jednak nie znalazło pokrycia w rozwoju europejskiej myśli pedagogicznej. W ostatniej dekadzie przed wybuchem drugiej wojny światowej pedagogika znalazła się pod bardzo silnym wpływem pedagogiki kultury, a ta była bez wątpienia pedagogiką filozoficzną z silnym akcentem neokantowskim (Eduard Spranger, Sergiusz Hessen).

Założyciele i kontynuatorzy

W polskiej myśli pedagogicznej ojcem pedagogiki filozoficznej jest Bronisław Ferdynand Trentowski (1808–1869), autor licznych dzieł filozoficznych oraz *Chowanny*, w której zostały zawarte podstawowe zasady jego koncepcji pedagogiki filozoficznej⁶. Dominacja na początku XX wieku wspomnianej pedagogiki eksperymentalnej – związanej z Ernstem Meumannem i Wilhelmem Augustem Layem – wraz z empiryzmem w badaniach pedagogicznych na krótko wyhamowały rozwój pedagogiki filozoficznej, która w okresie międzywojennym, wbrew teozom Johanna Kretschmara – głoszącego jej zmiernych, nie umarła, a wręcz w ostatniej dekadzie przed wybuchem wojny stała się nurtem dominującym, przyjmując różne nazwy: pedagogika życia duchowego, pedagogika kultury, pedagogika personalistyczna. Nurt ten szczególnie mocno rozwijał się w Niemczech (G. Kerschensteiner, E. Spranger, T. Litt) i Stanach Zjednoczonych dzięki pragmatyzmowi Johna Deweya. W Polsce przedwojennej miała ona również swoich wybitnych reprezentantów: Henryka Rowida, Bogdana Suchodolskiego, Bogdana Nawroczyńskiego, Sergiusza Hessena, Ludwika Chmaja i innych⁷.

Po zakończeniu wojny nowy ład polityczny unicestwił do pewnego stopnia ten nurt w badaniach pedagogicznych, choć żyli i działali w nauce jego przedwo-

jenni reprezentanci. Jednakże część uczonych wycofała się z idealistycznie zabarwionej pedagogiki kultury (na przykład Suchodolski), inni dopisali „ornament” filozofii marksistowskiej do idei wywodzących się z różnych obszarów (jak neokantyzm, pragmatyzm, personalizm). Nieliczni pozostali na stanowisku, które rozwijali wcześniej (Hessen, Nawroczyński, Chmaj, Sośnicki), narażając się w ten sposób władzy.

Szczególną rolę w podtrzymaniu tradycji pedagogiki filozoficznej odegrał powstały w 1945 roku nowy ośrodek akademicki – Uniwersytet Łódzki, w którym Sergiusz Hessen podjął się utworzenia Katedry Historii Pedagogiki⁸. Był on promotorem kilku doktorów, spośród których pedagogikę filozoficzną, jako główny obszar swoich zainteresowań badawczych, wybrał i uprawiał Karol Kotłowski.

Być może to zbyt duża śmiałość z mojej strony, ale z racji całokształtu mojej pracy naukowej (magisterium poświęcone dorobkowi naukowemu Karola Kotłowskiego, doktorat traktujący o filozofii wychowania Hessena, habilitacja zaś stanowi już wyraz samodzielnej syntezy polskiej pedagogiki historycznej i filozoficznej pierwszej połowy XX wieku) uważam siebie za reprezentanta kolejnego, trzeciego pokolenia uprawiającego pedagogikę filozoficzną w środowisku łódzkim.

Między tradycją a nowoczesnością

Oczywiście współcześnie w TPF – stowarzyszeniu niezależnym od Uniwersytetu Łódzkiego – poza grupą łodzian działa liczne grono samodzielnych pracowników nauki reprezentujących niemal wszystkie ośrodki naukowe w Polsce oraz kilka ośrodków zagranicznych, a obok nich bardzo zdolne młode pokolenie doktorów i magistrów specjalizujących się w pedagogice filozoficznej⁹. Ponadto tą dyscypliną, często nazywaną inaczej, zajmują się wybitni naukowcy niezrzeszeni w TPF (m.in. Tomasz Szkudlarek, Robert Kwaśnica, Adolf Szołtysek, Lech Witkowski)¹⁰.

Można więc powiedzieć, że TPF wyrasta z określonej tradycji uprawiania pedagogiki, która raz zanikała, a raz odradzała się po latach wymuszonej nieobecności. Z pewnością nie jest to moda, która szybko przemija, nie pozostawiając po sobie głębszego śladu. Pedagogika od zawsze związana była z refleksją filozoficzną, z niej wyrastała i w niej szukała uzasadnienia dla swoich praktycznych postulatów. Temat ten był wielokrotnie podejmowany w różnorodnych opracowaniach pedagogiki i jej historii (*Colloquia Communia* 2003, nr 2, S. Wołoszyn, L. Witkowski,

A. Smolański i inni). Nie oznacza to jednak, że jest to nurt powszechnie uznawany, bowiem stereotyp redukcji badań pedagogicznych do empirycznych badań ilościowych jest nadal dość powszechny, pomimo coraz wyraźniejszej w metodologii pedagogiki obecności analizy jakościowej¹¹. Jako jedno z zadań TPF we współczesnej rzeczywistości pedagogicznej ostrzegam przed pośredniczeniem między tradycją pedagogiki, szczególnie filozoficznej, a jej niezwykle wielorakim, współczesnym kształtem, co jednoznacznie wskazuje na potrzebę badań komparatystycznych w tej dziedzinie z uwzględnieniem kontekstu historycznego.

Środowisko pedagogów filozofujących, związanych z TPF, jest bardzo zróżnicowane. Reprezentujemy wiele ośrodków naukowych, w tym łódzkie, warszawskie, lubelskie, bydgoskie, szczecińskie, katowickie, toruńskie, krakowskie, zielonogórskie i inne. Zróżnicowanie dotyczy również, a może przede wszystkim, podejścia metodologicznego, bowiem różni się nie tylko światopoglądowo, reprezentujemy odrębne dyscypliny i specjalizacje naukowe, ale także sposobem interpretacji podejmowanych problemów naukowych – mamy więc prace konstruowane w oparciu o hermeneutykę, fenomenologię, personalizm, rozprawy historyczne czy psychologiczne.

Przewycięzanie kryzysu

Dorobek naukowy istniejącego od jedenastu lat Towarzystwa jest znaczny, zarówno w wymiarze karier indywidualnych, jak i wspólnych opracowań, które jako seria „Pedagogika Filozoficzna” wychodzą od początku istnienia Towarzystwa i liczą kilka tomów¹². Ponadto TPF jest patronem rozpraw wydawanych w innych ośrodkach naukowych w Polsce, które takiej merytorycznej kurateli sobie życzyły. Przykładem jest zaplanowana jako kilkunastotomowa seria redagowana przez prof. Andrzeja Murzyna zatytułowana „Filozofia i Pedagogika”¹³.

Istotną rolę w prezentowaniu naszych badań oraz działań związanych z ochroną dziedzictwa kulturowego odgrywa – jedyny w Polsce – wortal pedagogiki filozoficznej, którego integralną częścią jest czasopismo „Pedagogika Filozoficzna on-line” wychodzące, z pewnymi perturbacjami, jako rocznik od 2006 roku. TPF nie jest finansowane przez jakąkolwiek instytucję, jednakże część publikacji była dofinansowana przez WNoWUŁ, KUL i WSP w Łodzi, a obecnie mecenasem naszych publikacji jest członek TPF, dr Andrzej Szytka. Środki, jakie posiadamy, pochodzą ze składek i są to sumy wystarczające na pokrycie kosztów przede

wszystkim publikacji. Z tych środków zostały ponadto zakupione między innymi: program komputerowy do obsługi stowarzyszenia oraz projekt i wybicie 50 sztuk medali pamiątkowych związanych z 200 rocznicą urodzin patrona TPF, Bronisława Ferdynanda Trentowskiego. Medale są uroczysto wręczane zasłużonym dla rozwoju TPF członkom oraz doktorom, którzy uzyskali habilitację¹⁴.

I tu chciałbym podkreślić dynamikę naszego środowiska, bowiem w krótkim czasie spośród doktorów – członków TPF – aż trzynastu uzyskało habilitację, a jedna osoba uzyskała doktorat z zakresu filozofii wychowania. Z mojego punktu widzenia jest to wskaźnik – po pierwsze i wbrew decydom – wartości tego typu badań dla specyficznej dyscypliny, jaką jest pedagogika¹⁵. Po wtóre jest to wskaźnik odradzania się po raz kolejny na przestrzeni XIX–XXI wieku w polskiej pedagogice orientacji filozoficznej – tego, co z różnych względów było blokowane, a nawet opatrywane etykietą nienaukowości. Po trzecie – i to wydaje się oczywiste – współczesny kryzys, w jakim znalazły się nauki humanistyczne, w tym pedagogika, nie może być przewyciężony przez pedagogikę empiryczną, która – znów i po raz kolejny – uświadamia sobie własne ograniczenia¹⁶.

Wspólne korzenie dyscypliny

Zainteresowanie pedagogiką filozoficzną – poza granicami Polski nazywaną filozofią wychowania czy filozofią edukacji – również rośnie.

Najwcześniej TPF nawiązało współpracę ze środowiskiem słowackim, profesorowie Blanka Kudláčová i Andrej Rajský są członkami założycielami naszego towarzystwa. W kolejnych latach to zainteresowanie współpracą z TPF zostało ucieleśnione powstaniem w Pradze nowego stowarzyszenia Central European Philosophy of Education Society (CEUPES) o jeszcze szerszym zasięgu – z prezesem prof. Nadiędzą Pelcovą z Uniwersytetu Karola w Pradze oraz dwójgim wiceprezesów, po jednym z Polski i Słowacji¹⁷. Badania nad środkowoeuropejską filozofią wychowania są również przedmiotem bardzo silnego zainteresowania w środowisku ukraińskim, które jest reprezentowane w wyżej wymienionych stowarzyszeniach przez czołowych ukraińskich uczonych. Na gruncie filozofii można dostrzec również zainteresowanie jeśli nie środkowoeuropejską filozofią wychowania, to przynajmniej słowiańską, aczkolwiek bez odradzania ducha słowianofilstwa¹⁸. Wydaje się, że w dobie integracji Europy – patrząc na to nie z politycznego, lecz

kulturowego punktu widzenia – taki proces wskazywania wspólnych korzeni: poszukiwania ewolucji idei w kręgach narodowych i ponadnarodowych, odnajdywanie źródeł refleksji w kolebce cywilizacji greckiej i rzymskiej, wskazywanie specyfiki, także odrębności koncepcji pojawiających się w różnym czasie i w różnych miejscach geograficznych – stwarza wartościowy punkt odniesienia dla konstruowania indywidualnych czy zbiorowych koncepcji wychowania, które niekoniecznie muszą być kalką doświadczeń zachodnioeuropejskich czy amerykańskich.

Jednym z elementów aktywizowania środowiska i prezentowania aktualnego dorobku członków TPF jest forum dyskusyjne organizowane pod nazwą „Symposia Paedagogica”, w ramach którego wystąpili profesorowie: Marian Wesoły, Astrid Męczkowska-Christiansen, Blanka Kudláčova, dr Lucia Bokorova.

Zainteresowanie Towarzystwem środowisk akademickich rośnie z kilku powodów. Po pierwsze – nie ma podobnego stowarzyszenia o takim kształcie i obszarze problemowym, po wtóre – młodsze pokolenie badaczy, poszukując własnego miejsca w humanistyce, znajduje w TPF najszerze możliwości samorealizacji, po trzecie – zasady, jakimi kieruje się TPF (wolność słowa, krytycyzm, pluralizm światopoglądowy), otwierają perspektywę swobodnej i skutecznej pracy naukowej, wreszcie po czwarte – będąc w sieci, jesteśmy w jakimś stopniu dopasowani do rzeczywistości, która staje się coraz bardziej wirtualna¹⁹.

Młodzi naukowcy, a głównie oni tworzą trzon TPF, poszukują konkretnej oferty organizacyjnej, spełniającej ich oczekiwania – z jasnym celem w bliskiej i dalszej perspektywie, środowiska ludzi, którzy nie są ogarnięci ani manią wielkości, ani potrzebą okopywania się na intratnych politycznie stanowiskach; ludzi, którym obca jest marszandyzacja nauki. Myślę, że przeciwieństwa tych antywartości znajdują w TPF, gdzie na pierwszym planie znajduje się realizacja jednostkowych i wspólnych przedsięwzięć naukowych, gdzie nikt nikogo nie degraduje za poglądy, choć bardzo się różnimy, gdzie nie powstają zwalczające się koterie, gdzie wreszcie docenia się (symbolem są medale) osiągnięcia naukowe członków. To być może dla zewnętrznego obserwatora brzmi nazbyt romantycznie, by nie powiedzieć nieprawdziwie, ale tak faktycznie pracuje to środowisko.

W wortalu TPF znajdują się bardzo bogate treści, prezentowane w formie rozpraw naukowych publikowanych w czasopiśmie „Pedagogika Filozoficzna on-line” i repozytorium, a także videosprawozdania

z naszych naukowych posiedzeń. W TPF nie ma pracownika etatowego, którego zadaniem byłoby aktualizowanie wortalu. Korzystamy z pomocy i zaangażowania naszych członków oraz współpracowników spoza TPF (mgr inż. Krzysztof Ciemcioch, mgr Blanka Pentela). Brak dofinansowania ze strony państwa dość poważnie ogranicza możliwości działania w tych zakresach, w których nieuniknione są koszty. Nasza praca oparta jest na niewielkiej, lecz stałej składce członkowskiej oraz w ostatnich latach na hojności dr Szyłki, dzięki któremu nasze publikacje są wydawane na poziomie porównywalnym z dużymi profesjonalnymi wydawnictwami. Nie możemy jednak podjąć próby walki o punkty MNiSW dla czasopisma, ponieważ do realizacji tego zadania potrzebny jest zespół pracowników przynajmniej na połowie etatu.

Istnienie TPF i jego osiągnięcia zostały wyartykułowane także przez Lecha Witkowskiego w podręczniku pod redakcją Bogusława Śliwerskiego *Pedagogika* t. 4. Z jednej strony jest to ważny sygnał, szczególnie dla studiujących pedagogikę (dziś sztucznie wyrwaną z grona nauk humanistycznych i niemal w duchu marksistowskim wkomponowaną w nauki społeczne). Z drugiej strony obecność pedagogiki filozoficznej w podręczniku pedagogiki oznacza, że przynajmniej formalnie istnieje w środowisku pedagogicznym akceptacja dla jej obecności obok pedagogiki ogólnej, teorii wychowania czy historii doktryn pedagogicznych. Jak daleko ten rozwój będzie postępował trudno dziś jednoznacznie powiedzieć – nie wiemy, jaki w najbliższych latach będzie rozwój szkolnictwa wyższego (w sensie prawnym, finansowym, demograficznym). Czy populistyczne i przesadnie krytyczne dla środowiska polskich pedagogów rozprawy w prasie codziennej nie wyrugują w imię technicznej sprawności zawodowej subdyscypliny domagającej się samodzielnego myślenia i krytycyzmu wyrastającego ponad wąskie kompetencje? Sztywny system finansowania nauki również szczyrzy zęby do pedagogiki filozoficznej. Tu z pewnością nie znajdziemy zrozumienia i wsparcia. Niebezpieczeństwo tkwi także wewnątrz szeroko rozumianego środowiska pedagogów, które dzielone jest na ligi, gdzie coraz mniej zostało miejsca dla współpracy, wzajemnego szacunku, poczucia misji.

Pedagogika filozoficzna w TPF i jej współcześni reprezentanci przeciwnie – zawsze doceniają wartość jednostki, niepowtarzalnego podmiotu, jego niezależność, godność, tożsamość. Szanujemy różnice, cenimy pluralizm. Jest to jednak dość często głos wołającego na puszczy.

Podsumowanie

Czego nam w obecnym czasie permanentnych i gorączkowych przemian w nauce brakuje?

1. Autentycznego wsparcia instytucji, których zadaniem jest wspieranie i stymulowanie badań naukowych (MNiSW, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, CKK); UŁ nie był zainteresowany szerszym wsparciem naszych działań, pomimo pierwotnej lokalizacji TPF przy ZPF WNoW.
2. Ustaw, które zapewniłyby byt stowarzyszeniom naukowym i finansowanie podobne do tego, które mają na przykład partie polityczne.
3. Zrozumienia, że praktycyzm (neopragmatyzm) nie jest jedyną możliwą formą uprawiania pedagogiki jako nauki. Jest to jednak teza sprzeczna z KRK/PRK i działalnością PKA.
4. Nadania stowarzyszeniom spełniającym określone wymagania uprawnień do nadawania stopni naukowych na tych samych zasadach, jakie obowiązują jednostki naukowe uczelni publicznych i niepublicznych. W ramach obecnych projektów ustaw o szkolnictwie wyższym postulat okazuje się już zupełnie nierealny.
5. Dofinansowania czasopism, które z racji swej problematyki winny przetrwać na tak zwanym rynku wydawniczym. Duch parametryzacji jest jednak dokładnie temu przeciwny. Liczą się punkty, za którymi nie zawsze podąża wysoka jakość merytoryczna publikacji.
6. Wreszcie – i być może jest to perspektywistycznie najważniejszy problem do rozwiązania – brakuje nam spokoju i stabilizacji, które pozwolą na konstruowanie i wykonanie długofalowych projektów badawczych w miejsce obecnej i bardzo doraźnej „puntozacji i grantozji”.

Przypisy

¹ Łódź należy do tych nielicznych ośrodków akademickich, w których badania w zakresie filozofii wychowania po drugiej wojnie światowej były kontynuowane dzięki obecności wśród twórców łódzkiej pedagogiki Sergiusza Hessena oraz jego ucznia i kontynuatora Karola Kotłowskiego. Inne ośrodki przyjęły bardziej oportunistyczną postawę, choć i tam byli znakomici uczeni, którzy nie zrezygnowali z kontynuacji swoich przedwojennych badań. Tu w pierwszej kolejności należy wymienić B. Nawroczyńskiego, K. Sońnickiego, L. Chmaja.

² <http://www.ceupes.eu>.

³ Pełen statut TPF znajduje się pod następującym adresem: http://pedagogika-filozoficzna.eu/?page_id=47.

⁴ Redaktorami byli O. Flügel i W. Rein. Istnieje wersja zdigitalizowana roczników – <http://goobiweb.bfb.dipf.de>.

⁵ Czasopismo ma swoją współczesną kontynuację – <http://www.schoeningh.de>.

⁶ B.F. Trentowski, *Chowanna czyli system pedagogiki narodowej, jako umiejętności wychowania, nauki i oświaty, słowem wykształcenia naszej młodzieży*, Poznań 1842. Wersja zdigitalizowana znaj-

duje się w federacji Bibliotek Cyfrowych <http://fbc.pionier.net.pl>. Drugim wielkim myślicielem epoki romantyzmu był Józef Maria Hoene-Wronski (1776–1853), autor *Filozofii pedagogii*, tłum. J. Jankowski, Warszawa 1922. Tekst w wersji zdigitalizowanej znajduje się m.in. w repozytorium naszego wortalu: <http://pedagogika-filozoficzna.eu>.

⁷ Szerszą prezentację, także mniej znanych autorów, znajdzie Czytelnik w opracowaniu źródłowym S. Sztobryn, M. Świtka (red.), *Polskie badania nad myślą pedagogiczną w latach 1900–1939. Parerga*, Gdańsk 2006.

⁸ S. Sztobryn, *Filozofia wychowania Sergiusza Hessena*, Łódź 1994, s. 178–179. Dekretem Prezydenta Krajowej Rady Narodowej z 20.12.1946 r. Hessen uzyskał mianowanie na profesora zwyczajnego historii pedagogiki. S. Hessen, *Życiorys*, Tezka personalna nr 831, Archiwum BUŁ. Filozof wychowania był więc jednocześnie historykiem pedagogiki. Ten motyw wydaje się ważny z punktu widzenia orientacji badawczej prezesa TPF, który uprawia pedagogikę historyczną i filozoficzną, nawiązując do mistrzów i tradycji łódzkiej szkoły filozofii wychowania.

⁹ Warto dodać, że w spotkaniach naukowych organizowanych przez TPF uczestniczą Polacy mieszkający także poza granicami Polski – np. w Niemczech czy Boliwii.

¹⁰ Bazy OPI (http://nauka-polska.pl/#/results?_k=14wb06) prezentują listę osób, które zajmują się profesjonalnie filozofią wychowania.

¹¹ W.P. Zaczyński, *Nadzieje i złudzenia metodologicznej tożsamości pedagogiki*, w: K. Denek, J. Gnitecki (red.), *Filozofować w kontekście edukacji*, Poznań 1991, s. 77–87.

¹² S. Sztobryn, B. Śliwowski (red.), *Seria: Pedagogika filozoficzna*, t. 1, *Idee pedagogiki filozoficznej*, Łódź 2003; S. Sztobryn, M. Miksza, (red.), *Seria: Pedagogika filozoficzna*, t. 2, *Tradycja i współczesność filozofii wychowania*, Kraków 2007; S. Sztobryn, E. Łatacz, J. Bochomska (red.), *Seria: Pedagogika filozoficzna*, t. 3, *Filozofia wychowania w XX wieku*, Łódź 2010; S. Sztobryn, M. Wasilewski, M. Rojek (red.), *Seria: Pedagogika filozoficzna*, t. 4, *Meta-morfozy filozofii wychowania. Od antyku po współczesność*, Łódź 2012; A. Szudra-Barszcz, S. Sztobryn (red.), *Filozofia wychowania w praktyce pedagogicznej*, Lublin 2012; S. Sztobryn, K. Kamiński (red.), *Seria: Rzeczywistość edukacyjna* t. 1, *Rzeczywistość edukacyjna. Tropi i wątki interpretacyjne*, Łódź 2013. W druku jest kontynuacja tej nowej serii – monografia zatytułowana *Kategoria wolności w wychowaniu*. Tom 5 serii reprezentuje tom *Zjazdu w Pradze – N. Pelcová T. Kasper, S. Sztobryn, Uloha osobnosti a instituci v rozvoji vzdělanosti v evropském kontextu (Prezentace školství a vzdělanosti)*. (2012). S. Sztobryn, K. Kamiński, M. Wasilewski (red.), *Seria: Pedagogika filozoficzna*, tom 6, *Filozofia wychowania w Europie Środkowej w kontekście uwarunkowań historycznych, społecznych, politycznych i filozoficznych*, Łódź 2015. W 2017 roku zostanie wydany tom 7. TPF współpracuje także z Uniwersytetem w Trnawie. Pokłosiem jest m.in. monografia B. Kudláčova, S. Sztobryn (red.), *Kontexty filozofie výchovy v historickej a súčasnej perspektive*, Trnava 2011. W 2016 r. została podpisana umowa o współpracy z Ukraińskim Towarzystwem Filozofii Oświaty oraz czasopismem *Filozofia Oswity*.

¹³ Każdy tom ma innego redaktora i dotyczy innej koncepcji filozofii wychowania. Ukazał się tom pierwszy oraz jest złożony tom 10.

¹⁴ Kapituła przyznała do 2017 roku 18 medali.

¹⁵ Tego problemu nie będę w tym miejscu rozwił, ponieważ jest on sam w sobie bardzo złożony i wymaga osobnego opracowania.

¹⁶ Tak było w przypadku E. Meumanna i A. Laya w okresie międzywojennym. Obecnie metodologia badań jakościowych sprzyja ufilozoficznieniu dorobku współczesnej pedagogiki.

¹⁷ Są nimi prof. B. Kudláčova i prof. S. Sztobryn.

¹⁸ W. Słomski (red.), *Filozofia słowiańska: historia i współczesność*, Warszawa 2007; *Filozofia słowiańska na przełomie wieków*, Warszawa 2008; *Filozofia słowiańska a tożsamość europejska*, Warszawa 2010.

¹⁹ <http://www.pedagogika-filozoficzna.eu>.

Konstrukttywizm w edukacji przedszkolnej

Niespełniony postulat pedagogiczny?

Małgorzata Sławińska, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Katedrze Wczesnej Edukacji na Uniwersytecie Warmińsko-Mazurskim w Olsztynie

Prowadzona od lat debata nad jakością polskiej szkoły dotyczy także kształcenia najmłodszych. Rozpoznane przez badaczy krytycznych niekorzystne zjawiska, które osłabiają edukację elementarną, mają złożone uwarunkowania, do których należy zaliczyć formalną organizację systemu szkolnego, założenia programowe czy deficyty w finansowaniu oświaty. Upatrywanie przyczyn niewydolności polskiej edukacji wyłącznie w czynnikach zewnętrznych byłoby jednak nazbyt powierzchowne i nieuzasadnione – zmiany wymagają bowiem także koncepcje kształcenia przyjęte przez instytucje edukacyjne oraz indywidualne podejście nauczycieli.

Edukacja instytucjonalna w obszarze metodyki – która wskazuje nauczycielom, jak i czego mają uczyć, a także czemu ma to służyć – jest kształtowana przede wszystkim przez teorie uczenia się. W polskim systemie szkolnym jako inspiracje dla dydaktyki najsilniej obecne są dwie opozycyjne wobec siebie teorie psychologiczne: behawioryzm i konstrukttywizm.

Behawioryzm i konstrukttywizm jako inspiracje teoretyczne dla edukacji przedszkolnej

Behawioryści – reprezentowani przez J. Watsona, B.F. Skinnera czy E. Thorndike'a – wyjaśniając mechanizmy uczenia się, koncentrowali się na obserwowalnych zachowaniach człowieka. Do nauki wprowadzili przekonanie, że „możliwe jest kontrolowanie i zmienianie zachowania człowieka poprzez wpływ czynników środowiskowych”¹. Dydaktyka inspirowana behawioryzmem zasadza się, zdaniem Doroty Klus-Stańskiej, na następujących założeniach:

- czynności nauczyciela są punktem wyjścia (bodźcem) dla czynności ucznia (reakcji), zatem przedmiotem planowania są z reguły akty nauczania w formie scenariuszy akcentujących zachowania nauczycielskie zmierzające do wyzwolenia określonych zachowań uczniów;
- zarówno nauczanie, jak i uczenie się wyraża się w wykonywaniu obserwowalnych czynności;
- aby nauczanie było skuteczne, czynności nauczyciela i ucznia muszą przebiegać ściśle według zaplanowanego wzoru;
- wiedza jest rozumiana jako zewnętrzna i przybiera formę „skończonych” konkluzji do opanowania przez ucznia lub czynności według równie skonstruowanych instrukcji;
- każda czynność ucznia jest kontrolowana i odpowiednio (pozytywnie lub negatywnie) wzmocniana;
- błędy uczniowskie są niepożądane, gdyż – bez negatywnego wzmocnienia – mogą zostać utrwalone

ne, zaś gwarantem unikania błędów jest ściśle postępowanie według wskazówek nauczyciela;

- różnice indywidualne między uczniami mają charakter wertrykalny, a więc dają się rangować w pomiarze;
- konieczne i możliwe jest precyzyjne formułowanie celów kształcenia, a nawet pojedynczych zajęć².

Założenia dydaktyki „behawiorystycznej” składają się na model kształcenia zwany transmisyjnym, w którym przyjmuje się, że możliwe jest przekazanie wiedzy z umysłu nauczyciela do umysłu ucznia w warunkach dobrze zorganizowanych, wysoko ustrukturyzowanych sytuacji edukacyjnych.

Oparta na idei zewnątrzsterowności, to znaczy podporządkowaniu jednostki działaniu czynników zewnętrznych (bodźców, wzmocnień itd.), behawiorystyczna koncepcja człowieka nie poradziła sobie z wyjaśnieniem złożonych czynności intelektualnych, otwierając drzwi psychologii poznawczej³.

Podejście poznawcze reprezentują zwolennicy konstruktywizmu. Teoretyczne podstawy tego nurtu w psychologii zbudowali Jean Piaget, Lew Siemionowicz Wygotski i Jerome Bruner, trzeba jednak pamiętać, że jako orientacja teoretyczna konstruktywizm jest złożony i ma wiele odmian – nawet w obrębie samej psychologii⁴.

Według założeń konstruktywistów „w naszym poznaniu nie kopiujemy cech rzeczywistości drogą recepcji informacji, ale tworzymy jej pewne konstrukty podczas rozwiązywania problemów”⁵. Główna teza konstruktywizmu zakłada więc niepowtarzalność umysłowych obrazów świata i unikatowość strategii realizowanych przez jednostkę w procesie jego poznania⁶. Uczący się człowiek jest więc podmiotem aktywnym, a jego myślenie jest uwarunkowane przede wszystkim umiejętnością interpretowania i negocjowania znaczeń⁷.

Przyjęcie perspektywy konstruktywistycznej wymaga więc wzięcia pod uwagę następujących założeń dydaktycznych:

- kluczowe dla uczenia się jest stawianie wychowanka w nowych dla niego sytuacjach problemowych, wywołujących konflikt poznawczy;
- dla wsparcia uczenia się ucznia znacząca jest znajomość jego przedwiedzy, a więc dopuszczanie do błędów uczniowskich jest ważne z punktu widzenia nauczyciela; uświadomione błędy pomagają uczniom wytworzyć nowe strategie myślenia;
- punktem wyjścia w procesie nauczania/uczenia się jest aktywizowanie wiedzy osobistej ucznia;

- pamięć ludzka przechowuje bardziej poznawcze procedury dojścia do wyniku niż same wyniki aktywności umysłowej;
- znaczna część konstruowania znaczeń przez uczniów pozostaje poza bezpośrednią kontrolą nauczyciela;
- indywidualne różnice między uczniami mają nie tylko charakter wertrykalny (poziom zaangażowania i zdolności), ale także horyzontalny (różnorodność sposobów myślenia);
- nauczanie jest tworzeniem okazji edukacyjnych bez możliwości precyzyjnego przewidywania częściowych efektów⁸.

Praktyka przedszkolna w perspektywie konstruktywistycznej

Mimo że konstruktywistyczna teoria uczenia się jest wskazywana jako przewodnia koncepcja w niektórych programach wychowania przedszkolnego⁹, realizacja jej tez w praktyce pozostaje pustym hasłem, obecnym jedynie w dokumentacji przedszkolnej (głównie na poziomie różnego typu planów i sprawozdań). Poniżej omówię niektóre zjawiska obecne w przedszkolnej praktyce edukacyjnej, które udowadniają tę tezę.

Dominacja podających metod pracy blokujących samodzielne odkrywanie świata przez dzieci

Nauczyciele przedszkolni wskazują różnorodne metody nauczania jako stosowane przez siebie podczas zajęć z dziećmi (w planach miesięcznych czy scenariuszach zajęć, którymi chętnie dzielą się na łamach czasopism metodycznych oraz na portalach i forach dla nauczycieli), często lokowane w grupie metod „aktywizujących” lub „problemowych”, a więc potencjalnie sprzyjających samodzielnemu myśleniu i działaniu dzieci.

Jeśli jednak przyjrzymy się bliżej planowanemu czy relacjonowanemu przebiegowi zajęć, często okazuje się, że nie było na nich okazji do rozwiązywania problemów, a aktywność dzieci sprowadzała się zazwyczaj do działania pod dyktando nauczyciela. Zdarza się, że nauczyciele nie mają wiedzy, jak jest rozumiana dana metoda na poziomie teorii, co nie przeszkadza im posługiwać się jej nazwą w planowaniu i omawianiu własnych zajęć¹⁰.

Dominującymi metodami nauczania w przedszkolu wydają się: pogadanka¹¹, pokaz¹² i metoda zadaniowa¹³, przy czym stawiane przed dziećmi zadania, zwłaszcza w formie zbiorowej, często nie stanowią żadnego wyzwania, są poniżej ich możliwości.

Mało elastyczny plan dnia, ograniczający podejmowanie przez dzieci aktywności z własnej inicjatywy

Lektura harmonogramów dnia w przedszkolu – przedstawianych choćby na stronach internetowych poszczególnych placówek – pozwala sądzić, że czasu na aktywność swobodną dzieci lub z małym udziałem nauczyciela może pozostawać niewiele, zwłaszcza w grupach dzieci starszych. Nawet przyjmując, że niektóre pojawiające się w planie sytuacje są tylko opcjonalne i wskazują spektrum możliwych aktywności, a także biorąc pod uwagę, iż są one atrakcyjne z perspektywy dziecka (są to takie aktywności, jak czytanie przez nauczyciela baśni czy zabawy integracyjne), to bilans czasu przeznaczanego w przedszkolu na zajęcia własne i kierowane przez nauczyciela wskazuje na znaczącą przewagę tego drugiego rodzaju.

Pierwszeństwo wiedzy publicznej

Nauczyciele zdają się rozumieć, że wiedza osobista (płynąca z doświadczenia) jest równie prawomocna, co publiczna (pochodząca od nauczyciela) i апробują to, że dzieci sięgają po nią w zaplanowanych sytuacjach. Najczęściej dotyczy to jednak tylko początkowych fragmentów zajęć, kiedy następuje „wprowadzenie do tematu” – dzieci uruchamiają wówczas wiedzę osobistą, odpowiadając na pytania typu: „Czy byliście kiedyś w...?”; „Czy wiecie, co znaczy słowo...?”; „Jak myślicie, o czym będziemy dzisiaj rozmawiać (w kontekście zaprezentowanego utworu czy ekspozowanych ilustracji)?”. Znacznie rzadziej natomiast nauczyciele pozwalają wychowankom na przykład tworzyć własne wyjaśnienia obserwowanych zjawisk (przyrodniczych, matematycznych, społecznych) czy dzielić się przeżyciami i doświadczeniami „zarezerwowanymi” w rozumieniu nauczycieli dla dorosłych (jak rozwód, śmierć kogoś bliskiego, obserwacje związane z seksualnością itp.). W tych przypadkach, zwykle ze względu na brak schematów postępowania, nauczyciel odwołuje się do „bezpiecznej” wiedzy publicznej, traktowanej jako niepodważalna, lub też „wygasza” interesujące dzieci kwestie.

Preferowanie zbiorowej formy pracy i pozorowanie pracy zespołowej

Choć metodyka wychowania przedszkolnego zakłada, że zajęcia dydaktyczne mogą mieć formę pracy z całą grupą, z małym zespołem i indywidualną, zwyczajowo realizuje się zajęcia w formie zbiorowej. Niektóre ważne rozwojowo aktywności, takie jak wymiana poglądów w rozmowie (jako przygotowanie do dyskusji) czy też czynności badawcze, są wówczas znacznie ograniczone. W trakcie zajęć z całą grupą

nauczyciele proponują także zadania zespołowe, na przykład w trakcie eksperymentów przyrodniczych czy prac plastyczno-konstrukcyjnych, jednak nie akcentują w ich przebiegu współdziałania i negocjowania znaczeń. Niektóre zadania przez swą istotę w ogóle nie są odpowiednie do realizacji zespołowej (jak układanie puzzli lub czytanie zdań z rozsypanki wyrazowej), gdyż ich oczekiwany wynik nie zmienia się w zależności od tego, czy dzieci pracują nad nimi indywidualnie czy zespołowo (zmienia się najwyżej czas wykonania).

„Uśrednianie” wymagań edukacyjnych, wyręczenie i „oświecanie”

Dominacja zbiorowej formy uczenia się na zajęciach w przedszkolu niesie także negatywne konsekwencje dla pracy z dziećmi o odmiennych – w stosunku do swoich kolegów z grupy – potrzebach poznawczych.

Zróznicowane zadania dla dzieci „z trudnościami” lub uzdolnionych proponuje się najczęściej pod koniec zajęć, gdy wszystkie dzieci pracują indywidualnie (korzystając z tzw. kart pracy). Bywa, że nawet w grupach mieszanych, tworzonych przez dzieci 3-, 4-, 5-letnie, w których różnica w poziomie kompetencji jest oczywista, preferowane są zajęcia z udziałem wszystkich dzieci¹⁴.

Nieczęsto również ustala się wiedzę wyjściową wychowanków dotyczącą omawianych kwestii, przyjmując, że jeśli zagadnienie nie było omawiane w przedszkolu, to dzieci go nie znają. Przejawem podobnego „oświecania” jest też nawyk „tłumaczenia” i „wyjaśniania” kwestii oczywistych, czy też „przypominania” lub „podsumowywania” przez nauczyciela treści, które zaledwie przed chwilą były przedmiotem zajęć.

Powszechne jest także wykonywanie przez nauczyciela podczas zajęć czynności, które z powodzeniem mogłyby wykonywać dzieci, przy czym nie chodzi wyłącznie o czynności organizacyjne czy porządkowe (które nauczyciele wykonują sami dla zaoszczędzenia czasu), lecz o te, które znacząco mogłyby przyczynić się do wzrostu dziecięcych kompetencji poznawczych i poczucia sprawstwa, jak na przykład czynności o charakterze instrumentalnym (związane z przebiegiem eksperymentów) i eksploracyjnym (związane z wyjaśnianiem obserwowanych zjawisk) w czasie zajęć o charakterze badawczym.

Schematyzm zajęć edukacyjnych

W dydaktyce „konstruktywistycznej” akcentuje się tworzenie okazji edukacyjnych, sprzyjających uczeniu się dzieci, planowanych jako zajęcia o dość elastycz-

nym przebiegu. Idei tej nie sprzyja schematyczne podejście do zajęć, które przejawia się w dwóch niekorzystnych zjawiskach: bezwarunkowym trzymaniu się procedur metodycznych, szczególnie podczas zajęć traktowanych jako „wzorcowe” – na przykład obserwowanych przez dyrektora, rodziców, studentów – i szablonowym toku zajęć „roboczych”, codziennych, niepodlegających zewnętrznej kontroli.

Pierwszy rodzaj schematyzmu wnikliwie opisała Dorota Klus-Stańska, popierając swoje spostrzeżenia licznymi przykładami w odniesieniu do edukacji wczesnoszkolnej. Badaczka nazwała to zjawisko „instrumentalizmem metodycznym” i wskazała jego negatywne skutki dla rozwoju dzieci.

Drugi typ schematyzmu zajęć przedszkolnych, z pozoru niegroźny, jest jednak kolejną egzemplifikacją odchodzenia w codziennej pracy przedszkola od dydaktyki „konstruktywistycznej”. Przejawia się w rutynowym, przewidywalnym przebiegu zajęć w obszarze proponowanych sytuacji edukacyjnych. Niezależnie od treści, zajęcia mają strukturę powtarzalną w odniesieniu do przestrzeni, formy uczenia się i organizacji. W dużym uproszczeniu można by ustalić ich schemat: rozmowa (wierszyk/opowiadanie/zagadka) w kręgu (na dywanie), zabawa ruchowa, praca indywidualna z wykorzystaniem kart pracy (przy stolikach). Naturalnie nie ma nic niewłaściwego czy szkodliwego w takim przebiegu zajęć. Jednakże, o ile dla bezpieczeństwa emocjonalnego małego dziecka ważna jest rutyna dnia i rytuały, o tyle uczenie się, a więc rozwój poznawczy, nie znosi monotoni. Nowy problem, nieznan material, przedmiot czy gość, nietypowy układ stolików czy miejsce realizacji zajęć wprowadzają konflikt poznawczy, uruchamiają myślenie i wyraźnie wzmacniają wewnętrzną motywację do pracy.

Zakończenie

Podjęta w niniejszym tekście krytyczna analiza praktyk przedszkolnych z perspektywy założeń konstruktywizmu pedagogicznego nie ma na celu dezawuowania przedszkola w kontekście wspierania rozwoju dziecka, a jedynie wskazanie obszarów,

w których – ze względu na przyjęty model nauczania – możliwości instytucjonalnej edukacji na poziomie przedszkolnym nie są w pełni wykorzystane. Jest to także próba uświadomienia nauczycielom, że rozumienie edukacji i własnych poczynań na tym polu wymaga nieustannej konfrontacji z teorią i wynikami badań naukowych.

Przypisy

¹ G. Mietzel, *Psychologia dla nauczycieli. Jak wykorzystać teorie psychologiczne w praktyce edukacyjnej*, przeł. A. Ubertowska, Gdańsk 2009, s. 38.

² D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, w: D. Klus-Stańska, E. Szatan, D. Bronk (red.), *Wczesna edukacja. Między schematem a poszukiwaniem nowych ujęć teoretyczno-badawczych*, Gdańsk 2006, s. 17.

³ E. Nęcka, J. Orzechowski, B. Szymura, *Psychologia poznawcza*, Warszawa 2008, s. 32–33.

⁴ Por. S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, www.cen.uni.wroc.pl, data dostępu: 15.10.17; M. Wendland, *Wiele twarzy konstruktywizmu. Różnorodność stanowisk konstruktywistycznych i ich klasyfikacje*, www.kulturalihistoria.umcs.lublin.pl, data dostępu: 15.10.2017.

⁵ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, op. cit., s. 18.

⁶ Ibidem.

⁷ D. Klus-Stańska, *Światy dziecięcych znaczeń – poszukiwanie kontekstów teoretycznych*, w: D. Klus-Stańska (red.), *Światy dziecięcych znaczeń*, Warszawa 2004, s. 25.

⁸ D. Klus-Stańska, *Behawiorystyczne źródła myślenia o nauczaniu, czyli siedem grzechów głównych wczesnej edukacji*, op. cit., s. 19.

⁹ Zob. m.in. B. Bilewicz-Kuźnia, T. Parczewska, *Entliczek pentliczek. Ku dziecku. Program wychowania przedszkolnego*, Warszawa 2010; M. Rościszewska-Woźniak, *Dobry start przedszkolaka*, Warszawa 2012; M.A. Pleskot, A. Staszewska-Mieszek, *Kocham przedszkole*, Warszawa 2016.

¹⁰ Takie deformacje pojawiają się na przykład w rozumieniu metod: burza mózgów (która nie jest dla nauczycieli generowaniem pomysłów rozwiązania danego problemu, lecz na przykład wypowiedaniem skojarzeń do jakiegoś słowa, na przykład nazw pór roku), praca z książką (rozumiana jako sytuacja, w której nauczyciel lub wychowankowie podczas zajęć korzystają z książki, nie musi się z tym jednak wiązać samodzielna lektura i praca nad zawartymi w niej zadaniami), klasyczna metoda problemowa (w której pomija się tak ważne dla rozwoju myślenia etapy, jak stawianie hipotez przez wychowanków i samodzielne formułowanie wyjaśnień).

¹¹ W rozumieniu Wincentego Okonia. Zob. W. Okoń, *Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej*, Warszawa 2003, s. 255.

¹² W rozumieniu Marii Kwiatowskiej, za: A. Klim-Klimaszewska, *Pedagogika przedszkolna*, Warszawa 2005, s. 75.

¹³ Ibidem.

¹⁴ Tego typu doniesienia pochodzą z dokumentacji studenckiej praktyki ciągłej.

MS

Uczciwość wobec ojczyzny

Konstruktywizm a behawioryzm w wychowaniu do patriotyzmu

ks. Jarosław Lisica, prezbiter archidiecezji gdańskiej, doktor, adiunkt w Wyższej Szkole Komunikacji Społecznej w Gdyni, Pomorski Kapelan Wojewódzki Strażaków przy Komendzie Wojewódzkiej Państwowej Straży Pożarnej w Gdańsku

*Istnieje obowiązek miłości Ojczyzny.
Jest to obowiązek moralny, a nawet religijny.
Jest on tak powszechny, że przekracza wszelkie granice
dzielące Naród na warstwy społeczne czy też polityczne.
Sługa Boży ks. kard. Stefan Wyszyński¹*

Współcześnie niewiele się mówi o wychowaniu do patriotyzmu, a jeśli ten temat jest podejmowany, to w świetle kryzysu bądź zapomnienia. W tym kontekście zauważa się brak lub powierzchowne traktowanie wychowania do patriotyzmu dzieci i młodzieży. Jedni, używając słowa patriotyzm, nie utożsamiają go z wychowaniem – twierdząc, że to niemodne i zbędne w czasach integracji Europy i globalizacji. Inni prezentują zupełnie przeciwne stanowisko i odmieniają to słowo przez wszystkie przypadki. Są wreszcie i tacy, którzy – świadomi wartości wychowania do patriotyzmu – wiedzą, co znaczy być wiernym wobec ojczyzny poprzez codzienne, uczciwe, pracowite i zgodne z powołaniem życie.

Tak zróżnicowane postawy w dobie postmodernizmu mają istotny wpływ na ideały dzieci i młodzieży, w tym także na sposób odnoszenia się do ojczyzny oraz wartości patriotycznych². Sytuacja ta komplikuje się, gdy w procesie wychowania do patriotyzmu chce się uwzględnić, z jednej strony, koncepcję konstruktywizmu, a z drugiej – behawioryzmu.

Wstęp

Wychowanie do patriotyzmu osoby ludzkiej niejednokrotnie staje się przedmiotem zainteresowania ze strony pedagogiki i filozofii wychowania. Ma ono

różne aspekty i ujęcia. W odniesieniu do podjętego tematu, przedmiotem zainteresowania jest przede wszystkim proces oddziaływania zarówno konstruktywizmu, jak i behawioryzmu w kształtowaniu postawy miłości ojczyzny. W związku z tym pojawia się pytanie: jaki wpływ na formację patriotyczną mają konstruktywizm i behawioryzm?

W tym celu zostanie przypomniane ogólne pojęcie wychowania do patriotyzmu, następnie uwaga zostanie skierowana na inspiracje konstruktywizmu i behawioryzmu w formacji patriotycznej po to, by w kolejnym punkcie przedstawić podobieństwa i róż-

nice omawianych koncepcji w procesie kształtowania postawy miłości do ojczyzny.

Podjęte analizy są próbą pedagogicznej diagnozy konstruktywizmu i behawioryzmu w wychowaniu patriotycznym. To swoisty konstrukt teoretyczny o charakterze koncepcyjnym, w którym celowo pominięto szczegółowe analizy pedagogiczne postawionego problemu badawczego. Metodą, jaką przyjęto przy tworzeniu niniejszego opracowania, jest zasadniczo metoda istotnościowa, która umożliwia ogólne uchwycenie istoty danej rzeczy, w którym tu jest właśnie wychowanie do patriotyzmu w aspekcie konstruktywizmu i behawioryzmu. Tematyka została ograniczona w dużej mierze do płaszczyzny społeczno-pedagogicznej. Wiele wątków problemowych, jakie się nasuwają przy próbie analizy tytułowego zagadnienia, wymagałoby pewnego uporządkowania, klasyfikowania i dookreślenia. Nie chodzi mi jednak o całościowe i wyczerpujące omówienie postawionego problemu badawczego, ale o przedstawienie rekonesansu teoretycznego, by tym samym dać przyczynek do budowania nowych teorii wychowania do patriotyzmu w kontekście konstruktywizmu i behawioryzmu oraz szukania granicy między tymi koncepcjami w tym jakże złożonym procesie formowania postawy miłości względem ojczyzny.

O wychowaniu do patriotyzmu

We współczesnych systemach pedagogicznych coraz rzadziej uwzględnia się wychowanie patriotyczne. „Poprawny” politycznie i pedagogicznie stał się kosmopolityzm, a środki społecznego przekazu promują ideał obywatela świata, który pozbawiony jest własnej ojczyzny oraz tradycji narodowych.

Tymczasem wychowanie do patriotyzmu jest aktualne we wszystkich czasach i kulturach, gdyż dotyczy natury człowieka oraz jego podstawowych potrzeb. Stąd wychowanie do patriotyzmu wynika z oczywistego faktu, że człowiek jest istotą społeczną oraz że jego istnienie i rozwój zależne są od włączenia się w określone wspólnoty i struktury społeczne, z których najważniejsze to rodzina i naród.

Wspólnota rodzinna – chociaż jest najważniejsza – nie wystarczy człowiekowi i nie może zaspokoić wszystkich jego potrzeb czy aspiracji. Konieczne są również inne wspólnoty i środowiska, takie jak szkolne, rówieśnicze bądź regionalne. Wreszcie potrzebna jest więź łącząca człowieka z jego narodem oraz ojczyzną, w której przyszedł na świat. Z powyższych względów poczucie wspólnoty z własnym narodem jest

czymś wrodzonym i niemal spontanicznym, choć należy mieć na uwadze fakt, że samo spontaniczne poczucie wspólnoty z narodem i ojczyzną to za mało, by mówić o świadomym i dojrzałym patriotyzmie. Stąd potrzeba refleksji i wychowania również w tej sferze³.

Według słownika pedagogicznego formacja postawy patriotycznej to nic innego jak wychowanie, „mające na celu jak najlepsze przygotowanie dorastających pokoleń do służby własnemu narodowi i krajowi, polegające na kształtowaniu – poprzez rozliczne formy działalności wychowawców i wychowanków – przywiązania do kraju ojczystego, jego przeszłości i teraźniejszości, a w większym stopniu – poczucia odpowiedzialności za jego wielostronny rozwój i przyszłe miejsce wśród innych krajów”⁴. Tak ujęte wychowanie do patriotyzmu – rozumiane jako proces, zjawisko i wartość pedagogiczna – stanowi jedną z podstawowych płaszczyzn wychowania integralnego, obejmującego wszelkie zamierzone oddziaływania na wychowanka, podejmowane w określonej sytuacji, aby wspomóc go w rozwijaniu czynnej miłości do ojczyzny z równoczesnym kształtowaniem właściwie rozumianej tolerancji wobec innych narodów i kultur. To wszystko wiąże się z wysiłkiem formowania charakteru, tworzenia dziedzictwa kulturowego, poznawania i umiłowania kultury narodowej, aby mogło być przekazywane następnym pokoleniom⁵.

Jedno z ważniejszych pytań, dotyczących wychowania patriotycznego, brzmi: jak kształtować ową świadomość patriotyczną, jak modelować proces wychowawczy w skali ogólnospołecznej, aby przyniósł on pozytywne skutki, to znaczy skłaniał kolejne pokolenia do wyznawania wartości patriotycznych. Wydaje się, że istotniejszym od tego jest pytanie zasadnicze o cel wychowania do patriotyzmu, a także o to, czy można być jednocześnie patriotą i behawiorystą, albo patriotą i konstruktywistą?

Celem i zadaniem wychowania do patriotyzmu jest nie tylko dbałość o wszechstronny rozwój młodego pokolenia, ale także wykształcenie poczucia tożsamości kulturowej, lokalnej i narodowej. Dlatego w tym miejscu należy wskazać na ważną rolę, jaką pełni nauczyciel, który chce wychowywać do patriotyzmu. Jest on zobowiązany do formowania pozytywnych postaw wobec ludzkiego życia, ojczyzny, narodu i wszystkiego, co człowieka otacza. Należy przy tym zauważyć, że patriotyzm, wychowanie do patriotyzmu oraz podobne paradygmaty utraciły – jak już wspomniano – siłę wyrazu, a nazbyt często używane są dla osiągnięcia osobistej korzyści, czy nawet określonych celów poli-

tycznych. Tym bardziej decydująca jest rola nauczyciela-patrioty, którego zadaniem będzie dołożenie wszelkich starań, aby nauczyć miłości do ojczyzny⁶.

Na marginesie warto dodać, że treść terminu „wychowawca patriotyzmu” trafnie oddaje greckie słowo *paidagogos* (gr. *παιδαγωγός* – prowadzący chłopca, dziecko), czyli jest nim ten, który wskazuje drogę, kierunek działania. Zatem wychowywanie do patriotyzmu to nic innego, jak nieustanne czynienie daru z siebie i dawanie świadectwa, bowiem nauczyciel to nie tylko zawód, ale przede wszystkim powołanie⁷.

Podsumowując uwagi wstępne, należy stwierdzić, że wychowanie do patriotyzmu to świadomy proces wychowania, na który oddziałują różnorakie czynniki, takie jak: religia, nauka Kościoła, kultura, tradycja, środowisko oraz autorytety, będące zarazem wzorem do naśladowania⁸. Człowiek integralny, o zrównoważonej harmonijnie strukturze duchowo-psychiczno-cielonej obejmującej rozum, wolę i uczucia – nie może być pozbawiony miłości do ojczyzny i dlatego wychowanie do patriotyzmu jest niezbędnym elementem każdego wychowania, aby wzrastanie osoby w społeczność było holistyczne, wszechstronne i wieloaspektowe, a także integralne wewnętrznie oraz zintegrowane zewnętrznie w relacjach do innych osób danej społeczności narodowej⁹. W tej perspektywie wychowanie do patriotyzmu można najkrócej określić jako ukształtowanie pełnej osobowości, czyli uformowanie rozumu, uczuć i woli w miłości do ojczyzny¹⁰.

Przedstawione powyżej ogólne pojęcie wychowania do patriotyzmu to oczywiście za mało. Potrzebna jest praktyka, czyli świadomie i dobrowolnie podjęte działania wychowawcy i wychowanka, które pozwolą uruchomić praktyczne działania człowieka w sferze dobra wspólnego, dla dobra Ojczyzny. Nie ulega też wątpliwości, że kształtowanie cnoty patriotyzmu stanowi kluczowe wyzwanie w wychowaniu młodych pokoleń Polaków. Nabycie tej cnoty jest gwarantem zachowania i zbudowania tożsamości narodowej¹¹. Jeśli tak, to w jaki sposób? Jaką rolę odgrywa konstruktywizm i behawioryzm w formowaniu postawy

patriotycznej oraz jakie przynosi to skutki? Przechodząc zatem do wnikliwszej analizy problemu badawczego, należy teraz skupić prowadzone analizy na koncepcji konstruktywizmu w procesie kształtowania postawy patriotycznej.

Konstruktywizm patriotyczny

Obecnie na konstruktywizm – jako teorię wiedzy i poznania – składa się wiele, często kontrowersyjnych i zwalczających się nurtów, mających swoje źródła w różnorodnych koncepcjach filozoficznych. Mniej emocji i kontrowersji pojawia się wokół konstruktywizmu na gruncie badań psychologicznych oraz pedagogicznych, gdzie udało się wypracować pewien *consensus*, czyli wspólne stanowisko w odniesieniu do podstawowych założeń dotyczących poznawczej koncepcji człowieka oraz praktyki edukacji i wychowania¹².

Istota współczesnego konstruktywizmu zawiera się w twierdzeniu, że uczenie się, kształtowanie, formo-

wanie postaw, w tym postawy patriotycznej, nie polega na przyjmowaniu wiedzy z otoczenia, tylko na jej aktywnym konstruowaniu. W związku z tym głównym przedmiotem zainteresowań konstruktywizmu są wiedza i poznanie (stgr. *γνώσις gnosis* „poznanie, wiedza”). W przypadku wychowania do patriotyzmu, konstruowanie wiedzy patriotycznej i kształtowanie postawy miłości do ojczyzny – zdaniem zwolenników tego podejścia – nie może się obyć bez samodzielnego nadawania jej

Behawioryzm zakłada, że człowiek działa według wyuczonych reakcji na bodźce płynące z otoczenia.

W ten sposób, jak dowodzili zwolennicy behawioryzmu, można kształtować zachowanie jednostki.

Z czasem te założenia zaczęły spotykać się z krytyką i powstały różne warianty myśli behawiorystycznej. Współcześni behawioryści mają nowe spojrzenie na problematykę relacji człowieka i otoczenia – twierdzą, że istnieje między nimi sprzężenie zwrotne.

elementom sensów i znaczeń. Edukowanie i wychowywanie do patriotyzmu powinno zaś koncentrować uwagę na wychowanku, na jego czynnościach, zwłaszcza, że trudno tu mówić o wiedzy istniejącej obiektywnie, poza uczącym się podmiotem¹³.

Mimo że konstruktywizm jest głównie odczytywany jako teoria wiedzy i poznania, a więc teoria uczenia się, nie sposób nie czynić go podstawowym odniesieniem dla budowania nowoczesnych teorii wychowania do patriotyzmu. Należy przy tym pamiętać, że konstruktywizm jako całościowy nurt, z jego głównymi twórcami J. Piagetem, L.S. Wygotskim i J. Brunem

rem, radykalnie zmienił myślenie o istocie aktywności poznawczo-wychowawczej człowieka¹⁴.

Wydaje się, że konstruktywizm staje się pionierskim trendem w wychowaniu do patriotyzmu, który odnosi się do dynamicznej relacji między tym, jak wychowawcy wychowują, a jak przyjmują to wychowanek. Popularność konstruktywizmu wynikać może nie tyle z faktu, że niesie on ze sobą rewolucyjne idee pedagogiczne, ale stąd, że jest on „elegancką formułą teoretyczną, zespalającą i nazywającą przekonania o niezależności poznawczej podmiotu poznającego”¹⁵.

Dlatego wychowanie do patriotyzmu inspirowane konstruktywizmem za punkt odniesienia czyni zawsze aktywność wychowanek, uruchamianą przez umiejętnie stawiane przez wychowawcę zadania. Taki kształt procesu wychowawczego sprawia, że uczniowie są motywowani do „uczenia się patriotyzmu przez odkrywanie” (konstruktywizm patriotyczny). Konstruktywistyczna perspektywa patrzenia na wychowanie do patriotyzmu podkreśla przede wszystkim to, że każda osoba wychowująca się, buduje (konstruuje) rzeczywistość patriotyczną. Wiedza w tym ujęciu jest traktowana jako konstrukcja umysłu ludzkiego, która powstaje dzięki własnej aktywności podmiotu. Jest wewnątrznie konstruowaną reprezentacją ojczyzny, w której jednostka żyje i działa. Sprawia to, że wychowanek nie jest tylko biernym odbiornikiem wiedzy patriotycznej poddany procesowi wychowania, lecz sam efektywnie staje się „menedżerem” w procesie formowania postawy miłości do ojczyzny¹⁶.

Konstruktywistyczna perspektywa podejścia do wychowania patriotycznego ma swoją wartość edukacyjną przy jednoczesnych ograniczeniach związanych z dokładnym zastosowaniem wszystkich jego założeń. Zastosowanie idei konstruktywizmu w toku wychowania do patriotyzmu wzmacnia proces efektywności wychowywania i uczenia się patriotyzmu. Za takim stwierdzeniem przemawia między innymi fakt, że wychowanek musi być aktywny w procesie mentalnego konstruowania wiedzy o miłości do ojczyzny¹⁷. Podobnie wymóg kooperacji z innymi osobami jest elementem wskazującym na wartość edukacyjną konstruktywizmu w wychowaniu do patriotyzmu. Sprzyja bowiem formacji postaw patriotycznych oraz budowaniu wspólnoty lokalnej i narodowej. Wdraża też do współodpowiedzialności za dobro wspólne ojczyzny¹⁸.

W świetle powyższych stwierdzeń nie ulega też wątpliwości, że istotną rolę w zastosowaniu warto-

ściowych elementów konstruktywizmu w wychowaniu do patriotyzmu ma do spełnienia sam wychowawca. Ważne jest, by wybrał on świadomie te tezy konstruktywizmu, które są możliwe do zastosowania w toku pracy wychowawczej¹⁹.

Po przedstawieniu ogólnego zarysu koncepcji konstruktywizmu w wychowaniu do patriotyzmu należy teraz przejść do drugiej części analizowanego problemu badawczego, jakim jest behawioryzm oraz jego wpływ na proces kształtowania postawy patriotycznej osoby ludzkiej.

Behawioryzm a patriotyzm

Przełom dziewiętnastego i dwudziestego wieku był okresem szczególnie wyjątkowym dla nauki. W tym właśnie czasie powstało wiele rewolucyjnych idei dotyczących świata fizycznego; odkrycia dokonane przez takich uczonych, jak Planck czy Einstein, radykalnie zmieniły paradygmat współczesnej fizyki. W tym okresie zmodyfikowano również wyobrażenia o człowieku, powstała także behawiorystyczna koncepcja człowieka zwana w skrócie behawioryzmem. Sformułowano przy tym wiele praw rządzących ludzkim zachowaniem²⁰.

Koncepcja behawiorystyczna nigdy nie spotkała się z powszechnym uznaniem. Zawsze wywoływała kontrowersje. Jej entuzjaści twierdzą, że współczesny behawioryzm jest ostatnią szansą naukowego poznania człowieka. Natomiast krytycy tej koncepcji uważają, że behawioryzm to nowa wersja średniowiecza w nauce, iż jest on próbą dehumanizacji ludzi. Jednocześnie jednak wszyscy przyznają, że pewne szczególne odkrycia behawiorystów dotyczące wychowania osoby ludzkiej są niekwestionowanym wkładem do nauk społecznych i filozofii wychowania²¹.

Behawioryzm zakłada, że człowiek jest podobny do zwierząt i działa według prostych zasad, które opierają się na stałych wyuczonych reakcjach na bodźce. W ten sposób można kształtować modyfikować zachowanie człowieka. Zachowanie jest wynikiem bodźców zewnętrznych, a jednostka pozostaje całkowicie pasywna. Założenia behawioryzmu zaczęły z czasem spotykać się z krytyką założycieli nurtu, dlatego powstały odłamy behawioryzmu określane mianem neobehawioryzmu. W oparciu o teorie behawiorystyczne, wypracowane przez prekursorów tego nurtu, można stwierdzić, że w aspekcie wychowania do patriotyzmu behawioryzm zakłada głównie, że: 1) program formacji miłości do ojczyzny, w którym określona informacja przekazywana jest wychowan-

kom według planu, prowadzi do z góry określonego celu pedagogicznego; 2) określone środki procesu wychowawczego służą do osiągnięcia wcześniej wskazanego celu, czyli uformowania postawy miłości do ojczyzny; 3) kształtowanie zachowania uczącego się modelowane jest przede wszystkim bodźcami administrowanymi przez wychowawcę²².

Koncepcja behawiorystyczna ma wiele wersji. Współcześni behawioryści w nowy sposób spojrzeli na środowisko. W swych badaniach nie ograniczają się do twierdzenia, że środowisko steruje człowiekiem, ale zwracają również uwagę na to, że działanie człowieka wpływa z kolei na zmianę środowiska. Zachowanie ludzkie jest sprawcze, ponieważ kształtuje otoczenie jednostki. Zatem między środowiskiem a zachowaniem istnieje sprzężenie zwrotne. Jeśli instytucje i sytuacje społeczno-patriotyczne wpływają na zachowanie człowieka – czyli kierują jego postawę na przykład w stronę umiłowania ojczyzny – to nie można zapominać, że jest on w pewnym sensie organizatorem swego otoczenia, w tym przypadku otoczenia o charakterze patriotycznym. Warto jednak podkreślić, że oddziaływanie otoczenia na zachowanie ma charakter bardziej fundamentalny niż wpływ zachowania sprawczego na otoczenie. O ile środowisko jest układem aktywnym, o tyle jednostka jest jedynie układem reaktywnym, czyli odpowiadającym na bodźce znajdujące się w jej otoczeniu. Zatem współcześni behawioryści stworzyli koncepcję człowieka kontrolowanego przez świat zewnętrzny. Choć i ta teoria – w niektórych kręgach naukowych – spotyka się z krytyką i odrzuceniem, ponieważ z reguły nie sprzyja wyjaśnieniu na przykład psychicznych i duchowych mechanizmów zachowania człowieka²³.

Przedstawione powyżej wyselekcjonowane aspekty koncepcji behawiorystycznej dają podstawy do twierdzenia, że człowiek zaprogramowany jest przez aktywne środowisko. Tym samym ukształtowanie postawy patriotycznej w dużej mierze zależy od oddziaływania środowiska, w którym dana osoba się wychowuje. Skoro zachowanie człowieka zależy od otoczenia, to dzięki odpowiednim metodom można dowolnie modyfikować reakcje ludzkie. Jeśli zatem chce się ukształtować „człowieka patriotycznego”, należy najpierw stworzyć środowisko sprzyjające kształtowaniu postawy umiłowania ojczyzny. Czy, wobec takiego stanu rzeczy, można mówić o zbliżeniu się behawiorystów do konstruktywistów w wychowaniu do patriotyzmu?

Między behawioryzmem a konstruktywizmem

Analizując współczesną literaturę pedagogiczną, można zauważyć, że w obecnym dyskursie edukacyjnym – zarówno teoretycy, jak i praktycy – wiele uwagi poświęcają refleksjom dotyczącym ogólnie pojętych konstruktywizmu i behawioryzmu, ale mało uwagi poświęcają tym zagadnieniom w kontekście wychowania do patriotyzmu. Często są to ogólne hasła, używane do oddzielenia pojęć wychowania „nowoczesnego” i „przestarzałego”. Problem jednak polega na tym, że tego rodzaju podział, bez ukazania konkretnych efektów, wcale nie sprzyja praktyce wychowawczej, ale przeciwnie, może doprowadzić do zniekształcenia procesu formowania postawy miłości do ojczyzny. Dopiero analiza procesów poznawczych bardzo zbliżyła behawiorystów do konstruktywistów, jednakże tylko w zakresie określania potencjału intelektualnego biernego ucznia, u którego procesy przetwarzania informacji patriotycznych mogą być kontrolowane z zewnątrz²⁴. „Dopiero, gdy badanie procesów poznawczych prowadzi do stwierdzenia naukowca, że osoba ucząca się czyni coś, co nie poddaje się kontroli z zewnątrz, możemy mówić o porzuceniu przez niego orientacji behawiorystycznej i wykonaniu decydującego kroku w stronę orientacji konstruktywistycznej”²⁵.

W tym kontekście należy dodać, że współcześnie przewiduje się nową syntezę koncepcji wychowania zbudowanego przez behawiorystów i konstruktywistów, i na tej podstawie można wykreować już konkretnie wychowanie do patriotyzmu²⁶. Tak więc od wychowawcy (nauczyciela) oczekuje się realizacji dwóch pozornie sprzecznych celów: dobrego przygotowania wychowanków do zrozumienia roli miłości do ojczyzny oraz takiego doboru metod i treści nauczania, które z kolei pozwolą osobie formowanej przenosić to wszystko, co teoretyczne, na sytuacje życiowe. Perspektywa celu pierwszego kieruje wychowawcę na pozycje behawioralne, a drugiego – na obszary konstruktywizmu²⁷.

Charakterystykę porównawczą koncepcji behawioryzmu i konstruktywizmu w wychowaniu patriotycznym obrazuje tabela (s. 35)²⁸.

Poniższy schemat ukazuje, że wychowawca do patriotyzmu o orientacji behawioralnej skoncentrowany jest na pełnej kontroli procesu wychowawczego. W tej koncepcji formacja osoby ludzkiej to nie tylko wychowywanie, ale i nauczanie, gdzie nauczyciel-wychowawca jawi się jako niekwestionowany autorytet. Proces nauczania, wychowywania i diagnozy wza-

Behawioryzm	Konstruktywizm
Kontrola wychowawcy nad procesem formacji postawy patriotycznej.	Uczeń sprawuje większą kontrolę nad procesem formacji postawy patriotycznej niż wychowawca.
Wychowanek przyjmuje rozumienie patriotyzmu od autoryzowanego źródła, jakim jest wychowawca.	Wychowanek aktywnie konstruuje i rekonstruuje swoje rozumienie patriotyzmu.
Wychowawca nie tylko wychowuje do patriotyzmu, ale i naucza o patriotyzmie.	Wychowawca wspomaga rozwój wychowanka w procesie formacji patriotycznej.
Nastawienie wychowawcy na wyniki kształcenia. Wyraźne rozgraniczenie procesu nauczania, wychowywania i diagnozy.	Nastawienie wychowawcy na proces formacji patriotycznej. Zacierają się różnice między diagnostyką a uczeniem się i wychowywaniem.
Procesy przetwarzania informacji przez wychowanka mogą być w całości kontrolowane z zewnątrz.	Procesy przetwarzania informacji o narodzie i państwie przez wychowanka mogą być tylko częściowo kontrolowane z zewnątrz.
Małe nastawienie wychowanka na samoocenę, większe oczekiwanie na ocenę swojej formacji przez wychowawcę.	Nastawienie wychowanka na samoocenę przy konfrontacji ze zdaniem wychowawcy i innych uczniów.
Odczucie pewności swojej wiedzy w zakresie patriotyzmu.	Odczucie niepewności swojej wiedzy w zakresie patriotyzmu.

jemnie uzupełniają się, zachowując przy tym swoją autonomię i odrębność. Uczeń nastawiony jest bardziej na ocenę wychowawcy, która ważniejsza jest od samooceny.

Natomiast wychowawca o orientacji konstruktywistycznej coraz częściej sięga do kontekstów z obszarów odmiennych metodologicznie i treściowo. Tutaj uczeń staje się aktywnym i kreatywnym uczestnikiem procesu formacji miłości do ojczyzny. Wychowanek ma większą swobodę w modyfikacji toku wychowawczego, może konstruować zagadnienie patriotyzmu w oparciu o różnorodne konteksty. Wychowawca staje się motywatorem, powoduje to z kolei zatarcie różnic między diagnostyką a uczeniem się i wychowywaniem. Uczeń konfrontuje swoje rozumienie miłości do ojczyzny z informacjami przekazywanymi przez nauczyciela. Może to powodować sytuację niepewności swojej wiedzy w zakresie patriotyzmu, ale z drugiej strony daje pole do kreatywnego formułowania i rozumienia tej problematyki.

Z przedstawionych powyżej analiz wynika, że behawiorystyczne ujęcie pozwala na taką konstrukcję materiału wychowania, które wyeliminuje luki w wiedzy patriotycznej, zaś progres w procesie formacji będzie możliwy tylko po wcześniejszym przyswojeniu przekazywanych wiadomości. Natomiast koncepcja konstruktywistyczna jest zjawiskiem bar-

dziej złożonym od idei behawiorystycznej. Wymaga schematów, w których niezbędne jest zarówno aktywne myślenie, jak i znaczne otwarcie się wychowawcy na wychowanka. Wydaje się, że warunkiem sukcesu wychowawczego koncepcji konstruktywistycznej jest nie tylko wykorzystanie nowoczesnych metod i form pracy z uczniem, ale przede wszystkim pionierskich sposobów stymulujących jednostki ludzkie do samorozwoju w dziedzinie patriotyzmu oraz inspirowanie do przekraczania granic różnych koncepcji i idei wychowawczych.

Należy też stwierdzić, że wspólnym mianownikiem obu koncepcji jest fakt, iż należy je dostosować do współczesnego, stechniczowanego środowiska wychowawczego. Każda z tych koncepcji wniosła coś nowego do rozumienia procesu wychowania do patriotyzmu. Wykorzystanie tej wiedzy jest podstawą nowoczesnego myślenia o kształtowaniu postawy miłowania ojczyzny, dlatego wnioski te warto rozważyć szczegółowo także we współczesnych systemach kształcenia i wychowania – nie tylko do patriotyzmu.

Zakończenie

Obserwując przeobrażenia zachodzące w otaczającym człowieka świecie, da się zauważyć, że zagadnienie wychowania do patriotyzmu wydaje się tematem zaniedbanym, a w niektórych kręgach kulturowych

– nawet zapomnianym. Także w przestrzeni edukacyjnej proces formowania postaw patriotycznych jest kwestią zdewaluowaną. Wobec takiego stanu rzeczy, wychowanie do patriotyzmu jawi się nie tylko jako wciąż aktualne i potrzebne, ale przede wszystkim – przekonujące²⁹. Proces formacji młodego człowieka do postawy miłości względem własnej ojczyzny prezentuje się tym bardziej wymagająco, gdy zechce uwzględnić się w nim koncepcję behawiorystyczną bądź konstruktywistyczną.

Począwszy od behawioryzmu poprzez konstruktywizm w wychowaniu do patriotyzmu, a na modyfikacjach tych teorii kończąc, można stwierdzić, że każda z tych koncepcji wniosła coś nowego do rozumienia procesów wychowania do miłości ojczyzny. Wykorzystanie tej wiedzy jest bardzo ważne w tworzeniu wciąż to nowych systemów wychowawczych w zakresie patriotyzmu, opartych na pionierskich badaniach naukowych z tego zakresu. Wiedza ta jest nade wszystko podstawą nowoczesnego myślenia o formowaniu jednostki ludzkiej do ofiarnej miłości względem ojczyzny i narodu³⁰.

Na podstawie przeprowadzonego rekonesansu teoretycznego analizowanego problemu badawczego można wnioskować, że zarówno behawioryzm, jak i konstruktywizm należy dostosować do współczesnego środowiska wychowawczego, z uwzględnieniem wszystkich dokonujących się w nim przeobrażeń kulturowo-społeczno-cywilizacyjnych. Wnioski stąd płynące wskazują z jednej strony na deficyt badań naukowych w zakresie wychowania do patriotyzmu w aspekcie behawioryzmu i konstruktywizmu, a z drugiej strony – zarówno behawioryzm, jak i konstruktywizm mogą stać się wyzwaniem dla wychowania do patriotyzmu. Niewątpliwie, staje się to zachętą do podejmowania dalszych badań nad problematyką formacji patriotycznej młodych pokoleń z uwzględnieniem coraz to nowszych systemów edukacyjno-wychowawczych.

Przypisy

- ¹ S. Wyszyński, *Aby Polska była Polską. Wybór myśli o Narodzie*, Warszawa 2001, s. 21.
² Por. W. Janiga, *Wychowanie patriotyczne dzieci w świetle „Dyrektorium katechetycznego i podstawy programowej Katechezy Kościoła Katolickiego w Polsce”*, „Resovia Sacra. Studia Teologiczno-Filozoficzne Diecezji Rzeszowskiej” 2004, nr 11, s. 213–214.
³ Por. M. Dziewiecki, *Wychowanie postaw patriotycznych w obecnym kontekście społecznym*, w: W. Janiga (red.), *Wychowanie do patriotyzmu*, Przemysł–Rzeszów 2006, s. 409–410.

⁴ W. Okoń, *Słownik pedagogiczny*, Warszawa 1975, s. 325.

⁵ Por. J. Kownacka, *Wychowanie patriotyczne w nauczaniu Jana Pawła II podczas pielgrzymek do ojczyzny*, „Studia Theologica Varsaviensia” 1997, t. 35, nr 1, s. 218.

⁶ Por. J. Lisica, *Wychowanie do patriotyzmu w nauczaniu Biskupa Polowego Wojska Polskiego Sławoja Leszka Głódzia w latach 1991–2004*, Pelplin 2016, s. 102.

⁷ Por. W. Cichosz, *Źródła zagrożeń wychowawczych w szkole*, „Studia Gdańskie” 2008, t. 23, s. 163–178.

⁸ Por. E. Sobol (red.), *Nowy słownik języka polskiego PWN*, Warszawa 2002, s. 25.

⁹ Por. M.M. Tytko, *Wychowanie patriotyczne w polskiej tradycji niepodległościowej*, w: J. Zimny (red.), *Pedagogia prewencji. Dzieci, młodzież, rodzina*, Stalowa Wola 2013, s. 531.

¹⁰ Por. J. Lisica, *Wychowanie do patriotyzmu w nauczaniu Biskupa Polowego Wojska Polskiego Sławoja Leszka Głódzia w latach 1991–2004*, op. cit., s. 101.

¹¹ Por. ibidem, s. 22.

¹² Por. A. Zellma, *Konstruktywizm w szkolnym nauczaniu religii – moda, wymóg edukacyjny czy zagrożenie?* „Katecheta” 2008, nr 3, s. 17. Cyt. za: M. Gogolik, *Nauczyciel religii konstruktywista*, „Pedagogika Katolicka” 1/2011, nr 8, s. 109.

¹³ Por. R. Michalak, *Konstruktywizm i neurobiologia w edukacji dziecka. Od teorii do praktyki*, w: J. Bonar, A. Buła (red.), *Poznać – Zrozumieć – Doświadczyć. Teoretyczne podstawy praktycznego kształcenia nauczycieli wczesnej edukacji*, Kraków 2011, s. 95.

¹⁴ Por. ibidem, s. 96–97.

¹⁵ S. Dylak, *Konstruktywizm jako obiecująca perspektywa kształcenia nauczycieli*, strona Centrum Edukacji Nauczycieli Uniwersytetu Wrocławskiego, www.cen.uni.wroc.pl, data dostępu: 27.10.2017.

¹⁶ Por. K. Borawska-Kalbarczyk, *Konstruktywistyczna teoria kształcenia w praktyce edukacyjnej – wybrane aspekty*, „Kultura i Edukacja” 2012, nr 1/87, s. 138.

¹⁷ Por. S. Juszczyk, *Konstruktywizm w nauczaniu*, w: T. Pilch (red.), *Encyklopedia pedagogiczna XXI wieku*, t. 2, Warszawa 2003, s. 771.

¹⁸ Por. Kongregacja ds. Duchowieństwa, *Dyrektorium ogólne o katechizacji*, Poznań 1998, nr 159.

¹⁹ Por. A. Zellma, *Konstruktywizm w szkolnym nauczaniu religii – moda, wymóg edukacyjny czy zagrożenie?*, op. cit., s. 18.

²⁰ Szczegółowo podany rozwój behawioryzmu od chwili powstania aż do czasów współczesnych przedstawiono w książce Tadeusza Tomaszewskiego, *Wstęp do psychologii*, Warszawa 1963. Na potrzebny niniejszego opracowania zostają pominięte zagadnienia historyczne.

²¹ Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1998, s. 21–22.

²² Por. M. Donderowicz, *Najnowsze teorie uczenia w epoce cyfrowej*, „Dydaktyka informatyki” 2014, t. 9, s. 156–157.

²³ Por. J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, dz. cyt., s. 22–27.

²⁴ Por. S. Jakubowicz, S. Plebański, K. Rybicka, B. Udzik, *Uczyć i oceniać czy oceniając, uczyć?*, www.ptde.org, data dostępu: 30.10.2017, s. 145.

²⁵ G. Mietzel, *Psychologia kształcenia*, Gdańsk 2002, s. 206.

²⁶ Por. ibidem, s. 425.

²⁷ Por. S. Jakubowicz, S. Plebański, K. Rybicka, B. Udzik, *Uczyć i oceniać czy oceniając, uczyć?*, op. cit., s. 146.

²⁸ Por. ibidem, s. 147.

²⁹ Por. J. Lisica, *Wychowanie do patriotyzmu w nauczaniu Biskupa Polowego Wojska Polskiego Sławoja Leszka Głódzia w latach 1991–2004*, op. cit., s. 201–202.

³⁰ Por. Z. Meger, *Od behawioryzmu do konektywizmu współczesnego e-learningu*, „Edukacja. Magazyn edukacji elektronicznej” 2012, nr 1(3), s. 24.

(Aber)racje wychowawcze

Maciej Paluch, doktor nauk humanistycznych, filozof wychowania, nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Jana Pawła II w Jaworznie

Zdaniem Antoniego Kępińskiego współczesny nastolatek ma zaburzone warunki realizacji swoich potrzeb – szczególnie tej, którą Kępiński nazywa „potrzebą heroiczną”. Istotnie – współczesny młody człowiek w swym nastoletnim życiu nie musi o nic szczególnego walczyć. Musi jedynie podporządkować się zaleceniom oraz dyktatowi starszego pokolenia. A gdzie miejsce na decydowanie o samym sobie? Na powzięcie odpowiedzialności za swoją osobę, rozwój, poczynania? Na tak istotne i konieczne do właściwego egzystowania z innymi ludźmi poczucie sprawstwa, podmiotowości, tożsamości?

Niektórzy twierdzą, że okiełznanie oporu wobec świata jest wręcz niemożliwe. Czy w związku z tym należy przedsięwziąć niezwykle, czy wręcz ostre postanowienia oraz środki wychowawcze, aby zapanować nad współczesną młodzieżą i jej ekspansywną, anormatywną natarczywością?

Niepokojące dane

Statystyki policyjne wskazują na spadek uczestnictwa młodzieży w dokonywaniu przestępstw, występów i nieprzestrzegania norm społecznych. Według Wydziału Prewencji i Ruchu Drogowego Komendy Głównej Policji zamieszanie młodzieży w struktury przestępczości, szczególnie tej największego kalibru, maleje od 2010 roku¹. Mimo to doniesienia medialne dotyczące różnych wykroczeń i przestępstw – kradzieży, pobić, znieważania funkcjonariusza publicznego, znieważania nauczyciela, naganego stosunku do rodziców itp. – nie są rzadkością. Również dane dotyczące orzekanych środków wychowawczych w formie umieszczenia nieletnich w ośrodkach szkolno-wychowawczych lub też ośrodkach socjoterapii wykazują widoczny wzrost. Szczególnie niepokojące są dane dotyczące wzrostu orzekanych środków wychowawczych w postaci nadzoru kuratora sądowego dla nieletnich².

Przyczyn powyższych zjawisk może być wiele i niekoniecznie muszą one stanowić o niedostosowaniu społecznym młodych ludzi. Jest to z pewnością splot różnorodnych czynników – zarówno społecznych, jak i legislacyjnych. Nadmierna penalizacja chuligańskich zachowań pseudokibiców, orzekanie środków zapobiegawczych wobec najmniejszych przejawów trudności wychowawczych czy też dysfunkcji społecznych również przyczynia się do złej opinii o młodzieży jako grupy społecznej objętej formą dekonstrukcji i destabilizacji w zakresie aksjologicznym i normatywnym.

Jednakże statystyki mówią nam także o deformacji prymatu wychowawczego podstawowej komórki społecznej – rodziny. O zmianie i niepewności w zakresie kształtowania młodych osobowości w systemie rodzinnym. Być może obraz rysowany przeze mnie jest jednostronny i przejawskawiony, jednak z pewnością niezafałszowany w obliczu faktów – nie tylko medialnych, ale przede wszystkim pochodzących z kręgów zawodowo zajmujących się rozwiązywaniem problemów związanych z funkcjonowaniem dzieci i młodzieży czy pomocą psychopedagogiczną, udzielaną zarówno dzieciom, jak i ich rodzicom. Są to między innymi: rodzinni kuratorzy sądowi, funkcjonariusze pracujący w wydziałach do spraw nieletnich czy Poradnie Psychologiczno-Pedagogiczne lub Ośrodki Interwencji Kryzysowej.

Marność nad marnościami...?

Oczywiście należy pamiętać, że krnąbrność młodych ludzi i niepokorność dzieci nie jest jakąś szczególną przypadłością teraźniejszości – była wyraźna i niepokojąca również wtedy, kiedy wychowanie nie znajdowało się w centrum społecznego zainteresowania ani nie zajmowało tak dalece najbardziej zainteresowanych – czyli rodziców.

Gdyby posłuchać słów starożytnych filozofów oraz osób przed wiekami zajmujących się wychowaniem dzieci, można by usłyszeć liczne skargi na współczesną im młodzież, która – ich zdaniem – zachowywała się arogancko wobec swoich nauczycieli, nie wstawiała, gdy starszyzna wchodziła do pomieszczenia, odzywała się bez pytania, zakładała nogę na nogę przy dorosłych itd. Jakże aktualne, można by powiedzieć, są te słowa, które rozbrzmiewały również w okresie średnio-wiecznym, kiedy ówczesni studenci – zwani żakami – przedkładali nocne, rubaszne, okraszane trunkami i doprawiane towarzystwem kobiet eskapady nad mozolne wkuwanie łaciny i dogmatów kościelnych, prawd filozoficznych, arytmetyki czy też retoryki, wzbudzając tym samym niesmak wśród mieszkańców miast uniwersyteckich i wywołując liczne głosy grzmiące o marności wychowania³.

Nie chcę dokonywać historycznego przeglądu krnąbrności młodzieży – od tego są grube księgi historii wychowania oraz pedagogiki, w których bez trudu czytelnik znajdzie opisy działań pedagogów, którym leżały na sercu sprawy młodych osób znajdujących się na marginesie życia społecznego. Można wskazywać na wiele przyczyn i trudności funkcjonowania w środowisku rodzinnym i szkolnym, które umiejscowione są w teoriach psychologicznych, socjologicznych czy też pedagogicznych. Można by mówić o Adlerowskich koncepcjach roli społecznej młodego człowieka, o napięciach pomiędzy sferami pożądania, popędów czy konieczności istniejących – zdaniem Freuda – w każdym człowieku. Można powiedzieć o Skinnerowskiej koncepcji zewnątrz-

rowności osoby jako programowalnej struktury oraz komplikacji nawyków i czynności wyuczonych, wdrukowanych⁴. Nie można pominąć przy tym myśli antropologicznej i psychologicznej Lombrosa czy Sheldonskiej propozycji rozpoznawania cech osobowości wyrażonej przez styl sylwetki człowieka. Jednak wszystkie te koncepcje są jedynie propozycją rozpatrywania i próbą wytłumaczenia natury człowieka, a jednocześnie koncepcjami dotyczącymi zaburzeń w jego funkcjonowaniu. Czy są trafne?

Zawodowi „wychowawcze”

Każda z powyższych koncepcji oraz myśli pedagogiczno-filozoficznych próbuje odpowiedzieć na pytanie o trudności wychowawcze w ramach własnego sposobu postrzegania człowieka i jego rozwoju. Jednak bez względu na trafność danej myśli pozostaje ona (jedynie!) próbą wytłumaczenia i zrozumienia tego, jak funkcjonuje osoba ludzka. Dlatego zawodowi „wychowawcze”, władcy dusz młodzieńczych, terapeuci i pomocnicy w „stawianiu się człowiekiem”, z racji doświadczenia i wielu lat pracy, wskazują na naturę zaburzeń w funkcjonowaniu młodego człowieka z pozycji eklektyzmu pedagogiczno-psychologicznego⁵.

Nie sposób dzielić człowieka na poszczególne

funkcje: kognitywne, emocjonalno-wolicjonalne, czy kategoryzować go ze względu na pełnione funkcje lub te, które zamierza pełnić w swoim dorosłym życiu. Jedynie można postrzegać człowieka komplementarnie, holistycznie, szczególnie mając na względzie czasy, w jakich przyszło egzystować danej populacji. Dlatego też nie można jednoznacznie potwierdzić natury trudności wychowawczych panujących w czasach zamierzchłych, gdyż nie mamy jednoznacznych odniesień i pełnego obrazu sytuacji dziecka oraz relacji interpersonalnych i ich specyfiki panujących w danej epoce. Można jednak zobrazować stan oraz sytuację bieżącą oraz niedawno jeszcze obowiązującą – do czterech dekad wstecz – opierając się nie tyl-

Obserwacja świata wirtualnego, w którym młodzi ludzie zamieszczały posty i zdjęcia – często nieakceptowalne społecznie, kontestujące normy obyczajowe, negujące powszechnie przyjęte zasady – dają dowody na potwierdzenie, wydawało by się, nader oczywistych twierdzeń, że dzisiejsza młodzież jest zdemoralizowana, niepokorna i buntownicza. Mówimy o niej: „krnąbrna”, „aspoleczna”, „niechętna do pomocy”, „nieżyczliwa”, „wrzaskliwa”, „głośna” i „nieznośna”. To potoczne, ale jakże wyraziste i wcale nierzadkie opinie o dzisiejszej młodzieży.

ko literaturze naukowej, opracowaniach i pozycjach książkowych pedagogów, ale przede wszystkim mając na uwadze bezpośredni stan wiedzy osób będących naoczniymi świadkami zmian w praktyce wychowawczej i wyrazicielami obowiązujących w danym okresie teorii pedagogicznych.

Wzrost zainteresowania sytuacją młodzieży – przebiegiem jej rozwoju, zasadnością ingerencji w jej „świat” – spowodował już w latach 70. XX wieku lawinę publikacji, książek i opracowań mających na celu uchwycić sedno problemu. Przeprowadzono analizy psychologiczne, socjologiczne oraz edukacyjne – z nadzieją, że problem okaże się na tyle systemowy, iż przez wdrożenie odpowiednich zabiegów psycho- i socjoedukacyjnych będzie on możliwy do rozwiązania. Jak pokazała rzeczywistość – tak się jednak nie stało.

Trudności wychowawcze są przedmiotem badań nie tylko pedagogów i psychologów, ale również psychiatrów dziecięcych, pediatrów, nauczycieli, pedagogów specjalnych. Mówią oni zgodnie, że wszystko zaczyna się od problemów rodzinnych lub też pod wpływem osób, które podjęły się kształtowania młodego człowieka⁶. Autorytet rodzica nie jest współcześnie tak oczywisty jak dawniej – autorytet należy sobie wypracować. Śledząc zaburzenia zachowania i trudności wychowawcze, powinno się bliżej przyjrzeć nie dziecku, ale rodzicom i opiekunom, ponieważ to oni przede wszystkim mają wpływ na młodych ludzi poprzez bardziej lub mniej świadome oddziaływania wychowawcze.

Powinniśmy przyglądać się nie tyle samym rodzicom, ile ich postawom rodzicielskim, nastawieniom wychowawczym, a w szczególności – ich „filozofii wychowania”. Nie bez powodu piszę ten zwrot w cudzysłowie, gdyż wielu rodziców swoich kilka myśli i spostrzeżeń na temat wychowania dziecka ubiera w bardzo systemowe hasła oraz różnorakie deklaracje, które nie są spójne – zarówno pod względem semantycznym, jak i systemowym – oraz pozostają jedynie w fazie postulatycznej.

Toksyczne rodzicielstwo

Takie postawy wychowawcze nie są odseparowane od sytuacji ekonomicznej, rynku pracy oraz zawodu wykonywanego przez rodzica czy też opiekuna. Ilość i jakość czasu, który jest poświęcany na dialog, na realne bycie ze swoim dzieckiem, sposób urzeczywistnienia codziennych relacji oraz wiele innych czynników, jak natura osobowości rodzica, dziecka, jego potrzeby, rodzaje interpersonalnych kontaktów i elementy niewerbalnych w relacjach dziecko – rodzic, składa się na cząstkowe momenty wychowawcze, które budują bądź degradują postać rodzica w świadomości dziecka. Specjaliści mówią dziś o dwóch rodzajach takich postaw rodzica względem dziecka, a mianowicie

Kształtowanie poczucia niezależności ma fundamentalne znaczenie dla dojrzałego życia człowieka. Czy to jednak oznacza, że należy pozwalać nastolatkom na buntowanie się, na podważanie norm i zasad społecznych? W psychologii odchodzi się od pojęcia buntu na rzecz pojęcia indywidualizacji. Mimo wszystko warto pamiętać, że bunt jest zjawiskiem charakterystycznym dla okresu adolescencji, w którym występowanie przemian hormonalnych jest współbrzmujące z rozwojem psychicznym i społecznym nastolatka.

wicie postawie nadmiernie opiekuńczej oraz nadmiernej wymagającej⁷. Obie są, zdaniem pedagogów oraz psychologów, szkodliwe.

Pierwsza z nich, czyli nadmiernie opiekuńcza (chroniąca), przyczyniająca się do nierozwijania u dziecka poczucia kierowania własnym postępowaniem, prowadzić może do zaniku podmiotowości działania. A przecież wiemy, jak ważne jest w wieku nastoletnim tak zwane sprawdzanie siebie. I nie dotyczy to tylko realizowania swoich ambicji i potrzeb w zakresie nauki, sportu czy kontaktów społecznych, ale przede wszystkim

kwestii budowania swojej tożsamości, poczucia odrębności, pozytywnej odmienności samego siebie – jako niepowtarzalnego indywidualium. Jednak gdy osoby dorosłe, rodzice lub opiekunowie prawni starają się usuwać wszelkie trudności czy zapobiegać konieczności wybierania i decydowania, wówczas młodzież pozbawiana jest możliwości rozwoju bardzo ważnej części własnej osobowości, jaką jest poczucie sprawstwa, podmiotowości. Poczucie odrębności powoduje u nastolatka wrażenie sterowania własnym życiem, wyborami i postępowaniem. Ma to niebagatelne znaczenie w dorosłym życiu, gdy konieczne jest poczucie odpowiedzialności za to, co robimy.

Druga z wymienionych również często spotykana skrajna postawa rodzicielska to postawa nadmiernie

wymagająca. Jest ona równie niebezpieczna i deprecjacyjna dla rozwoju młodego człowieka. Zakazywanie jakiegoś negatywnego zachowania się czy też postępowania musi mieć racjonalne umocowanie. Uzasadnienie zakazu bicia kolegi czy zabierania danego przedmiotu komuś innemu będzie najprawdopodobniej rozumnie i właściwie pojęte przez dziecko. Ale co w wypadku, gdy chcemy zakazać nieprawidłowego zachowania się dziecka wobec nielubianej osoby? Na czym oprzeć tłumaczenie? Na początku wielu rodziców buduje argumenty na własnym autorytecie: „Nie możesz tak robić, bo ja ci tak mówię!”. „Ja” rodzica do pewnego wieku dziecka jest wyznacznikiem wszelkich prawideł moralnych zachowania. Jednak wiemy – z wielu badań oraz opracowań – że ta „tablica niewzruszonych wskazań moralnych” stopniowo kruszy się w oczach dziecka, gdy zaczyna ono osiągać wiek nastoletni. Wtedy dziecko podważa monopol na wygłaszaną przez rodziców jedynie słuszną prawdę w kwestiach moralności i postępowania.

Nie tylko zakaz jakiegoś zachowania jest składową postawą nadmiernie wymagającej. Również nakaz zachowania, postępowania czy też w ogóle funkcjonowania dziecka jest deprecjacyjne dla osobniczego oraz społecznego procesu rozwojowego. Wpisywanie dziecka w ramy swoich aspiracji lub niespełnionych ambicji często idzie w parze z nierespektowaniem prawideł rozwoju człowieka, periodyzacji oraz możliwości osiągnięcia dojrzałości danych funkcji kognitywnych czy emocjonalnych na danym etapie rozwoju⁸.

Często w postawie rodzica wobec dziecka znamienne jest kierowanie się „przyszłym dobrem dziecka”, które na pewno – zdaniem rodzica – będzie owocowało lepszym życiem, startem zawodowym, dobrą karierą czy pozycją społeczną. Takie „hartowanie charakteru”, według rodzica, będzie sprzyjało uniknięciu wielu trudności w życiu dorosłym.

Analogicznie sytuacja ma się do realizacji wielu sytuacji społecznych czy też pełnienia ról życiowych. Nie można podołać trudnym, konfrontacyjnym sytuacjom społecznym – często wzbudzającym stres, napięcie psychiczne, wzbudzające lęk i niepewność – dopóki nie dojrzejemy do stawienia im czoła, nie będziemy posiadać określonych instrumentów własnej osobowości, rozumianej holistycznie jako ogół cech psychicznych i fizycznych danego człowieka, czyli umiejętności opartych na dojrzałych strukturach psychicznych. Realizacja własnych niespełnionych aspiracji oraz ambicji w sposobie wyznaczania drogi życiowej młodego człowieka jest zjawiskiem

dość częstym i powodującym wiele nieprawidłowości w rozwoju psychicznym dziecka⁹. Nader często takie dążenia powodują u dziecka: lęk, napięcie, poczucie bezradności, nieradzenie sobie w trudnych sytuacjach, frustracje, niskie poczucie własnej wartości.

Burzliwy bunt

Zdaniem Antoniego Kępińskiego współczesny nastolatek ma zaburzoną możliwość realizacji swoich potrzeb, szczególnie jedne, którą Kępiński nazywa „potrzebą heroiczną”. Istotnie – współczesny młody człowiek w swym nastoletnim życiu nie musi o nic szczególnego walczyć. Musi jedynie podporządkować się zaleceniom oraz dyktatowi starszego pokolenia. A gdzie miejsce na decydowanie o samym sobie? Gdzie powzięcie odpowiedzialności za swoją osobę, rozwój, poczynania? Gdzie tak istotne i konieczne do właściwego egzystowania z innymi ludźmi poczucie sprawstwa, swojej podmiotowości?¹⁰

Nie jest to budująca wizja dla rozwoju młodego człowieka, kiedy nie może decydować o swoim życiu dogłębnie i w miarę swoich możliwości psychofizycznych. Kształtowanie tożsamości, poczucia niezależności ma fundamentalne znaczenie dla przyszłego, dojrzałego życia człowieka. Czy to jednak oznacza, że należy pozwalać na buntowanie się w każdy sposób, każdego nastolatka próbującego podważać obowiązujące normy i zasady społeczne?

Zdaniem Jacka Bomby obecnie odchodzi się od szafowania pojęciem buntu na rzecz indywidualizacji w psychologii. Choć autor przyznaje, że jest to zjawisko dość charakterystyczne dla okresu adolescencji, w którym występowanie przemian biologicznych, hormonalnych jest współbrzmiające ze zmianami psychicznymi i społecznymi nastolatka.

Kształtowanie tożsamości młodego człowieka jest w sposób istotny zależne od otoczenia. Jeśli w domu rodzinnym wzorce rodzinne są silne oraz wyraźnie zarysowane, młody człowiek najczęściej przyjmuje zasady moralne i obowiązujące normy zachowania i funkcjonowania jako prawidłowe i swoje – wtedy je internalizuje. Jednak gdy mamy do czynienia z sytuacją, kiedy rozwiązywanie zależności pomiędzy dzieckiem a rodzicem będzie realizowało się w formie oporu, kwestionowania roli rodzicielskiej, niepodważalności wiedzy dorosłego, to wielce prawdopodobne jest, że bunt wystąpi i będzie przebiegał burzliwie. Nie dlatego, że samo pojęcie buntu jest wpisane w burzliwość jego przebiegu, ale dlatego, że będzie dochodzić do ustawicznego ścierania się dwóch koncepcji – po-

głędu rodzica na dziecko i koncepcji nastolatka na siebie samego.

Sam proces podważania autorytetu i nieomyślności rodzica nie jest niczym szczególnym. Problemem staje się nie sam fakt buntowania się, ale wytworzone właśnie wtedy trudności w zachowaniu, które generują z kolei trudności wychowawcze. Komplikacja czynników związanych z pełnieniem roli rodzica, nastawienia wychowawczego, plastyczności relacji, a przede wszystkim refleksji wychowawczej i „dorastania” ze swoim dzieckiem, jest szczególnie w tym czasie złożona. Trudności wychowawcze powstające w tym okresie są z reguły trudne do rozwikłania, jeśli to właśnie rola rodzica, który ustawicznie tkwi w swoim przekonaniu o nieomyślności i poprawności swoich postaw i działań wychowawczych wobec dziecka, jest sprawowana autorytarnie i niepodważalnie. Brak plastyczności, dostosowanej do danej sytuacji wychowawczej, powoduje jedynie nawarstwianie się problemów wychowawczych, a nie ich niwelowanie. Umiejętności wychowawcze rodzica muszą podlegać swoistej autorefleksji, gdyż dopiero wtedy będą mogły być odpowiedzialnie realizowane.

Tak naprawdę trudności wychowawcze nie są wypadkową danej chwili, zdarzenia czy też sytuacji związanej z reakcją rodzica na zachowanie dziecka. Mam tu na myśli kwestię nieprawidłowości w funkcjonowaniu całej rodziny jako zbioru różnorodnych osobowości. Jeśli rodzina nie spełnia swoich podstawowych funkcji, takich jak: wychowawcza, opiekuńcza, ekonomiczna, edukacyjna, wspierająca, to nie można za bardzo liczyć, że nie zostanie ona zakwestionowana przez dojrzewające dziecko. Inną trudnością jest zjawisko, gdy dojrzewające dziecko zinternalizuje owe nieprawidłowości w swoim domu rodzinnym i stwierdzi, że stanowią one normę oraz odnośnik moralny dla postępowania. Wtedy najczęściej zaczyna się problem z dostosowaniem społecznym dziecka.

Podsumowanie

Czy istnieje trafna recepta na uniknięcie trudności w kwestii wychowania dzieci i omińnięcia szerokim łukiem okresu trudnego dla większości rodziców, kiedy dziecko staje się głośnym, kwestionującym zasadność norm i obyczajów tego świata „stworzeniem iście społecznym”, chcącym zabierać głos w każdej sprawie?

Wydaje się, że niemożliwe jest danie jednego, powszechnego i ustawicznie obowiązującego rozwiązania, zasady, która wdrożona w życie pedagogiczne szkół czy rodzin przyniesie pozytywne efekty. Gdyby tak było, to pedagogika nie byłaby jednocześnie sztuką, umiejętnością i nauką. Złożoność procesu wychowania sprawia, iż jego efekty są niemożliwe do precyzyjnego określenia.

Mając na uwadze powyższe trudności metodologiczno-koncepcyjne, można stwierdzić, że jedynie ustawiczny namysł nad bieżącym procesem wychowawczym, jego warunkami, aktualnymi relacjami pomiędzy poszczególnymi podmiotami wychowawczymi, daje nam możliwość realnego wpływania i kontrolowania sytuacji wychowawczej – dzięki temu unikniemy lub też zredukujemy do minimum negatywne efekty trudności wychowawczych.

Przypisy

¹ *Informacja dotycząca zagrożenia przestępczością nieletnich w Polsce w 2015 roku*, Biuro Prewencji i Ruchu Drogowego Wydział Prewencji Komendy Głównej Policji, Warszawa 2016, www.policja.pl, data dostępu: 15.10.2017.

² M. Kaczmarek, *Skala ingerencji sądu wobec nieletnich – cz. I*, profnet.org.pl, data dostępu: 15.10.2017. Pierwodruk: „Remedium” 2011, nr 3.

³ S. Kot, *Historia wychowania*, Warszawa 1995, s. 166.

⁴ J. Koziński, *Koncepcje psychologiczne człowieka*, Warszawa 1976.

⁵ M. Orwid, *Zaburzenia psychiczne u młodzieży*, Warszawa 1981, s. 11.

⁶ P. Legutko, *O dorastaniu, czyli kod buntu*, Kraków 2002, s. 77.

⁷ M. Ziemska, *Postawy rodzicielskie*, Warszawa 2009.

⁸ E. Binswanger-Stefańska, *Ta okropna młodzież? A może ci okropni dorośli?*, www.sofijon.pl, data dostępu: 15.10.2017.

⁹ M. Orwid, *Zaburzenia psychiczne u młodzieży*, Warszawa 1981, s. 8.

¹⁰ *Ibidem*, s. 9.

MP

Polonist(k)a wobec wyzwań reformy

Anna Kondracka-Zielińska, doktor nauk humanistycznych, nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, nauczycielka języka polskiego w I Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Skłodowskiej-Curie w Szczecinie

W związku z wdrażaną reformą systemu oświaty, od września 2017 roku w szkole podstawowej realizowana jest nowa podstawa programowa ze wszystkich przedmiotów. Ja jednak, z racji pełnionych w ZCDN-ie obowiązków, ze szczególną uwagą przyglądam się przede wszystkim zmianom w zakresie nauczania języka polskiego. To dla nauczycieli tego przedmiotu cyklicznie realizuję warsztaty pomagające zmodyfikować i wzbogacić metody nauczania, by dostosować je do wymogów zreformowanych programów.

Retoryka i kreatywność

Nowa podstawa z języka polskiego w szkole podstawowej zakłada powrót do uporządkowanej i systematycznej wiedzy jako podstawy kształtowania umiejętności. Oznacza to funkcjonalne podejście do nauki o języku oraz integrację zagadnienia języka i komunikacji, literatury i kultury. Język bowiem to nie tylko narzędzie komunikacji, ale także najważniejszy składnik kultury, a poznawanie kategorii gramatycznych i składni rozwija umiejętność abstrakcyjnego oraz logicznego myślenia.

Zmieniona podstawa programowa sytuuje ucznia w nowych uwarunkowaniach społeczno-kulturowych, podkreśla również rolę wspólnoty kulturowej w kształtowaniu wspólnoty narodowej. Co więcej, nauczanie i uczenie się mają być procesami aktywnymi: zmotywowany uczeń będzie pracował samodzielnie – bądź we współpracy z nauczycielem – a także z innymi uczniami w zespole klasowym. Rolą nauczyciela i wychowawcy wydaje się zatem wszechstronne wspieranie, bycie „wśród” młodzieży – a nie „nad” lub „obok”. Nauczyciel ma być dla uczniów przewodnikiem, mentorem – nie strażnikiem.

Chciałabym zwrócić uwagę na zakres, w jakim ZCDN zajął się merytorycznym wsparciem polonistów II etapu edukacyjnego. Zaproponowane w pierwszym semestrze 2017 roku warsztaty były ściśle związane z wymogami nowej podstawy – były to takie zagadnienia, jak: retoryka, praca z lekturą szkolną, rozmowa na lekcjach, notowanie. Elementy retoryki zostały wprowadzone do podstawy programowej po raz pierwszy w sposób systemowy: w tej koncepcji ma ona pomóc uczniom w logicznym konstruowaniu zdań, świadomym używaniu środków językowych, umiejętnym argumentowaniu własnego stanowiska, tworzeniu takich wypowiedzi, aby wyrażały intencję nadawcy.

Pierwsze, wrześniowe spotkania poświęcone zostały właśnie retoryce. W części teoretycznej nauczyciele zapoznali się z etapami kształtowania tekstu, zdiagnozowali kłopoty z komunikacją i porozumieniem. Podczas części praktycznej zajęć poloniści określali rodzaje mów, argumentacji oraz środków retorycznych i chwytów erystycznych. Tworzyli również plan wypowiedzi i określali rodzaje akapitów, a także pracowali nad sposobami układania mowy. Wśród celów

zająć było uświadomienie konieczności akcentowania w praktyce polonistycznej różnic pomiędzy manipulacją i perswazją oraz znaczenia selekcji informacji.

W październiku nauczyciele zmierzali się z zagadnieniem twórczej pracy z lekturami szkolnymi. Dowiedzieli się, jak diagnozować typy sensoryczne (wzrokowiec – typ wizualny, czuciowiec – typ kinestetyczny, słuchowiec – typ audytywny). Określali rodzaje inteligencji (lingwistyczna, matematyczno-logiczna, wizualno-przestrzenna, muzyczna, fizyczno-kinestetyczna, interpersonalna, intrapersonalna). Zapoznaliśmy się także z raportem na temat czytelnictwa w Polsce. Porozmawialiśmy o doskonaleniu techniki czytania oraz o metodzie projektu w edukacji. Istotą zajęć były jednak twórcze metody pracy z tekstem, między innymi: plakat (metoda do interpretacji wierszy), *Czy umiesz jak Ernest Hemingway?* (opowiedz w sześciu słowach), tkanie słów, pomysły na wypracowania (kreatywne pisanie). Umiejętność stosowania odpowiednich metod dydaktycznych i wychowawczych to klucz do sukcesu, sprzyja bowiem formowaniu pewnych cech osobowości uczniów, pomaga budować dobre relacje interpersonalne. Z tego powodu warto pomyśleć o wykorzystaniu podczas lekcji języka polskiego swobodnej ekspresji plastycznej, dramatycznej czy ruchowej, ponieważ ćwiczenia twórcze najlepiej rozwijają różnorodne umiejętności polonistyczne (redakcyjne, językowe, literackie), przy okazji kształtują ucznia jako człowieka, pokazują wartość jego działań i efektów pracy.

Komunikacja i integracja

Kolejny miesiąc to warsztaty poświęcone rozmowie i notatce na lekcjach polskiego. To zajęcia, podczas których uczestnicy dowiedzieli się, jak ważny jest szacunek dla uczestnika komunikacji, na czym polega komunikacja interpersonalna, konstruktywne słuchanie, a także – co charakteryzuje komunikację werbalną, a co pozawerbalną. Uczestnicy przypomnieli sobie również, co sprzyja dobremu i szybkiemu porozumieniu, a co je zakłóca. Wspólnie pracowaliśmy nad metodami uczenia zasad rozmowy podczas lekcji (etykieta językowa), organizowaniem warsztatu pracy, rodzajami notatek, poszukiwaniem źródeł informacji czy dokonywaniem selekcji materiału.

Ostatnie w tym semestrze spotkanie było poświęcone wiązkom zadań. Nauczyciele zapoznali się z przykładami tego typu zadań, ilustrującymi możliwości, jakie daje praca z tekstem nieliterackim w zakresie integracji kształcenia literackiego i kulturowego oraz językowego, retoryki, tworzenia wypowiedzi i sa-

mokształcenia. Pracowaliśmy z tekstem źródłowym, a także – co wydaje się oczywiste – z literackim (były to fragmenty poezji i prozy). Celem warsztatów było bowiem uświadomienie nauczycielom, jakiego typu zadań uczniowie mogą się spodziewać na egzaminie zewnętrznym oraz w jaki sposób można je samemu tworzyć, by uatrakcyjnić ćwiczenia oferowane przez dostępne podręczniki.

Obserwuję duże zainteresowanie powyższymi formami wśród nauczycieli, o czym świadczyła frekwencja i zaangażowanie podczas zajęć. Najprawdopodobniej trzeba będzie niektóre warsztaty przeprowadzić ponownie ze względu na oczekiwania polonistów – być może będzie to dobry pomysł na „ferie w ZCDN-ie”?

Co ciekawe, zainteresowanie nauczycieli nie wynika z braków warsztatowych czy niedostatecznej wiedzy – nie wiem, czy jest druga taka grupa zawodowa, która nieustannie podnosi swoje kwalifikacje i kompetencje zawodowe, a niekiedy nawet zdobywa uprawnienia do wykonywania nowych zawodów – niekoniecznie związanych z profesją nauczycielską. Przyczyna, moim zdaniem, tkwi w poczuciu odpowiedzialności za właściwe przygotowanie młodych ludzi do zmian, a te są niemałe: nikt nie przypuszczał, że obecni siódmoklasiści nie będą mieli okazji uczyć się w gimnazjum, że będą zdawać inny egzamin zewnętrzny i rozpoczną naukę w „nowym”, czteroletnim liceum, w którym spotkają się ze swoimi o rok starszymi kolegami i koleżankami kończącymi gimnazjum (2019/2020 – „zdublowany” rocznik).

Samodzielność i dialog

W komentarzu do nowej podstawy znajdziemy zalecenia, aby nauczyciele pamiętali o stosowaniu metod kształtujących samodzielność intelektualną, kreatywność i umiejętność przetwarzania uzyskanych informacji. Tak naprawdę chodzi o umiejętność wykorzystanie eksplikacji tekstu i rozmowy jako metod nauczania, ponieważ nauczyciel – wchodząc w interakcje z uczniem – pokazuje młodemu odbiorcy, jak ważny jest dialog: ucznia z grupą rówieśniczą, ucznia z nauczycielem, wreszcie ucznia z tekstami kultury.

Przed nami kolejne wyzwania, zbliża się reforma szkoły ponadgimnazjalnej, nauczyciele szkół tego szczebla swoje szkolenia rozpoczną w przyszłym roku – na szczęście zmiany wprowadzane będą od klasy pierwszej. Miejmy nadzieję, że oszczędzi to zamieszania i niepokoju, które towarzyszyły rozpoczęciu roku 2017/2018 w reformowanej szkole podstawowej.

Nauczanie bez schematów

Agata Łukaszewska, nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie

Przestarzały kanon, wybór lektur, które są najczęściej nieciekawe dla współczesnego czytelnika, zbyt duża liczba tekstów i za mało czasu, aby wnikliwie je zbadać, nie wspominając o dyskusji nad ich znaczeniem dla czytelnika – to aktualne problemy nauczycieli języka polskiego w szkole średniej. Czy istnieje inny, lepszy model uczenia literatury? Wyzwalający kreatywność, pozwalający uniknąć schematów, dający dużą przestrzeń wolności nauczycielowi i uczniowi? Taki jest program uczenia języka polskiego w systemie matury międzynarodowej (International Baccalaureate Diploma Programme). W Szczecinie jest realizowany w II LO.

Odmienność programu Polish A: Literature jest tak ogromna, że samo przedstawienie poszczególnych komponentów, kryteriów oceniania, typów prac maturalnych zajęłoby osobny, obszerny tekst. Chciałabym jednak skupić uwagę na kwestiach, które w tej koncepcji uczenia wydają mi się najważniejsze, najlepsze i inspirujące – także dla nauczycieli realizujących polską podstawę programową.

Komponenty kursu

W ogromnym skrócie – kurs trwa 2 lata i dzieli się na 4 semestry. W czasie każdego z nich realizuje się jeden z czterech komponentów: *works in translation* (literatura powszechna), *detailed study* (studia szczegółowe), *literary genres* (gatunki literackie), *options* (opcje, tzw. wolny wybór szkoły). Wybrane teksty powinny reprezentować różne gatunki i co najmniej trzy epoki historycznoliterackie.

Matura składa się z kilku części realizowanych w ciągu 2 lat (jeden z egzaminów przeprowadza się już w klasie drugiej). Uczniowie piszą esej literacki na wybrany przez siebie temat, przygotowują prezentację (najlepiej w formie kreatywnej), ustnie komentują 30-wersowy fragment tekstu poznanego na zajęciach (egzamin jest nagrywany i wysyłany do zewnętrznego moderatora). Ponadto, w sesji majowej młodzież

pisze pracę typu *Paper 1* (komentarz do wiersza lub fragmentu prozy, które nie zostały omówione na zajęciach) oraz *Paper 2* (esej porównawczy związany z trzema lekturami badanymi w semestrze czwartym).

Układ treści nauczania jest bardzo przemyślany, pozwala kształcić ważne, polonistyczne umiejętności. Jest czas zarówno na pisanie, jak i na mówienie. Uczeń poznaje różne gatunki literackie, konwencje estetyczne, dostrzega rolę kontekstów, które kształtują tekst. Przede wszystkim jednak występuje w roli badacza, a nie kogoś, kto biernie odtwarza wiedzę. Ocenianie skupione jest głównie na umiejętnościach: interpretowania, analizowania, formułowania wniosków, wyrażania opinii. Dzieli się na umiejętności wewnętrzne (w obrębie szkoły, przez nauczyciela uczącego) oraz zewnętrzne (przez egzaminatorów IB).

Dobre praktyki

Program IB ma mnóstwo zalet, ale do tych, które uważam za najważniejsze, należą możliwość wyboru (lektur, treści, kolejności komponentów) i zwracanie uwagi na kształcenie umiejętności bardzo szczegółowej, wnikliwej pracy z tekstem literackim. Ważna jest także tzw. filozofia IB zakładająca, że uczeń podejmuje samodzielną pracę badawczą, a nauczyciel nie pełni roli mędrca, a raczej jest mentorem. Program sprzyja

rozwijaniu kreatywności młodzieży, nieszablonowości myślenia i działania. Umożliwia również poznanie tekstów reprezentujących inne kręgi kulturowe, dzięki czemu wprowadza się bardzo potrzebną, a praktycznie zupełnie nieobecną w polskiej szkole edukację międzykulturową.

Teksty wybiera nauczyciel wraz z uczniami – nie ma określonego wykazu lektur, które należy omówić. Wybór jest zatem uwarunkowany indywidualnymi zainteresowaniami czytelniczymi i specyfiką grupy (jedynym ograniczeniem jest bardzo obszerna lista lektur reprezentujących literaturę powszechną oraz wykaz nazwisk polskich twórców, których teksty można omówić). W ciągu kilku lat pracowałam, między innymi, nad powieściami graficznymi, takim jak *Maus* Arta Spiegelmana i *Perspolis* Marjane Satrapi, a także – *Jadąc do Babadag* Andrzeja Stasiuka, poezją Jacka Podsiadły, *Kroniką zapowiedzianej śmierci* Gabriela Garcii Marqueza, *Życiem i czasami Michaela* K. Johna Maxwella Coetzeeego.

Kreatywne czytanie

Możliwość wyboru lektur uważam za jedną z największych zalet tego systemu. Pozwala ona bowiem na pracę z tekstami ciekawymi dla młodzieży, dostosowanymi do zainteresowań młodego czytelnika, wyraźnie korespondującymi ze światem, który go otacza. Raczej nie zdarza się, aby uczniowie lektury nie przeczytali, co jak wiadomo jest wielkim problemem polskiej szkoły. Treści nauczania nie są podporządkowane zagadnieniom historycznoliterackim – celem jest ukształtowanie osoby potrafiącej samodzielnie zbadać tekst, poszukać źródeł, odnieść się do nich krytycznie, docenić rolę kontekstów kulturowych, które ukształtowały znaczenie. Co ciekawe, lektury zmieniają się w zasadzie co semestr, rzadko pracujemy dwukrotnie nad tą samą pozycją. Dla nauczyciela jest to oczywiście ogromne wyzwanie, mnóstwo pracy, ale bardzo inspirującej, sprzyjającej rozwojowi. Staram się wybierać teksty „nieszkolne”, niejednoznaczne, najlepiej spoza kręgu kultury europejskiej.

Bardzo ważną rolę odgrywa umiejętność szczegółowej, wnikliwej analizy i interpretacji tekstu literackiego. Ze względu na niewielką liczbę lektur, można umówić je bardzo dokładnie, przyrzeć się im z różnych perspektyw badawczych, uwzględnić odmienne metodologie (co naprawdę polecam). Istotnym elementem rozpoczynającym pracę nad każdą z lektur jest refleksja dotycząca recepcji, emocji i przemyśleń,

jakie pojawiały się podczas czytania. Często zaczynam badanie tekstu od pytań: „Co cię zdziwiło, zainteresowało, oburzyło?”; „Czego nie rozumiesz?”. Te pytania, na które uczniowie odpowiadają pisemnie, służą pogłębionej refleksji czytelniczej. Pozwalają także nabrać do literatury osobistego stosunku. Metodę tę stosuję także w klasach, które realizują polską podstawę programową.

Alternatywne myślenie

Tak zwany profil ucznia IB zakłada, że młody człowiek powinien być twórczy, myśleć nieschematycznie, pełnić rolę badacza, odkrywcy, krytyka. Założenia te realizujemy na zajęciach języka polskiego. Tematy przygotowywanych prac – zarówno pisemnych, jak i ustnych – powinny dotyczyć wąskiego zagadnienia, najlepiej nieomówionego na lekcjach. Przykładem jest esej pisany w oparciu o wybrany tekst z literatury światowej. Nauczyciel zatwierdza temat, udziela wskazówek, recenzuje szkic, ale nad ostateczną wersją, wysyłąną do egzaminatora zewnętrznego, uczeń pracuje sam.

Istotne jest także rozwijanie kreatywności uczniów i nieszablonowości myślenia. Służą temu różne formy pisania kreatywnego, które stanowią ważną część pracy. Uczniowie dopisują zakończenie tekstu, piszą listy do postaci lub prace uwzględniające punkt widzenia postaci, tworzą teksty inspirowane poetyką danego autora, nagrywają filmiki, piosenki, tworzą plakaty, malują. Taką kreatywną formę może mieć jeden z komponentów matury, czyli egzamin ustny, który kończy naukę w semestrze drugim.

Program uczenia literatury w programie matury międzynarodowej jest ciekawą alternatywą, zmieniającą sposób patrzenia na współczesną szkołę. Wiąże się z przekonaniem, że w dobie łatwego dostępu do informacji wiedza nie jest najważniejszym celem kształcenia. Kluczowe są umiejętności, takie jak: poszukiwanie informacji, ich ocena, porządkowanie, syntetyzowanie, dostrzeganie ciągu przyczynowo-skutkowego. Podobna idea towarzyszy uczeniu literatury – celem nadrzędnym nie jest dostarczenie wiedzy historycznoliterackiej (związanej na przykład z funkcjonowaniem danego motywu w przestrzeni różnych epok), lecz kształcenie zdolności analizy i interpretacji, formułowania opinii, argumentowania. Jest zatem koncepcją ułatwiającą młodemu człowiekowi świadome i swobodne funkcjonowanie we współczesnym świecie.

Nasi dziewięcioletni

Wyzwania stojące przed wychowawcami czwartoklasistów

Paweł Juras, nauczyciel języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 18 im. Orła Białego w Olsztynie

Przyszedł czas na kolejne wyzwanie – od początku roku szkolnego pełnię obowiązków wychowawcy. Z pozoru wydaje się to naturalne w nauczycielskim fachu, lecz dla mnie funkcja ta stanowi dodatkowe pole rozwoju, a także poszerzanie warsztatu pracy. Zaczynając pracę, zdałem sobie sprawę, że jest to głęboka, a czasem także rwąca rzeka, w której nie tylko ja muszę sprawnie pływać, ale także uczyć tej umiejętności moich wychowanków, a czasami ich ratować. Stałem się wychowawcą klasy czwartej, rozpoczynającej nowy etap edukacyjny w obliczu reformy, mającej – jak zapewne większość klas czwartych – w swoich szeregach dzieci dziewięcioletnie. Cóż, koło ratunkowe potrzebne od zaraz!

Za młodzi czy „postarzeni”?

Kilka pierwszych godzin wychowawczych okazało się doskonałą okazją do rozeznania sytuacji wychowawczej, a także doboru odpowiednich technik i metod pracy z moimi wychowankami.

Szybko stwierdziłem, że prawidłowa diagnoza poziomu rozwoju emocjonalnego ma bardzo duży wpływ na skuteczność interakcji między nauczycielem a uczniami. Pierwsze pisemne prace okazać się mogą bowiem niemal biblijnym ziarnem, które trafiło na... ugór. Częściej zamiast zdań złożonych i opisu prostych zjawisk czy postaci współczesny czwartoklasista stosuje formę rysunkową, gdyż – jak sam tłumaczy – tak mu wygodniej, czemu zresztą trudno się dziwić.

Rodzi się zatem proste pytanie – czy wymagania powinny odnosić się do dziewięciolatka, czyli ongiś drugoklasisty? Można odnieść wrażenie, że następuje swoista próba przekłamania rzeczywistości bądź, co gorsza, uczynienia naszych wychowanków starszymi – o co najmniej dwa lata!

Powtórka z roz(g)rywki

Kiedy na jednym z warsztatów polonistycznych usłyszałem, że w pracy z czwartoklasistą należy stosować metody dopasowane do edukacji wczesnoszkolnej, nie mogłem w to uwierzyć.

Kilka dni później teoria ta znalazła potwierdzenie w praktyce – żadna czynność lekcyjna nie przysporzyła moim wychowankom tylu pozytywnych wrażeń, co wszelkie gry i zabawy. Gdy do tych form dodałem obraz, w ciągu trzech kwadransów zdobyłem sympatię całej klasy, podobnie jak omówiony i przepracowany podczas lekcji materiał.

Rzecz miała się jednak zupełnie inaczej, gdy celem mojej lekcji było zapoznanie z nową formą wypowiedzi, co niesie za sobą konieczne ćwiczenia redakcyjne oraz zmusza do pisania i czytania. Patrząc na błędny wzrok uczniów – mimo najszczerzych chęci i życzliwości – przypominałem sobie słynne powiedzenie o tureckim kazaniu. Dla maluchów – „wtłoczonych” w karby klasy czwartej – duża część wiadomości

i umiejętności przewidzianych przez podstawę programową brzmi niemal jak język węgierski dla statycznego Polaka.

Pozostaje zatem zwrócić baczna uwagę na wymagającą pracę pedagogiczną na I etapie edukacyjnym – być może tam znajdziemy klucze do większości umysłów naszych wychowanków?

Partner, opiekun, przewodnik?

Moje dotychczasowe doświadczenie zawodowe i praca w trzech odmiennych, wręcz skrajnych środowiskach uczniowskich pozwala mi na szereg interesujących spostrzeżeń. Wszak wychowawca to partner rodziców w wychowaniu ich dzieci, spędzających co najmniej pięć godzin dziennie w szkole. Wyjątkowo trafione wydaje się obrazowe odwołanie do jazdy na zimowych oponach: jeśli nie zmienimy letniego ogumienia przed opadem śniegu, czeka nas duża trudność w opanowaniu auta na śliskiej nawierzchni. Wychowanie młodego człowieka jest niczym jazda takim samochodem – dlatego rodzice starają się zaopatrzyć swojego potomka we wszystkie niezbędne systemy bezpieczeństwa, czyli odpowiednie umiejętności psychospołeczne, aby młody „kierowca” poradził sobie w każdych warunkach i sytuacjach kryzysowych. Często bywa jednak tak, że ze strony najbliższych dziewięciolatek nie otrzymuje żadnych środków wsparcia. Nauczyciel-wychowawca staje się zatem pługiem śnieżnym, który zgarniać musi wszelkie trudności spod nóg dziecka, często niewyposażonego w odpowiedni warsztat emocjonalny. Pozostaje mieć nadzieję, trzymając się mojego sposobu obrazowania, że może tym razem „zima nie zaskoczy drogowców”.

Cierpliwością i pracą...

Moja wcześniejsza praca z niezbyt licznymi, dziecięcioosobowymi zespołami klasowymi stanowiła zaledwie preludium do prawdziwego wyzwania, jakie stanowi opanowanie i wychowanie niemal trzydziściorga podopiecznych.

Wydawać się może, że każdy z nas – wychowawców – podejmuje każdego dnia interakcję jedynie ze swoimi wychowankami. Niestety, jest to tylko wrażenie. Liczebność swojej klasy warto pomnożyć przez dwa, aby wyznaczyć liczbę ludzi, z którymi pracujemy. Każde słowo lub komunikat kierowany do dzieci trafia niczym górskie echo do rodziców, którzy w trudnym procesie wychowania mają zazwyczaj ten sam cel co my. Często, niestety, nie dostrzegają,

że do jednego Rzymu prowadzić może wiele dróg – środki podejmowane przez nas, wyposażonych w odpowiednią wiedzę, bagaż doświadczeń i praktykę, bywają niejednokrotnie oceniane krótkoterminowo. Daremne wydaje się tutaj powtarzanie za klasykami wychowania, że jest to długotrwały i żmudny proces.

Uważam, że we współczesnej strategii wychowania – szczególnie czwartoklasistów – wyznacznikiem i poszukiwanym przeze mnie kołem ratunkowym będzie cierpliwość. Warto choć przez chwilę głębiej zastanowić się nad znaczeniem tego słowa, by dostrzec jego adekwatność do setek podejmowanych działań wychowawczych.

Pozostaje nam cierpliwie czekać, aż dziewięcioletni czwartoklasiści w końcu staną się dojrzałymi nastolatkami, którzy swoim poziomem emocjonalnym dorównają szczegółowo rozpisanyemu założeniom podstawy programowej.

Człowiek orkiestra

Kim powinienem być dzisiaj jako młody wychowawca? Jakie predyspozycje są szczególnie przydatne w mojej funkcji? Warto odpowiedzieć sobie choćby na jedno z tych pytań, aby wytrwale i skutecznie doskonalić swój warsztat.

Wraz z rozwojem technologicznym rozwinęły się także inne, mniej pożądane sektory życia uczniowskiego; trudno znaleźć dziś klasę, w której nie będzie uczniów z różnymi dysfunkcjami rozwojowymi bądź specjalnymi potrzebami edukacyjnymi. W takim świetle pożądane będą umiejętności z zakresu psychologii oraz pedagogiki specjalnej. Z kolei potrzeba harmonijnego rozwoju wszystkich uczniów z wizjonersko zakładaną indywidualizacją pracy nakłada na współczesnego nauczyciela szereg obowiązków – głównie z zakresu coachingu lub zarządzania zasobami ludzkimi.

W tej perspektywie trudno nie wspomnieć również o zdolnościach menedżerskich, tak istotnych w kontekście organizowania i uatrakcyjniania codzienności naszym wychowankom, zgodnie z potrzebami rodziców i szkoły. Prawdziwą sztuką nauczycielstwa pozostanie niebawem łączenie wszystkich umiejętności i profesji.

Można odnieść wrażenie, że umiejętności nauczyciela-przedmiotowca niebawem pozostaną „wisienką na torcie”, której zdobycie niezmiennie przynosić będzie pedagogom przede wszystkim satysfakcję i zadowolenie z pełnionej misji.

Edukacja równoległa

Czas wolny w szkole jako nieodłączny element procesu wychowania

Monika Herda, nauczycielka edukacji wczesnoszkolnej w Szkole Podstawowej nr 54 im. Janusza Korczaka w Szczecinie

Kiedy chodziłam do podstawówki, a było to jakiś czas temu, nikt nie kojarzył szkoły tylko z lekcjami. Zaraz po nich, lub po obiedzie w domu, na terenie placówki odbywało się mnóstwo zajęć – wielu z nas w nich uczestniczyło. Był to sposób na spędzanie wolnego czasu, twórczą zabawę, spotkanie z rówieśnikami. W szkole średniej na podobnych zajęciach – nazywanych zajęciami rozwijającymi zainteresowania – młodzi ludzie spędzali aktywnie czas nie z przymusu, lecz dla przyjemności, realizacji pasji lub kształtowania zdolności. Nawet na studiach, gdzie pierwszeństwo miała nauka, dobrowolnie braliśmy udział w zajęciach sportowych i artystycznych, a także udzielaliśmy się w klubach dyskusyjnych.

Od 26 lat jestem nauczycielką edukacji wczesnoszkolnej i nigdy nie wyobrażałam sobie szkoły zamykanej zaraz po lekcjach przeprowadzonych według planu. Wraz z koleżankami i kolegami, z którymi mam przyjemność pracować od lat w tej samej placówce, proponujemy uczniom różne rodzaje aktywności do późnych godzin popołudniowych. Zajęcia pozalekcyjne obejmują wiele płaszczyzn dydaktycznych i wychowawczych; aktywizują i pozwalają spędzić czas wolny dzieciom ze wszystkich klas, a także angażują rodziców.

Wartość zajęć pozalekcyjnych

Zajęcia pozalekcyjne sprzyjają rozwojowi kulturalnemu, umysłowemu i społecznemu. Można więc stwierdzić, że zajęcia te pełnią co najmniej podwójną funkcję. Pierwsza polega na pogłębieniu i rozszerzeniu wiadomości objętych programem nauczania, co daje uczniom możliwość rozwijania indywidualnych

zainteresowań i uzdolnień. Druga ma na celu integrowanie środowiska szkolnego. Podczas zajęć pozalekcyjnych spotykają się bowiem uczniowie z różnych klas i grup wiekowych. Wartość tych zajęć polega również na tym, że nie są obwarowane rygiorem formalnego obowiązku, lecz udział w nich wpływa z zainteresowań i zaangażowania uczniów.

Szkoła powinna przygotować ucznia nie tylko do odbioru otaczającego go świata, ale także, a może przede wszystkim, do podejmowania działań. Zajęcia pozalekcyjne pozwalają – właśnie swobodniej niż podczas lekcji – na doświadczanie, wymyślanie, tworzenie, co ostatecznie stanowi proces aktywnego poznawania i twórczego rozwoju dzieci. Można wobec tego założyć, że poziom edukacji uczniów wzrośnie, jeżeli będą oni częściej na zajęcia pozalekcyjne, o ile jednak będą one wzbudzać i kształtować ich chęci poznawcze.

Zajęcia pozalekcyjne, przez swoją powszechność i dostępność, stwarzają płaszczyznę do wyrównywa-

nia poziomu poznawczego, niwelują różnice w wiedzy i znoszą bariery w poziomie umiejętności między uczniami z różnych klas. Zauważono także, że uczniowie chętniej obcuja nawet z tymi samymi treściami, przedstawionymi im podczas zajęć pozalekcyjnych, niż na lekcji – być może dzieje się tak dlatego, że podczas zajęć pozalekcyjnych nie obowiązuje weryfikacja i ocenianie wiedzy, a treści nie są odgórnie narzucone. Ponadto treści, które przewidziane są podczas tego rodzaju zajęć, charakteryzują się wymieszaniem różnych gatunków. Obok ambitnych są i blahe, lekkie. Sztuka ich przekazania w dużej mierze zależy od umiejętności prowadzącego.

Zajęcia pozalekcyjne są więc także strategią polegającą na wykorzystaniu różnorodnych „okazji edukacyjnych”. Wychodzą poza podstawy podręcznikowo-programowe. Dynamizują, ułatwiają, ukierunkowują oraz korygują wiadomości i umiejętności uczniów. Sami uczniowie mają wtedy poczucie przekraczania bariery między tym, co im się każe, a tym, czego uczą się samodzielnie. Mogą być wtedy bardziej autentyczni i pokazać swój ukryty potencjał twórczy.

Edukacja równoległa, jak bywają nazywane zajęcia pozalekcyjne, jest coraz bardziej doceniana z uwagi na jej wymiar praktyczny. Wymaga co prawda energii, stosownych zachowań, współpracy ze strony uczestników, ale daje im za to wielostronny proces edukacji.

Uczniowie a czas wolny

Czego dziś oczekuje młody człowiek? Myślę, że przede wszystkim przestrzeni do działania i otwartości ze strony opiekunów. Jakże dużej modyfikacji uległ współcześnie sam proces kształcenia i nauczania! Tok lekcji, metody i formy pracy wykraczają daleko poza metodykę stosowaną przez nauczycieli, którzy uczyli moje pokolenie. Dzisiaj młodzi ludzie mają dużo możliwości – żeby się rozwijać tworzyć i doświadczać. Zajęcia pozalekcyjne są jednak dla nich niezmiennie formą rekreacji, ale także sposobem na uczenie się i wychowanie. Uczniowie lubią, gdy się ich słucha – część z nich nauczyła się też kwestionować poglądy dorosłych, wyrażać swoje zdanie bez ogró-

dek. Ważnym elementem jest więc zwrócenie uwagi na te zjawiska, docenianie i akceptowanie otwartości uczniów – co na zajęciach pozalekcyjnych, z racji swobodniejszej atmosfery, jest to znacznie łatwiejsze. Ponadto zwykła rozmowa, zamiast kryteriów oceniania, jest nieocenionym sposobem motywowania uczniów.

W dzisiejszych czasach coraz mniej trzeba tłumaczyć uczniom, że w życiu rozwój osobowości jest bardzo ważny. Już dzieci w wieku przedszkolnym, chociaż jeszcze mało świadomie, a bardziej ukierunkowane przez rodziców, uczestniczą w szerokiej gamie zajęć dodatkowych. Oczywiście trudno mówić o wysokiej dojrzałości i potrzebie uczestniczenia w zajęciach wszystkich uczniów. Dlatego dorośli powinni pomagać w organizowaniu przestrzeni do działania.

Obecnie jednak, kiedy konsumpcja i przyjemność zdominowały styl życia większości młodych ludzi, nie zawsze jest to łatwe. Rolą szkoły musi stać się wskazanie różnic między kulturą elitarną i popularną. Nie można zabronić uczniom jedzenia fast foodów, ale można spróbować zachęcić ich do udziału w zajęciach pozalekcyjnych dotyczących zdrowego odżywiania. Nie należy dopatrywać się niczego złego w tym, że słuchają muzyki popularnej, ale warto im prezentować najwybitniejszych twórców muzyki klasycznej. Nie mo-

żemy dążyć do kształtowania młodych ludzi według jednego modelu – obecnie człowiek korzysta z wielu w kulturowych, co może ma swoje złe, ale i dobre strony. Nauczyciel, jak twierdzi Zbyszko Melosik, powinien po lekcjach zrezygnować z roli „pasa transmisyjnego, który przekazuje wiedzę w gotowych pigułkach, a stwarzać warunki dla edukacyjnej rozmowy i odnaleźć drogę do młodego człowieka, w tej krętej rzeczywistości społecznej”.

Szkoła drugim domem?

Obserwując rozwój edukacji „od wewnątrz”, a także wspominając szkołę z czasów, kiedy sama byłam uczennicą, muszę niestety stwierdzić, że stosunek społeczeństwa do kultury, szkoły, edukacji zmienił się i to wielu wymiarach. Powszechne niegdyś hasła, typu „szkoła to twój drugi dom”, które miały pozytyw-

Wychowanie pozalekcyjne pokazuje, że szkoła uczy nie tylko w ramach zajęć klasowo-lekcyjnych, lecz funkcjonuje jako instytucja obejmująca opieką całą społeczność uczniowską przez większą część dnia. Zajęcia pozalekcyjne obejmują wiele płaszczyzn dydaktycznych i wychowawczych – aktywizują i pozwalają twórczo spędzić czas wolny dzieciom, ale także angażują rodziców.

ny oddźwięk, dziś oznaczają często przyprowadzenie dziecka do placówki przez rodziców/opiekunów jak najwcześniej rano i zabranie do domu późnym popołudniem. Wielu z nich świadomie ceduje na szkołę nie tylko edukację, ale i większą część obowiązków dotyczących wychowania ich potomstwa.

W Polsce, ale i na świecie, przemiany rozwojowe są związane także z pojawianiem się niebezpiecznych zjawisk. Niestety, przyszło nam żyć w czasach, kiedy symbolem sukcesu staje się bogactwo, zaś wymiar humanistyczny pozostaje w cieniu.

Nauczyciel to tylko człowiek – często pasjonat, ale nie cudotwórca. Czy może być lekarstwem dydaktyczno-wychowawczym na całe zło? Zamykanie placówek kultury, przeznaczenie ich na biura, likwidowanie bibliotek i klubów, budowanie kolejnych centrów handlowych – nie pomaga edukacji szkolnej. Najbardziej popularnym, łatwo dostępnym źródłem wiedzy stają się współcześnie telewizja i internet. Dzisiaj nie szkoła uczy życia – robią to często anonimowi twórcy treści obecnych i dostępnych w wirtualnej przestrzeni.

Dlatego bardzo ważne jest, aby zmienić stosunek do zajęć pozalekcyjnych, zwłaszcza tych odbywających się w szkole. Udział jednostkowy, ale i zbiorowy w organizowaniu i realizacji czasu wolnego – to także sposób na podniesienie poziomu edukacji nie tylko uczniów, ale i całych rodzin.

Wiąże się to jednak z zapewnieniem podstaw materialnych, popularyzacją zajęć oraz angażowaniem w pracę poza lekcjami nie tylko szkoły, ale również innych grup społecznych. Dodatkowym ważnym elementem jest tworzenie atmosfery społecznego uznania i szacunku dla ludzi związanych ze szkołą.

Należy też pomyśleć o wypracowaniu nieodpłatnych form doskonalenia przedstawicieli środowisk edukacyjnych, które umożliwią im prowadzenie atrakcyjnych zajęć po lekcjach.

Kultura estetyczna

Za kształcenie uczniów w szkole odpowiedzialni są nauczyciele i wychowawcy. Od ich kompetencji i formy prowadzonych zajęć zależą w dużym stopniu zainteresowania przyszłych pokoleń. Nauczyciele powinni wobec tego, w komercyjnej rzeczywistości, otworzyć uczniów na wartości i przeżycia – na wyższym poziomie estetycznym.

Można rzec i tak: jaka kultura, taki człowiek. Jeśli zajęcia będą prowadzone w sposób ciekawy, przez chętnych i aktywnych nauczycieli, jeśli staną się alternatywą dla antywartości, to przyciągną uczniów do szkoły nawet po lekcjach. Pamiętajmy jednak, że szkoła nie może, a wręcz nie powinna zastąpić domu.

Dajmy uczniom swój czas, pasje, zajęcia i sposoby na spędzanie czasu wolnego, ale edukujmy ich oraz rodziców/opiekunów, aby potrafili także organizować ten czas we własnym zakresie.

Ludzie posiadają naturalną wrażliwość estetyczną, a w okresie dziecięcym ma ona największą szansę rozwoju – może wzrastać lub całkowicie zaniknąć. Zajęcia pozalekcyjne, dzięki bezpo-

średniemu kontaktowi nauczyciela z uczniem i mniej formalnej atmosferze, dają duże możliwości obu stronom procesu kształcenia. Przekazując dzieciom nowe wiadomości i umiejętności, powinniśmy jednak uwzględniać istniejące już postawy uczniów i nawiązywać do nich. Uczeń będzie miał wtedy poczucie, że zajęcia, na które uczęszcza, są kwestią wyboru – swoje pasje może rozwijać i kontynuować w innych miejscach oraz sytuacjach.

Nauczyciel-animator, odkrywający tajemnice każdego dziecka, stwarzający odpowiedni klimat zajęć – rozbudzający „głód” edukacyjny – ma szansę na zrozumienie roli, jaką pełni w procesie edukacyjnym. Jeżeli stanie się „tłumaczem” i przewodnikiem po różnych dziedzinach wiedzy, to jego zajęcia będą „instrumentem wychowawczym i edukacyjnym”.

Dzisiaj szkoła nie uczy życia – najbardziej popularne i dostępne źródła wiedzy to telewizja oraz internet. Zamykanie placówek kultury, likwidowanie bibliotek i klubów, budowanie kolejnych centrów handlowych – to wszystko nie pomaga edukacji szkolnej. A nauczyciel to tylko człowiek. Czy może być lekarstwem dydaktyczno-wychowawczym na całe zło?

Wychowani na fejsie

Krystyna Stasiak, nauczycielka języka angielskiego w Szkole Podstawowej nr 2 im. Kornela Makuszyńskiego w Chojnie

Wszechobecne media mają duży wpływ na dzieci i ich wychowanie. Klasyczna szkoła wychowania zakładała kształtowanie postaw i wzorców przez rodziców, nauczycieli i powszechnie uznane autorytety. Dzisiaj, przede wszystkim za sprawą mediów społecznościowych, proces wychowania stał się nieosobowy – obecnie większy wpływ na uczniów mają youtuberzy, influencerzy czy trendesterzy, a nauczyciel pozostaje w ich cieniu. Mimo że za wszystkimi mediami stoją ludzie, ich twory są efektem postprodukcji – to, co widzimy w internecie, jest reżyserowane i dostosowane do wymogów naszych czasów i oczekiwań odbiorców.

Głównym problemem jest to, że bardzo często treści publikowane i udostępniane w mediach społecznościowych nie są odpowiednio dobrane do wieku i potrzeb odbiorcy. Dzieci i młodzież wybierają portale lub kanały w internecie, kierując się kryteriami popularności i atrakcyjności. Niestety, popularne kanały czy strony nie przekazują takich postaw i wartości, które w sposób odpowiedzialny i właściwy mogłyby kształtować charakter młodego człowieka. Treści przekazywane w internecie nie są „filtrowane” – mogą zawierać nieodpowiednie, niewłaściwe lub negatywne wzorce.

Wpływ mediów na wychowanie i zachowanie naszych dzieci jest duży – w związku z tym kluczowa wydaje się współpraca szkoły i rodziców. Na pedagogach, a także opiekunach, ciąży ogromna odpowiedzialność za dzieci. Przekazywanie odpowiednich wartości, takich jak: patriotyzm, tolerancja, asertywność, komunikatywność, poszanowanie tradycji, a także współczucie i odpowiedzialność, stanowi integralną część każdego programu wychowawczego szkoły – to również tematy często poruszane w rozmowach na lekcjach czy w domu.

Zadaniem szkoły i rodziców jest przedstawienie i wpojenie zasad i norm w sposób ciekawy i atrakcyjny. Niestety – to trudny proces, a sytuację utrudnia

fakt, że współzawodniczymy z portalami, kanałami i bogactwem informacyjnym internetu. Sieć i zawarte w niej treści mogą jednak być wykorzystane także w sposób pozytywny. Intensywne zainteresowanie uczniów mediami może posłużyć do przekazania tych wartości i norm, na których najbardziej nam zależy. Ważne, aby postrzegać sieć i portale jako narzędzia, które wykorzystujemy do osiągnięcia swoich celów – do kształtowania otwartych, kreatywnych, moralnych i świadomych młodych ludzi.

Nowe technologie i aplikacje powinny nam ułatwić modelowanie procesu wychowania. Przygotowując zajęcia, powinniśmy się starać tak dobierać materiały i formy przekazania ważnych norm, aby były one ciekawe dla naszych uczniów. Istotny jest również fakt, iż najefektywniejsza nauka zachodzi wtedy, gdy nasi uczniowie sami są zaangażowani w proces edukacyjno-wychowawczy. Umożliwienie im wyboru form czy metod przekazywania zasad i norm, a także samodzielnego opracowania podanych przez nas zagadnień do lekcji umożliwi współpracę i będzie miało największy wpływ na ich wychowanie.

Wychowanie zawsze będzie priorytetem placówek edukacyjnych, dlatego należy postrzegać nowe technologie jako nowe możliwości i narzędzia, których sposób użycia zależy tylko od nas.

Przenikanie wartości

Helena Czernikiewicz, nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 48 w Szczecinie

„Bądźmy ludźmi choćby tak długo, póki nauka nie odkryje, że jesteśmy czym innym” – słowa Stanisława Jerzego Leca najlepiej odzwierciedlają istotę współczesnej pedagogiki humanistycznej, której celem jest, między innymi, kształtowanie świata wartości młodych ludzi, by w przyszłości świadomie potrafili uczestniczyć w życiu społecznym i kulturalnym.

W XX wieku pojawiło się wiele nowych nurtów pedagogicznych – uzmysłowiły one nauczycielom różnorodność podejść do kwestii wychowania, wskazały nowe sposoby wpływania na ucznia we wszystkich sferach rozwoju.

Modelowanie ucznia?

Według naukowców związanych z behawioryzmem zachowanie jednostki – jej aktywność naukowa, twórcza, kontakty z innymi ludźmi, umiejętności i zdolności – są przede wszystkim zdeterminowane zarówno przez geny, jak i szereg czynników środowiskowych. Aby wykształcić pewne cechy u człowieka, należy – w ich przekonaniu – odpowiednio ukierunkować wpływ środowiska.

Oddziaływanie będzie skuteczniejsze, jeżeli zostaną zastosowane wzmocnienia – pozytywne i negatywne. Nagroda za dobrze wykonane zadanie w postaci pochwały, dobrej oceny, symbolu wzorowego postępowania (gwiazdki, słoneczka, emotikona) zawsze będzie skutecznym wzmocnieniem pozytywnych zachowań. Inaczej jest z karami. Dziecko, które nie lubi matematyki, odesłane do pedagoga za złe postępowanie w trakcie zajęć poczuje ulgę. Istnieje ryzyko, że nie zmieni swego zachowania. Działanie nie zostanie odebrane jako kara – nauczyciel nie wpłynie na zmianę zachowania tego ucznia.

Behawioryści w oparciu o swoje badania stwierdzili, iż wzmocnienie pozytywne jest znacznie skutecz-

niejsze w osiąganiu oczekiwanych rezultatów niż sterowanie awersyjne. Kara bowiem w znacznym stopniu powoduje tłumienie zachowania. Po zaprzestaniu represji złe zachowanie może powrócić. Przy stosowaniu nagród należy pamiętać, że nie można dopuścić do „opóźnienia gratyfikacji”. W sytuacji, gdy uczeń dostanie dobrą ocenę za swój wysiłek po znacznym okresie czasu, nie będzie to dla niego motywujące. Pedagogika behawiorystyczna na pewno odegrała ważną rolę w kształtowaniu osobowości i wychowaniu młodych ludzi w ubiegłym stuleciu. Wielu nauczycieli wierzyło, że szkoła, realizując jej założenia, właściwie wychowa swych podopiecznych i przygotowuje ich do pełnienia określonych ról społecznych.

Humanistyczny dialog

W ostatnich latach coraz częściej spotykamy się z pedagogicznymi odwołaniami do humanizmu. Słownik języka polskiego tak definiuje to pojęcie: humanizm to postawa moralna i intelektualna skoncentrowana przede wszystkim na człowieku, jego dobru, pomyślności, szczęściu, charakteryzująca się poszanowaniem godności i wolności człowieka.

Słyszy się o „filozofii humanistycznej”, o „psychologii humanistycznej”, a także „pedagogice humanistycznej”. Ta ostatnia w wychowaniu kładzie nacisk na rozwój osobowościowy człowieka, który następuje nie tylko w czasie dorastania, ale także później – w dorosłości. Wpływ na ukształtowanie postaw mło-

dego człowieka mają nie tylko czynniki środowiskowe, ale przede wszystkim jego samoświadomość i chęć uczestniczenia we wspólnym budowaniu świata wartości kulturowych.

Zgodnie z założeniami pedagogiki humanistycznej działalność wychowawcza placówek oświatowych została rozszerzona. Szkoły nie tylko mają przygotowywać do wypełniania określonych funkcji w życiu społecznym i zawodowym, ale także wpływać na rozwój duchowy. Właściwie ukształtowany system wartości sprawi, że uczeń zaangażuje się w wielkie sprawy współczesnego świata. Gromadząc życiowe doświadczenia i stawiając rozliczne pytania, będzie poszukiwał prawdy o sobie samym i o świecie. Poprzez czyny i przeżywanie będzie kształtował swoje poglądy, modyfikował je. Zyska w ten sposób świadomość własnej osoby, podejmie trud dalszego rozwoju.

Emocje i intelekt

Pedagogika humanistyczna przygotowuje ucznia do godnego, pełnego życia, ale stawia też zadania przed wszystkimi, którzy podejmują się trudu wychowania młodego człowieka – czyli nauczycielami.

Ten, kto pragnie wprowadzać idee pedagogiki humanistycznej, sam musi być humanistą, dbać o swój rozwój, czuć się wolnym i szczęśliwym, chcieć wpływać na życie kulturowe. Na pewno nie sprostą temu zadaniu nauczyciel wypalony zawodowo, któremu brak pasji, werwy, stosujący od lat te same metody, któremu brakuje inspiracji do poszukiwania i stosowania w praktyce nowych rozwiązań, ciekawych tekstów, filmów, które poruszą serca uczniów, pomogą ukształtować ich system wartości.

Nauczyciel humanista pamięta, że każdy człowiek to niepowtarzalna jednostka o określonych potrzebach i możliwościach, funkcjonująca w konkretnym środowisku. Zbierająca, w swoim tempie, doświadczenia mające wpływ na jego rozwój – emocjonalny oraz intelektualny. Dobry pedagog dostrzega dobre strony u każdego ucznia, wzmacnia poczucie własnej wartości, samoakceptacji. Wydobywa potencjał rozwojowy, rozbudza i ukierunkowuje tak, by zapewnić harmonijny rozwój. Pamięta, że człowiek jest istotą społeczną, która pełniejszy rozwój zyskuje we wspólnocie. Zapewnia nie tylko poczucie bezpieczeństwa, ale także umożliwia wymianę poglądów i kształtowanie odpowiedniej postawy. Dzielenie się wiedzą,

poglądami, doświadczeniami pozwala ograniczyć niepowodzenia i błędy życiowe, uczy krytycyzmu, daje możliwość odnalezienia wartości, tożsamości, kształtuje przekonania.

W świecie pełnym konfliktów komunikacja międzyludzka oparta na dialogu nabiera szczególnego znaczenia. Rozmowa zmusza do myślenia, autorefleksji, krytyki, mądrego kompromisu. Ciągłe stawianie pytań, rozwijanie ciekawości prowadzi do nieustannego określania siebie i swojego stosunku do szybko zmieniającej się rzeczywistości. Pozwala pełniej uczestniczyć w kulturze, stać się jej częścią, wybrać odpowiednią drogę życiową. Nawet jeśli znajdują się na niej zakręty – okresy zwątpienia, buntu, złych wpływów – młody człowiek da sobie radę, odnajdzie, szukając okruszków dobra, właściwy kierunek.

Nie dla szkoły, lecz dla życia

Jedną z dobrych praktyk dydaktycznych, wspierającą harmonijny rozwój ucznia i wzmacniającą jego poczucie sprawstwa, jest ocenianie kształtujące. Wyzwała ono w uczniu i jego rodzicach odpowiedzialność za proces nauczania – młody człowiek poznaje cele lekcji, sam ocenia, czy je zrealizował i w jakim stopniu. Nauczyciel otrzymuje informację zwrotną i wie, jak powinien pokierować zajęciami, aby wszyscy osiągnęli zamierzony cel. Uczniowie stawiają pytania kluczowe do lekcji, szukają na nie odpowiedzi, współpracują ze sobą i z nauczycielem. Nastawieni są na dochodzenie do wiedzy, a nie otrzymanie dobrej oceny. Podobnie nauczyciel – nie stawia stopni, tylko daje informację zwrotną, uświadamia uczniów, z czym świetnie sobie radzą, co już wiedzą i potrafią, a nad czym muszą jeszcze popracować. Uczeń, stosując zasady oceniania kształtującego, rozwija się harmonijnie i wszechstronnie. Staje się dojrzałym człowiekiem, który wie, jak ma pracować, aby osiągnąć zamierzony cel. Wie, że w życiu ważny jest nie tylko on, ale także inni ludzie.

We współczesnym świecie, przesiąkniętym cywilizacją naukowo-techniczną, w społeczeństwach, w których obserwujemy kryzys ludzkiej aktywności, wychowanie humanistyczne odgrywa szczególną rolę. Należy uczyć młodych ludzi dokonywania samodzielnych wyborów, wzbudzając ich zainteresowanie światem, pomagając im w rozwinięciu pewności siebie, niezależności i odpowiedzialności.

Trudności z czytaniem i pisaniem

Relacja z poszukiwań badawczych

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

„Czytania uczymy się przez czytanie” – w tym starym powiedzeniu kryje się dużo prawdy. Doświadczona badaczka, Gerheid Scheerer-Neumann, twierdzi jednak, że samo czytanie – jako sposób wsparcia uczącego się dziecka – to dzisiaj niewystarczający środek dydaktyczny. Czytanie jest potrzebne, ale stanowi jedynie część procesu edukacji. Płynność czytania, do której dążymy w nauczaniu najmłodszych, jest ważna, gdyż pełni funkcję swoistego „pomostu” pomiędzy odczytaniem tekstu a jego rozumieniem. Są jednak inne, równie istotne aspekty czytania i na nie także warto zwracać uwagę w codziennej pracy z uczniami.

Niedawno ukazała się ważna monografia dotycząca trudności związanych z czytaniem i pisaniem autorstwa Gerheid Scheerer-Neumann, profesorki pedagogiki w zakresie nauczania początkowego na Uniwersytecie w Poczdamie¹.

Wydawcy tej monografii podkreślają, że praca odwołuje się do wyników wielkich międzynarodowych studiów porównawczych w zakresie osiągnięć szkolnych, które przeprowadzane są systematycznie od początku XXI wieku. Chodzi o takie badania, jak IGLU (badanie poświęcone międzynarodowym studiom nad czytaniem w klasach młodszych)² czy PISA – badanie kompetencji 15-latków, szeroko także na bieżąco analizowane w Polsce, w którym zresztą nasi uczniowie wypadają coraz lepiej. Sądzę jednak, że wartość książki leży przede wszystkim w przybliżeniu czytelnikom wyników szczegółowych badań empirycznych. Bibliografia liczy blisko 400 pozycji, w tym wyniki licznych poszukiwań własnych autorki.

Artykuł mój nie jest w założeniu recenzją, nie jestem specjalistką w tej dziedzinie, choć doceniam wagę problemu i próbowałam go pogłębić³. Książka zainteresowała mnie szczególnie jako była długoletnią nauczycielką języka polskiego, a potem nauczycielką akademicką, która w ciągu swojej praktyki obserwowała trudności, także jeszcze u studentów, z czytaniem (szczególnie dłuższych tekstów) i poprawnym pisaniem. Monografia dotyczy dzieci nie tylko z oddziałów przedszkolnych i z klas młodszych, ale i starszych, obejmuje wyższe lata nauki, co nie jest częstym zjawiskiem w literaturze dotyczącej kłopotów z czytaniem i pisaniem.

Niewystarczające osiągnięcia

Ponieważ precyzyjna diagnoza trudności konkretnego dziecka jest podstawą dalszej pracy z nim, ważne są przede wszystkim definicje i zastosowane w diagnozie terminy – nie zawsze w międzynarodowo-

wym dyskursie jednolite, a przecież od nich zależą kryteria klasyfikacji występujących problemów i ich późniejsza terapia.

Najczęstszym skrótem, pojawiającym się w omawianej monografii, jest LRS (w języku niemieckim oznacza słabość w czytaniu i poprawnym pisaniu). Termin obejmuje więc niewystarczające osiągi w tym zakresie, jednak bez uwzględniania inteligencji czy dokonań dziecka w innych przedmiotach szkolnych⁴.

Już na wstępie pragnę zaznaczyć, że pojęcie dysleksji, u nas będące w powszechnym użyciu, tu pojawia się niezmiernie rzadko.

Sprawa wymaga na pewno dalszego dopracowania, także w dokumentach Światowej Organizacji Zdrowia. W nich bowiem, jak podaje Scheerer-Neumann, mówi się o psychicznych zakłóceniach obejmujących umiejętności szkolne czytania i/lub poprawnego pisania, których nie można wyjaśnić poprzez odniesienia do wieku, do niewydolności zmysłów czy przypisać nieodpowiednim metodom nauczania, jednak przy uwzględnianiu inteligencji⁵. Także w rozważaniach polskich autorów kryterium związane z inteligencją jest uważane za problematyczne. Mimo to „w polskiej tradycji diagnostycznej, zapoczątkowanej przez Spionek, za dyslektyczne uznaje się dzieci co najmniej o przeciętnej inteligencji, a wyklucza te z inteligencją niższą niż przeciętna” – stwierdza psycholożka Grażyna Krasowicz-Kupis⁶.

W tytule monografii Scheerer-Neumann znajduje się też pojęcie legastenii. Według ujęć używanych w niemieckojęzycznym obszarze językowym mówi się w tym zakresie o trudnościach występujących na początku nauki szkolnej – dzieci dotknięte legastenią mają problemy z rozpoznawaniem struktury mowy (świadomość fonologiczna), z przekładem grafemów na fonemy i z szybkim nazywaniem oglądanych przedmiotów na obrazkach. Pociągać to może za sobą kłopoty z zachowaniem, wymaga więc szybkiego wsparcia ze strony szkoły i rodziny.

Ani w zakresie przyczyn, ani w zakresie efektów wsparcia – jak dotąd – nie wykazano związku między legastenią i inteligencją. Pojęcie legastenii, jak się wydaje, jest obecnie raczej wypierane przez inne określenia – piszą autorzy współczesnego obszernego leksykonu pedagogicznego⁷. Aktualne modele inteligencji przyjmują, jak wiadomo, obok jednego, ogólnego wymiaru także wymiary specyficzne i nie wszystkie kognitywne kompetencje, które ważne są dla opanowania języka pisanego, na przykład kompetencje sprzyjające analizie fonologicznej można ująć

w testach inteligencji. Badania PISA, często tu przywoływane, podkreślają, że kompetencje związane z czytaniem obejmują rozumienie pisanych tekstów i umiejętność ich wykorzystania, aby osiągnąć swój własny cel, rozwijać własną wiedzę i potencjał oraz móc uczestniczyć w życiu społecznym. Pojęcie tekstu jest w tym wypadku szerokie, obejmuje też zapisy elektroniczne czy na przykład diagramy⁸.

Stopnie kompetencji czytania

Profesor Scheerer-Neumann, autorka, do której najczęściej na razie wracam, stwierdza jednak, że „(...) nie ma jeszcze definicji, przy pomocy której można by jednoznacznie zdiagnozować rzucające się w oczy problemy dzieci i młodzieży z pisaniem i/lub z czytaniem. A ustalenie wartości granicznych (...) jest zawsze w jakiejś mierze dowolne”⁹.

Tym większą rolę odegrać mogą kategorie diagnostyczne, choć trzeba traktować je rozważnie, nie są bowiem zastane, a należy je dopiero odkryć: przez analizę błędów, obserwacje i wywiady, najczęściej też z rodzicami uczniów.

Autorka zastanawia się, jak na przykład zakwalifikować trudności uczennicy klasy III, Marii, która mimo przeciętnej inteligencji błędnie pisze na lekcji nawet te wyrazy, które są napisane aktualnie na tablicy, a w świadomości utkwiły jej poprawnie tylko niektóre, najczęściej używane słowa? Scheerer-Neumann proponuje tu określenie „utrudnienie” (niem. *Behinderung*).

Bez pomocy, nastawionej na cel, część dzieci o podobnych problemach będzie musiała zostać funkcjonalnymi analfabetami, bo nie sprostają minimalnym wymogom, które stawia życie społeczne w dziedzinie języka pisanego.

Nadzieję może budzić budowanie definicji w związku z osiągnięciami konkretnego ucznia (niem. *Leistungsbezogene Definition*), a więc uwzględnianie w niej poziomu osiągniętych rezultatów. Pomiarowi mogą służyć oceny szkolne, które jednak nie zawsze są obiektywne, zastępują je więc stopniowo znormalizowane testy i normy zorientowane na kryteria.

Według tej logiki stworzono na przykład stopnie kompetencji czytania w międzynarodowym wspomnianym już na wstępie badaniu rozumienia czytanego tekstu, tak zwanym badaniu IGLU (2007, *Grundschul-Lese-Unter-Suchung*). Zaznaczam, co wynika zresztą z nazwy tego testu, że jest on przeznaczony dla uczniów kończących klasy młodsze. Wyodróżniono w nim pięć stopni:

1. Dekodowanie słów i zdań.
2. Identyfikacja podanych pojedynczych informacji w tekście.
3. Znalezienie w tekście istotnych szczegółów i powiązań między nimi.
4. Ujęcie i objaśnienie głównych myśli.
5. Uogólnienie i uzasadnienie swoich preferencji¹⁰.

Tego rodzaju stopnie kompetencji służą wypracowaniu indywidualnych norm, kiedy porównuje się osiągi danego dziecka w różnym czasie, a więc osiągi wcześniejsze i późniejsze. Często notuje się w tym zakresie tylko niewielki postęp. Czasem, gdy nauczyciel nie zna dostatecznie dziecka, postęp może nie wpłynąć na ocenę! Ale pokazuje, że dziecko, choć wymaga dalszego wsparcia, to dobrze rokuje.

Przypadek Jakuba

Profesor Scheerer-Neumann przytacza opis przypadku Jakuba – chłopca, z którym pracowała w II i III roku nauki¹¹. Jakub bardzo się cieszył na pójście do szkoły. Jednak w drugim półroczu pierwszego roku nauki okazało się, że rozwija się wolniej niż inne dzieci w klasie. Przy czytaniu z trudnością dokonywał syntezy. Pod koniec I roku w teście polegającym na dopisaniu wyrazu do obrazka (tak zwana w języku niemieckim *Diagnostische Bilderliste – DBL*)¹² napisał tylko 3 fonologicznie pełne nazwy i osiągnął niewiele punktów.

Na początku II roku nauki objęto Jakuba programem-projektem Uniwersytetu w Poczdamie: raz w tygodniu opiekowała się nim studentka, specjalnie do tego przygotowana i prowadzona naukowo przez autorkę monografii. Drobiazgowo, jakościowo analizowano „repertuar” pisowni Jakuba w zakresie koordynacji fonologiczno-graficznej (w dyskursie naukowym oznaczanej jako Ph-G-K). Okazało się, że chłopiec nie wiedział na przykład, gdzie dorysować poziomą kreskę, pisząc literę „t”. Popełniał błędy w zakresie przegłosu. Braki w zakresie koordynacji fonologiczno-graficznej udało się jednak nadrobić relatywnie szybko.

Dalszy ważny etap treningu stanowiła segmentacja sylab. Wybrane wyrazy systematycznie ćwiczone. Jakub czynił niezwykle postępy. Był bardzo zmotywowany. Już w listopadzie w klasie II poprawnie pisał 16 wyrazów (na 24 ze wspomnianej listy DBL), nawet słowa trudne – jak „pingwin” czy „krokodyl”. Nadal kulała pisownia dużych liter, zakończeń wyrazów.

Bogacono też słownictwo Jakuba. Na początku III klasy Jakub pisał już samodzielnie i ortograficznie poprawnie w wielu aspektach. Oczywiście nie osią-

gnął jeszcze poziomu klasy, ale zrobił duży postęp. Wspierano go jeszcze przez rok (reguły ortograficzne, trening dalszych wyrazów). W II półroczu klasy III poprawiła się jego ocena z języka ojczystego, choć z dyktand nadal otrzymywał tylko średnie oceny. Nie był jednak z nich zwolniony. Scheerer-Neumann, relacjonująca przebieg tego przypadku, jak i kilku innych, stwierdza, że diagnosta, szczególnie przy diagnozie wstępnej, znajduje się często w sytuacji detektywa.

Warto dodać, że w Polsce, obok diagnozy wstępnej, funkcjonuje też pojęcie protodiagnozy¹³.

Na etapie protodiagnostycznym, realizowanym przez nauczyciela, chodzi o budowanie skutecznego postępowania pedagogicznego, zindywidualizowanego. I na to zindywidualizowanie chciałabym zwrócić szczególną uwagę. Potrzebne są tu kompetencje diagnostyczne nauczyciela, a więc wiedza, umiejętności, ale i postawa ukierunkowana na pomoc. Coraz powszechniej mówi się o interakcyjnym modelu postępowania w tym zakresie, a więc o społecznym kontekście diagnozy i współdziałaniu osób biorących udział w organizowaniu pomocy.

Profesor Joanna Krauze-Sikorska podkreśla rolę sytuacji protodiagnostycznych opartych na wzajemnym zaufaniu. Ponieważ osobą poddaną tym procesom jest dziecko, to ważną rolę odgrywa historia jego życia, specyfika rozwoju, przebyte doświadczenia, interakcje z osobami znaczącymi.

Najważniejsza jednak jest motywacja samego zainteresowanego, jego działanie na rzecz samorozwoju¹⁴.

Etapy diagnostyki

Diagnostyka w przypadkach słabości w czytaniu i poprawnym pisaniu opiera się na kilku krokach. Na pierwsze miejsce zawsze wysuwają się wyniki ilościowe, uzyskane przy pomocy narzędzi możliwie standaryzowanych i znormalizowanych. A więc:

- Krok 1 – stwierdzenie braków w sposób ilościowy.
- Krok 2 – analiza skupiona na rozwoju zjawiska (na przykład na jakim kolejnym etapie umiejętności czytania i/lub pisania czy rozumienia tekstu znajduje się uczeń). Zadaniem diagnostycznym będzie tu uchwycenie aktualnego stanu rozwoju, pomocne będą niektóre testy, zawierające na przykład słowa i pseudosłowa, pozwalające stwierdzić, czy dziecko umie czytać alfabetycznie.
- Krok 3 – dalsza szczegółowa analiza błędów (niem. *Feindiagnostik*), na przykład jakie grafemy są mylone (dźwięczne-bezdźwięczne, litery duże czy małe), interpunkcja.

Przez cały ten czas towarzyszą nam też elementy psychodiagnostyki, u której początków leży rozmowa z rodzicami, pogłębiona przez arkusz pytań i rozmowa z uczniem, możliwie bez rodziców. Służą one analizie danej konkretnej sytuacji i budowaniu hipotez. Można to zilustrować przypadkiem Jana.

Przypadek Jana

Jan uczy się czwarty rok. Pochodzi z rodziny późnych przesiedleńców z Polski. Przyjechał do Niemiec w wieku 2 lat, umiał już mówić po niemiecku. Rodzice pracują, mają średnie wykształcenie. Dla swoich dzieci pragną jednak wyższej pozycji społecznej. Jan początkowo spełniał marzenia rodziców. W klasie IV zaczął otrzymywać coraz gorsze oceny z dyktand. W teście poświęconym znajomości ortografii dostał liczbę punktów, która jeszcze nie uprawniała go do otrzymywania pomocy w szkole, ale rezultaty wskazywały na rodzące się problemy.

Problem Jana polegał przede wszystkim na tym, że rodzice stawiali mu zbyt wielkie wymagania. Polecali, aby ćwiczył wyrazy, które źle napisał w dyktandzie, ale on nie wiedział, jak to zrobić. Nie wykorzystywał czasu, nie miał cierpliwości, nie znał żadnej strategii pracy nad ortografią¹⁵.

Jan poddany został obserwacji po zajęciach szkolnych. Profesor Scheerer-Neumann opisała sytuację, kiedy otrzymał polecenie opanowania poprawnej pisowni trzech wyrazów, które błędnie napisał w teście. Powiedziano mu, że może wykorzystać czas na ich przyswojenie – bez ograniczeń. Jan nie umiał jednak wykorzystać czasu. Krótko przyglądał się wyrazom i wydawało mu się, że już napisze je dobrze. Niestety, żadnego z nich nie odtworzył poprawnie! Przy próbie przyswajania pisowni nie zastosował żadnej strategii, jak na przykład kilkakrotne pisanie wyrazu bez widocznego wzoru, a z pamięci, pisanie w powietrzu, pisanie z zamkniętymi oczami... Nie sprawdzał też samodzielnie, czy wyrazy są już poprawnie napisane.

Pomoc terapeutyczna, jak się wydaje, powinna objąć nie tylko samego Jana, ale też jego rodziców. Należałoby doprowadzić do tego, aby zrozumieli, że zbyt wysokie oczekiwania psychicznie obciążają ich syna. Jan z kolei powinien nauczyć się stawiać sobie realne do spełnienia cele i stosować różne sposoby pracy, nie tylko przepisywać, ale starać się zapamiętać trudne słowa.

Modele uczenia się czytania

Teoretyczne modele uczenia się czytania, ale też pisania, mogą służyć diagnostyce, pozwalają bowiem

poznać, jak uczy się dane dziecko. Modele takie próbowano tworzyć w różnych krajach i obszarach językowych. Na gruncie anglojęzycznym narodził się w zakresie czytania tak zwany „Model dwóch dróg” (ang. *dual-route-theory*, niem. *Zwei-Wege-Modell*). Model ten został empirycznie sprawdzony między innymi dla niemieckiego obszaru językowego w latach 1987, 2000, 2007.

Model odwołuje się, po pierwsze, do możliwie bezpośredniego rozpoznawania słów, na początku oczywiście łatwiejszych, i przywołania ich potem z „mentalnego leksykonu”. Po drugie, ukazuje możliwość polegającą na przekształcaniu grafemów w fonemy i ich syntezę z pomocą takich elementów, jak sylaby, morfemy czy struktury ortograficzne¹⁶. Droga pierwsza nazwana jest w tym modelu drogą bezpośrednią, droga druga – pośrednią.

Ćwiczone więc podczas czytania wyrazy można przetwarzać, pracując w dwojaki sposób:

- bezpośrednio, poprzez leksykalne rozpoznawanie wyrazów,
- albo z pomocą konwersji grafemów w fonemy i ich syntezę (w literaturze przedmiotu odpowiadają temu symbole G-Ph-K – wspominałam już o tym, analizując przypadek Jakuba).

Droga pierwsza, bezpośrednia, jest możliwa, bo czytający, ćwicząc tę czynność, może przechowywać w pamięci długotrwałej kolejność grafemów – w postaci całych wyrazów (na przykład swoje imię), czy morfemów, które potem można przy czytaniu rozpoznać i aktywować (niem. *Sichtwörter*, czyli słowa „widziane”).

Dla bezpośredniego rozpoznawania słów ważne są komponenty pamięci, czyli wspomniany mentalny ortograficzny leksykon. Jest on częścią języka mówionego, w którym słowa i morfemy są zmagazynowane w swojej formie dźwiękowej i znaczeniowej. Stanowią one zasób słów człowieka.

Droga pośrednia rozpoznawania słów odpowiada odczytaniu – jak to określa dydaktyka nauczania początkowego. Twórca tych przemyśleń, Max Coltheart (1978), podkreślał tu tylko płaszczyznę grafemową (G) i fonemową (Ph). Późniejsze empiryczne studia, jak i symulacje komputerowe pokazały natomiast, że w niektórych językach czytający w sposób pośredni wykorzystują też na tej drodze większe jednostki, jak sylaby i struktury ortograficzne.

W Polsce, jak podaje Edyta Gruszczyk-Kolczyńska, obecnie wyodrębnia się cztery podstawowe grupy metod uczenia się czytania i pisania: syntetyczne, ana-

lityczne, analityczno-syntetyczne i globalne¹⁷. Uznano przede wszystkim metody analityczne i syntetyczne, kiedy dziecko kojarzy nowe głoski i odpowiadające im litery. Pisze palcem poznaną literę w powietrzu, na ławce, na kaszy, ołówkiem lub długopisem na papierze, w liniach zeszytu. Wybrzmiewanie głoski i jednoczesne zapisanie jej znaku-literę sprawia, że w jego umyśle następuje silne skojarzenie brzmienia głoski z kształtem jej znaku.

Kolejne poziomy syntezą to włączenie zbitki głoska-litera do wyrazu, a wyrazu do zdania. Dbać tu trzeba o percepcję słuchową (w tym także o słuch fonematyczny i o zapamiętanie kształtu litery (synteza wzrokowa).

Jak stwierdza Gruszczyk-Kolczyńska – dobrym wprowadzeniem do tych procesów jest codzienne czytanie dziecku głośno przez pół godziny. Uczymy wówczas dzieci przede wszystkim umiejętności różnicowania głoski na początku wyrazu (w nagłosie), na końcu (w wygłosie) i wewnątrz wyrazu.

Dobrze rozwinięty słuch fonematyczny to ważny składnik i wskaźnik dojrzałości do nauki szkolnej. Ale dzieci mają kłopoty na poziomie różnicowania głosek. Stąd potrzeba poznania mechanizmów percepcji i pamięci słuchowej, do których zaliczamy słuch fizjologiczny, wspomniany słuch fonematyczny (umiejętność różnicowania głosek danego języka), analizę słuchową (zdolność do wydzielenia i scalania składników mowy – zdań, wyrazów, sylab i głosek) oraz sprawność w kojarzeniu usłyszanych słów z ich desygnatami¹⁸.

Interwencja, wsparcie i terapia

Interwencja, ogólnie mówiąc, integruje elementy dydaktyki przedmiotu (w tym wypadku nauczania w zakresie posługiwania się językiem) oraz założenia psychologiczne zasad wsparcia¹⁹.

Terapia w toku uczenia się (niem. *Lerntherapie*) zajmuje się zakłóconym procesem uczenia się, uwzględnia treści nauczania, ale też wpływ na osoby biorące udział w terapii. Osoba prowadząca terapię uczenia się łączy postępowanie pedagogiczne oraz z zakresu psychoterapii dziecięcej, prowadzi też rozmowy poradnicze z rodzicami i nauczycielami. Ma więc kompetencje poradnicze i dydaktyczne²⁰.

Liczne przykłady na pracę tego typu przytaczał ostatnio „Głos Nauczycielski”²¹. Kładzie się w nich nacisk na tworzenie dzieciom bardziej sprzyjającego środowiska, w wypadku trudności z czytaniem i pisaniem będzie to nauka w małych grupach, w at-

mosferze spokoju i życzliwości, w możliwie specjalnie przygotowanym otoczeniu, na przykład w „kąciku czytania”.

Psycholożka Magdalena Goetz przypomina tak zwane behawioralne ABC, gdzie A stanowią czynniki „wyzwalające”, B to zachowanie dziecka, a C to konsekwencje tego zachowania²².

W pracy terapeutycznej, towarzyszącej nauce dziecka, surowa i krytyczna postawa nauczyciela, czasem nawet stanowczość – mogą nie dać skutków pożądaných, a wywołać u dziecka upór i wstyd. Rozwiązaniem (zmiana A) będzie zmiana postawy nauczyciela, postawienie raczej na pozytywne zachęty jako metodę motywacyjną zamiast na publiczną krytykę i surowe wymagania – pisze Goetz.

Akcentuje się też w terapii towarzyszącej procesowi uczenia się skuteczne porozumienie się z dzieckiem, a więc nawiązanie pogłębionego kontaktu z nim²³. Znaczący psychoterapii, doktorzy Ross W. Green i J. Stuart Ablon, zaproponowali w tym zakresie model pracy nazwany „rozwiązywaniem problemów przez współdziałanie”. Podstawą pracy terapeutycznej jest szczegółowa diagnoza, w naszym przypadku – trudności z czytaniem i pisanem. Wymienieni autorzy zwracają uwagę na wybór priorytetów pracy, a więc wybieramy jedną trudność, z którą będziemy pracowali w pierwszej kolejności.

Jeśli mamy do czynienia z kilkoma ważnymi problemami, uwzględniamy dodatkowe kryteria – na przykład ten problem, który wymaga mniej czasu, czy wiąże się z innymi. Tu dodatkową metodą zdobycia informacji jest rozmowa z uczniem „i to poprowadzona tak, aby była terapeutyczna sama w sobie” – pisze Goetz.

Z punktu widzenia psychoterapii poznawczo-behawioralnej rozmowa jest poznawczą metodą pracy wychowawczej. Wspomniani doktorzy Greene i Ablon, autorzy omawianej metody rozwiązywania problemów przez współdziałanie, na których powołuje się Goetz, zauważają, że zajmowanie się zbyt wieloma sprawami naraz nie daje dobrych efektów. Sprawdza się natomiast metoda małych kroków, ponieważ poprawa na jednym polu pociąga za sobą poprawę na innym²⁴. Rodzic, terapeuta czy nauczyciel angażują dziecko, by razem z nimi poszukiwało rozwiązywania problemu. Obie strony wspólnie go rozpoznają.

Greene i Ablon podkreślają, że podejście to sprawdza się nie tylko w odniesieniu do problemów wychowawczych, ale także w odniesieniu do dzieci, które mają trudności w mówieniu lub obcojęzycznymi.

Wskazuje się na trzy fazy rozmowy:

- faza I (empatii), kiedy badamy źródła trudności, zbieramy informacje, wczuwamy się w sytuację dziecka, nie oceniając go;
- faza II (definiowania problemu), kiedy przekazujemy uczniowi nasze hipotezy – on musi to usłyszeć, formułujemy też naszą opinię o problemie;
- faza III (zaproszenia), w której proponujemy wspólne poszukiwanie rozwiązania²⁵.

W terapii uwzględnia się cele krótko-, średnio- i długofalowe. Ważne, aby też rodzice rozumieli procesy wsparcia – często również im potrzebne są rozmowy terapeutyczne, o czym już wspominałam, omawiając „przypadek Jana”.

Odnosnie „treningów” terapeutycznych w tym zakresie, dość kategoriycznie brzmi sformułowanie Gerheid Scheerer-Neumann dotyczące dzieci mających trudności z czytaniem i pisaniem (niem. *LRS Kinder*). Jej zdaniem nie mają większego wpływu wizualne wrażenia i ich trening, jak również trening wrażeń akustycznych, treningi motoryki oraz ogólne treningi uwagi. Te wszystkie niespecyficzne interwencje z reguły prowadzą do podwyższenia osiągnięć w trenowanym zakresie, ale brakuje transferu na czytanie i pisanie²⁶. Ta sama autorka zaznacza jednak, że zawsze pamiętać należy o tym, aby:

- dopasować oferty uczenia się do stanu rozwoju danego dziecka;
- dzielić materiał na przejrzyste jednostki dydaktyczne;
- wybierać zadania rokujące wysoką możliwość ich wykonania;
- wzmacniać nawet małe kroki naprzód;
- ćwiczyć algorytmy rozwiązań i strategie uczenia się;
- uwzględniać procesy zapominania, a więc często powtarzać;
- uprzyjemniać „treningi” przez odpowiednie do nauki gry i zagadki²⁷.

W zakresie rozumienia czytanego tekstu, ale także pisania ortograficznego, strategią owocną jest samodzielne stawianie pytań do tekstu, a także pamiętanie, aby:

- uczniowie sami formułowali sobie cele, badali związek rezultatów z włożoną pracą;
- dążyli do pozytywnego obrazu siebie;
- wytworzył się klimat wzajemnego zaufania, a nie orientacji na porażkę²⁸.

Jest to ważne także, a może szczególnie, dla starszych uczniów i było przedmiotem badań. Okazało

się na przykład, że po 24 godzinach starannie opracowanego „treningu”, oczywiście rozłożonego w czasie, grupa trenująca – w porównaniu z kontrolną – miała wyższe osiągnięcia w ortograficznym pisaniu i mniej porażek²⁹. Należy dodać, że trudno na ogół tworzyć grupy treningowe, natomiast wydajna jest w ich obrębie praca indywidualna, dostosowana do indywidualnego rozwoju i popełnianych błędów.

Strategią przydatną jest na przykład tworzenie „drzewa decyzyjnego”³⁰. Programy treningowe, których w niemieckojęzycznym obszarze językowym jest bardzo wiele, przestrzegają wspomnianych już zasad i podają algorytmy pracy. Dobry przykład to tak zwany Marburski Trening Ortograficzny (niem. *Marburger Rechtschreibtraining* – w skrócie MRT) z roku 2013. W treningu tym rozpracowano w 12 częściach wszystkie ważne dziedziny ortografii dla klas początkowych oraz następnych poziomów kształcenia. Sformułowano do nich algorytmy, dodano ilustracje i ćwiczenia, które były starannie sprawdzane. Program Marburski stosowany jest przede wszystkim w pracy indywidualnej i w małych grupach. Studium ewaluacyjne do tego programu wykazało poprawę już po trzech miesiącach u słabych w ortografii uczniów z klas II–V³¹. Chcę jednak dodać, że niektórzy polscy wybitni znawcy wspierania dzieci, szczególnie młodszych, w zakresie, który nas tutaj interesuje, przestrzegają przed przesadną wiarą w uniwersalność metod i gotowych programów wspierania. Decydować o ich popularności mogą bowiem również względy marketingowe.

„Kombinacji zakresów zaburzeń rozwojowych u dzieci jest tak wiele i są tak złożone, że nie ma i nie może być jednej uniwersalnej metody”³². Gruszczynska-Kolczyńska, co godne podkreślenia, zwraca uwagę również na „kruchą emocjonalną” młodszych dzieci, szczególnie w zetknięciu z trudnościami, na objawy frustracji przy wykonywaniu ćwiczeń (niektóre dzieci płaczą, tupią, a nawet rzucają przedmiotami). Ale pokonywanie trudności jest wpisane w edukację szkolną i dzieci muszą być do tego przygotowane³³.

Mimo tych zastrzeżeń – powrócę do sygnalizowanych już wyników badań, które przytacza Scheerer-Neumann. Nabycie reguł ortograficznych to zresztą tylko „kamyk w mozaice” ortograficznego pisania. Badaczka prowadziła trening z uczniami w 5 roku nauki – przez 6 miesięcy ćwiczyła wybrane reguły, stosując instrukcje werbalne pogłębione kognitywnie. Kładziono więc nacisk na rozumienie reguł³⁴. Test po ćwiczeniach wykazał w trenowanych obsza-

rach wyraźny postęp, z wysokim efektem. W analizie wyników różnicowano pomiędzy słowami „trenowanymi” w odniesieniu do reguł i „nietreowanymi”, co do których należało samodzielnie zastosować reguły (niem. *Transwerwörter*). Przy wyrazach trenowanych błędy uległy redukcji o 72%, przy nietreowanych o 40%. Było tak w różnych obszarach ortografii. Autorka opisała też dokładnie efekt treningu wspieranego komputerem, tym razem chodziło o trening uwzględniający szczególnie budowę słowotwórczą wyrazów (niem. *Morphem-Training*).

Ćwiczenia obejmowały zarówno pracę przy wykorzystaniu komputera, jak i wykorzystanie porad w małych grupach. W studium ewaluacyjnym brali udział na ogół uczniowie trzeciego roku nauki z niskimi wynikami w zakresie przyswajania zasad ortograficznych. Po łącznie 15 godzinach pracy okazało się, że u dzieci objętych treningiem obniżyła się liczba błędów. Efekt był duży w porównaniu z grupą kontrolną, która w tym czasie zajmowała się literaturą dziecięcą. Po 10 tygodniach nie zauważono spadku tych umiejętności w grupie objętej treningiem³⁵.

Ważne jest podkreślanie przez autorkę faktu, że słowa, które mają stać się przyswojone, powinny być wpojone świadomie. Czytanie pojedynczych słów czy przelotne spojrzenie – na przykład na wywieszone w klasie plansze – nie daje godnego uwagi rezultatu. Stwierdzono to w wielu badaniach³⁶.

Dotyczy to zresztą też dorosłych. Kiedy czytamy (na przykład w artykule) jakieś nowe nazwisko, które chcemy poprawnie zapamiętać, trzeba się na to „nastawić”. W serii interesujących eksperymentów Hans Plickat i Wilhelm Wiczerkowski wykazali już przed wielu laty wysoką efektywność treningu „listy wyrazów”. Efekt utrzymywał się nawet po kilku miesiącach³⁷. Ale nie jest to alternatywa dla świadomego wpajania reguł. Jak stwierdziła Scheerer-Neumann – w procesie nabywania poprawnej pisowni muszą nastąpić 2 fazy: faza „wdrukowywania” (niem. *Einprägephase*) i faza ćwiczeń.

W fazie pierwszej uczniowie powinni poznać, jakie występują w wyrazie ortograficzne problemy, uświadomić sobie te krytyczne miejsca i możliwie „zakotwiczyć” je w regułach. W fazie drugiej ważne jest, aby na przykład dokładnie zaplanować powtórki. Na początku powtórki powinny być bliskie w czasie, odstępy wynoszą tylko kilka dni. Potem „odświeżenia” następują w odstępach tygodni i miesięcy³⁸. Powtórki można „zgrać” z zadaniami domowymi uczniów, efektywne kroki można opanować razem z dziećmi,

sprawdza się tu metoda samoinstrukcji. Cytowana autorka formułuje kolejne „kroki” (podaje do nich też proste rysunki):

- Piszę słowo w kratce na kartce.
- Myślę nad tym, gdzie znajduje się trudne miejsce i podkreślam je.
- Odwracam kartkę.
- Myślę o tym trudnym miejscu.
- Wymawiam wyraz, a następnie piszę go z podziałem na sylaby.
- Porównuję z kartką.

Dzieci mające trudności na początku przyswajają sobie efektywnie tylko niewiele słów, o łatwej strukturze. Ale stopniowo dochodzi w tym procesie wiedza, co wyzwała synergię.

Pomoc przy czytaniu

Jest stare powiedzenie: „Czytania uczymy się przez czytanie”. Ale czy powiedzenie to odnosi się też do uczniów słabych w tym zakresie? Doświadczona badaczka, jaką jest Scheerer-Neumann, uważa, że samo czytanie jako środek wsparcia nie wystarcza. Jest ono tylko częścią wsparcia³⁹. Można, w zależności od potrzeb, wprowadzać różne środki dydaktyczne. Na przykład – jeśli problem leży w odróżnieniu dźwięczności i bezdźwięczności głosek, to szczególnie wśród dzieci młodszych można próbować badać artykulację, demonstrując gaszenie płomienia świecy (świecę zgasimy, wymawiając dźwięczne „b”, „d”, „g”, efektu takiego nie będzie przy bezdźwięcznych „p”, „t”, „k”). Potrzebne są też elementarne ćwiczenia syntezy. Programy treningowe zaczynają się od sylab otwartych z jedną spółgłoską na początku („Ma-ma”; „dy-wan”). Czy wprowadzać też „pseudosłowa”? Wszak dzieci mają przede wszystkim rozumieć sens. W literaturze przedmiotu uważa się, że tak, poznajemy bowiem, stosując je, czy dziecko czyta, czy tylko zgaduje słowa na podstawie kontekstu. Zresztą często nie rozumie ono też jeszcze znaczenia niektórych słów na niższym stopniu nauczania⁴⁰. Płynność czytania, do której dążymy, jest ważna, bo pełni funkcję swojego rodzaju „pomostu” pomiędzy odczytaniem tekstu a jego rozumieniem – stwierdza Scheerer-Neumann.

Uczenie się czytania w pierwszym roku nauki jest nie tylko skutkiem metodycznych instrukcji, ale przede wszystkim „rezultatem własnych prób i ćwiczeń”, pisze autorka⁴¹. Szybkości i automatyzacji czytania dzieci szczególnie dopracowują się w I roku nauki. Mierzeniu szybkości czytania służą testy – w Polsce popularny test Jana Konopnickiego. Auto-

Model stopni nauki czytania

Strategia czytania			Występuje około
Logograficzna	0. Dziecko odróżnia między pismem a obrazkiem		przed szkołą
	1 a. Dziecko rozpoznaje słowa całościowo	Niewiele słów, wybrane znaki	przed szkołą
	1 b. Dziecko rozpoznaje słowa z głośnym wypowiedaniem grafemów	Trochę więcej słów	Początek I roku nauki
Alfabetyczna	Początek czytania	Słowa najczęściej wiążą się z kontekstem elementarza	Pierwsze miesiące I roku nauki
	2 a. Płaszczyzna G-Ph-K. Trudności z dłuższymi wyrazami		
	2 b. Synteza udaje się też przy trudniejszych słowach		Drugie półrocze I roku nauki
Ortograficzna	3a. Początek strategii ortograficznej		od II roku nauki
	3b. Rozwój strategii ortograficznej Odczytywanie większych całości (sylaby, morfemy)		od III roku nauki

Źródło: G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie*, s. 74.

matyzacja, jak czytamy w literaturze przedmiotu, ułatwia wspomniane już rozumienie tekstu⁴². Z badań wynika, że dzieci, także w II roku nauki, mają problem z rozróżnianiem, w zakresie audytywnym, wspomnianych głosek dźwięcznych i bezdźwięcznych. Niektóre mają problemy z syntezą i wracają do czytania logograficznego. Większość dzieci, zakwalifikowanych do grup wymagających wsparcia, ma kłopot z wyrazami wielosylabowymi lub składającymi się z kompleksów morfemowych. Odczytują początkowe litery i zgadują ze swego zasobu pamięciowego. Dzieci powoli czytające – z reguły w czasie wolnym – czytają mniej. Scheerer-Neumann proponuje sprawdzony przez siebie model stopni czytania, nawiązujący do wielu wcześniejszych prób innych autorów (patrz tabela).

Uwarunkowania rodzinne i szkolne

Wiele uwagi poświęca się w literaturze dotyczącej trudności z czytaniem socjalizacji czytelniczej. Ogra-

niczę się do kilku stwierdzeń w tym zakresie. Z punktu widzenia psychologicznych badań socjalizacji wyróżnia się cztery ważne procesy zachodzące w domu i szkole, które wspierają kontakt dzieci i młodzieży z książką. Są to:

- stymulacja;
- instrukcja;
- motywacja;
- imitacja⁴³.

Przez stymulację rozumie się bodźce, które trwają przez całe dzieciństwo i dorastanie. W wieku przedszkolnym szczególnie efektywne jest wspólne oglądanie książek z obrazkami, potem wspólne głośne czytanie. Ważne są wzajemne interakcje, bo pierwszy wgląd w funkcje i struktury pisma najlepiej zdobywać w bliskim kontakcie i grze słów, pytań i odpowiedzi – na przykład ze starszym rodzeństwem. Zaobserwowano tu wpływ wykształcenia matek. Matki mniej wykształcone mówią raczej same, bardziej wykształ-

cone – ośmielają dziecko do pogłębionej aktywności. Stymulacja przejawia się też w postaci pomocy przy wyborze książek i rozmów o tekstach.

Formą klasycznej instrukcji jest pomoc przy zadaniach domowych. Pomoc ta jest efektywniejsza, gdy wzmacnia własne chęci uczenia się dziecka, nie ogranicza się do kontroli. Jeśli chodzi o dzieci słabo czytające i piszące – sytuacje z tym związane powinny być szczególnie troskliwie organizowane.

W zakresie motywów i wartości – przywoływani autorzy kładą nacisk na to, aby w domu szanowano znaczenie i wartość szkolnych osiągnięć dzieci. Szczególnie ważne jest wpojenie dzieciom szacunku dla języka pisanego i czytania. Profesor Scheerer-Neumann uważa to za centralne zadanie rodziców.

Przykład rodziców, a więc procesy imitacyjne, są w tym zakresie bardzo istotne. Badania PISA (na przykład z roku 2009) ukazały ścisły związek między motywacją do czytania występującą u rodziców i odpowiednimi kompetencjami badanych 15-latków. Również badania IGLU (2006) wykazały, że 20,6% uczniów słabo czytających miało rodziców, którzy czytali mniej niż godzinę w tygodniu.

Działania profilaktyczne

Wiele mechanizmów nie zostało tu jeszcze wyjaśnionych. Braki u dzieci z tak zwanych warstw oddalonych od wykształcenia można zredukować przez wczesne wsparcie w przedszkolu. Genetyczne dyspozycje występują, ale nie determinują przebiegu kariery szkolnej, silniejsze okazują się wpływy socjokulturowe – podkreśla Scheerer-Neumann⁴⁴. Genetycznym dyspozycjom zaprzeczyc jednak nie można. Między innymi badania, które prowadził Gerd Schulte-Körne (1996) wykazały, że 1/3 rodziców i 1/2 rodzeństwa dzieci, wykazujących się słabą kompetencją pisania, również pisało poniżej norm⁴⁵. Potwierdza to zresztą praktyka nauczycielska – szczególnie nauczycieli długo już pracujących, którzy często pamiętają, jako swoich uczniów, rodziców swoich obecnych uczniów czy ich starsze rodzeństwo.

Okazuje się też, że nie wszystkie dzieci z niekorzystnych ciąż i trudnych porodów dotknięte są wystąpieniem omawianych trudności. Stwierdzono, że u małej tylko części dzieci mózg zostaje tak ciężko uszkodzony przez niedotlenienie, na przykład w szpitalu, że potem przy czytaniu i uczeniu się pisania występują ograniczenia⁴⁶.

Nie potwierdziło się przypuszczenie o związku z leworęcznością. Już w roku 1973 badania na ten

temat przeprowadziła wśród uczniów klas III i IV Renate Valtin⁴⁷, autorka bardzo wielu prac empirycznych poświęconych legastenii i nauce czytania oraz pisania. Do podobnych wniosków doszedł Ulrich Strehlow, badający reprezentatywną próbę młodych dorosłych⁴⁸.

Natomiast ważny okazuje się wpływ infekcji, które przeżyła matka w ciąży i wpływ konsumpcji narkotyków⁴⁹. Bezpośredni wpływ na proces zdobywania umiejętności w tym zakresie wywiera dydaktyka czytania i ortografii, nauczanie wspierające (niem. *Förderunterricht*) i pomoc w domu, aby wesprzeć kompetencje kognitywne, tak ważne dla pisania. Dom może działać jako czynnik ochronny, przed ugruntowaniem się słabości w omawianych procesach. Pomoc przy zadaniach domowych może genetycznie prawdopodobną słabość zminimalizować⁵⁰.

U dzieci w młodszym wieku decydującą rolę odgrywa wspomniana już świadomość fonologiczna, a więc kompetencja językowa, która, jeśli jest dobrze rozwinięta, pozwala oczekiwać bezproblemowego uczenia się „mowy pisanej”⁵¹. Badania prowadzone w ostatnim roku pobytu dzieci w przedszkolu wskazały, że dzieci z niskimi kompetencjami w zakresie świadomości fonologicznej zwracały na siebie uwagę z powodu hiperaktywności i miały problemy z rówieśnikami. Autorzy przywoływanych badań (L.P. Frohlich i inni) przypuszczają, że część tych dzieci ma też kłopoty w zakresie mowy, co ma wpływ na ich komunikowanie się i zdolność do społecznych interakcji.

Badacze starali się też zgłębić częstość występowania trudności u dziewcząt i chłopców. W zachodniej, w tym i w polskiej, kulturze dziewczęta częściej zajmują się książkami, dodaje to im motywacji do nauki. Dwa duże badania międzynarodowe ujawniły rzeczywiście lepsze przeciętne osiągi dziewcząt – różnice nie były jednak zbyt duże⁵². Natomiast w przedziale najniższych osiągnięć nadreprezentacja chłopców była już znaczna.

Sytuacja psychiczna dzieci

O trudnościach tych dowiadujemy się głównie od rodziców – z arkuszy z pytaniami badawczymi. Rodzice sygnalizują na ogół wewnętrzne (internalne) niepożądane stany, które obserwują u swoich dzieci, jak skargi na ból, wycofanie, lęk przed szkołą, zakłócenia uwagi. Zewnętrzne (eksternalne) oznaki trudności w postaci asocjalnego czy agresywnego zachowania występują rzadko⁵³. Badania przeprowadzone na Uniwersytecie w Göttingen (2010) wykazały jed-

nak, że wśród dzieci dotkniętych sprzężonymi trudnościami, nie tylko w zakresie czytania i pisania, ale także między innymi dyskalkulią, procent mających rażące problemy emocjonalne był wyraźnie wyższy. „Psychiczne obciążenie, które wynika z podwójnego poczucia zawodu, jest widocznie o wiele cięższe do zniesienia, niż tylko jedna problemowa dziedzina”⁵⁴.

Z międzynarodowych badań IGLU, poświęconych nauczaniu czytania w klasach młodszych, wynika, że w zasadzie wszystkie dzieci w tym wieku boją się złych ocen, a ich stosunek do dyktand jest zróżnicowany. Boi się ich około 25% uczniów mających trudności w tym zakresie, ale też około 10% dobrze się uczących⁵⁵. Niskie osiągi szkolne podwyższają też ryzyko rozwinięcia się strachu przed szerszym działaniem. Czy to rzeczywiście nastąpi, zależy od otoczenia i od innych dyspozycji dziecka – podkreślają znawcy⁵⁶. Działają tu różne zmienne, na przykład wspomniana już gotowość do wysiłku. Niektóre dzieci, jak wynika z opisów przypadków, także tu już przytaczanych, czują się zniechęcone, gdy mimo włożonej przez nie pracy i zmniejszenia się na przykład liczby błędów w dyktandzie – ogólna ocena nie ulega poprawie. Dzieje się tak szczególnie wtedy, gdy nauczyciel – na przykład „nowy” – nie zna jeszcze dziecka dostatecznie dobrze.

Profesor Gerheid Scheerer-Neumann akcentuje też, że istnieje przypuszczenie, iż dzieci obciążone trudnościami z czytaniem i pisaniem mają mniejszą gotowość do wysiłku. Sprawa była poddana wnikliwym badaniom, choć wyniki nie okazały się jednoznaczne. Podejrzenie, że dzieci słabe w omawianym zakresie mają mniejszą gotowość do wysiłku potwierdziło się w pewnym stopniu w przywoływanych przez Scheerer-Neumann dwukrotnych badaniach Anne Fischbach⁵⁷ i w badaniach Juliane Kohn⁵⁸.

Warto dodać, że w ostatnich latach pojawiły się interesujące prace na temat „koncepcji siebie” (niem. *Selbstkonzept*), a więc na temat przekonania co do wartości swojej osoby. Herbert W. Marsh podzielił dane wiążące się z koncepcją siebie na te odnoszące się do tak zwanych „osiągów akademickich” (dotyczą zdolności i kompetencji werbalnych oraz matematycznych) i „osiągów nieakademickich” (dotyczą umiejętności społecznych, zainteresowań, wrażliwości, a także sprawności fizycznej czy nawet wyglądu)⁵⁹. Wiele studiów pokazało pozytywny związek między osiąganymi szkolnymi a koncepcją siebie. Na szczęście badanie Renate Valtin (we współpracy z innymi autorami) wykazało, że niskie poczucie własnej wartości

w zakresie tylko czytania czy pisania na ogół nie przenosi się na inne przedmioty szkolne i na ogólne poczucie własnej wartości⁶⁰. Warto jeszcze zwrócić uwagę na badania Reinharda Pekruna poświęcone uczniom w różnym przedziale wiekowym (od 5 do 10 roku nauki). Badanie dotyczyło osiągnięć w zakresie różnych dziedzin. Ważne, że regres w postępach ujawniał się u dzieci najczęściej wtedy, gdy wywierany był na nie nacisk dotyczący zdobywania dobrych ocen. Również kary stosowane za niskie wyniki nie okazywały się skuteczne. Stany lękowe uczniów wiązały się na ogół z sytuacją w rodzinie, gdy rodzice uzależniali swoją emocjonalną „dotację” głównie od osiągnięć szkolnych i podwyższali znacznie poziom wymagań⁶¹.

Zakończenie

Wydawać się może, że przytoczenie wyników wielu takich żmudnych badań – to często jednocześnie przywołanie spraw znanych, z pozoru mało odkrywczych. Tak chyba jednak nie jest. Problem pomocy w zakresie nauki czytania i pisania jest trudny – wymaga cierpliwości, zwłaszcza ze strony rodziców, czasem wręcz poświęcenia. Toruje jednak drogę realnej poprawie, bez której młodzi ludzie znaleźć się mogą w przyszłości w pułapce graniczącej z bezradnością. Szczególnie na studiach!

Sądzę też, że sugestie profesor Gerheid Scheerer-Neumann, aby dążyć do tworzenia modeli diagnostycznych, czy aby obmyślać i realizować – także przy pomocy studentów i wolontariuszy – projekty konkretnej pomocy dzieciom, jak najbardziej adekwatnej do ich potrzeb, są warte przemyślenia i realizacji. Napawają optymizmem, choć niekoniecznie łatwym. Rysuje się więc nadzieja – zarówno dla nauczycieli, jak i dla dzieci oraz rodziców. Otwierają się nowe horyzonty, ale i umacnia się powrót do sposobów stosowanych od dawna – „babcynych”, serdecznych, ale też mających swoją moc.

Przypisy

¹ G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie. Grundlagen, Diagnostik und Förderung*, W. Kohlhammer, Stuttgart 2015, s. 171, 1. Auflage.

² Pełna nazwa: Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung.

³ J. Szymaniak, *Pedagogiczny aspekt dysleksji i dysortografii*, w: *Rodzina – Wychowanie – Nauczanie. Materiały pomocnicze dla studentów kierunków nauczycielskich, t. II*. Praca zbiorowa pod red. H. Pielki, Koszalin 1995, s. 51–63; J. Szymaniak, „*Musisz nad sobą pracować... – to nie wystarczy*”, „Refleksje” 2001, nr 12, s. 7–8.

⁴ G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 19.

⁵ G. Scheerer-Neumann przywołuje studium H. Dilling, W. Mombour, M.H. Schmidt, 2010, *Internationale Klassifikation psychischer Störungen. I.C.D.-10, Kapitel V(F), Klinisch diagnostische Leitlinien*, Bern, Huber.

- ⁶ G. Krasowicz-Kupis, *Psychologia dysleksji*, Warszawa 2008, s. 258.
- ⁷ H.E. Tenorth, R. Tippelt, *Lexikon Pädagogik*, Weinheim/Basel 2012, s. 452.
- ⁸ Podaję za H.-E. Tenorth, R. Tippelt, *Lexikon Pädagogik*, op. cit., s. 484.
- ⁹ G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 28.
- ¹⁰ Podaję za G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 22.
- ¹¹ Przypadek opisano Ibidem, s. 130–133.
- ¹² L. Dummer-Smoch, *Die Diagnostische Bilderliste (DBL). Siebungsverfahren zu Früherkennung von Leselernschwierigkeiten im Leselernprozess*, Kiel 2013.
- ¹³ J. Krauze-Sikorska, *Protodiagnoza pedagogiczna a proces konstruowania skutecznej pomocy dzieciom i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju*, w: *Wybrane problemy psychospołecznego funkcjonowania dzieci i młodzieży z utrudnieniami w rozwoju. Nowe perspektywy – nowe wyzwania*, Poznań 2011.
- ¹⁴ Ibidem, s. 138.
- ¹⁵ Warto więc może zwrócić uwagę na różnicę między przyswajaniem reguł a uczeniem się strategii. Różnica między regułami a uczeniem się strategii polega na tym, że wiedzę z zakresu zasad redukuje się tu do minimum, a próbuje zamiast tego „trenować ruch myśli” – pisze dr Christine Mann, psycholożka szkolna, była nauczycielka, związana z Uniwersytetem w Göttingen, patrz Ch. Mann, *Strategiebasiertes Rechtschreiben. Selbstbestimmter Orthografieunterricht von Klasse I–IX*, Weinheim/Basel 2010, s. 25.
- ¹⁶ G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 58.
- ¹⁷ E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, *Zajęcia dydaktyczno-wyrównawcze dla dzieci, które rozpoczną naukę w szkole*, Warszawa 2009, s. 219.
- ¹⁸ Ibidem, s. 164.
- ¹⁹ G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 63.
- ²⁰ Ibidem, s. 68.
- ²¹ Warto zwrócić uwagę zwłaszcza na cykl „Psychoterapia w szkole” autorstwa Magdaleny Goetz: *Zmiana A. Jak to zrobić?*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 11, s. 16; *Trudne, gniewne, wybuchowe*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 13, s. 16; *Wybierz własny plan*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 15, s. 16.
- ²² M. Goetz, *Zmiana A. Jak to zrobić?*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 11, s. 16.
- ²³ M. Goetz, *Trudne, gniewne, wybuchowe*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 13, s. 16.
- ²⁴ M. Goetz, *Wybierz właściwy plan*, „Głos Nauczycielski” 2017, nr 15, s. 16.
- ²⁵ R.W. Greene, *Trudne emocje u dzieci*, Edgard 2014; R.W. Greene, J.S. Ablon, *Terapia dzieci impulsywnych*, Kraków 2008, pod. za M. Goetz.
- ²⁶ G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie*, op. cit., s. 64.
- ²⁷ Ibidem, s. 69.
- ²⁸ Ibidem, s. 71.
- ²⁹ F. Reinberg, M. Schliep, *Ein kombiniertes Trainingsprogramm zur Förderung der Rechtschreibkompetenz älteren Schülern*, „Heilpädagogische Forschung” 1985, nr 12, s. 277–294, pod. za G. Scheerer-Neumann, op. cit.
- ³⁰ W cytowanej książce G. Scheere-Neumann s. 126.
- ³¹ G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 127.
- ³² E. Gruszczyk-Kolczyńska, E. Zielińska, op. cit., s. 59.
- ³³ Ibidem, s. 62.
- ³⁴ G. Scheerer-Neumann, *Rechtschreibtraining mit rechtschreibschwachen Hauptschülern auf kognitionspsychologischen Grundlage. Eine empirische Untersuchung*, Opladen 1998.
- ³⁵ G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie*, op. cit., s. 128.
- ³⁶ Na przykład K. Siekmann, *Der Zusammenhang von Lesen und Recht-Schreiben. Empirische Überprüfung der Transferleistungen zwischen der rezeptiven und der produktiven Fertigkeit*, Frankfurt/M 2011.
- ³⁷ H. Plickat, W. Wiczerkowski, *Lernerfolg und Trainingsformen im Rechtschreibunterricht*, Bad Heilbrunn, 1979, pod. za G. Scheerer-Neumann.
- ³⁸ G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie*, op. cit., s. 129.
- ³⁹ Ibidem, s. 83.
- ⁴⁰ Ibidem, s. 84–85.
- ⁴¹ Ibidem, s. 75.
- ⁴² Ibidem, s. 77.
- ⁴³ A. Helmke, F.E. Weinert, *Bedingungsfaktoren schulischen Leistungen*, w: Weinert F.E., *Psychologie des Unterrichts und der Schule Göttingen* 1997, Hogrefe, pod. za G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie*, op. cit. s. 37 i nast.
- ⁴⁴ G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie*, op. cit., s. 40–41.
- ⁴⁵ R. Schulte-Körne, W. Deimel, K. Müller, C. Gutenbrunner, *Familial aggregation of spelling disorders*, „Journal of Child Psychology and Psychiatry” 1996, nr 37, s. 817–822, pod. za G. Scheerer-Neumann, s. 34.
- ⁴⁶ G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie*, op. cit., s. 34.
- ⁴⁷ R. Valtin, *Legasthenie – Theorie und Untersuchungen*, Weinheim 1973.
- ⁴⁸ U. Strehlow, J. Haffner, 2002, *Definitionsmöglichkeiten und sich daraus ergebende Häufigkeit der Umschriebenen Lese- bzw. Rechtschreibstörung – theoretische Überlegungen und empirische Befunde an einer repräsentativen Stichprobe junger Erwachsener*, *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie* 30, s. 113–126
- ⁴⁹ G. Scheerer-Neumann, *Lese-Rechtschreibschwäche und Legasthenie*, op. cit., s. 15.
- ⁵⁰ Ibidem, s. 15.
- ⁵¹ Dowiodły tego badania L.P. Fröhlich, U. Koglin, F. Petermann, *Zusammenhang zwischen phonologischer Bewusstheit und Verhaltensauffälligkeiten bei Kinder im Vorschulalter*, „Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie und Psychotherapie” 2010, nr 38, s. 283–290.
- ⁵² Między innymi W. Bos, S. Hornberg, K.H. Arnold, IGLU 2006, *Lesekompetenzen von Grundschulkindern in Deutschland im internationalen Vergleich*, Münster 2007, Waxmann, s. 195–203.
- ⁵³ G. Scheere-Neumann, *Lese-Rechtschreib-Schwäche und Legasthenie*, op. cit. s. 42.
- ⁵⁴ Ibidem, s. 43.
- ⁵⁵ Pod. za G. Scheerer-Neumann, s. 44.
- ⁵⁶ Ibidem, s. 44.
- ⁵⁷ A. Fischbach, K. Schuchardt et al., *Zeigen Kinder mit schulischen Minderleistungen sozio-emotionale Auffälligkeiten?*, „Zeitschrift für Entwicklungspsychologie und Pädagogische Psychologie” 2010, nr 42, s. 201–210 oraz A. Fischbach, K. Schuchardt, J. Brandenburg, J. Kleszczewski, *Prävalenz von Lernschwächen und Lernstörungen. Zur Bedeutung der Diagnosekriterien, Lernen und Lernstörungen* 2013, nr 3, s. 65–76, pod. za G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 45.
- ⁵⁸ J. Kohn, A. Wyschkon, K. Ballaschk, *Verlauf von Umschriebenen Entwicklungsstörungen. Eine 30- Monats – Follow- up- Studie, Lernen und Lernstörungen* 2013, nr 2, s. 77–89.
- ⁵⁹ H.W. Marsh, *The structure of academic self concept. The Marsh / Shavelsonmodel*, „Journal of Educational Psychology” 1990, 82, s. 623–636, pod. za G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 44.
- ⁶⁰ R. Valtin, S. Hornberg, S. Buddelberg, A. Voss, 2010, *Schülerinnen und Schüler mit Leseproblemen – eine ökosystemische Betrachtungsweise*, w: W. Bos, S. Hornberg, IGLU 2006 – die Grundschule auf dem Prüfstand, Münster, op. cit., s. 45.
- ⁶¹ R. Pekrun, *Schulleistung, Entwicklungsumwelten und Prüfungsgangst*, w: R. Pekrun, H. Fend, *Schule und Persönlichkeitsentwicklung. Ein Resümee der Langschnittforschung*, Stuttgart 1991, s. 164–180, pod. za G. Scheerer-Neumann, op. cit., s. 47.

Uczniowie promują region

Andrzej Wiśniewski, dziennikarz, fotograf, redaktor portalu zachodniopomorskie-info.eu

Od wielu lat podejmowane są próby włączenia uczniów szkół średnich w promocję miast i regionów. Na ogół są to jednorazowe wydarzenia w postaci quizów i konkursów lub też akcji doraźnych – jak koncerty czy imprezy okolicznościowe. Na ogół działania te nie wychodziły poza ramy powiatu, gminy lub miasta. Dzięki pomysłowi miejscowej nauczycielki w Czaplunku stało się inaczej. Wraz ze swoimi uczniami Marta Gańska stworzyła pierwsze w województwie Szkolne Centrum Informacji Turystycznej.

Pomysł stworzenia Centrum dojrzał przez kilka lat. Do jego wcześniejszej realizacji brakowało środków finansowych, wyposażenia pracowni, ale także ludzi – pierwszy rocznik, który przyszedł do Technikum Obsługi Turystycznej, trzeba było wcześniej nauczyć i przygotować do pracy w tego rodzaju instytucji. Dzięki uporowi Marty Gańskiej i dyrektora szkoły Roberta Patrzyńskiego Centrum powstało i od dwóch lat jest miejscem praktycznej nauki zawodu dla przyszłych pracowników branży turystycznej.

Jak to bywa na początku – łatwo nie było. Należało poszukać klientów, stworzyć ofertę, materiały promocyjne i przygotować się profesjonalnie do organizacji i oprowadzania wycieczek. Pomysł wypalił – po Czaplunku szybko rozniosła się wieść, że taka instytucja istnieje. Pojawili się pierwsi klienci, miejscowi seniorzy, którzy szukali partnera do organizacji wycieczki. Centrum ma na koncie organizację wycieczek do Krakowa, Częstochowy, Wrocławia i Szczecina. Uczniowie z Czaplinka przygotowali też specjalną ofertę promującą Pojezierze Drawskie. Odwiedzili Borne Sulinowo, Wałcz, Drawsko Pomorskie. Aktualnie pracują nad szlakiem turystycznym w okolicach jeziora Drawsko dla uczniów szkół podstawowych. Przygotowują też trasę turystyczną szlakiem miejscowych zabytków, która będzie połączona z grą miejską.

„Pracownię mamy przygotowaną profesjonalnie” – mówi Marta Gańska, opiekunka Szkolnego Centrum Informacji Turystycznej w Czaplunku. „Wyposażeni jesteśmy w laptopy, tablicę multimedialną,

materiały promocyjne i reklamowe. Uruchomiliśmy dział księgowości, organizacji imprez, logistyki. Jesteśmy zaopatrzeni w mapy oraz programy graficzne, które pozwalają zaprojektować plakat lub ulotkę. Nasza klasa to pracownia oraz Centrum Informacji, do którego przychodzą uczniowie i nauczyciele, by dowiedzieć się, jak zorganizować wycieczkę. Bardzo się cieszę, że możemy uczyć zawodu w praktyce. Uczniowie pracują jako piloci wycieczek, są też asystentami zawodowych pilotów, oprowadzają gości po mieście i okolicach, zasilają miejscowe Centrum Informacji Turystycznej”.

Kilka dni temu uczniowie z Czaplinka byli gośćmi Stowarzyszenia Dziennikarzy Rzeczypospolitej Polskiej „Pomorze Zachodnie” w ramach cyklicznych zajęć edukacyjnych pod tytułem „Region w Pigułce”. Podczas spotkania zorganizowanego przez SDRP z uczniami szczecińskich szkół średnich – I LO im. Marii-Skłodowskiej Curie, Katolickiego LO, Zespołu Szkół nr 8 oraz Zespołu Szkół nr 6 – uczniowie z Czaplinka opowiadali o swojej pracy, działalności centrum oraz planach na przyszłość. Zaprezentowali też stoisko promocyjne z potrawami regionalnymi z okolic Czaplinka. Gośćmi specjalnymi byli: Urszula Berlińska – dyrektor Wydziału Kształcenia Branżowego w Kuratorium Oświaty w Szczecinie, Robert Stępień – Zachodniopomorski Wicekurator Oświaty, Grzegorz Szczepanik – wizytator.

Spotkanie odbyło się w Szczecińskim Inkubatorze Kultury. Współorganizatorem było Kuratorium Oświaty w Szczecinie.

Edukacja zdrowotna w szkole podstawowej

Jak kształcić i wychowywać uczniów na lekcjach biologii?

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

Dbłość o zdrowie i uświadamianie sobie jego wartości pozostaje najważniejszym zdaniem nauczycieli. Ważną rolę w kształtowaniu postaw prozdrowotnych dzieci i młodzieży – czyli wdrożeniu ich do właściwych zachowań: higienicznych, bezpiecznych dla zdrowia własnego i innych, sprzyjających prawidłowemu odżywianiu się, związanych z aktywnością fizyczną – może odegrać szkoła poprzez mądre i konsekwentne realizowanie edukacji zdrowotnej.

Autorzy podstawy programowej kształcenia ogólnego z biologii zwracają uwagę na to, że zdrowie jest jednym z istotniejszych aspektów nauczania. W klasie VII szkoły podstawowej realizowane są zagadnienia związane z anatomią i fizjologią procesów zachodzących w organizmie człowieka, a także z ochroną zdrowia. Cele kształcenia – wymagania ogólne podstawy programowej kształcenia ogólnego zostały zawarte w punkcie V. *Znajomość uwarunkowań zdrowia człowieka a treści nauczania*, zaś wymagania szczegółowe w punkcie III. *Organizm człowieka*. Kolejny punkt podstawy programowej kształcenia ogólnego z biologii – IV. *Homeostaza* porządkuje informacje na temat parametrów środowiska i organizmu, zdrowia i choroby jako stanu lub braku równowagi wewnętrznej. Znajduje się tu też nowy zapis o lekach ogólnodostępnych, suplementach i antybiotykach oraz o potrzebie, sensie i konieczności kontroli ich przyjmowania.

Zdrowie na co dzień

W ciągu całego roku szkolnego uczniowie nie tylko poznają własny organizm, czyli poszczególne układy budujące ciało, ale uczą się o zasadach profilaktyki, najczęstszych chorobach człowieka i zasadach utrzymania zdrowia. Istnieje także możliwość kształcenia postaw prozdrowotnych w praktyce.

Jednym z istotnych założeń edukacji zdrowotnej, oprócz wcześniej wymienionych, jest wyposażenie uczniów w wiedzę oraz umiejętności przydatne w życiu codziennym.

Warunki i sposoby realizacji podstawy programowej z biologii odzwierciedlają potrzebę zdobycia przez uczniów umiejętności umożliwiających podejmowanie świadomych decyzji, kształtowania nawyków zdrowego stylu życia oraz dostarczania informacji o różnych zagrożeniach zdrowia i możliwościach ich ograniczenia.

Jak kształtować świadomość i postawy prozdrowotne?

W trakcie realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w klasie VII szkoły podstawowej warto zwrócić uwagę na charakterystyczny układ zapisów szczegółowych. Anatomia człowieka zostaje powiązana z procesami fizjologicznymi i zakończona tematami z edukacji zdrowotnej z możliwością kształcenia postaw nakierowanych na przede wszystkim utrzymanie zdrowia własnego i innych, w tym członków rodziny oraz przyjaciół.

Barbara Woynarowska wskazuje, że zdrowie i edukacja (wychowanie, kształcenie i uczenie się) są ze sobą powiązane, gdyż edukacja jest zasobem dla zdrowia, a zdrowie jest zasobem dla edukacji. Podkreśla, że czynniki wpływające na zdrowie i edukację są podobne: sytuacja społeczno-ekonomiczna rodziny, szkoła, środowisko lokalne, sieci społeczne, rówieśnicy.

Zajęcia edukacyjne z biologii, zwłaszcza z zakresu edukacji zdrowotnej, realizowane mogą być metodami i technikami aktywizującymi. Do wykorzystania polecam metodę dyskusji oraz następujące techniki: metaplan, debatę panelową, debatę „za i przeciw”, projekt edukacyjny, szczególnie zalecany w szkole podstawowej. Oprócz tego godne polecenia do realizacji tych treści wydają się techniki, takie jak: burza mózgów, drzewko decyzyjne, analiza przypadku, kula śnieżna, mapy myśli, rysowanie ilustracji i komiksów, sporządzanie plakatów lub dramy.

Istotną wydaje się wizualizacja prac uczniowskich prezentowanych innym uczniom w szkole, przygotowywanie wystaw, stoisk, pokazów środków dydaktycznych, na przykład żywej piramidy zdrowia/żywienia, modeli narządów ludzkich.

W pracy z uczniami wykorzystuję pomysły realizowane podczas Szkolnego Dnia Mózgu organizowanego w ramach Tygodnia Mózgu w Szczecinie. Z tej okazji w naszej szkole odbywa się Wojewódzki Konkurs Biologiczny i sesja wykładowa dla uczniów ze

szkół podstawowych i gimnazjów. Sesję wykładową i tematy wystąpień opracowuję z uczniami XII LO w Szczecinie, na spotkania z młodzieżą zapraszam także pracowników naukowo-dydaktycznych wyższych uczelni.

Warto współpracować

Kolejnymi przykładami przedsięwzięć o charakterze korelacji międzyprzedmiotowej są Dni Promocji Zdrowia i Dzień Zdrowego Żywienia oraz Światowy Dzień bez Tytoniu. Pomysły na organizację i obchody poszczególnych dni czerpię z kalendarza promocji zdrowia oraz ze współpracy z Wojewódzką Stacją Sanitarno-Epidemiologiczną i Powiatową Stacją Sanitarno-Epidemiologiczną w Szczecinie, której pracownicy przeprowadzają dla naszych uczniów prelekcje, zaś nauczycielom prezentują programy zewnętrzne i formy doskonalenia, takie jak: warsztaty metodyczne, konferencje, seminaria.

W bieżącym roku szkolnym w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli przeprowadzone zostaną następujące warsztaty z zakresu edukacji zdrowotnej: „Realizacja podstawy programowej z przyrody w zakresie edukacji zdrowotnej”, „Koncepcja i zasady tworzenia Szkoły Promującej Zdrowie”, „Szkoła Promująca Zdrowie – autoewaluacja, uzyskanie certyfikatu” dla szkół, które będą się ubiegać o przyjęcie do Zachodniopomorskiej Sieci Szkół Promujących Zdrowie w celu uzyskania Wojewódzkiego, a następnie Krajowego Certyfikatu Szkoły Promującej Zdrowie.

Bibliografia

- Woynarowska B. (red.): *Organizacja i realizacja edukacji zdrowotnej w szkole. Poradnik dla dyrektorów i nauczycieli szkół podstawowych*, Warszawa 2012.
- Young L.: *Jak wspierać rozwój i zdrowie młodzieży. Pakiet edukacyjny zgodny z koncepcją i metodami pracy szkoły promującej zdrowie*, redaktor polskiej wersji pakietu dr n. hum. Izabela Tabak, Warszawa 2011.

Warunki i sposoby realizacji podstawy programowej z biologii odzwierciedlają potrzebę zdobycia przez uczniów umiejętności umożliwiających podejmowanie świadomych decyzji, kształtowania nawyków zdrowego stylu oraz dostarczania informacji o różnych zagrożeniach zdrowia i możliwościach ich ograniczenia.

Pedagogiczne ujęcie kategorii rozwoju

Paweł Piotrowski, doktor nauk humanistycznych, adiunkt na Wydziale Nauk Społecznych Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie

W odniesieniu do konkretnej osoby modelowo-idealizacyjne ujęcie zjawiska rozwoju jawią się jako bardzo uproszczone. Nie możemy powiedzieć, że zbyt uproszczone, bowiem nie dysponujemy żadnym dokładniejszym alternatywnym narzędziem. Niemniej świadomość symplifikacji wszelkich będących do dyspozycji modeli jest przydatna – odpowiedzialne rozstrzygnięcie, czy konkretne ludzkie bycie, funkcjonowanie, osobowość klasyfikuje się ogólnie jako noszące znamiona rozwoju, stagnacji czy regresu, jest zadaniem ekstremalnie trudnym.

Zrozumienie zjawiska rozwoju jest dla pedagogiki ważnym zadaniem – zarówno jako zjawiska ujętego ogólnie, jak też tych przypadków, które odnoszą się do człowieka i osobowości. Celowo powstrzymujemy się na razie od użycia terminu „kategoria”, choć to na niej owo zrozumienie musi się z konieczności skupić, o czym jeszcze będzie mowa. Nawet nie ograniczając się tylko do literatury pedagogicznej, rzadko spotkać można próby dotarcia do najbardziej ogólnego sensu pojęcia rozwoju – nie licząc zbyt mało precyzyjnych definicji słownikowych czy encyklopedycznych¹.

Wprowadzenie

W opracowaniach pedagogicznych, nawet takich, w których dostrzec można akceptację założenia wyrażonego w hasle: „rozwój jako cel wychowania”², to zjawisko traktowane jest zazwyczaj albo jako coś oczywistego, albo jako coś, co samo się ujawni i zaprezentuje we właściwym czasie – jako fenomen, którego bliżej rozważać nie trzeba. Niewykluczone, że z uwagi na efekt narracyjny czy literacki dobrze by było, gdyby w tym miejscu padło stwierdzenie, iż tego rodzaju przeoczenie jest niezrozumiałe. Niemniej uwaga tej treści pojawić się tu nie może, gdyż miałyby się

z prawdą. Stwierdzono na samym początku tych rozważań, że zrozumienie rozwoju jest ważne dla pedagogiki – podtrzymując to przypuszczenie, trzeba jednak dodać, że ani do sensownego myślenia o wychowaniu, ani do sensownych działań wychowawczych, którym przysługuje wysoki status moralny, rozumienie zjawiska rozwoju konieczne nie jest. W odróżnieniu od rozumienia sensu wychowania.

Z powyższego wynika, przy okazji, że także do uchwycenia sensu wychowania nie jest niezbędne rozumienie zjawiska rozwoju. Na czym zatem miałyby polegać wzmiankowana doniosłość ogólnej problematyki rozwoju dla myślenia i działania ujętego w obszarze edukacji?

Otóż wydaje się, że w głównej mierze zrozumienie fenomenu rozwoju ważne jest dla samej pedagogiki, pojmowanej jako dziedzina badań i refleksji o nieodzownym ukierunkowaniu praktycznym i równie nieodzownym nachyleniu aksjologicznym. Jest ważne, ponieważ bardzo przydaje się do rozumienia czegoś innego. Tego mianowicie, jak to się dzieje, że pomimo iż edukacja jest bez wątpienia projektem oświeceniowym, nie doświadcza – nawet we współczesnej epoce – upadku czy też przezwyciężenia, tak

jak niektóre oświeceniowe metanarracje³, a jedynie, podobnie jak pewne pozostałe, niejakię deformacji.

Innymi słowy, rozumienie fenomenu rozwoju, wraz z jego zawilóściami i osobliwościami, pomaga pojąć, skąd bierze się trwałość idei edukacji oraz dlaczego znaczna część ludzkości wciąż pokłada w niej nadzieję, choć sama pedagogika – nauka o edukacji – wykazuje niekiedy symptomy niedostatku takiej nadziei. Wreszcie, co z poprzednim ma zasadniczy związek, zrozumienie rozwoju pomaga też dostrzec istotną część powodów, dla których zwątpienie w skuteczność wychowania i sensowność zabiegów edukacyjnych może być jedynie chwilowe, a nigdy nie będzie zwątpieniem ostatecznym. Z tym z kolei wiąże się jeszcze jedna kwestia, dotycząca wskazywanego niejednokrotnie w literaturze rozdzwieku czy niezbieżności pomiędzy ogólnie pojętymi badaniami pedagogicznymi (tak zwaną teorią), a działaniami podejmowanymi przez różne podmioty w obszarze szeroko rozumianej edukacji (tak zwaną praktyką).

Zagłębienie się w osobliwości zjawiska rozwoju pomaga też pośrednio spojrzeć na tę rozbieżność w nieco innym świetle. Tego wątku nie będziemy tu rozwijać, licząc na to, że w niewielkim wprawdzie zakresie, ale wystarczającym do uchwycenia jego sensu, zaprezentuje się on w toku dalszych rozważań. Nie dopomożemy też, niestety, w zrozumieniu fenomenu rozwoju, a jedynie wskażemy, co na drodze do tego zrozumienia wypada uwzględnić.

Rozwój jako kategoria

Zasygnalizowano powyżej, że bez wątpienia można mówić o rozwoju jako kategorii poznawczej. I to niezależnie od tego, czy uznamy treść tej kategorii za pewien kompleks apriorycznych założeń i postulatów, czy za zbiór twierdzeń uogólniających doświadczenia i obserwacje poczynione w świecie, uogólniony „spis z natury”. Wprawdzie zobaczymy niebawem, że – z pewnymi istotnymi zastrzeżeniami – istnieją powody, dla których w przypadku rozważanego tu pojęcia zasadne wydaje się przychylenie do tej pierwszej możliwości. Ale bez względu na to, w jaki sposób powstała, kategoria ma doniosłe zastosowanie poznawcze.

Według Nicolaia Hartmanna: „Kategorie są właśnie milczącymi założeniami, które czynimy, ujmując, interpretując i oceniając to, co dane, a każdy popełniony tu błąd pociąga za sobą nieobliczalne konsekwencje”⁴. Kategoriom poznawczym, jak twierdzi dalej Hartmann, odpowiadają, bardziej lub mniej dokładnie, pewne kategorie przedmiotowe⁵.

Nie ma bodaj żadnego powodu, by powątpiewać na serio w to, że rozwojowi, jako kategorii poznawczej, odpowiada w pewien sposób jakaś kategoria przedmiotowa. Problematyczność kryje się za użytymi w poprzednim zdaniu sformułowaniami „w pewien sposób” i „jakaś kategoria”, czyli dotyczy tego, na ile dokładna jest owa relacja odpowiedniości. Bowiemy w takim ujęciu, jakie proponuje Hartmann, kategorie poznawcze są w pewnym specyficznym sensie zawsze aprioryczne. Stosowane są do innych doświadczeń niż te, w oparciu o które zostały skonstruowane.

W odniesieniu do człowieka, jego osobowości i oddziałujących na nią wpływów wychowawczych oraz w kontekście nauk o edukacji, rozwój można ujmować nie tyle jako kategorię pedagogiczną⁶, ile metapedagogiczną (albo pedagogiczną „metakategorię”). Dzieje się tak z uwagi na wzmiankowaną wyżej przydatność dokładnego badania jej treści dla pedagogicznej autorefleksji.

Mówiąc wprost, choć brzmi to bardzo niezgrabnie, większy jest z tego bezpośredni pożytek dla myślenia o uprawianiu refleksji dotyczącej wychowania, niż dla samej tej refleksji, rozumianej jako pedagogika, czy dla wychowania pojmowanego z kolei jako praktyka pedagogiczna. Stąd zasygnalizowany poziom „meta”⁷. Tym niemniej, wszelkie ustalenia na temat rozwoju „w ogóle”, to znaczy bez bliższej konkretyzacji, czego miałyby on dotyczyć, zachowują swoją ważność po przeniesieniu tych poznawczych efektów do każdego konkretniejszego regionu rzeczywistości i każdego obiektu, aczkolwiek wymaga to wówczas szeregu uzupełnień i kontekstualnych uściśleń. Powyższa uwaga dotyczy również w pełni wszelkich dających się zauważyć osobliwości zjawiska i kategorii rozwoju.

Aksjologiczna osobliwość rozwoju

Interesują nas tu przede wszystkim trudności wynikające z potrzeby rozdzielenia, a następnie ponownego złożenia ontologicznej i poznawczej perspektywy rozważania rozwoju. Jest jednak istotna okoliczność, dotycząca już samej możliwości myślenia o rozwoju, która przeto wydaje się bardziej podstawowa, niż te wynikające z rozdzielenia wzmiankowanych perspektyw i od tegoż rozdzielenia niezależna. Więcej nawet – ona do niego prowadzi, gdyż pojawia się w chwili najbardziej elementarnych i najogólniejszych ustaleń, dotyczących znaczenia rozważanego pojęcia. Okoliczność tę można nazwać aksjologiczną osobliwością rozwoju.

Nie sposób zaprzeczyć temu, iż rozwój wiąże się ściśle i nieodzownie ze zmianą⁸. W żadnym możli-

wym sensie myśl ta nie mogłaby uchodzić za odkrywczą ani zaskakującą, ale jednocześnie, dzięki temu, nie jest też ani odrobinę kontrowersyjna. Konstytutywnego charakteru związku zjawiska rozwoju ze zmianą możemy być całkowicie pewni, nawet jeżeli nigdy jeszcze żaden przypadek rozwoju w świecie nie wystąpił. Można nawet stwierdzić, nie ryzykując pomyłki i bez potrzeby rozdziału perspektyw – ontologicznej i epistemologicznej – że rozwój jest zmianą. Gdybyśmy chcieli pójść jeszcze nieco dalej i powiedzieli – wciąż raczej nie ryzykując możliwości minięcia się z prawdą – że rozwój jest nie tyle zmianą, co całym ciągiem powiązanych zmian, to już wówczas, jak za chwilę zobaczymy, oddzielenie aspektu bytowego od perspektywy poznawczej okazałoby się przydatne do ujawnienia pewnych niuansów. Na razie zwróćmy jednak uwagę na bardziej podstawowy wątek.

Otóż, niemal równie pewne jest, że pojęcie rozwoju nie jest po prostu synonimem zmiany. Jeżeli zatem treścią rozwoju jest zmiana, to jest to z pewnością zmiana pod jakimś względem specyficzna. Przy czym trudno nie uznać, że to nie sama tylko liczba zmian, ale pewna ich jakościowa cecha bądź cechy mają dla owej specyficzności fundamentalne znaczenie. Przecież „jest sprawą oczywistą, że zmiany poziomu wody w wannie nie będziemy traktowali jako zmian rozwojowych”⁹, stwierdza w pracy poświęconej modelom rozwoju psychicznego Janusz Trempała. I dodaje, że: „ciąg przekształceń reprezentujących coraz wyższy poziom organizacji bądź funkcjonowania charakteryzują zarówno jakościowe, jak i ilościowe zmiany”¹⁰.

Na niepowodzenie skazane są próby skonstruowania neutralnego aksjologicznie rozumienia pojęcia rozwoju, a nawet takie, w których dąży się do uniknięcia akcentowania pierwszoplanowości aspektu aksjologicznego. Toteż stwierdzić: „rozwój bywa zawsze wartościowany pozytywnie, regres zaś negatywnie”¹¹, to powiedzieć na temat aksjologicznej treści pojęcia rozwoju zbyt mało. Wydaje się, że kwestia wartościowania to jeden z wymiarów tego aksjologicznego aspektu, istotny, a w większości bardziej konkretnych przypadków nawet nieodzowny (zwłaszcza kiedy pojęcie rozwoju stosuje się do szeroko pojętych spraw ludzkich), ale jednak wtórny. Pierwotny natomiast wiąże się z samą ontologiczną konstytucją zjawiska rozwoju i ogólnym warunkiem możliwości asercji jakiejś zmiany czy ciągu zmian, jako rozwojowej bądź regresywnej. Ten aspekt moglibyśmy nazwać ogólnoaksjologicznym¹², w odróżnieniu od wspomnianego przed chwilą drugiego wymiaru, wtórnego względem

tamtego, związanego z poznawczym skądinąd aktem wartościowania jako pewnym rodzajem oceny, umieszczającym konkretyzację rozważanego zjawiska w szczególnym kontekście aksjologicznym: aksjologii moralnej, społecznej, wychowawczej, estetycznej czy pragmatycznej.

Aby lepiej uzmysłowić, co rozumiemy tu przez ogólnoaksjologiczny aspekt rozwoju, poprzedzający wartościowanie, rozważmy banalny przykład, wyrażony w prawdziwych zdaniach następującej treści: „dwa jest mniejsze od czterech”, „Śnieżka jest niższa niż Rysy”. Choć wyrażają one relację związaną z wartościami, nadto przy pomocy typowych wyrażen o wartościującej konotacji, nie stwierdzają przecież, że cztery jest w jakimkolwiek sensie lepsze od dwóch, a Rysy od Śnieżki¹³. Zależnie od kontekstu, niższy szczyt może okazać się z jakichś względów „lepszy” od wysokiego – na przykład jako cel wędrowki osoby niezbyt dobrze przygotowanej kondycyjnie. Ale wciąż pozostaje faktem, że szczyt górski o nazwie Rysy jest wyższy od szczytu Śnieżka. Można by spróbować określić tego typu własność niektórych stanów rzeczy mianem elementarnej wartości przedaksjologicznej, albo – w innej konwencji terminologicznej – prostego faktu aksjologicznego. Rozważając istotne różnice pomiędzy wartościami a faktami, Marek Fritzhand napisał: „zdaniem moim, tą cechą, która najbardziej wyraziście oddziela wartości od faktów, jest powinność”¹⁴. Stwierdzenie to wydaje się słuszne, a jednocześnie powiedzieć, na przykład: „dwa powinno być mniejsze od czterech”, to powiedzieć coś, co nie ma sensu. Zupełnie tak samo, jak: „dwa powinno być większe od czterech”. Ewentualnie, ale tylko w odniesieniu do pierwszej wersji przytoczonego zdania, można by coś takiego sensownie stwierdzić w specyficznym znaczeniu współkonstituowanym przez pewne szczególne okoliczności, na przykład poszukiwania błędu w jakichś bardziej rozbudowanych obliczeniach.

W sposób analogiczny przedstawiona własność odnosi się do zagadnienia rozwoju. Z tym wszelako zastrzeżeniem, że jest to materia niepomiernie bardziej złożona niż ta wyrażona w przytoczonych przed chwilą banalnych przykładach – także na płaszczyźnie językowej. Dlatego nie jawi się jako bezsensowne sformułowanie typu: „żebyśmy mogli stwierdzić, że nastąpił rozwój umiejętności pisania u ucznia imieniem Janek, pisane przez niego litery powinny mieścić się w linii?”. Jednakże wyrażenie odsyłające do powinności łatwo z tego zdania wyeliminować, bez jakiegokolwiek przesunięcia semantycznego czy

uszcupienia komunikowanej treści, na przykład w taki oto sposób: „warunkiem koniecznym możliwości uznania za rozwojowe zmiany zachodzących w zakresie umiejętności pisania ucznia imieniem Janek jest to, aby pisane przez niego litery mieściły się w linii”. Nie wydaje się, aby elementarnej albo może nawet źródłowej aksjologiczności, o jakiej mowa, można było wytknąć antropomorfizm¹⁵ czy też sytuowanie faktów przyczynowych w teleologii¹⁶. I z tak sformułowanego wymogu wcale nie wynika, że Janek powinien pisać w linii, albo że będzie lepiej, jeśli będzie tak pisał. Sensowność tego rodzaju stwierdzeń wymaga umieszczenia wyrażonego w tamtym zdaniu faktu w jakimś bliższym kontekście, zrelatywizowania go względem wartości wyznaczających porządek aksjologiczny tego kontekstu. Dopiero w nim znajdzie się odpowiedź na pytanie, dlaczego czytelne pisanie jest lepsze od bazgrania. Jako po prostu pewien fakt, który umownie nazwaliśmy tu „elementarnym faktem aksjologicznym” – pisanie przykładowego ucznia może zostać odniesione jedynie do siebie (autoreferencja). Nie tyle zresztą może, co musi, z powodu istotnej komplikacji ontologicznej i epistemologicznej zarazem, która jest charakterystyczna dla zagadnienia rozwoju, a nieobecna w przypadkach typu „dwa jest większe od czterech”. Tą okolicznością jest nieodzowna w odniesieniu do rozwoju perspektywa czasowa. Pozwala ona zaklasyfikować rozwój do ontologicznej kategorii procesów, albo inaczej mówiąc: rozpoznać w nim sposób istnienia właściwy procesom¹⁷. Ona też sprawia, że wspomniana autoreferencja dotycząca rozwoju jest specyficzna i dość skomplikowana.

Trudności z rozwojem jako zjawiskiem

Rozdzielenie tych dwóch perspektyw – epistemologicznej i ontologicznej – jest przydatne z punktu widzenia interesującej nas tu, najbardziej ogólnej, specyfiki rozwoju. Jedną z okoliczności, które taki zabieg ujawnia, jest to, że w gruncie rzeczy na temat czysto ontologicznego aspektu rozwoju niewiele można sformułować dobrze uzasadnionych twierdzeń. Większość z nich dotyczy nie tyle rozwoju jako pewnego bytu, czegoś istniejącego, co raczej możliwości, jakie w tym kontekście występują.

Nawet to, że rozwój określany jest u podstaw bytowych przez naszkicowany powyżej ogólnoaksjologiczny wymiar, trudno zaklasyfikować jednoznacznie do domeny wyłącznie bytu, mimo iż jest to aspekt bliższy płaszczyźnie ontologicznej niż ten, który wiąże się z aktami wartościowania. Chociaż własność ta

dotyczy ontologicznie pojętej istoty rozwoju i mimo tego, iż w zaprezentowanym wyżej ujęciu pozwala się z powodzeniem obejść bez wykładni teleologicznej czy funkcjonalistycznej, to jednak nadal nie jest nieprawdopodobne, że i ona jest w jakimś istotnym stopniu konstytuowana przez podmioty aktów poznawczych. Nie można zatem wykluczyć, że nawet ta tak elementarna określoność kierunku zachodzących w toku rozwoju zmian, niewyczerpująca przecież charakterystyki formalnej tego zjawiska, może nie być elementem obrazu bytu tylko sposobem jego prezentacji, powstającym przy współdziałaniu intencjonalności.

Jeżeli tego rodzaju niepewność dotyczy zasygnalizowanej przed chwilą cechy rozwoju, to w jeszcze większym stopniu odnosić się musi do innych, bardziej dyskusyjnych własności przypisywanych temu zjawisku, takich jak: ciągłość, stadialność, jednokierunkowość¹⁸ czy monotoniczny charakter powiązanych ze sobą zmian¹⁹. O ile można wskazać przykłady zjawisk przebiegających w sposób zbieżny do określonego przez proste modele zmian rozwojowych, koncentrujące się na sposobie narastania zmian w czasie, takie jak modele zmian fazowych, modele zmian sekwencyjnych, zmian cyklicznych, zmian liniowych²⁰, to w przypadku modeli uwzględniających rytm i tempo wzrostu stopnia zaawansowania bądź intensywności obserwowanej cechy²¹ – model rozwoju ciągłego (z jednostajnym tempem zmian, z okresem intensywnych zmian, ze zróżnicowanym tempem zmian w poszczególnych okresach), model rozwoju stadialnego i stadialno-kryzysowego, model rozwoju skokowego²² – identyfikacja taka jest obciążona znacznie większym pierwiastkiem niepewności. Uwzględnienie zasadnej skądinąd hipotezy, głoszącej istnienie dyskretnych czy utajonych faz rozwoju²³, czyni ją jeszcze trudniejszą. Natomiast wzięcie pod uwagę, jak radzi Władysław Krajewski, również tego, że „(...) kierunek rozwoju może się pod pewnymi względami zmieniać. Po zmianie jakościowej, będącej negacją pierwotnej jakości, może przyjść nowa zmiana jakościowa (negacja negacji); w rezultacie powstanie jeszcze inna jakość, która pod wieloma względami przypominać może pierwszą, choć stanowi nowy szczebel rozwoju. Inaczej mówiąc, w wyższym etapie często powracają pewne cechy niższego etapu, nie występujące w etapie pośrednim”²⁴, komplikuje to zadanie niepomiernie.

Łatwo więc dojść do przekonania, że żaden model nie może uwzględnić i pomieścić w sobie jednocześnie tych wszystkich możliwości: wielokierunkowości zmian²⁵, występowania faz utajonych i okresów

pozornego regresu, nierównomierności tempa zachodzenia zmian oraz zmienności modelu przebiegu rozwoju na różnych etapach tego samego procesu. A przecież nie ma powodu, by uznać, że tak dalece posunięta złożoność nie występuje w rozważanym zjawisku. Nie ma nawet powodu, by przypuszczać, że jest mało prawdopodobna. Toteż, istotne z punktu widzenia wiedzy o zjawisku rozwoju, modele zachodzenia zmian rozwojowych w czasie muszą wydawać się jednak znacznym uproszczeniem w stosunku do mających ewentualnie miejsce stanów rzeczy, czyli do ontologicznego aspektu procesu rozwoju.

Fenomen rozwoju a perspektywa poznawcza

Zakładając, że w przypadku rozwoju zachodzi jakaś odpowiedniość między kategorią poznawczą a bytową, warto zastanowić się nad charakterem i zasięgiem tejże odpowiedniości. Ale zanim można będzie coś więcej na ten temat powiedzieć, trzeba rozważyć możliwe okoliczności powstania wzmiankowanej kategorii, to znaczy wchodzące w grę uwarunkowania epistemologiczne.

Najbardziej interesująca jest bodaj ta, że rozwój – jako pewien specyficzny byt – znajduje się, przynajmniej częściowo, poza zasięgiem bezpośredniego doświadczenia. Inaczej mówiąc, nie możemy bezpośrednio doświadczyć rozwoju jako czegoś w pełni samoobecnego, ponieważ jest to dynamiczny byt autoreferencyjny i autorelatywny, jeżeli wolno tak tę własność określić. Nierozzerwalny związek z pewnym obiektem, na którym się rozgrywa, czy którego dotyczy (przedmiot trwający w czasie²⁶), sprawia też, że rozwoju nie można uznać za byt samoprezentujący się, ponieważ przesłaniają go i zapośredniczają jego poznanie aktualne i postaktualne stany tegoż obiektu²⁷, na podstawie których orzeka się o zachodzeniu zjawiska rozwoju. Trzeba także przyjąć, jako co najmniej niewykluczone, że rozwój może się zatrzymać, bądź zakończyć, w każdym razie nie trwać już dłużej, podczas gdy obiekt, na którym się wydarzał, trwa nadal. Z konieczności związku z obiektem trwającym w czasie wynika, że rozwój jest niesamodzielny bytowo²⁸. Wprawdzie znawcy tematu dość zgodnie przypisują rozwojowi autonomiczność²⁹, ale poszczególni autorzy chcą przez tę cechę, jak się zdaje, wyrazić to, że przynajmniej część czynników i mechanizmów uruchamiających zmiany rozwojowe i zapewniających ich trwanie oraz utrzymywanie się efektów nie pochodzi z zewnątrz rozwijającego się obiektu czy układu, ale z jego własnego potencjału bądź innego „wyposażenia”.

Tak pojęta autonomiczność rozwoju nie jest, jak się wydaje, szczególnie mocną własnością, zważywszy na nieodzowny związek rozwoju z jakimś obiektem trwającym w czasie. To raczej potencjałowi rozwojowemu, czy pewnym bliżej określonym dyspozycjom tego obiektu, można by przypisywać autonomiczność w kontekście bycia przedmiotem tychże zmian. Jednakże, patrząc z tego punktu widzenia, można by się pokusić o całkowitą eliminację ontologicznego aspektu rozwoju, redukując go z jednej strony do różnic, jakie w perspektywie czasu ujawniają się w danym obiekcie (oczywiście w porównaniu z jego stanem z jakiegoś wcześniejszego momentu czasu – bez porównywania różnice nie są uchwytne, aczkolwiek nie zawsze wymaga to ukierunkowanej refleksji – jak na przykład w przypadku porównywania jednostkowości i wielości), a z drugiej strony do kategorii poznawczej, za pomocą której te stany są wyodrębniane, porównywane, ewaluowane i wreszcie ewentualnie klasyfikowane właśnie jako przypadek rozwoju. W takim ujęciu zjawisku rozwoju nie przysługiwałaby ontologiczna realność, bowiem byłoby ono konstruktem poznawczym.

Nie stawiając aż tak mocnej hipotezy, wypada jednak stwierdzić, że rozwojowi jako kategorii poznawczej trzeba przypisać pewnego typu istotną zawartość aprioryczną. Wpływa na to przede wszystkim owo „wymykanie się” tego dynamicznego zjawiska bezpośrednio poznaniu, polegające na tym, że aby zachodzenie rozwoju uchwycić poznawczo, trzeba skonfrontować, w najkorzystniejszym wypadku, aktualny i w tej aktualności samoobecny stan pewnego obiektu z jego stanem nieaktualnym, więc możliwym jedynie do wtórnego uobecnienia (we wspomnieniu, w rekonstrukcji na podstawie zarejestrowanych danych itp.). O ile, jak już wzmiankowano, porównanie tych dwóch stanów nie wymaga w mało złożonych przypadkach zapośredniczenia w refleksji, o tyle sama możliwość uobecnienia minionego stanu rzeczy, a więc postaktualnego, takiej ukierunkowanej refleksji wymaga.

Można powiedzieć, choć jest to stwierdzenie dość ryzykowne, że asercja zjawiska rozwoju wymaga pewnego rozdzielenia intencjonalności. Jeżeli co najmniej jedna jej część potrzebuje refleksyjnego ukierunkowania, to musi być już wcześniej „wiadomym”, czego ma szukać, na co się nakierować.

Tymczasem nawet najprostszy przypadek rozwoju wydaje się i tak dość mocno skomplikowany, jeżeli tylko rozciąga się we względnie dłuższym okresie czasu. Na ogół też w poszczególnych obiektach zachodzą

w tym samym czasie rozmaite procesy zmian, w wielu różnych kierunkach i aspektach. Aby można było pewien ciąg zmian zidentyfikować jako jeden proces rozwojowy, trzeba go jakoś wyizolować. Kategorii rozwoju odpowiada fragment, wycinek rzeczywistości, przez nią właśnie wydzielony. Inaczej mówiąc, trzeba dysponować już wcześniej gotową kategorią poznawczą, aby móc efektywnie wyodrębnić zjawisko rozwoju. Pojęcie zjawiska jest tu wreszcie całkowicie na miejscu, bowiem tak uchwycony proces rozwoju jest współkonstituowany przez akty poznawcze, w których stosuje się rzeczoną kategorię, zatem zarówno z sensie kantowskim, jak i rozbudowanym przez Edmunda Husserla, rozwój jest tu jawiącym się fenomenem. Zarysowana aprioryczność odnośnej kategorii nie musi polegać (i najprawdopodobniej nie polega) na radykalnej niezależności od wszelkiego doświadczenia. Na takiej samej zasadzie, jak aprioryczna jest wiedza o różnicy między jednością i wielością, kategoria rozwoju jest logicznie, a nie genetycznie niezależna od doświadczenia³⁰.

Człowiek jako podstawa bytowa procesu rozwoju

Jeżeli istotnie rzecz wygląda tak, jak ją powyżej przedstawiono, to do myślenia o rozwoju stosuje się następująca uwaga Nicolai Hartmanna: „Ogólny warunek apriorycznego poznania realnych przedmiotów opiera się na stosunku kategorialnym, ściślej, na stosunku między kategoriami poznania a kategoriami bytu; stosunek ów (...) możemy krótko nazwać podstawową relacją kategorialną”³¹. Im ściślejsza odpowiedniość członów relacji kategorialnej, tym wartość poznania, o jakim pisze Hartmann, wyższa. Mówiąc wprost, choć w pewnym uproszczeniu – tym jest ono bliższe prawdzie. Tylko poniekąd paradoksalne jest to, że najwyższy stopień takiej odpowiedniości – identyczność – osiąga relacja odnosząca kategorię do samej siebie, czyli gdy kategoria bytowa jest czystym konstruktem aktów poznawczych. Po pierwsze, nie bez powodu taki związek wydaje się naturalny i oczywisty, zaś po wtóre i istotniejsze: tylko zawartość czy treść danej kategorii poznawczej osiąga tu najwyższą zgodność ze sferą bytu. Uznanie tejsze treści w bycie, jej asercja, ma w tym wypadku najniższy możliwy, bo zerowy stopień zgodności.

Najdokładniejszym jest takie poznanie, w którym w obu wskazanych płaszczyznach występuje możliwie największa zgodność kategorii poznawczej, zawierającej przynajmniej częściowo aprioryczne treści, z bazującą na doświadczeniu kategorią bytową. Do

wyznaczników takiej, jak widać stopniowalnej, odpowiedniości zaliczyć też trzeba, i to wcale nie jako najmniej istotne, kompletność oraz – jeśli można tak to nazwać – całościowość zawartości konfrontowanych kategorii. Ten drugi wymiar wiąże się z kwestią pojemności perspektywy poznawczej, jej adekwatności do poziomu złożoności i zasięgu danego zjawiska. W przypadku rozwoju, choć nie wyłącznie, podstawowy problem braku odpowiedniości między kategorią poznawczą a przedmiotową dotyczy w tym aspekcie możliwości uznania całości za fragment, lub stosunkowo mało istotnego fragmentu za całość. Im mniej skomplikowana jest więc zawartość tych kategorii, tym większa szansa na uzyskanie tak pożądanej zgodności. Niestety, rozwój jest fenomenem, w przypadku którego już samo rozróżnienie kategorii poznawczej i przedmiotowej następuje, jak widzieliśmy, znacznych trudności.

Kiedy odnosimy kategorię rozwoju do człowieka, a zwłaszcza do tego wymiaru, który nie daje się wyrazić precyzyjnie mierzalnymi parametrami (zatem do osobowości, postaw, psychiki, tego, co duchowe) – a to właśnie ten wycinek problematyki rozwoju interesuje bezpośrednio nauki o edukacji – zagadnienie ujawnia kolejną głębię złożoności i skomplikowania. A przecież fenomen rozwoju, rozpatrywany tu dotąd głównie w odwołaniu do dosyć prostych modeli i przypadków, już okazał się bardzo skomplikowanym problemem.

Tymczasem, gdy odnosimy kategorię rozwoju do osoby, te wszystkie zasygnalizowane powyżej komplikacje i osobliwości nadal obowiązują, a dołącza do nich szereg nowych. Jedną z bodaj najistotniejszych wiąże się z tym, że nawet podkreślając holistyczność, jako właściwy sposób podejścia poznawczego do osobowości człowieka, trzeba jednak rozpatrywać ją, badać i opisywać z zastosowaniem jakiegoś uzasadnionego kryterium, wyodrębniającego z tejsze całości łatwiej uchwytnie aspekty, dziedziny czy funkcje³². Nierzadko trudności przysparza jednoznaczne odróżnienie od siebie tak wydzielonych obszarów³³, trudno się więc nie spodziewać, że próbując uchwycić zachodzące w nich procesy rozwojowe, napotka się na liczne i bardzo skomplikowane interferencje i interakcje różnych czynników, mechanizmów, kontekstów, ale też i samych zachodzących zmian. Można się wobec tego zastanowić: czy łatwiej jest jednak zrozumieć rozwój historyczny całych społeczeństw, kultury lub nawet rozwój wszechświata³⁴, czy konkretnego człowieka? I można oczywiście na różne sposoby odpo-

wiedzieć na tak, nie do końca uczciwie, postawiony problem. W tym również tak oto: rozwój człowieka jednak trudniej dogłębnie poznać i zrozumieć, gdyż konkretna osoba to także po trosze historia ludzkości, społeczeństwo, kultura, a nawet wszechświat.

W odniesieniu do konkretnej osoby modelowo-idealizacyjne ujęcia zjawiska rozwoju jawią się jako bardzo uproszczone. Nie możemy powiedzieć, że zbyt uproszczone, bowiem nie dysponujemy żadnym dokładniejszym alternatywnym narzędziem. Niemniej świadomość symplifikacji wszelkich będących do dyspozycji modeli jest przydatna. Przede wszystkim dlatego, że podpowiada, iż odpowiedzialne rozstrzygnięcie, czy konkretne ludzkie bycie, funkcjonowanie, osobowość klasyfikuje się ogólnie jako noszące znamiona rozwoju, stagnacji czy regresu, jest zadaniem ekstremalnie trudnym. Zaś treść takiego rozstrzygnięcia w konkretnym przypadku musi być zawsze obciążona dużym ryzykiem, związanym z niepozwalającym się zbagatelizować marginesem niepewności.

Dokonywanie w trybie formalno-instytucjonalnym tego rodzaju globalnych ocen – stwierdzanie rozwojowej tendencji zachodzących zmian jest zawsze swego rodzaju oceną – nie jest jednak, na szczęście, częste. Zazwyczaj mają one raczej charakter nieformalny, a nawet prywatny i jako takie są niekiedy naznaczone także osobistym stosunkiem (sympatią lub niechęcią) oceniającego względem osoby, której funkcjonowanie odnosi on do kategorii rozwoju. To kolejna okoliczność wpływająca na możliwość wystąpienia istotnego błędu w takiej ocenie. Nie jest od niej wolny również drugi rodzaj okoliczności, w jakich dochodzi najczęściej do takiej globalnej, to jest niewyszczególniającej określonego aspektu, oceny osoby z zastosowaniem kategorii rozwoju, mianowicie dokonywanie jej jako elementu bilansu własnej drogi życiowej – biografii. Tu również poznawcze odzwierciedlenie interakcji pomiędzy poszczególnymi dziedzinami, w perspektywie których można próbować rozpoznać zachodzące, a raczej zaszłe zmiany i dostrzec w nich tendencję rozwojową lub też jej brak, czy wręcz przeciwieństwo, łatwo mogą ulec zniekształceniom, chociażby ze względu na subiektywno-emocjonalne podłoże wartościowania poszczególnych zdarzeń i sytuacji z własnej biografii.

W formalnie określonych ramach, w których diagnozowanie wykorzystujące kategorię rozwoju przyjmuje postać działalności profesjonalnej, opartej na naukowych podstawach, na przykład w wielu rodzajach instytucji edukacyjnych, ocena tego rodzaju

dotyczy określonego aspektu i dziedziny funkcjonowania konkretnej osoby, jej określonego typu postaw czy wymiaru osobowości. I w takich sytuacjach wspomniane wyżej ryzyko zbytniej nieadekwatności oceny do ocenianego stanu rzeczy jest mniejsze niż w okolicznościach odniesienia do kategorii rozwoju osobowości ujmowanej holistycznie, czyli próby uchwycenia jej różnych aspektów, dziedzin i wymiarów (bo tylko tak da się orzekać o rozwojowym charakterze zachodzących zmian), jako skomplikowanej i nie do końca dającej się przejrzeć sieci wewnętrznych i zewnętrznych interakcji – co nie znaczy bynajmniej, że ryzyka błędu i nieusuwalnej niepewności tutaj nie ma. Jednocześnie ceną za to, iż są one jednak wyraźnie mniejsze niż w tym drugim wypadku, jest to, że znacznie mniejsza jest wartość informacyjna takich diagnoz – mniej, a zgoła niewiele wnoszą one do rozumienia określonej, konkretnej osoby, jako niepowtarzalnej indywidualności osadzonej w unikatowym kontekście życiowym. W ogóle pojęcie rozwoju zastosowane do wyodrębnionego aspektu funkcjonowania konkretnej osoby, jako swego rodzaju kategoria diagnostyczna, mniej powie nam o specyfice rozwojowej tejże konkretnej osobowości, a więcej o tym, cośmy sami wnieśli do sprofilowanej dla określonych potrzeb treści tej kategorii. Mówiąc inaczej, nieco bardziej ogólnie: mniej o ontologicznej charakterystyce interesującego nas tu zjawiska, w określonym kontekstualnie przypadku, a więcej o jego epistemologicznych, interkontekstualnych przedzałożeniach.

Zakończenie

Wskazaną przed chwilą trudnością obciążona musi być każda możliwa miara tak zwanej skuteczności wychowania, ponieważ każda musi przynajmniej implícite, nie nazywając, nie definiując i nie rozróżniając między nimi, zakładać zarówno zjawisko, jak i kategorię rozwoju (albo – posiłkując się sygnalizowaną tu wcześniej terminologią Hartmanna – rozwój jako kategorię poznawczą i przedmiotową czy bytową). Aksjologiczny sens wychowania oraz tego, co ono z osobowością „robi”, czy co jej daje, pokrywa się bowiem ze znaczeniem tego drugiego, wtórnego aksjologicznego aspektu rozwoju, o którym była tu mowa powyżej. Owszem, można wskazać nurty współczesnej pedagogiki, które odrzucają pojęcie wychowania i kwestionują jego sens aksjologiczny³⁵. Ale i one dokonują w gruncie rzeczy jedynie swego rodzaju przesunięcia semantycznego³⁶, w kontekście wskazanego wyżej zestawienia, nie utożsamiając aksjologicznego

ukierunkowania wychowania i rozwoju, a przypisując opresyjność temu pierwszemu, zaś aksjologiczną pozytywność – drugiemu.

Tego rodzaju nominalistyczny zabieg wydaje się nie mieć większego znaczenia, jeśli idzie o sens edukacji, ani w obszarze teorii, ani w praktyce pedagogicznej, co pokazuje, że zwątpienie w sens wychowania nie jest alternatywą wobec pokładanej w wychowaniu nadziei. Bogdan Suchodolski jedną ze swoich prac zatytułował *Wychowanie mimo wszystko*³⁷. Dla nadziei pokładanej w wychowaniu, szeroko rozumianym jako działalność wspierająca rozwój człowieka³⁸ (w wymiarze ontogenetycznym, ale także i filogenezy), nie mamy żadnej alternatywy. Można więc chyba powiedzieć, że jesteśmy na nią skazani.

Przypisy

- ¹ P. Piotrowski, *Zagadnienie rozwoju z epistemologicznego punktu widzenia*, w: J. Michalczenia, J. Mizińska, K. Ossowska (red.), *Poszukiwania filozoficzne*, t. 1, *Nauka. Prawda*, Olsztyn 2014, s. 237–240.
- ² L. Kohlberg, R. Mayer, *Development as the Aim of Education: The Dewey View*, w: L. Kohlberg, *Essays on Moral Development*, t. 1, *The Philosophy of Moral Development. Moral Stages and the Idea of Justice*, San Francisco 1981, s. 49–96. Polski przekład tego tekstu, będącego swego rodzaju manifestem współczesnego progresywnego pedagogicznego, nosi wierny oryginałowi tytuł: *Rozwój jako cel wychowania*, przeł. A. Nalaskowski, P. Kwieciński, w: Z. Kwieciński, L. Witkowski (red.), *Spory o edukację. Dylematy i kontrowersje we współczesnych pedagogiach*, Toruń-Warszawa 1993, s. 51–95.
- ³ T. Szukdlarek, *Intelektualizm – edukacja – czas ponowoczesny*, w: J. Rutkowiak (red.), *Odmiany myślenia o edukacji*, Kraków 1995, s. 62–70; Z. Melosik, *Postmodernizm i edukacja*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 1993, nr 1(147), s. 23–30; Z. Melosik, *Pedagogika postmodernizmu*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 1, Warszawa 2011, s. 452–459. Zob. też: M. Płóciennik, „Więcej” niż pedagogika... *W kierunku konwersyjnego ujaśnienia źródłowego charakteru filozofii wychowania*, „Edukacyjna Analiza Transakcyjna” 2016, nr 5, s. 142–144.
- ⁴ N. Hartmann, *O podstawach ontologii. Cele i drogi analizy kategorialnej*, przeł. J. Garewicz, Toruń 1994, s. 48.
- ⁵ Ibidem, s. 49.
- ⁶ J. Górniewicz, *Kategorie pedagogiczne. Odpowiedzialność, podmiotowość, samorealizacja, tolerancja, twórczość, wyobraźnia*, Olsztyn 2001.
- ⁷ A.M. Tchorzewski, *Pedagogika ogólna czy metapedagogika?*, w: T. Hejnicka-Bezwińska (red.), *Pedagogika ogólna. Tradycja – teraźniejszość – nowe wyzwania*, Bydgoszcz 1995, s. 154–157.
- ⁸ W. Krajewski, *Pojęcia rozwoju i postępu*, w: J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym*, Warszawa 1977, s. 23.

- ⁹ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego. Czas i zmiana*, Bydgoszcz 2000, s. 18.
- ¹⁰ Ibidem, s. 19.
- ¹¹ K. Zamiara, *Formalne cechy rozwoju w różnych ujęciach modelowych*, w: M. Tyszkowa (red.), *Rozwój psychiczny człowieka w ciągu życia. Zagadnienia teoretyczne i metodologiczne*, Warszawa 1988, s. 23.
- ¹² P. Piotrowski, *Idea rozwoju moralnego w badaniach teorii wychowania*, Olsztyn 2010, s. 171.
- ¹³ Mówi się niekiedy o rozwoju, czy nawet postępie choroby – zmianach, których przecież niepodobna wartościować pozytywnie. Ale tu z kolei można łatwo wyeliminować pojęcie rozwoju z tego typu wypowiedzi, mówiąc, że choroba się pogłębia.
- ¹⁴ M. Fritzhand, *Wartości a fakty*, Warszawa 1982, s. 25.
- ¹⁵ K. Zamiara, *W sprawie statusu ontologicznych pojęć rozwoju i postępu*, w: J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym...*, op. cit., s. 51–52.
- ¹⁶ J.R. Searle, *Umysł, język, społeczeństwo. Filozofia i rzeczywistość*, przeł. D. Cieśla, Warszawa 1999, s. 194.
- ¹⁷ Zob. R. Ingarden, *Spór o istnienie świata*, t. 1, *Ontologia egzystencjalna*, Warszawa 1987, s. 193 i nast.
- ¹⁸ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego...*, op. cit., s. 19–21.
- ¹⁹ W. Krajewski, *Pojęcia rozwoju i postępu...*, op. cit., s. 24.
- ²⁰ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego...*, op. cit., s. 29 i nast.
- ²¹ P. Piotrowski, *Mała propedeutyka filozofii edukacji*, Olsztyn 2013, s. 132.
- ²² Ibidem, s. 132–135.
- ²³ J. Rudniański, *Sprawność umysłowa*, Warszawa 1984, s. 97–99, 193–194.
- ²⁴ W. Krajewski, *Ontologia*, Warszawa 1966, s. 104.
- ²⁵ J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego...*, op. cit., s. 64–75.
- ²⁶ R. Ingarden, *Spór o istnienie świata...*, op. cit., s. 207 i nast.
- ²⁷ P. Piotrowski, *Zagadnienie rozwoju z epistemologicznego punktu widzenia...*, op. cit., s. 248–249.
- ²⁸ P. Piotrowski, *Idea rozwoju moralnego...*, op. cit., s. 170. Na temat samodzielności/niesamodzielności bytowej zob.: R. Ingarden, *Spór o istnienie świata...*, op. cit., s. 116–121.
- ²⁹ W. Krajewski, *Pojęcia rozwoju i postępu...*, op. cit., s. 26; K. Zamiara, *Formalne cechy rozwoju...*, op. cit., s. 31; J. Trempała, *Modele rozwoju psychicznego...*, op. cit., s. 19.
- ³⁰ B. Russell, *Problemy filozofii*, przeł. W. Sady, Warszawa 2003, s. 83–86.
- ³¹ N. Hartmann, *Zarys metafizyki poznania*, przeł. E. Drzazgowska, P. Piszczatowski, Warszawa 2007, s. 397.
- ³² B. Harwas-Napierała, J. Trempała (red.), *Psychologia rozwoju człowieka*, t. 3, *Rozwój funkcji psychicznych*, Warszawa 2008.
- ³³ R. Best (red.), *Education for Spiritual, Moral, Social and Cultural Development*, Londyn – Nowy Jork 2000.
- ³⁴ J. Kmita (red.), *Założenia teoretyczne badań nad rozwojem historycznym...*, op. cit.; W. Krajewski, *Ontologia...*, op. cit., s. 119–122.
- ³⁵ Zob. T. Szukdlarek, B. Śliwerski, *Wyzwania pedagogiki krytycznej i antypedagogiki*, Kraków 2000, s. 76–79.
- ³⁶ J. Tarnowski, *Jak wychowywać?*, Warszawa 1993, s. 32–34.
- ³⁷ B. Suchodolski, *Wychowanie mimo wszystko*, Warszawa 1990.
- ³⁸ S. Chrobak, *Nadzieja jako dynamizm rozwoju i egzystencji człowieka*, „Seminare” 2008, nr 25, s. 336–338.

Estetyczna przygoda

„Biedermeier” w Muzeum Narodowym w Szczecinie

Krystyna Milewska, starszy kustosz Muzeum Narodowego w Szczecinie

Wystawa „Biedermeier”, ukazująca europejski i rodzimy aspekt tego stylu w sztuce, po prezentacji w Muzeum Narodowym w Warszawie, w nieco zmienionym kształcie, od 9 lutego do 15 kwietnia 2018 roku będzie eksponowana w Muzeum Narodowym w Szczecinie. Jest to pierwszy w Polsce tak duży pokaz sztuki „udomowionego romantyzmu”, ekspozycja tym cenniejsza, że zgromadziła najwybitniejsze dzieła tego nurtu przechowywane w polskich muzeach. Muzeum Narodowe w Szczecinie jest współorganizatorem tego historycznego przedsięwzięcia.

Styl biedermeierowski panował w Europie Środkowej i Wschodniej – od Niemiec po zachodnie krańce europejskiej części Rosji – w pierwszej połowie XIX wieku. Jako daty graniczne w jego rozwoju przyjmuje się dwa wielkie wydarzenia historyczne: Kongres Wiedeński, kończący epokę napoleońską, oraz Wiosnę Ludów – serię zrywów rewolucyjnych i narodowych z lat 1848–1849.

Nazwa stylu pochodzi od nazwiska literackiego bohatera tomu wierszy *Biedermaiers Liederlust*, którego autorem był Ludwig Eichrodt. Postać tytułowa, pan Biedermeier, przedstawiona jest jako karykatura działacza korporacji akademickich, człowieka bez wyższych aspiracji, ograniczonego, o wąskich poglądach, zamykającego się w życiu domowym. Z czasem stał się synonimem mieszczanina o ograniczonych poglądach – kogoś, nad kim w galicyjskich warunkach mogli znęcać się w swoich utworach Aleksander Fredro czy Gabriela Zapolska. Samo znaczenie tego słowa pojawiło się nieco później za sprawą Georga Hirtha, który w ten sposób określił styl mebli i wyposażenia mieszkań. Głównym założeniem biedermeieru było

stwierdzenie, że to „sztuka mieszczań dla mieszczań”. W Polsce styl ten pokochała także szlachta i na trwałe zadomowił się on w XIX-wiecznych dworach. Był to nie tylko styl w sztuce, ale i styl życia.

Zwyczajny świat mieszczań

Po wojnach napoleońskich rosła pozycja zamożnego mieszczaństwa z jego systemem wartości i dążeniem do „małej stabilizacji”, zwiększyła się ranga rodziny. Coraz istotniejszą rolę odgrywała edukacja i zabawa, kultywowano postawy patriotyzmu lokalnego i narodowego. Z tym ostatnim wiąże się zainteresowanie najbliższym otoczeniem, jego zabytkami i osobliwościami, ale także pamiętkami świadczącymi o kształtowaniu się nowej świadomości narodowej.

Biedermeier zbiegał się w czasie z bardzo silnym w sztuce i literaturze nurtem romantyzmu, którego filozofia i ideały znalazły odbicie przede wszystkim w sposobie życia, postępowaniu, nastroju i tematyce spotkań. Autorki katalogu do wystawy „Biedermeier” piszą: „Przeciwstawiając romantycznemu buntowi normy tradycji i porządku społecznego, odkrywano

ciche zakątki rodzimej ziemi, obyczaje, tradycje; romantyczny kult czynu, heroizmu zastępowano poezją codzienności, targów, wiejskich zabaw, malowniczych miasteczek i wsi, o wyraźnie wyciszonych akcentach krytyki społecznej. Jak niemiecki Biedermann po zwycięstwie napoleońskich wojen, tak i polski szlachcic czy mieszczanin po nieudanym buncie listopadowym szukał wytchnienia w rodzinie, w kręgu przyjaciół, był zacnym patriotą, człowiekiem moralnym, przywiązanym do wartości religijnych. Substytutem Ojczyzny była rodzina, zabytki i krajobraz – natura pojmowana nie tyle jako manifestacja absolutu, ale bliskie otoczenie, z którym człowiek pozostawał w harmonijnej zgodzie. Niewątpliwie ta skromna, sielankowa sztuka odgrywała funkcję konsolacyjną, ale utrzymywała również narodową tożsamość poprzez obrazy tego, co rodzime. Romantyczna idea narodowej walki zastąpiona została spokojnym kultywowaniem tradycji i rodzinnego szczęścia. Kategoria biedermeieru objawia popularny, zwyczajny obraz świata, pozwala wydobyć z cienia romantyzmu inne oblicze polskiej sztuki: sielankowość, prostotę, czasem banalność, ale też podążanie za najnowszymi wzorami sztuki i rzemiosła z Wiednia czy Berlina”.

Biedermeier zaspokajał wrażenie dostatku, komfortu, przytulności i porządku, nie widać w nim ekstrawagancji i przepychu. W pełni wypowiedział się w meblarstwie i sztukach użytkowych. Wysoki poziom artystyczny mebli w tym czasie wynika po części z faktu, że ich projektantami byli wybitni artyści tej epoki, jak Karl Friedrich Schinkel czy Joseph Danhauser.

Meble produkowane były z jasnego drewna. Cechuje je trwałość, solidna konstrukcja, umiarkowana dekoracja i niewielkie gabaryty. Dostosowanie sprzętów do rozmaitych funkcji zaowocowało ich niezwykle zróżnicowaniem i powstaniem szeregu drobnych sprzętów – stolików do robót ręcznych (na przykład niciaki) i gier (karciaki), pulpity do łóżka i czytania, różnego rodzaju podnóżków.

Rozwojowi kultury życia codziennego towarzyszył wzrost zapotrzebowania na przedmioty rzemiosła

artystycznego, jak: szkło, srebro, porcelanę i biżuterię, opartego na nowoczesnych formach. Ważne dodatki dekoracyjne to na przykład suszone kwiaty w wazonach, wypełnione drobnymi figurkami dekoracyjnymi serwantki czy specyficzne dla stylu obicia lub pokrowce mebli w paseczki z kwiatków. W salonie mieszczańskim, który pojaśniał, stosowano suto drapowane muślinowe zasłony, wzorzyste dywany i stanowiące przykłady domowego rękodziela szydełkowe serwetki. Na ścianach wisiały obrazy, głównie

Po wojnach napoleońskich rosła pozycja zamożnego mieszczaństwa z jego systemem wartości i dążeniem do „małej stabilizacji”, zwiększyła się ranga rodziny. Coraz istotniejszą rolę odgrywała edukacja i zabawa, kultywowano postawy patriotyzmu lokalnego i narodowego. Z tym ostatnim wiąże się zainteresowanie najbliższym otoczeniem, jego zabytkami i osobliwościami, ale także pamiątkami świadczącymi o kształtowaniu się nowej świadomości narodowej.

portrety albo przedstawiające przytulne mieszczańskie wnętrza, spokojne życie miasteczka i pozbawione romantycznej dramaturgii pejzaże. Oczywiście we wnętrzu biedermeieru nie mogło zabraknąć sekretarzyki i fortepianu, bowiem upowszechniło się domowe muzykowanie i moda na prowadzenie sztambuchów (nazywanych czasem w Polsce imionnikami), pisanie listów, wspólne czytanie lektur.

Biedermeier, jak wspomniano, odnosił się głównie do meblarstwa i wyposażenia

mieszkań. Autorzy wystawy sięgają jednak także do innych dziedzin sztuki: malarstwa, literatury, odnoszą się do ówczesnej obyczajowości i życia codziennego.

Co zobaczymy na wystawie?

Wystawa „Biedermeier” obejmuje sztukę niemiecką, austriacką i przede wszystkim ziem polskich: Królestwa Polskiego, Wielkiego Księstwa Poznańskiego, Galicji czy Wileńszczyzny. W związku z tym obok dzieł takich artystów, jak Ferdinand Waldmüller, Carl Spitzweg, Moritz von Schwind, Georg Friedrich Kersting, August Ludwik Most (1808–1883) – pochodzący ze Szczecina artysta, uczeń berlińskiej Akademii Sztuk Pięknych, uznany przedstawiciel biedermeieru – pokazane będą prace: Jana Chruckiego, Aleksandra Gryglewskiego, Rafała Hadziewiczza, Wincentego Kasprzyckiego i Marcina Zaleskiego.

Zobaczymy zaaranżowane biedermeierowskie wnętrza wyposażone nie tylko w meble, które pokazane będą szczególnie wszechstronnie – zarówno w aspekcie regionalnym, jak i estetycznym oraz funk-

cyjnym, ale też ceramikę, unikatowy zbiór śląskich, kolorowych szkieł biedermeierowskich – reprezentujący najwyższe technologiczne osiągnięcia XIX wieku – wyroby porcelanowe i srebra, stanowiące nieodłączną część życia codziennego zamożnych warstw społeczeństwa, złotnictwo, malarstwo, rysunek, grafikę, biżuterię, tkaniny, ubiory, bibeloty, którymi na co dzień otaczało się bogate mieszczaństwo od Wiednia po Wilno. Uwagę zwiedzających na pewno zwróci dziwne, zapomniane już dziś przedmioty – na przykład spluwaczki.

Kuratorzy ekspozycji proponują widzowi panoramiczne spojrzenie na „sztukę mieszczańską” pierwszej połowy XIX w.

Ekspozycja będzie się składać z kilku wyodrębnionych działów.

Mała stabilizacja zacnych Biedermeierów. Społeczeństwo – Rodzina – Artysta

Ta część wystawy dotyczy małej stabilizacji mającej miejsce w krajach środkowoeuropejskich po zakończeniu wojen napoleońskich, kongresie wiedeńskim. Poświęcona jest rodzinie, artyście i społeczeństwu. Wskazane zostaną tu główne szlaki europejskiego promieniowania biedermeieru na kulturę polską.

W świecie dziecka. Rozrywka i edukacja

Życie domowe, które wówczas zaczęto wysoko cenić, przyczyniło się do podniesienia pozycji dziecka w rodzinie, jako nowego, ważnego uczestnika i odbiorcy kultury, do którego adresowane są ilustrowane książki i zabawki, miniaturowe meble. Ciekawe, że w tym czasie lalki przedstawiały osoby dorosłe.

Ojczyzna, region, „mała ojczyzna”. Biedermeier jako projekt narodowy i europejski

Ta część ekspozycji stawia pytanie o regionalizm, lokalny patriotyzm, narodową tożsamość i „europejskość” w przedstawieniach metropolii i mniejszych ośrodków, między innymi Wiednia, Berlina, Śląska, Szczecina, Poznania, Warszawy, Gdańska; widoków natury, zabytków oraz uzdrowisk (Baden-Baden, Cieplic). Zaprezentowane będą pamiątki z podróży, litografie, albumy. Biedermeier to też czas kultu pamiątek. Wiele z nich odzwierciedlało uczucia i postawy patriotyczne. Jednym z bohaterów, których otaczano w Polsce podziwem i uwielbieniem, był książę Józef Poniatowski. Widziano w nim wcielenie żołnierskiego honoru i patriotyzmu. Jego wizerunki zdobiły plakietki, spinki, szpilki, zegarki, często z grawerowanymi sentencjami odnoszącymi się do jego bohaterskich czynów czy śmierci na polu walki. Romantyczną legendę Poniatowskiego spopularyzowały

pierścienie wykonane rzekomo z szabli i podków konia należącego do księcia. Wizerunki księcia zdobiły również niezwykle modne sammeltassen (filizanki kolekcjonerskie).

W licznych wizerunkach upamiętniono narodowego bohatera Tadeusza Kościuszkę, któremu w 1820 roku rozpoczęto usypywanie pamiątkowego kopca w Krakowie. W Polsce przez cały wiek XIX żywy był także kult Napoleona Bonaparte'go. Jego popiersia licznie zdobiły salony mieszczańskie i ziemiańskie.

Biedermeier jako projekt estetyczny

Ta część ekspozycji poświęcona będzie rzemiosłu i wzornictwu pierwszej połowy XIX w., reprezentowanemu przez kobiece rękodzieła, wykonywane przez młode panny w domu. W pamiętniku z 1834–1897 Nina Łukaszewska do córki Jadwigi, przyszłej poetki Deotymy pisze: „Lepiej, byś nie umiała pisać, niż abyś nie umiała lub nie lubiła cerować (...)”. W tej części wystawy będziemy mogli podziwiać przykłady nowoczesnej produkcji szkła, nierzadko o walorach estetycznych, antycypujących, XX-wieczne rozwiązania, a także kostiumy, żurnale, torebki, obuwie, biżuterię, karnety i notatniki (oprawy), kilimy, tkaniny, przybory do haftu.

„Gabinet pomorski”

Tutaj prezentowane będą zabytki związane ze stylem biedermeieru ze zbiorów szczecińskiego muzeum. Muzeum Narodowe w Szczecinie bowiem, w ramach swojej działalności kolekcjonerskiej i ekspozycyjnej, stara się gromadzić i popularyzować dzieła związane z Pomorzem, jego historią i kulturą.

Pomorska przeszłość

Sztuka na Pomorzu w XIX stuleciu – to sztuka niemiecka w swej regionalnej, pomorskiej odmianie, wyrażającej się przede wszystkim w lokalnej ikonografii, sztuka odpowiadająca konserwatywnym estetycznie stereotypom, obowiązującym pośród powoli kształtujących swój gust mieszczańskich odbiorców.

W XIX wieku zmienił się obraz życia kulturalnego Szczecina. Poważną rolę odegrało zainteresowanie historią regionalną, czego przejawem było powstanie w 1824 roku Towarzystwa Historii Pomorza i Starożytności (Gesellschaft für pommersche Geschichte und Altertumskunde). Szczecin korzystał także z bliskości Berlina. Docierała tutaj dość szybko najnowsza literatura, gazety, moda.

Wydaje się, iż na dobrym połączeniu kolejowym z Berlinem skorzystał Teatr Miejski, w którym wiele ról kreowali berlińscy aktorzy.

Ludzie nauki i sztuki przyjmowani byli w domach bogatego kupiectwa, w ogrodach browaru Elysium na szczecińskim Niebuszewie, a przede wszystkim bywali w salonie Sophie Tilebein w Żelechowej. Salon Tilebeinów stał się miejscem spotkań pomorskich elit kulturalnych. Sophie Tilebein utrzymywała kontakty z poetą Adalbertem von Chamisso, Friedrichem -Kurtem von Kurowskim-Eichenem, Carlem Lowem, kantorem i organistą w kościele św. Jakuba, później miejskim dyrektorem muzycznym, Müllerem von Gerstenbergiem, poetą, Karlem-Gustvem von Brinkmannem, szwedzkim politykiem. Zapraszani byli Feliks Mendelsohn-Bartholdy i Ferenc Liszt.

W 1820 roku Tilebeinów w ich rezydencji odwiedził król pruski Fryderyk Wilhelm III Hohenzollern wraz z małżonką Luizą księżną Mecklemburg-Strelitz. Przy rozbudowie rezydencji i parku Sophie Tilebein korzystała z rad Karla Friedricha Schinkla, który odwiedził jej posiadłość w czerwcu 1826 roku. Sophie Tilebein żyła w bliskiej przyjaźni z księżną Elżbietą Krystyną Brunswicką, rozwiedziona z królem pruskim, która zmuszona do osiedlenia się w Szczecinie bez możliwości wyjazdu, również prowadziła własny salon i wspierała życie artystyczne miasta.

Sztuka i edukacja

Tradycję mieszczańskich salonów artystycznych, zainteresowanych głównie kultywowaniem sztuki teatralnej i muzyki, choć także nie stroniących od zainteresowań sztukami plastycznymi, około połowy wieku kontynuowali kupcy Jakob Wietzlow, Johann G. E. Kugler oraz August Moritz, właściciel niewielkiej kolekcji obrazów, którą zapisał miastu.

To na jego zamówienie powstały dwie interesujące weduty Szczecina, zamówione u cenionego berlińskiego pejzażyisty Ludwiga Eduarda Lütkego. Szczecińskie obrazy Lütkego to egzemplifikacja biedermeierowskiej dbałości o realia i precyzji w odtworzeniu szczegółów widoków miasta zza Odry.

Synonimem dziewiętnastowiecznej, biedermeierowskiej sztuki na Pomorzu jest twórczość Augusta Ludwiga Mosta. Na szczególną uwagę zasługuje fakt prezentacji po raz pierwszy publicznie na wystawie „Biedermeier” prac tego artysty zakupionych pod koniec roku 2017 przez Muzeum Narodowe w Szczeci-

nie. Nowe nabytki służą wszechstronnemu pokazaniu twórczości artysty, w której duże znaczenie odgrywały nie tylko portrety, ale i przedstawienia rodzajowe oraz pejzaże. Liczne kompozycje malarza, podobnie jak dziewiętnastowieczna powieść realistyczna, zdają się być zwierciadłem, w którym przegląda się codzienność — czasem nieco poprawiona i wystylizowana. Most był cenionym portrecistą – jego konterfekty zdobyły zarówno szczecińskie wnętrza publiczne (był między innymi twórcą galerii książąt pomorskich i profesorów Gimnazjum Fundacji Mariackiej), jak i prywatne, szczecińskie i pomorskie salony bogatego mieszczaństwa i arystokracji. W wielu obrazach Mosta widoczne jest również jego zainteresowanie lokalnymi, pomorskimi motywami folklorystycznymi – zarówno w wyglądzie osób, jak i wnętrza oraz sprzętów. Obrazy Mosta są wiernym odzwierciedleniem stosunkowo spokojnej epoki biedermeieru.

Autorzy wystawy wniknęli we wszystkie sfery ówczesnego życia i zebrali imponującą reprezentację przedmiotów pod wspólnym szyldem biedermeieru. Zapraszamy do przeżycia przygody estetycznej, intelektualnej – mając nadzieję, że widzowie docenią wdzięk zgromadzonych na wystawie przedmiotów.

Wystawie „Biedermeier” będzie towarzyszył bogaty program edukacyjny, w ramach którego odbędą się wykłady, koncerty, oprowadzania kuratorskie i warsztaty rodzinne dla dzieci i dorosłych.

Bibliografia

- Biedrońska-Słota B.: *Biedermeier*, w: *W dążeniu do piękna i doskonałości. O kobietach i ich upodobaniach. Moda kobieca od biedermeieru do lat 30. XX wieku*, Szczecin 2008, s. 3–4
- Biedermeier, czyli sztuka wygodnego życia*, <https://zabytkoznawcy.wordpress.com>, data dostępu: 23.11.2017.
- Kacprzak D.: *Malarstwo i rzeźba na ziemiach Pomorza Zachodniego w XIX wieku*, w: *Skarby Sztuki*, Warszawa 2014
- Gwiazdowska E., Kacprzak D., *Dziela Augusta Ludwiga Mosta w szczecińskich zbiorach muzealnych – dzieje minionej i współczesnej kolekcji*, nimosz.pl, data dostępu: 23.11.2017.
- Gwiazdowska E., *August Ludwig Most*, w: *Od Cranacha do Corintha. Malarstwo dawne ze zbiorów Muzeum Narodowego w Szczecinie. Von Cranach bis Corinth. Alte Malerei aus den sammlungen des Muzeum Narodowe w Szczecinie*, Szczecin 2006.
- Gwiazdowska E., Makala R.: *August Ludwig Most (1807–1883). Pomorski artysta epoki biedermeieru/Pommerscher Künstler der biedermeierzeit*, Szczecin 2007.
- Kozak A., Rosales-Rodriguez A.: *Biedermeier*, Warszawa 2017.
- Piękne przedmioty na wystawie „Biedermeier” w Muzeum Narodowym w Warszawie*, culture.pl, data dostępu: 23.11.2017.

KM

Wykształcenie filozoficzne młodzieży w szkole średniej

Zagadnienie filozoficznego wykształcenia młodzieży w szkole średniej rozpatruje się zazwyczaj pod kątem widzenia tego, czym jest dzisiaj w szkole propedeutika filozofji. Wiadomo zaś jest, że propedeutika filozofji w szkole średniej zajmuje dotychczas w przeważnej części szkół stanowisko „kopciuszka”, o którym mało się mówi i którego rolę, jako czynnika wykształcenia, które daje szkoła średnia, przeważnie się bagatelizuje. Przeto pewien zwrot, jaki zaznaczył się w zapatrywaniach pewnej części nauczycielstwa na znaczenie propedeutiki filozofji, jako przedmiotu nauczania w szkole średniej, godny jest uwagi. Można przypuszczać, że zwrot ten stanowi w dużej mierze konsekwencję obserwacji wielu przejawów życia akademickiego, wielu przejawów zachowania się i postępowania młodego pokolenia, wychodzącego ze szkół średnich do warsztatów pracy akademickiej.

Wystarczy, jeśli się wskaże, jak łatwo nasza młodzież, tkwiąca przy warsztatach pracy naukowej na wyższych uczelniach, potrafi upraszczać najbardziej zawiłe kwestje socjologiczne czy polityczne przez sprowadzenie ich do jakiegoś wspólnego mianownika w rodzaju „precz z żydem”. Wystarczy, jeśli się powie, jak bardzo młodzież ta grzeszy niejednokrotnie brakiem zdolności do głębszego, krytycznego ujmowania przeróżnych problemów, jak łatwo ulega sugestji różnych tanich haseł demagogji. Są to bezwarunkowo następstwa tego, że z wielu szkół średnich wychodzi młodzież nienależycie pogłębiona duchowo, a jeśli tak jest, w dużej mierze tłumaczy to brak czy też nienależyte uwzględnienie elementów filozoficznego wykształcenia w programach współczesnej szkoły średniej.

Albowiem uwzględnianie elementów filozoficznego wykształcenia w pracy nad młodzieżą to najlepszy środek, który prowadzi do „rozszerzenia widnokręgów umysłowych przez ukazywanie zagadnień, stanowisk, teoryj i poglądów najwyższego rzędu”, do „zapobiegania ograniczoności, jednostronności i dogmatyczności myślenia”, do „utwierdzenia młodzieży na wyżynach inteligencji”, „zapobiega-

nia przesadom wszelkiego obskurantyzmu” (I. Myślicki – *Ogniwo*, str. 256).

Za należytem uwzględnieniem tych elementów wykształcenia w szkole średniej przemawiają przede wszystkim względy natury obywatelskiej.

Z drugiej znów strony skargi na niedostateczne przygotowanie młodzieży do studjów wyższych nie są zjawiskiem wyjątkowym i niezwykłym. Profesorowie na wyższych uczelniach uskarżają się głośno na brak należytego wyrobienia młodzieży w użytkowaniu abstrakcyj, na mętność i niedołość rozumowania młodzieży, na opieszałość, nieład i niekonsekwencję myślową, na brak słownika dobrze rozumianych terminów naukowych i t. p. Są to w dużej mierze skutki nienależytego uwzględnienia elementów filozoficznego wykształcenia w programach szkoły średniej. A jeśli tak jest, za należytem ich uwzględnieniem w tych programach przemawiają względy, wpływające z podstawowego zadania tej szkoły, którym, jak dotychczas przynajmniej, jest: przygotowanie młodzieży pod względem nie tylko wykształcenia materialnego, lecz i formalnego do studjów na wyższych uczelniach, do pracy naukowej.

Braki, o których wyżej była mowa, nie sprzyjają oczywiście pracy tego rodzaju.

(...)

Nauczanie psychologii i logiki przytem najczęściej traci już dziś „myszka”, ponieważ nie liczy się z najnowszymi zdobyczami w tych dziedzinach, najnowszymi kierunkami, jak bihewjoryzm, „Gestaltteorie”, logistyka, psychologia humanistyczna i t. p.

(...)

Wszystko to wskazuje na potrzebę większego zwrócenia uwagi na zagadnienia propedeutiki filozofji, a raczej zagadnienia filozoficznego wykształcenia młodzieży w szkołach średnich przez zainteresowane nauczycielstwo.

(...)

Tadeusz Moniewski

Źródło przedruku:
„Ognisko Nauczycielskie” 1932,
nr 5 (35), s. 172-175.
Zachowano oryginalną pisownię.

Życie wbrew fanfikom

Barbara Popiel, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni, dziekan Wydziału Nauk Stosowanych Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie, felietonistka magazynu internetowego dla kobiet „Kobięca Sprawa”, trenerka szybkiego czytania, blogerka

Życie w zgodzie z samą (samym) sobą, według swoich potrzeb, priorytetów i marzeń, zawsze jest trudne – szczególnie zaś w okresie nastoletnim, gdy na poszukiwanie własnego „ja” nakłada się tyle cudzych wizji: koleżanek i kolegów z klasy, nauczycieli, rodziców, czyli wszystkich ludzi, z którymi na co dzień przebywamy, którzy w jakimś stopniu na nas wpływają i starają się kształtować. Pół biedy, gdy mamy przynajmniej bardzo ogólny zarys swego „ja”, stanowiący w miarę stabilny punkt wyjścia do dalszego szukania. Jeśli jednak takiej bazy brak – stajemy się doskonałym materiałem do formowania w rękach i wedle cudzej woli. W pewnej chwili okazuje się, że nasze życie przestaje być nasze – staje się fanfikiem (lub serią fanfików) pisanych przez innych. Oryginał, do którego prawa autorskie mieliśmy wyłącznie my, ginie pod stosem nie naszych opowieści.

Fanfik – po angielsku *fanfiction*, „fikcja fana” – to swoisty apokryf, tworzony przez czytelnika, który tak polubił wykreowany przez autora świat, bohaterów i zdarzenia, że po skończonej lekturze wcale nie chce się z nimi rozstawać. Fanfik jest czymś, co w wyobraźni praktykuje bardzo wielu miłośników literatury – rozważaniem, co było dalej (i co było wcześniej), co by było, gdyby zmienić jedno zdarzenie, jak potoczyłyby się losy postaci, gdyby któraś z nich w kluczowym momencie zachowała się inaczej albo... gdybym ja (czytelniczka, czytelnik) była (był) częścią tego powieściowego świata, ja lub moje alter ego, taka lepsza, ciekawsza i bardziej niezwykła wersja mnie.

Prawie jak literatura?

Fanfik staje się dziś osobną kategorią literacką, z którą można się spotkać w internecie: na stronach www, blogach, forach, portalach tematycznych. Budzi skrajne emocje: od zachwyty miłośników danej książki (filmu, zespołu, gry – fanfik można napisać

praktycznie do wszystkiego) aż po niechęć (część internautów-czytelników odmawia fanfikowi wartości albo ceni go w bardzo małym stopniu jako utwór niesamodzielny, nieautorski, wykorzystujący cudzą twórczość do „prywatnego gdybania”).

Bez względu na różnice zdań sympatyków i przeciwników, fanfik ma się w sieci dobrze: jako element czytelniczego odbioru, literackiej zabawy czy nawet ćwiczenia pisarskiego warsztatu (niektórzy bowiem zwracają uwagę, że dla początkującego twórcy fanfik to lepsze rozwiązanie niż tekst zupełnie autorski: ma się gotowych bohaterów, światy i wydarzenia, można się zatem skupić na nauce podstawowych zasad prowadzenia fabuły i konstruowania dialogów, zanim się przejdzie do bardziej skomplikowanej sztuki kreowania bohaterów i ich historii).

Tosia idzie do szkoły

Główna bohaterka powieści Natalii Osińskiej, zatytułowanej, nomen omen, *Fanfik*, pisze właśnie takie

utwory. Jednak jej twórczość literacka nie jest kluczowym składnikiem fabuły, to raczej jeden z niewielu elementów, do pewnego momentu być może jedyny, o którym Tosia Graczyk może bez wahania i z pełnym przekonaniem powiedzieć „moje”. Moje, nie narzucone, podsunięte czy wymyślone dla mnie przez innych. Choć bazujące na cudzych postaciach i cudzych historiach – bardziej moje niż ja sama.

Fanfik zaczyna się w sposób banalny (choć już od początku na tej banalnej tafli pojawiają się rysy): w pierwszym dniu roku szkolnego szesnastoletnia Tosia poznaje nowego kolegę, Leona, który właśnie przeniósł się do jej szkoły. Parę spotkań, parę rozmów, pomoc w urządzeniu mieszkania – tylko czekać, aż bohaterka odkryje, że jest zakochana i zacznie przeżywać typowe licealne perypetie miłosne? Nic bardziej mylnego; Tosia bowiem dokonuje odkrycia, owszem, lecz odkrycie to związane jest z nią samą i nie dotyczy miłości, tylko seksualności, a dokładniej – własnej tożsamości płciowej, która po latach tłumienia (zaprzeczaniem, przebieraniem, zamalowywaniem i lykaniem przepisanych przez psychiatrę „kapsulek na poprawę nastroju”) dochodzi do głosu dzięki jednemu, pozornie drobnemu, incydentowi i z siłą wypełnionego nastoletnimi humorami oraz hormonami tornada upomina się o swoje prawa.

„Ześwirowany chłopak”

Fanfik można określić mianem powieści o transseksualności czy, szerzej, powieści o tematyce LGBT – w końcu Tosia staje się Tośkiem, a choć z początku wiąże się to dla niej głównie ze sferą wizualną (koniec z malowaniem i konturowaniem sobie twarzy, obcięcie włosów, zamiana wykwintnych sukienek na spodnie, bluzy i męskie kurtki), krok po kroku odkrywa różnice płci, między którymi funkcjonuje, i związane z nimi stereotypy (fenomenalna scena, gdy koleżanki z klasy zwracają się do Tośka z prośbą o załatwienie pewnej sprawy u dyrektorki i argumentują: „Bo chłopaka potraktują poważnie”; a Tosiek, zachęcając je do samodzielnego podjęcia działania, jednocześnie w imieniu „świętej pamięci Tosi” czuje się obrażony sugestią, że „jednego ześwirowanego chłopaka” nauczyciele mogą potraktować poważniej niż grupkę konkretnych i inteligentnych dziewczyn), przede wszystkim zaś – poznaje strach, jaki w ludziach budzi Inny. Nie tylko w obcych ludziach – również, a może szczególnie, w ludziach najbliższych: w ojcu, który w pewnej chwili myśli, że nie ma już Tosi, za to w jej pokoju śpi Coś, obce i niepokojące; w cioci Ida-

lii, która dotąd pilnowała na każdym kroku, by córka jej zmarłej siostry była idealną dziewczynką, pięknie ubraną, ślicznie wymalowaną i zdrowo odżywioną, a pojawienie się Tośka próbuje zignorować, upominając siostrzenicę (siostrzeńca), by „nie była głuptakiem” i znów „ubrała się i zachowywała jak panna”.

Nawet Leon, przyjaciel Tosi, początkowo obawia się Tośka – nie z powodu strachu przed transseksualnością, lecz dlatego, że manifest „Chcę być prawdziwym sobą” przypomina Leonowi o jego własnych problemach, przemilczeniach i skrywaniu własnego „ja” z obawy przed kolejną konfrontacją ze światem.

Nowe „ja”

Temat transseksualności zostaje wprowadzony i poprowadzony w urzekająco delikatny sposób. Delikatność ta nie ma nic wspólnego z zakłopotaniem czy unikaniem tematów tabu; wiąże się raczej z językiem, zgłębianiem przez autorkę psychiki bohaterów i unikaniem czarno-białych barw.

Ani ciocia Idalia, przez większość historii odbierana jako przeciwnik i strażniczka „poprawnej kobiecości”, ani winna napadu na Tośka Roksanna, zazdrosna o urodę koleżanki z klasy i wściekła, że ktoś może odrzucać dar, którego inni nie otrzymali, ani po nastoletniemu zgrywający „prawdziwych facetów” koleddy z zespołu kabaretowego, ani podśmiewające się koleżanki nie wpisują się w pełni w rolę „dobry” lub „zły”. Nawet główna bohaterka/główny bohater, Tosia, z którą mamy do czynienia na początku, irtuje (a nawet doprowadza do szału) swoją obojętnością, sennością i patrzeniem na wszystko jak przez szybę.

Tosiek, który następnie przejmuje ster, również potrafi zdenerwować – przedramatyzowaniem (z punktu widzenia dorosłego) niektórych spraw, szarżowaniem oraz skupianiem się na błahostkach zamiast na ważniejszych kwestiach. Ot, choćby nowa płęć – to przede wszystkim nowe ubrania, nowa fryzura i nowa końcówka czasowników; pytania o takie rzeczy jak terapia hormonalna i operacje, ustalenia prawne etc. zupełnie Tośka nie interesują, nawet mu nie przychodzą do głowy.

Tym zagadnieniom w pewnej chwili przygląda się Marcin, ojciec bohaterki/bohatera, którego zresztą po pierwszym *researchu* dopada przerażenie. W swoim ojcowskim strachu „przez co będzie musiało przechodzić moje dziecko” Marcin jest bardzo realistyczny, tak jak Tosiek jest realistyczny w swoim podejściu do tematu jako szesnastolatek, jako jeszcze w gruncie rzeczy dzieciak i trochę nowicjusz, który po raz pierwszy

w życiu dostaje do ręki coś, co inni mieli od dawna: poczucie bycia naprawdę sobą. Z tym świeżo otrzymanym darem postępuje niekiedy niczym dziecko z wysnioną zabawką: chce wypróbować, poczuć, doświadczyć jak najwięcej, jak najszybciej i jak najpełniej, bez zwracania uwagi na instrukcję obsługi czy ostrzeżenia.

Histeryczne zachłyśnięcie się nowym „ja” złośliwie komentuje Leon, bo nawet on ma w pewnym momencie dosyć przemądrzałego krytykowania całego świata przez chłopaka, który jeszcze chwilę wcześniej, jako dziewczyna, nie wykazywał najmniejszego tym światem zainteresowania. Ale Leon rozumie. I – jak wyznaje w sekrecie ojcu Tośka – sam chciałby być takim „upartym mułem, który idzie do przodu, nie patrząc na nic”.

Świat oczami Tośka

Powieść Osińskiej jest bardzo dobrą i poruszającą historią o szukaniu samego siebie oraz – co ważniejsze – o odwadze odnalezienia siebie i wprowadzenia tego odkrytego „ja” w codzienne życie. To także przerażający obraz życia fanfikami, które napisali inni: ciocia Idalia, ojciec, rówieśnicy. Niektórzy nieświadomie i bez złych zamiarów, inni świadomie i (co nawet gorsze) z masą dobrych zamiarów (ciocia Idalia to doskonałe potwierdzenie powiedzenia, że dobrymi chęciami piekło jest wybrukowane).

Fanfikowi nie brak jednak i momentów humorystycznych, jak choćby podczas próby nawiązania przez Marcina rozmowy z nastoletnim dzieckiem: na pytanie: „Co ostatnio czytałaś?” Tosia rzuca enigmatyczne stwierdzenia: *fanfik*, *slash*, *crossover*, *fandom*, *mpreg*... Ojcu zaś udaje się zrozumieć jedynie tyle, że córka czytała coś po angielsku.

Rozbawienie (a zarazem refleksję nad ludzką umiejętnością zaprzeczania lub widzenia tylko tego, co chce się widzieć) budzi też „zmiana frontu” w wykonaniu cici Idalii: bez słowa wytłumaczenia czy komentarza odnośnie zaistniałej sytuacji i wcześniejszych spięć ciocia kupuje Tośkowi binder (zdrowsze od owijania piersi zwykłym bandażem), sama każe mu się ubrać z powrotem „jak Tosiek” zamiast „jak Tosia” i idzie „na rozmówkę” do pani dyrektor (po której to „rozmówce” dyrektorka prawdopodobnie modli się do wszystkich bóstw o niespotkanie cici Idalii nigdy więcej).

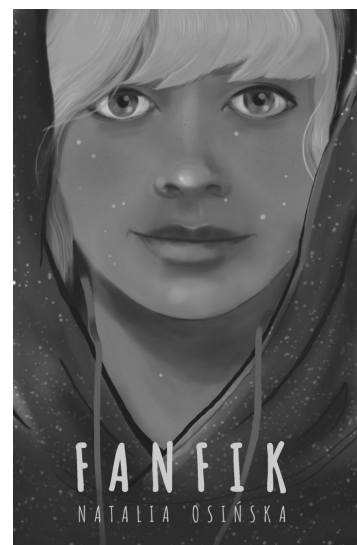
Natomiast najpoważniejszym zarzutem, jaki można postawić Osińskiej, jest zawieszenie bohaterów w swoistej codziennej próżni: o tym, że akcja dzieje

się w Poznaniu, wyraźniej dowiadujemy się z opisu na tylnej okładce niż od narratora. W gruncie rzeczy czy to Poznań, czy Szczecin, czy Londyn, czy Śródziemie – nie widać różnicy, może poza imionami bohaterów (i nieobecnością elfów). To wielka szkoda, bo choćby szkic przestrzeni, w której poruszają się bohaterowie, bardzo by się przydał. Ten brak nie przeszkadza jeszcze na początku, gdy po mieście snuje się oteępiona lekami Tosia, którą niewiele wokół interesuje; później jednak, gdy na scenę wkracza Tosiek, pragnący zobaczyć, poczuć, zrozumieć i skomentować wszystko, co można, niemożliwość ujrzania Poznania jego oczami, na nowo, niczym zupełnie obcego miejsca, coraz bardziej czytelnikowi doskwiera.

Scenariusz z życia

Niemniej jako opowieść o poszukiwaniu siebie, walce o prawo do bycia sobą oraz o nieheteronormatywności *Fanfik* zasługuje na zdecydowanie dobrą ocenę. Powieść Osińskiej warto polecić nastolatkom i dorosłym jako punkt wyjścia do dyskusji – o odmienności, tolerancji i nietolerancji, strachu i odwadze, by żyć w zgodzie z sobą. Pomijanie tych tematów i udawanie, że nie istnieją, mści się – jak pokazuje *Fanfik* – na wszystkich, szczególnie zaś na tych, których podobne kwestie dotyczą bezpośrednio.

Jeśli bowiem nie mówimy o tak zwanych „trudnych sprawach”, skazujemy pewną grupę ludzi na samotną i ciężką walkę o siebie albo przymuszamy do zgody na to, by żyli według cudzych fanfików zamiast według własnego, oryginalnego scenariusza na życie.



Natalia Osińska, *Fanfik*, Warszawa: Wydawnictwo Krytyki Politycznej 2016, 400 s.

Wirus nadmiernego wysiłku

Waldemar Howil, nauczyciel języka polskiego, informatyki, zajęć komputerowych i etyki w Zespole Szkół w Gryfinie

Coraz więcej w ostatnim czasie mówi się o obciążeniu, jakie spada na uczniów z powodu zadawanych licznych prac domowych. Dyskutuje się o nich i w domach, i w szkołach. W odpowiedzi na społeczną debatę głos w tej sprawie zabrali: Rzecznik Praw Dziecka, związki zawodowe i Ministerstwo Edukacji Narodowej. Zwolennicy wieczornej i weekendowej pracy nad dodatkowymi zadaniami twierdzą, że dzięki nim uczniowie powtarzają wiadomości i utrwalają zdobyte umiejętności. Przeciwnicy alarmują – prace domowe zabierają dzieciom czas na odpoczynek i negatywnie wpływają na relacje między rodzicami i dziećmi. Zapewne jedni i drudzy mają rację, ale też pewnie dałoby się znaleźć przestrzeń do pogodzenia obu stanowisk. Trzeba jednak wyjść ze swoich okopów, zacząć rozmawiać merytorycznie i szukać kompromisu.

Kilka lat temu w kinie niechcący podsłuchałem rozmowę świeżo upieczonej pierwszoklasistki z jej ciocią. Ta druga zapytała młodą damę, jak jej jest w szkole, a dziewczynka odpowiedziała: „za dużo prac domowych”. Pomyślałem sobie wówczas – i myślę w ten sposób do dziś – że pierwszą powinnością nauczyciela, podobnie jak lekarza, jest nie szkodzić. W przypadku nauczyciela „nie szkodzić” oznacza, w moim mniemaniu, „nie zabijać w dziecku chęci do nauki”, bo dopóki uczeń będzie chciał się uczyć, dopóty jest szansa na sukces.

Szkoła rozczarowań

W tę dyskusję o sensowności zadawania prac domowych świetnie wpisuje się wydana przez wydawnictwo Dobra Literatura w serii „Kontrasty i kontrowersje” książka niemieckiego psychiatry dziecięcego, profesora Michaela Schulte-Markworta, pt. *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*.

Już sam tytuł może brzmieć w niektórych uszach prowokacyjnie – jak można mówić o dzieciach, że są wypalone? Taki stan przecież w potocznym mniemaniu dotyczy tylko dorosłych, których – z różnych przyczyn – nie cieszy już praca, nie zadowolają jej

wyniki, nie odnajdują w niej sensu i radości. Dorosli mogą być wypaleni, ale dzieci? Dzieciństwo jest przecież tym wyjątkowym okresem w życiu, które powinno być radosne, pełne energii i witalności, w którym się chce odkrywać nowe rzeczy.

Może i tak jest, i to nawet w większości przypadków – jednak warto zastanowić się, czy wszystkie dzieci mają właśnie takie dzieciństwo? Bo może jest i tak, że wiele z nich jest obciążonych obowiązkami, presją, i mimo młodego wieku nie mają już sił na radość? Właśnie o takich dzieciach jest książka Schulte-Markworta.

Autor pisze, między innymi, że „szkoła już w pierwszej klasie zaczyna się od rozczarowań i z każdym rokiem jest gorzej, aż do przytłaczającego uczucia wysiłku, aż do wyczerpania, ponieważ dzieci starają się mimo wszystko dostosować”. No właśnie – dzieci, nasi uczniowie przede wszystkim, według Schulte-Markworta próbują się dostosować do wymagań stawianych im przez dorosłych. Próbują za wszelką cenę spełnić oczekiwania, jakie stawiają przed nimi rodzice i nauczyciele. Starają się być „lepsi”, mieć dobre stopnie, grać na dwóch instrumentach, być w szkolnej drużynie koszykówki i jeszcze mieć czas na

rozrywki, przyjaciół, rozwój... Niestety, tak się nie da – zdaje się pisać autor *Wypalonych dzieci*.

Dzieci mają dość

Kompozycja książki hamburskiego profesora przypomina rozprawę naukową. Najpierw poznajemy wyniki badań, w których autor przedstawia pięć przypadków swoich młodych pacjentów w wieku od 9 do 17 lat. Następnie stawia diagnozę, którą jest depresja z wyczerpania, czyli klasyczne wypalenie. W trzeciej części książki pisze o możliwych przyczynach takiego stanu rzeczy i wymienia wśród nich te, które zależne są od rodziny, otoczenia i szkoły, a także takie, za które według niego odpowiada współczesny świat oraz czynniki historyczne. Czwarta część publikacji nosi tytuł *Terapia*. Zaobserwowanie bowiem wyczerpania u dziecka to dopiero początek drogi, jaka prowadzi do odzyskania przez nie radości życia.

No właśnie, a jak zauważyć, że dziecko jest wyczerpane? Według autora symptomów jest bardzo wiele. Najważniejszymi są jednak: gorszy nastrój, apatia, niskie poczucie własnej wartości, zaburzenia snu, ograniczony apetyt, poczucie winy, pesymizm czy, w najgorszym wypadku, myśli samobójcze. Zarówno rodzice, jak i nauczyciele, z racji bliskich relacji, powinni zaobserwować te objawy u dzieci i w miarę szybko zainterweniować. Trzeba jednak chcieć je widzieć i chcieć im przeciwdziałać. Nierzadko bowiem bywa tak, że rodzice (i szkoła) bagatelizują objawy, przyczyniając się do pogłębienia stanu wyczerpania u dziecka.

Wysoka gorączka

Kiedy czytałem tę książkę, przez cały czas miałem poczucie, że to wszystko, o czym czytam, doskonale wpisuje się w coraz bardziej widoczny w edukacyjnym świecie nurt podważający istniejący od dwustu lat pruski model szkolnictwa. I to bez znaczenia, czy mowa jest o szkolnictwie niemieckim, polskim czy amerykańskim. Nastawienie na sukces, którym w szkolnym życiu są oceny, jest coraz bardziej krytykowane. Książka Schulte-Markworta jest głosem, który przekonuje, że dziecku przede wszystkim potrzebna jest radość dzieciństwa, a szkoła, oraz związana z nią presja, nie powinna tej radości odbierać.

Autor uzasadnia w swojej książce, że dzieci i młodzież, na równi z dorosłymi, dotyka problem wypale-

nia – może mieć ono różne podstawy, również międzypokoleniowe, może być związane z presją szkoły na wyniki. Co prawda autor pisze o tym, że nie ma takiej jednostki chorobowej jak „wypalenie” (wśród dzieci), niemniej warto pamiętać, że dla części dzieci jest to realny problem. I z tego chociażby powodu warto sięgnąć po *Wypalone dzieci* – by uświadomić sobie, że nieświadomie, nauczyciele i rodzice, fundujemy dzieciom świat zbudowany na wyścigu o lepsze oceny, lepsze telefony, lepsze samochody, lepsze wczasy, lepsze... A przecież nie musimy im tego fundować, nie musimy budować w nich nienawiści do nauki i szkoły. Idąc tropem autora książki, można powiedzieć, że to od nas, dorosłych, zależy, czy dziecko będzie miało szczęśliwe dzieciństwo, czy też będzie musiało uczyć się dzieciństwa, i tę naukę rozpocznie w gabinecie psychiatrycznym.

Na koniec jeszcze jeden cytat: „Wspaniałe dzieci (...) wrzucamy w młyn, z którego tak naprawdę sami chcielibyśmy się wyzwolić. Dzieci są termometrem naszych czasów. Gorączka rośnie, a my dysponujemy tylko zimnym kompresem. Musimy lepiej zrozumieć, dlaczego coraz częściej dzieci są infekowane wirusem nadmiernego wysiłku. Dlaczego ich duchowy układ odpornościowy nie wystarcza, by skutecznie odeprzeć atak wyczerpania”.



M. Schulte-Markwort, *Wypalone dzieci. O presji osiągnięć i pogoni za sukcesem*, przeł. Małgorzata Guzowska, Słupsk: Dobra Literatura 2017, 320 s.

WH

Nihil novi?

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

Szkoła w naszym obszarze kulturowym od czasów przednowoczesnych była związana z dwoma obszarami – z nauczaniem, czyli ontologią i epistemologią, rozumianymi jako pełna wiedza o świecie, oraz z wychowaniem, czyli etyką i jej okolicami.

Z biegiem lat szkoła zwróciła się w stronę religii, na stulecia przyjęła scholastyczny schemat, aby w końcu, nie rezygnując z tradycyjnej formy, zachłysnąć się oświeceniową wiedzą. Wtedy też pochwycona została w macki państw wszelakiego typu i podporządkowana coraz bardziej abominacyjnej polityce. Średniowieczny model udoskoniony został przez Bismarcka i przeformułowany potem w czasach dominacji ZSRR, a element wychowawczy uległ ideologicznemu wzmocnieniu. Co się zmieniło?

Filozofii rozumianej jako umiłowanie mądrości, szukanie prawideł moralnych i stawianie pytań ontologicznych przez te wszystkie etapy ewolucji szkoły ubywało, a koniec wieku XX oraz obecne stulecie – po rewolucji cyfrowej – przyniosły czas kształtowania się „społeczeństwa wiedzy i informacji”. I w tym momencie urwała mi się myśl gładka, poprawna i nowoczesna wielce, a wykluła refleksja związana z historią. Uświadomiłem sobie, że niektóre idee wykluły się wtedy, a dzisiaj są oczywiste lub modne, inne wciąż kielkują dopiero lub stały się edukacyjną rzeczywistością. *Nihil novi sub sole*.

„Kto nie umie czytać i pisać ten nie zasługuje na miano człowieka” – tak twierdził Erazm z Rotterdamu, który ponadto głosił, że istotą kultury umysłowej jest przygotowanie człowieka do czekających go obowiązków, a szkoła powinna służyć wszystkim, biednym i bogatym, kobietom i mężczyznom. Wychowanie powinno się odbywać przez serdeczność i łagodność, a w nauczaniu każdy nauczyciel powinien brać pod uwagę indywidualne uzdolnienia i zainteresowania uczniów. Wpajanie zasad moralnych następować miało przede wszystkim w domu rodzinnym.

Drugi mistrz tamtych lat, Tomasz Morus, w swojej utopii uważał za istotną ideę powszechnego nauczania w języku ojczystym, jednakowego dla obu płci, oraz wychowanie przez pracę. Popierał wykształcenie przyrodniczo-matematyczne oraz kształcenie – dzisiaj nazwalibyśmy je – ustawiczne.

Wizjonerem i prekursorem nowoczesnej edukacji był Włoch Vittorino da Feltrę, którego szkoła – zwana „Domem radości” – umieszczona była w parku z boiskami sportowymi i terenem do konnej jazdy. Twórca placówki dbał o wychowanie fizyczne powierzonych mu dzieci, opracował program wychowania na świeżym powietrzu, wykluczył karę cielesną, stosował nowe metody nauczania, które miały rozwijać samodzielność myślenia uczniów, oraz przykładał ogromną wagę do nauk przyrodniczych i matematyki.

„Dobór nauczyciela jest najważniejszy, w szkole musi zachodzić dobra współpraca nauczyciela z uczniem oparta na wzajemnym szacunku, a nauka powinna uwzględniać indywidualność ucznia” – tak najkrócej można streścić poglądy Hiszpana Ludwika Vivesa. Zasłynął on również jako zwolennik wychowania państwowego, przewidywał szkołę w każdej gminie, wykazywał rolę współdziałania rodziny i szkoły w wychowaniu, z procesu nauczania pragnął usunąć ówczesny sposób egzaminowania, a profesję nauczyciela traktował jako najwyższej wagi pracę publiczną i przeznaczał dlań „sowitą pensję państwową”.

Nic nowego pod słońcem? Można by rzec i tak: mądre idee zawsze stanowiły część myślenia o szkole. Pytanie, na ile były one wprowadzane w życie? Czy znalazły podatny grunt? I dlaczego niektóre z nich nie przebiły się do teorii i praktyki filozofii wychowania?

Kwestia tożsamości

Wojciech Rusinek, doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literatury, nauczyciel języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Marii Konopnickiej w Katowicach, redaktor dwutygodnika kulturalnego „artPapier”

Opowiem inną przygodę, dziwniejszą: zostałem nauczycielem języka polskiego. Mógłbym ją zatytułować *Pamiętnik z okresu nauczania*, bo to w zasadzie opowieść inicjacyjna, historia bohatera legitymującego się – mimo lat w zawodzie – migotliwą i społecznie podejrzaną tożsamością.

Co jakiś czas słyszę pytanie, a zadają je – co gorsza – uczniowie: „Czy zawsze chciał pan być nauczycielem?” „Mój Boże, w żadnym razie!” – zaprzeczam, bo przyznać się do marzeń o pracy pedagogicznej to ujawnić, że w najlepszych latach życia było się *loserem*.

Nie muszę nawet kłamać, naprawdę nie brałem tego pod uwagę. „Więc co pan chciał robić?” – dopytują. Nie mam ochoty odpowiadać, bo „literaturoznawca”, „krytyk literatury” czy „redaktor pisma literackiego” wcale nie brzmi poważniej. Ale to prawda, zostałem nauczycielem, choć miałem być literaturoznawcą, a w ramach zawodowego hobby nie tworzę „bazy materiałów dydaktycznych”, ale kolekcję niewydawanych już kwartalników kulturalnych.

A tak, jest jeszcze jedna kompromitująca okoliczność: zaczynając pracę, nie przyjąłem żadnego planu, żadnej idei i nie zapisałem się do żadnego związku zawodowego. Pewnie łatwiej mieli ci, którzy zaczęli uczyć z poczuciem misji. Którym zależało na tym, by przekazać Wiedzę. Nauczyć miłości do Arcydział Polskiej Literatury. Popularyzować Piękno Mowy Ojczystej. Wychować świadomych Obywateli, Europejczyków i Podmioty Konkurencyjne na Rynku Pracy. Po prawdzie, nie zależało mi na tym wszystkim ani na początku mojej pracy, ani teraz; wpłynąłem na suchego przestwór oceanu, gwiazd szukając, przewodniczek łodzi, lecz nigdzie nie widziałem drogi ni kurhanu. A przecież pytanie „kim mam być jako nauczyciel-polonista?” powinno wybrzmiewać donośniej niż wymagania podstawy programowej.

Tak naprawdę nie piszę w tych akapitach o sobie, ale o polskiej edukacji w ogóle i o tym, jak dziś myślimy

o społecznej roli nauczyciela. Proszę się nie obawiać: oczywiście w swojej pracy realizuję wytyczne podstawy programowej, wygłaszam tyrady przeciwko wulgaryzacji języka i autentycznie zachwycom się *Trenami* czy *Dziadami*, nie groźna mi żadna kuratorska kontrola. Ale sedno naszej pracy tkwi chyba gdzie indziej. Gdzie? Tego nie wiem, ale podejrzewam, że nie wiemy tego także jako społeczeństwo, zaś ministerialni specje tylko tę wiedzę udają. Gdzieś nad naszymi głowami krążą frazesy-liczmany, echa tradycyjnej roli nauczyciela-strażnika tradycji albo płytko nowoczesne koncepty orientujące naszą aktywność na tak zwane perspektywy zawodowe uczniów. A przecież nie sposób dziś udawać, że służymy przekazywaniu wiedzy, gdy ta jest powszechnie dostępna, że zachęcimy uczniów do czytania, mimo iż nie zrobił tego dom rodzinny, że nauczmy mądrego posługiwania się polszczyzną, choć wielu czołowych publicystów i polityków przekonuje nas na Twitterze, że liczy się tylko „zaoranie” przeciwnika...

Mam nieodparte poczucie, że wśród wielu znajomych polonistów, którzy bardziej frustrują się „poziomem uczniów” niż przestarzałym systemem edukacji w Polsce, są właśnie ci, którzy „mieli powołanie” i wchodzili do szkół z określonym wyobrażeniem czekającej ich pracy. Na koniec hipoteza: być może owa niepewna, niegotowa tożsamość nauczyciela otwiera dziś paradoksalnie szansę na znalezienie punktów stykowych między szkołą i coraz bardziej nieprzejrzystą rzeczywistością, a tym samym na znalezienie nowych, mądrzejszych uzasadnień naszej społecznie istotnej roli, czyniąc nas po prostu w dobrym sensie nowoczesnymi.

Filozoficzne zdziwienie

Zofia Fenrych, doktor nauk humanistycznych, starszy specjalista w Oddziałowym Biurze Edukacji Narodowej IPN-u w Szczecinie

Wiele dzieci przeżywa okres intensywnej ciekawości świata. Często zadawane pytania o źródła rzeczy i zjawisk, w tym podstawowe: „a dlaczego?“, niekiedy mocno irytują dorosłych. Dziecko w ten sposób draży i szuka rozwiązania nie zawsze łatwych, choć wydawałoby się oczywistych – z punktu widzenia dorosłych – kwestii. Jest ciekawe świata, w którym dla niego wszystko jest nowe. Ta sytuacja przypomina Białego Królika z książki *Świat Zofii*. Według autora, Josteina Gaardnera, wszyscy rodzą się na końcach włosków Białego Królika wyczarowanego z kapelusza Czarodzieja. Patrzymy na wielki świat i dziwimy się. Z czasem jednak odkrywamy, że ciepłej i bezpieczniej jest w głębi króliczej sierści. Na końcach pozostają tylko filozofowie, którzy cały czas dziwią się światu i wiecznie zadają pytanie: „a dlaczego?“.

Edukacja historyczna w szkole z reguły ograniczana jest do odpowiedzi na pytania: „kto?“, „co?“, „gdzie?“ i „kiedy?“. Czasem jednak warto przyrzeć się głębiej przyczynom pewnych zjawisk. Wówczas istnieje większa szansa na to, aby historia stała się przysłowiową „nauczycielką życia“.

Proponujemy w związku z tym ćwiczenie na niezwykle ważny temat – dotyczy ono przyczyn totalitaryzmów w dziejach współczesnych. Szukać ich możemy nie tylko w faktach historycznych i ich interpretacjach – również inne nauki szukają tej odpowiedzi. Niech efekty tej interdyscyplinarnej współpracy naukowej będą swego rodzaju ostrzeżeniem.

Ćwiczenie

Cele:

Uczeń przedstawia teorie Theodora Adorna i Ericha Fromma i na ich podstawie wyjaśnia, dlaczego ludzie ulegają totalitaryzmowi.

Czas: 20–30 minut.

Przebieg

Uczniowie pracują w parach. Przekaż im materiały i poproś o przeczytanie (mogą się nimi podzielić). Podczas czytania młodzież szuka odpowiedzi na następujące pytania.

- Na jakie zjawisko wskazują naukowcy w relacji jednostka – grupa (tłum)?
- W jaki sposób psychoanaliza wyjaśnia relacje między przywódcą a jego zwolennikami?
- Dlaczego niektórzy ludzie „uciekają od wolności“?

Następnie uczniowie łączą się w grupy – po trzy pary, i odpowiadają na pytanie: Jak psychoanaliza wyjaśnia totalitaryzm? Gdy przedstawiciele zespołów udzielą odpowiedzi, zadaj całej klasie pytanie: Czy totalitaryzm można wytłumaczyć za pomocą psychoanalizy? Bardziej dojrzałą grupę można jeszcze zapytać, czy omawiane teorie mogą usprawiedliwić systemy totalitarne.

Na zakończenie ćwiczenia możesz zaprezentować wiersz Wisławy Szymborskiej *Utopia*, a następnie zadać pytania:

- Czego człowiek nie musi robić na wyspie z wiersza?
- Dlaczego jest ona bezлюдna?
- Jaką wiersz ma wymowę: pozytywną czy negatywną?
- Jak bym się czuł/czuła na tej wyspie? Odpowiadając, uczniowie powinni nawiązywać do wyników wcześniejszych rozważań.

Wykorzystanie wiersza przedłuży ćwiczenie.

Materiały źródłowe

1. Podobnie jak Fromm, Adorno za istotne uważał badanie patologii kultury – szczególnie faszyzmu – zarówno pod kątem socjologicznym, jak i psychologicznym. Analizowanie roli irracjonalnego autorytaryzmu w ekspansji faszyzmu i antysemityzmu na całą Europę podczas II wojny światowej miało dla niego najwyższą wagę polityczną – podobnie jak badanie, czy takie zło mogłoby kiedykolwiek trwale zakorzenić się w Stanach Zjednoczonych. (...) Po raz kolejny znaczącą rolę odegrała tu Freudowska psychoanaliza. Adorno odkrył u faszystowskich przywódców, w faszystowskich reżimach i faszystowskiej propagandzie psychodynamiczną logikę „charakteru sadomasochistycznego” – tożsamości rozdartej między krwiożercze pragnienie poniżania i niszczenia grup obcych a uległą postawę wobec autorytetu społecznego. (...) Adorno stwierdza, że Freud w swoich pracach dotyczących psychologii grupy przewidział rozwój ruchów faszystowskich oraz że psychoanaliza dostarcza mocnego wyjaśnienia relacji między przywódcami a ich zwolennikami. Psychologiczne mechanizmy odkryte przez Freuda (...) kierują uwagę na to, w jaki sposób jednostki poddają się manipulacji politycznej ze strony zewnętrznych czynników społecznych. Dla Adorno – podobnie jak dla Freuda – jednostka przebywająca w większej grupie jest mniej skłonna identyfikować się z własnymi „ideałami ego”, bardziej zaś z bezosobowymi „ideałami grupowymi”. (...)

A. Elliott, *Współczesna teoria społeczna*, przeł. P. Tomanek, Warszawa 2011, s. 47–49.

2. Pierwszym mechanizmem ucieczki od wolności, którym się zajmę, jest tendencja do rezygnacji z niezależności swego indywidualnego „ja” i wtopienie się w kogoś albo w coś znajdującego się na zewnątrz, aby na tej drodze uzyskać siłę, której brak się odczuwa samemu. (...) Najbardziej wyraziste postaci tego mechanizmu ujawniają się w dążeniu do podporządkowania się i do dominacji albo mówiąc inaczej – w dążnościach masochistycznych i sadystycznych, które spotyka się u osób normalnych i neurotyków, oczywiście w odpowiednio różnym stopniu. (...) Obie skłonności, masochistyczna i sadystyczna, mają pomóc jednostce w ucieczce przed nieznośnym uczuciem samotności i bezsily. Obserwacje masochistów, dokonywane zarówno przy pomocy psychoanalizy, jak i innymi empirycznymi sposobami, dostarczają

obfitych dowodów (...) na to, jak dalece są oni ogarnięci przerażeniem w obliczu własnej samotności i braku znaczenia. Uczucie to nie zawsze jest świadome; często bywa maskowane kompensacyjnym poczuciem ważności i doskonałości. (...) Jednostka czuje się w takim wypadku wolna w sensie negatywnym, to znaczy sama ze swoim „ja” i w obliczu obcego, wrogiego świata. (...) Przerażona jednostka szuka czegoś albo kogoś, do kogo mogłaby się przywiązać, niezdolna jest już dłużej być swoim własnym, indywidualnym „ja”, desperacko usiłuje pozbyć się go i poczuć się znowu bezpieczna (...).

E. Fromm, *Ucieczka od wolności*, przeł. O. i A. Ziemiłscy, przedmowa E. Wnuk-Lipiński, Warszawa 2008, s. 142; 150.

3. Utopia

Wyspa na której wszystko się wyjaśnia.
Tu można stanąć na gruncie dowodów.
Nie ma dróg innych oprócz drogi dojścia.
Krzaki aż uginają się od odpowiedzi.

Rośnie tu drzewo Słusznego Domysłu
o rozwikłanych wiecznie gałęziach.

Olśniewająco proste drzewo Zrozumienia
przy źródle, co się zwie Ach Więc To Tak.

Im dalej w las, tym szerzej się otwiera
Dolina Oczywistości.

Jeśli jakieś zwątpienie, to wiatr je rozwiewa.

Echo bez wywołania głoś zabiera
i wyjaśnia ochoczo tajemnice światów.

W prawo jaskinia, w której leży sens.

W lewo jezioro Głębokiego Przekonania.
Z dna odrywa się prawda i lekko na wierzch
wypływa.

Góruje nad doliną Pewność Niewzruszona.
Ze szczytu jej roztacza się Istota Rzeczy.

Mimo powabów wyspa jest bezludna,
a widoczne po brzegach drobne ślady stóp
bez wyjątku zwrócone są w kierunku morza.
Jak gdyby tylko odchodzono stąd
i bezpowrotnie zanurzano się w topieli.

W życiu nie do pojęcia.

W. Szymborska, *Wielka liczba*, Warszawa 1976, s. 41–42.

Łapacze uwagi

Spotkanie autorskie z Åsą Lind

Natalia Cybort-Zioło, Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Uznana szwedzka autorka książek dla dzieci spotkała się z czytelnikami 7 października w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej. Pisarka jest w Polsce znana – spod jej pióra wyszły między innymi opowieści o przygodach Karusi i Piaskowego Wilka, wydane nakładem Wydawnictwa Zakamarki. Spotkanie z Åsą Lind poprzedziły warsztaty dla nauczycieli i nauczycielek, które poprowadziła Małgorzata Swędrowska, twórczyni koncepcji czytania wraźniowego.

„Falula pla i plum, siedzimy teraz tu i słuchamy opowieści, która w głowie się nie mieści” – tym hasłem Małgorzata Swędrowska już od pierwszych chwil sobotniego spotkania porwała nauczycieli i nauczycielki do wspólnego czytania wraźniowego jednej z przygód Karusi, bohaterki serii książek *Piaskowy Wilk*.

Koncepcja czytania wraźniowego to model czytania dzieciom tekstów literackich w taki sposób, żeby zachęcić je do aktywności i zabawy z książką w trakcie jej czytania, a nie dopiero po lekturze.

Jednym z takich sposobów było przytoczone na początku zdanie, które powtórzone trzykrotnie – za każdym razem „z coraz większą tajemnicą w głosie” – intryguje, ułatwia skoncentrowanie uwagi na czytaniu bez typowego uciszania. Nie był to jedyny zaprezentowany „łapacz uwagi”. W trakcie słuchania fragmentu książki *Raz, dwa, trzy, Piaskowy Wilk*, nauczycielki i nauczyciele tańczyli na krzesłach, klaskali do rytmu i uważnie czekali na każdą przerwę w czytaniu, aby pytająco powtórzyć ostatni usłyszany wyraz.

W drugiej części sobotniego spotkania czytelnicy i czytelniczki mieli okazję do zadawania pytań autorce przygód Karusi i Piaskowego Wilka. Rozmowę tłumaczyła Katarzyna Skalska, dyrektorka i redaktorka naczelna Wydawnictwa Zakamarki. Åsa Lind opowiedziała między innymi o okolicznościach, w jakich

wymyśliła *Piaskowego Wilka*, oraz o kolejnych pomysłach na książki dla dzieci.

Pisarka podkreślała, że w tworzeniu książek istotne jest dla niej przyjęcie perspektywy dziecka i uczynienie jego problemów kluczowymi dla opowieści. Nie chciała oceniać Karusi i napominać przyszłych czytelniczek i czytelników jej przygód, ponieważ uważa, że dzieci nie mogą stać się grzeczniejsze tylko dlatego, iż książka nakazuje im zachowywać się w określony sposób. Odbierałoby to przyjemność czytania. Jej zdaniem nie warto więc tworzyć w książkach wzoru dobrego dziecka – trzeba natomiast rozważyć, dlaczego zdarza nam się postępować w określony sposób, mimo że wiemy, iż jest niewłaściwy.

Po serii pytań, które zadały autorce uczestniczki i uczestnik spotkania, był czas na podpisywanie książek i ożywione dyskusje. Autorka przyznała, że w jej głowie książki czekają w kolejce, a pomysły na nie są tak realne, iż kiedy o nich opowiada, jej rozmówcy mają wrażenie, jakby wydarzyły się naprawdę. Z niecierpliwością czekamy więc na kolejne fascynujące opowieści autorstwa Åsy Lind i mamy nadzieję, że nie po raz ostatni odwiedziła Szczecin.

Wydarzenie współorganizowały Kluboksięgarnia FiKa oraz Wydawnictwo Zakamarki.

KONFERENCJA: ZAINSPIROWANY NAUCZYCIEL, ZMOTYWOWANY UCZEŃ

Skuteczne, sprawdzone i innowacyjne metody wspierające proces uczenia się i ich neurobiologiczne podłoże

Cel szkolenia

Przegląd narzędzi i innowacyjnych metod wspierających proces dydaktyczny zaprojektowanych w oparciu o wiedzę neurobiologiczną przez autorów szkolenia.

Termin konferencji

16 lutego 2018

Miejsce

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli
ul. Gen. J. Sowińskiego 68, Szczecin
sala konferencyjna im. Anny Radziwiłł

Program

12.00–12.15 Otwarcie konferencji

12.15–13.25 Uczeń, nauczyciel i szkoła w świetle badań neurobiologicznych

Czyli jak wykorzystać wiedzę z zakresu neuronauk w celu wzrostu skuteczności dydaktyki.

- neurobiologiczne podłoże koncentracji uwagi, motywacji oraz uczenia się (warunkowania) i pamięci w kontekście edukacji dzieci i młodzieży
- praktyczne implikacje dla postawy i warsztatu pracy nauczyciela z uczniami
- procesy motywacyjne w teorii i praktyce – warunki, jakie muszą zostać spełnione, by doszło do wzbudzenia motywacji do pracy i nauki

13.25–13.40 Przerwa kawowa

13.40–14.45 Gamifikacja jako narzędzie podnoszące motywację do uczenia się

Czyli jak sprawić, aby uczeń siadał do nauki równie chętnie, jak do grania w gry.

- czym jest i czym nie jest gamifikacja
- zasady tworzenia zgamifikowanych zajęć
- elementy gier wykorzystywane w gamifikacji
- przykłady zgamifikowanych zajęć

14.45–15.50 Wykorzystanie i projektowanie gier na lekcjach metodą Design Thinking

- przegląd autorskich prostych gier fabularnych, symulacyjnych, logicznych (słownych, karcianych, quizowych, planszowych) do wykorzystania na lekcjach
- projektowanie gier jako rozwijanie kreatywności uczniów i stymulowanie do poszukiwania innowacyjnych rozwiązań (metodą Design Thinking)

15.50–16.05 Przerwa kawowa

16.05–17.35 Nowe technologie w edukacji

Darmowe i proste w obsłudze aplikacje internetowe uatrakcyjnijające zajęcia, wspomagające komunikację z uczniami i motywujące uczniów do pracy. Sposoby wykorzystania przez uczniów smartfonów na zajęciach.

- a. aplikacje internetowe do tworzenia interaktywnych quizów i teleturniejów oraz zadań online wykonywanych w czasie wolnym przez uczniów
- b. chmury wyrazowe jako narzędzie sondażowe i wspierające metodę burzy mózgów
- c. wykorzystanie kodów QR, programy do skanowania i tworzenia kodów QR
- d. narzędzia internetowe wspierające kursy zgamifikowane
- e. chat z uczniami jako wsparcie dyskusji
- f. programy do tworzenia prezentacji i infografik

17.35–18.45 Gra miejska i Pokój Zagadek

Innowacyjne formy pracy uczniów, które dają możliwość sprawdzenia lub przetworzenia ich wiedzy w sposób odmienny od tradycyjnego, wzbudzające emocje i dające satysfakcję z osiągnięcia celu.

- a. gra miejska w szkole – przegląd autorskich gier miejskich, terenowych, geolokalizacyjnych, gier typu „śledztwo” i „treasure hunt”
- b. pokój zagadek w szkole – prezentacja autorskich pomysłów na projekt i organizację „escape roomu”.

Informacje o prelegentach

dr hab. prof. UG Joanna Mytnik – jej pasją jest projektowanie sposobów skutecznego uczenia się. Właścicielka firmy edukacyjnej szkolącej nauczycieli w uczeniu przedmiotów przyrodniczych metodą eksperymentu (altereco.home.pl). Pomysłodawczyni i organizatorka cyklu ogólnopolskich Konferencji Dydaktyki Akademickiej „Ideatorium” na Uniwersytecie Gdańskim. Odznaczona Medalem Komisji Edukacji Narodowej.

dr Wojciech Glac – neurobiolog. Uczestniczy aktywnie w wielu akcjach i programach popularyzatorskich, każdego roku prowadzi kilkadziesiąt wykładów i warsztatów o tematyce neurobiologicznej. Organizator „Dni Mózgu w Trójmieście” oraz cyklu ogólnopolskich Konferencji Dydaktyki Akademickiej „Ideatorium” na Uniwersytecie Gdańskim. Laureat nagrody „Nauczyciel Roku” dla najlepszych nauczycieli akademickich Uniwersytetu Gdańskiego.

Rejestracja

Osoby zainteresowane udziałem w konferencji prosimy o zarejestrowanie się za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń ZCDN-u (szkolenia.zcdn.edu.pl). Numer formy doskonalenia: VII/10.

Odpłatność

40 zł

ISSN 2450-8748

No. 1

2018 January/February Refleksje

The West Pomeranian
Educational Bimonthly

has been issued since 1991

a free magazine



Philosophy Of Education

The Inequality Keeps On Growing
an interview with Adam Bodnar

The School Is Crucial
an interview with Joachim Bauer



Joachim Bauer, a German neurobiologist, has stated in this issue's interview: "Nowadays children and adolescents not only need teaching, but also need to get all social competences from school". How therefore do we work with students in order to provide them with these competences – how do we educate them? What kind of philosophy do we bestow on them? Well, there are probably as many philosophies of education as there are teachers. All of us working at school try to teach as best as we can – according to our own ideas and methods. And educate as best as we can. But how to do it? Where to look for inspiration? Which theories – both connected strictly with education and broadly with human and social sciences – should we adapt?

This issue of "Refleksje" is devoted to the philosophy of education. On the one hand, it is a broad term, covering a plethora of ideas – both historical and modern – concerning teaching and education. These concepts have been changing throughout the centuries, and even now most of them are still developing. That is why, on the other hand, the philosophy of education is a narrow field and scientists often choose to specialise only in one given sub-field or theory. Therefore in this issue we publish texts written by constructivists (also "moderate constructivists"), neurobiologists, behaviourists and anti-pedagogues – each of these philosophies, as well as other ideas of education, will always be welcome in our periodical.

I cordially invite you to read the articles – especially since the philosophy of education is still a "philosophy", a kind of unhurried reflection, which is the "love of wisdom".

Urszula Pańska

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

Piotr Lachowicz, Sławomir Iwasiów*"The Inequality Keeps On Growing"*An interview with Adam Bodnar **4**

School as an institution should be apolitical. But this kind of attitude shouldn't mean that we no longer promote active citizenship, for example encourage to participate in elections or be interested in political situation of the country. The non-political character also doesn't mean that school cannot discuss current affairs which may be of interest to young people or to the entire society – what is inadmissible is brazen indoctrination, presenting opinions of one side as the only viable option or forcing students to accept teacher's point of view.

(...)

Recently we have had a lot of work connected with the reform of education – both at the Ministry level, relating to the preparation of the reform, and at the local level, that is implementing the changes proposed by the Ministry. A lot of entries concern antidiscrimination education but also practical implementation of inclusive education – that is providing equal access to education to people with disabilities. We try to take notice of issues relating to teaching religion and ethics at schools. We also tackle matters concerning the Matura exam. This is in fact a never-ending battle with the Ministry – how to calculate the results of "old" exams in case someone would like to attend university? We also monitor places of detention which carry out educational activities. We try to check the conditions in such establishments. Education is therefore still present in our actions.

(...)

Teachers expect me to support them in enforcing their rights arising from the Teacher's Charter. These range from working time to leaves and retirement issues. Complaints also concern the lack of career progression, irregularities with their professional assessment, or a lack of effective action in cases of mobbing. Lately the main issue were teachers' and other schools employees' worries about losing their jobs due to the education reform. I have prepared two documents for the Ministry of National Education. The coming years will verify Ministry's prognoses that we will need more teachers because of the increased overall number of classes and changes to the curriculum. This optimistic prognosis also concerns people who are not teachers. But these issues are still on my radar. We will not leave teachers alone.

Natalia Cybort-Zioło*"The School Is Crucial"*An interview with Joachim Bauer **8**

In recent years, neurosciences have taught us that motivation of humans depends on sufficiently good interpersonal relationships. This is an important message for schools: the motivation of students can be improved by putting the relationship between those who teach and those who learn into focus. In addition, neurosciences have discovered the neuronal mechanisms that are the basis of phenomena such as leadership and empathy. Please note this: leadership and empathy are two incredibly important aspects of education. One might even say they are the two sides of the educational coin.

(...)

My research team and I have found that the reasons of teachers' burnout and depression can be found in the area of communication. Or more precisely, stress is an effect of the failure of the teacher to come into good contact with his or her students. Stress prevention should therefore start with establishing healthy interpersonal relationships. It is not only a prerequisite for good school quality – as has been shown by John Hattie – but also for preserving teacher health.

(...)

Communication in the classroom depends on many different factors. It does not occur only via the words the teachers speak, but even more through their body language. The quality of communication depends on what we say and how we say it.

(...)

The goal of the Freiburg model is to improve the competences of teachers to get into good contact with students, which on the one hand leads to improving the motivation to work and teach, and on the other – to finding a balance between leadership and empathy. Coaching sessions are done in groups of up to 10-12 participants. Each group is moderated by a psychologist. Each coaching cycle comprises ten group sessions, 90 minutes each.

(...)

The school is crucial – in social sense more than ever. Mostly because the education input from parents has been drastically diminished. Nowadays children and adolescents not only need teaching, but also need to get all social competences from school.

“The Inequality Keeps On Growing”

Piotr Lachowicz and Sławomir Iwasiów interview Adam Bodnar, the Polish Commissioner for Human Rights



Photo Marcin Kluczek.

What are your school memories?

I have very good memories from that stage of my education. I graduated from Primary School No 3 and Bolesław Chrobry Secondary School in Gryfice – they were respectable establishments. Our teachers were highly qualified. I was among quite gifted students and the teachers helped me develop my talents. They would “wind me up” – they knew how to motivate me to study my favourite subjects.

What therefore is more important: student’s pre-dispositions or a good teacher?

From my point of view, the most important thing is to find teachers who can be real authorities. I was lucky since one of my teachers was Bogusław Zielnicka – he was the physics teacher. A great teacher but mostly a great educator all round who would initiate

various educational undertakings – for instance, he founded the Sea League Association in Gryfice. In the first half of the 1990s he organised a deep-sea voyage – that was certainly an achievement! A group of young people on a large boat meant enormous responsibility and an organisational challenge. He could create magnificent atmosphere. Not only did he teach us but also made us curious about the world around, inspired our dreams. He showed us that there are places outside Gryfice which are worth knowing. I look back at those times with great affection.

Were you a rebel?

It depends what you mean. . . I was a good student, I had no inclination towards being unruly. But my “rebellion” – if I may call it this way – was that I wanted to get out of Gryfice. I was planning to study in Warsaw and in order to achieve this goal, I took part – as one of very few students – in various competitions and won many awards. My attitude could have been perceived as something that did not fit within the norm but I simply wanted to do things my own way. Gryfice is a town on the edge of the map so every road is long. And difficult.

As the Commissioner for Human Rights you sometimes have to be a “rebel”, stand your ground, fight on behalf of the citizens. Don’t you feel the effects of being brought up in a Prussian model of education where a child must be obedient to the teacher – the embodiment of power?

School had taught me a certain respect towards hierarchies, conscientiousness, reliability. I learnt that it

is always important to try and work hard. But mostly, both school and university taught me creative thinking. As a Commissioner I defend citizens' rights but I am no "tribune of the people" who is trying to destroy the *status quo*.

My role is to find loopholes in the system and modify it in such a way that it would be beneficial to the citizens. I see my work as organic but I'm trying not to lose its romantic component – that is, feel my mission to help the citizens. But I draw a fine line between real every-day problems and ideology.

One of such problems, connected with education, is considerable inequality in access to education. The best systems in the world, for example Finland, emphasise the importance of eliminating social inequalities. What would you say about Polish education in terms of creating equal opportunities?

I frequently hear this question: what else is there to do in Poland that could be done for instance by the left wing or opposition parties, since the government is trying to attend to all social matters? In my opinion, it is the issue of equal opportunities that should be our challenge now.

I have long been going around the country and I can see enormous differences in the access to education. When I meet secondary school students in smaller towns, say Kraśnik or Opole Lubelskie, I learn of really down-to-earth problems such as transport to schools – which is expensive, inconvenient because there are not enough buses or connections. On the one hand I therefore see an enormous group whose access to education is impeded. On the other hand though – I meet children, for instance lawyers' children who do not face that problem; whose main dilemma is whether after graduating the most prestigious Warsaw high schools they would go on to study in Stanford, Princeton, or Oxford. There truly is a huge gap – additionally widened by other inequalities present in our society and by the systemic transformation.

How can we "fill up" this gap?

We would need a detailed analysis which would show how the inequality in access to education really looks like in Poland. Whether children with varied social and economic capital have the same opportunity to achieve high social status. This question must be answered in order to strengthen Polish education and to help those who come from disadvantaged backgrounds.

Which social groups are disadvantaged?

Przemysław Sadura, PhD, a prominent sociologist, has recently said in an interview for „Polityka” that rural areas are experiencing more and more inequalities. My impression is, however, that we have no systemic thinking about equal opportunities – as well as translating scientific analyses into political reality. Of course, the Family 500+ programme has helped the poorest to some extent to support children's education but it is merely a drop in the ocean. The inequality, anyway, keeps on growing.

If we look at the map of the West Pomeranian Province – and compare the educational achievements – then we will see that the best students from smaller towns gravitate towards bigger cities. Small towns therefore lose their talented students. How can we fight the drainage of those who can create social capital?

My answer is short: only comprehensive policy to equalise opportunities. This "drainage" of the best students probably has economic reasons. To put it simply – some parents can afford to provide children with better education. I can see it in Gryfice – students "run away" to schools in Koszalin or Pyrzyce.

But politics is not everything. The way of looking at education has also changed thanks to technological and media advances which in a certain way support making opportunities equal. Is it perhaps easier to teach today than, let's say, twenty years ago?

Education has changed in a short period of time thanks to common access to the Internet. It is therefore true that modern technologies give us more opportunities to gain knowledge and broaden our horizons than my generation had.

Nowadays, at least theoretically, one can learn outside school, virtually without teachers, accessing knowledge without much effort. In the fourth grade of high school I travelled to Warsaw as part of the Polish Children's Fund to consult university professors. I remember the books they had told me to read: Aeschylus and Herodotus. In the library in my hometown there weren't any, so in order to read them I had to go to the Pomeranian Library in Szczecin. Today such a problem would be practically non-existent, and yet there is another issue to address: how reliable are the sources we have access to? This is the new role of teachers who must find their way in the new information society and support students in searching, selecting and

processing available sources of information. Today the teacher is no longer a “transmitter” of knowledge and information, he or she is a “guide” in the digital world, as well as a source of inspiration to the students.

This, however, brings about certain risks. A teacher, being a guide, strongly emphasises his or her own point of view – opinions, prejudices, and stereotypes.

That’s true and this is why teachers’ ethical attitude is so important. As well as lifelong learning, they need to participate in changes in technology and awareness. In order to be a good teacher one must see a lot and know a lot. But not necessarily impose their opinions – they should rather teach students how to think critically, how to discuss and debate.

The preamble to the Act on Education Law specifies quite precisely the ethical profile of a modern student – it is someone open, tolerant and sensitive to cultural diversity. How does it look like in everyday life?

In Poland there is, unfortunately, a considerable discrepancy between the provisions of law and school reality. Let’s look at a simple issue of how we organise

ethics lessons and religious education for minorities. Every too often they are being marginalised. I frequently write to the Ministry of National Education in connection with multicultural education. I receive really lovely answers which contain such phrases as “international conventions” or “human rights” and I believe that many schools do teach well about these issues. But I have an overwhelming feeling that these are subjects on the margins of education – as an element of history lessons or later, social studies.

Issues which are part of our constitutional system are trivialised or ignored by educational authorities. We learn about institutions but not about how they work. In long-term perspective the lack of multicultural or constitutional knowledge may lead to a situation in which both students and teachers will have trouble to navigate the world of law and politics and will not know how to participate in public debate.

Perhaps schools should introduce more issues relating to politics?

School as an institution should be apolitical. But this kind of attitude shouldn’t mean that we no longer promote active citizenship, for example encourage to participate in elections or be interested in political situation of the country. The non-political character also doesn’t mean that school cannot discuss current affairs which may be of interest to young people or to the entire society – what is inadmissible is brazen indoctrination, presenting opinions of one side as the only viable option or forcing students to accept teacher’s point of view.

Recently we have been hearing a lot about a so-called constitutional crisis. What attitude should teachers and the school present in such sensitive moments?

The constitution is the highest law in Poland and the role of schools and teachers is obviously to point its importance to the students and explain its contents.

Of course, I don’t mean academic debates but we cannot run away from current issues and problems – they concern us all, regardless of our age.

And yet teachers frequently don’t have the necessary knowledge – but then they can ask for professional help, for example from lawyers who will gladly share their knowledge with young people, for instance during the Constitution Week. It is a tremendous initiative, organised by professor Zbigniew Holda’s Association – another edition has just been held and because of that I highly encourage all schools to participate in the next year’s edition.

I myself held lectures in schools a few times as part of the Constitution Week. Thanks to this programme students have begun to realise why we need constitution at all.

Instead of discussing provisions and history, they learn about the of jurisdiction of the Constitutional Tribunal and courts of law, how to resolve disputes and prepare discussions.

School as an institution should be apolitical. But this kind of attitude shouldn’t mean that we no longer promote active citizenship, for example encourage to participate in elections or be interested in political situation of the country. The non-political character also doesn’t mean that school cannot discuss current affairs which may be of interest to young people or to the entire society – what is inadmissible is brazen indoctrination, presenting opinions of one side as the only viable option or forcing students to accept teacher’s point of view .

What issues connected with education does the Commissioner for Human Rights deal with?

Recently we have had a lot of work connected with the reform of education – both at the Ministry level, relating to the preparation of the reform, and at the local level, that is implementing the changes proposed by the Ministry. A lot of entries concern antidiscrimination education but also practical implementation of inclusive education – that is providing equal access to education to people with disabilities. We try to take notice of issues relating to teaching religion and ethics at schools. We also tackle matters concerning the Matura exam. This is in fact a never-ending battle with the Ministry – how to calculate the results of “old” exams in case someone would like to attend university? We also monitor places of detention which carry out educational activities. We try to check the conditions in such establishments. Education is therefore still present in our actions.

What about teachers? How often do you have to take action to protect them?

Teachers expect me to support them in enforcing their rights arising from the Teacher’s Charter. These range from working time to leaves and retire-

ment issues. Complaints also concern the lack of career progression, irregularities with their professional assessment, or a lack of effective action in cases of mobbing.

Lately the main issue were teachers’ and other schools employees’ worries about losing their jobs due to the education reform. I have prepared two documents for the Ministry of National Education. The coming years will verify Ministry’s prognoses that we will need more teachers because of the increased overall number of classes and changes to the curriculum. This optimistic prognosis also concerns people who are not teachers. But these issues are still on my radar. We will not leave teachers alone.

What do wish teachers in the New Year?

The same thing that I wish everybody. To persevere and to believe that it is worth being decent. Also, that they would always remember about human rights – teach young children to respect other people’s dignity. Teachers are truly important. It was them who had, apart from my parents, the biggest influence on my life, who taught me to think and love the world. And I will be grateful to them forever.

PL, SI

I have long been going around the country and I can see enormous differences in the access to education. On the one hand I therefore see an enormous group whose access to education is impeded. On the other hand though – I meet children, for instance lawyers’ children who do not face that problem; whose main dilemma is whether after graduating the most prestigious Warsaw high schools they would go on to study in Stanford, Princeton, or Oxford.

“The School Is Crucial”

Natalia Cybort-Zioło interviews Joachim Bauer, a doctor, psychiatrist and neurobiologist

Recently we have been hearing a lot about the role of neuroscience in education. How does recent research in this field influence educational systems worldwide?

In recent years, neurosciences have taught us that motivation of humans depends on sufficiently good interpersonal relationships. This is an important message for schools: the motivation of students can be improved by putting the relationship between those who teach and those who learn into focus. In addition, neurosciences have discovered the neuronal mechanisms that are the basis of phenomena such as leadership and empathy. Please note this: leadership and empathy are two incredibly important aspects of education. One might even say they are the two sides of the educational coin.

The focus of your research is teachers' stress. What is, from your perspective, the best way to reduce it? What should teachers do in order not to give in to stress?

My research team and I have found that the reasons of teachers' burnout and depression can be found in the area of communication. Or more precisely, stress is an effect of the failure of the teacher to come into good contact with his or her students. Stress prevention should therefore start with establishing healthy interpersonal relationships. It is not only a prerequisite for good school quality – as has been shown by John Hattie – but also for preserving teacher health.

How can we improve the quality of communication between students and teachers?

Communication in the classroom depends on many different factors. It does not occur only via the words the teachers speak, but even more through their body language. The quality of communication depends on what we say and how we say it.

Would you be so kind and tell us more about the idea of the teacher coaching program according to the Freiburg Model?

The goal of the Freiburg model is to improve the competences of teachers to get into good contact with students, which on the one hand leads to improving the motivation to work and teach, and on the other – to finding a balance between leadership and empathy. Coaching sessions are done in groups of up to 10–12 participants. Each group is moderated by a psychologist. Each coaching cycle comprises ten group sessions, 90 minutes each.

What are other occupational health issues that teachers may face? How should they look after their health?

Teachers, like everybody else, should improve their private self-care – pay attention to good nutrition, abstain from alcohol and nicotine, and secure enough sleep. But there is one particular difference. Doctors or lawyers can withdraw once in a while and find short breaks from their clients or patients. Being a teacher means to be permanently in personal contact with students, a teacher cannot suddenly go out of the classroom. Besides, they also maintain relationships with their colleagues, with parents and with the headmasters... Being in personal contact is very demanding because it requires attention, empathy and leadership and you really need strong health for that.

Some might say that the idea of school as a social institution is obsolete. What is the main function of school today?

The school is crucial – in social sense more than ever. Mostly because the education input from parents has been drastically diminished. Nowadays children and adolescents not only need teaching, but also need to get all social competences from school.