

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Lipiec / Sierpień 2019

Nr 4



Temat numeru

Przyszłość szkoły

Wywiad z Marią Czerepaniak-Walczak

**Szkoła to nie
przechowalnia**

Piotr Stańczyk

**Powrót do
przyszłości**

Wywiad z Lechem Witkowskim

**O dwoistości i pedagogice
Heleny Radlińskiej**

Małgorzata Mikut

**Jedyną stałą
jest zmiana**

Od Redakcji

Czy możliwa jest przyszłość bez teraźniejszości? W najnowszym numerze „Refleksji” to pytanie towarzyszy rozważaniom wokół przemian edukacji.

Tym razem na naszych łamach spotkało się kilka problemów: z jednej strony, takie było wstępne założenie, chcieliśmy podjąć namysł nad kierunkami rozwoju edukacji, ale z drugiej strony – czego oczywiście nie można było w żaden sposób zaplanować – kwietniowy strajk nauczycieli pokazał, że potrzebujemy znacznie wnikliwszej, a przy tym powszechniejszej debaty na temat bieżących spraw reformy polskiej szkoły. Dlatego zaprosiliśmy do rozmowy wybitnych współczesnych pedagogów i profesorów: Marię Czerepaniak-Walczak oraz Lecha Witkowskiego. W tych rozmowach, mimo że niekoniecznie to

było ich tematem głównym, zagadnienie ewolucji szkoły szybko zostało zamienione w tezę: „bez teraźniejszości nie ma przyszłości”. A czym jest teraźniejszość? Przede wszystkim – wspólnym działaniem. Jak mówi w wywiadzie prof. Maria Czerepaniak-Walczak: „Szkoła nie jest wyspą. Nawet jeśli używamy takiej metafory – czasem sama tak robię – to ze świadomością, że do brzegów tej wyspy jednak przybijają różne statki, pochodzące z różnych stron, środowisk, niosące rozmaite doświadczenia pasażerów. Chętniej jednak opisuję szkołę inną metaforą – soczewki. Szkoła, podobnie jak soczewka, skupia w sobie wszystko to, co do niej trafia”. Taki sposób widzenia rzeczywistości oświatowej potwierdzają artykuły popularnonaukowe i wypowiedzi nauczycielskie, które również tutaj publikujemy – stanowią one nie mniej ważną „cegiełkę” rzeczonyj dyskusji.

Jaka zatem będzie przyszłość szkoły? Taka, jaką dzisiaj uda się razem wypracować – racjonalnie, egalitarnie, ponad wszelkimi podziałami.

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

ZAPOL

Zdjęcia na okładce

1 strona: www.123rf.com

3 strona: www.pexels.com

Zdjęcie na stronie 3 wykorzystano w ramach licencji CC0.

Współpraca

Natalia Cybort-Zioło, Grzegorz Czapski, Helena

Czernikiewicz, Mieczysław Gałaś, Krystyna Milewska,

Sławomir Osiński, Wojciech Rusinek, Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

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

Kontakt

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

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

10 czerwca 2019 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów.

Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”.

Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Spis treści

AKTUALNOŚCI

Klaudyna Bociek
Pomyśleć szkołę od nowa 4

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa
z profesor Marią Czerepaniak-Walczak
Szkoła to nie przechowalnia 9

Sławomir Iwasiów – rozmowa
z profesorem Lechem Witkowskim
O dwoistości i pedagogice Heleny Radlińskiej 14

TEMAT NUMERU

Mieczysław Gałaś
Cyfrowi tubylcy nie istnieją? 20

Piotr Stańczyk
Powrót do przyszłości. Część I 31

Małgorzata Mikut
Jedyną stałą jest zmiana 36

Ewa Musiał
Ustawiczna autokreacyjność 41

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Małgorzata Pękalska
Uczące się społeczeństwo 48

Sławomir Osiński
Repetitio est mater studiorum 52

Barbara Popiel
Kanon (bez) przyszłości 57

Helena Czernikiewicz
Wysłuchać się w głos dziecka 64

Dagmara Kolasa
Kto pyta, nie błądzi 68

Maciej Paluch	
Między nowoczesnością a przyszłością	72
Iwona Złotek	
Absorbowanie umysłu	78
Ewa Rytter	
Nauka przez zabawę	81
Elżbieta Ewa Piotrowska, Agnieszka Stelmaszyk	
Pudełka z niespodzianką	84
Barbara Norel	
Kierunek Europa	87
Nikola Budnicka, Halina Syguda	
Transgresjami ku przyszłości	90
Lidia Skuza, Małgorzata Majewska	
Czym są gatunki inwazyjne?	93
Anna Woszczyńska	
Technologia? Czemu nie!	96

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak	
Pedagogika pozytywna. Część II	98

WARTO PRZECZYTAĆ

Sławomir Iwasiów	
Płynna płeć	104

STREFA MUZEUM

Szymon Piotr Kubiak	
Szczecińskie paralele	106

EDUKACJA W IPN-IE

Zofia Fenrych	
Przyszłość historii	110

FELIETON

Wojciech Rusinek	
Szkołocentryzm i melancholia	112



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

Pomyśleć szkołę od nowa

Klaudyna Bociek

Czy strajkujący nauczyciele mieli rację?

Trwający od 8 do 27 kwietnia tego roku Ogólnopolski Strajk Nauczycieli zwrócił uwagę wielu, dotąd niekoniecznie zainteresowanych sprawami edukacji, Polaków. Zmusił nie tylko polityków do zastanowienia się nad kondycją szkoły, ale i dał do myślenia rodzicom, których dzieci przez kilka tygodni nie mogły chodzić do szkoły i którzy nie mieli pewności, czy ich potomstwo będzie mogło przystąpić do trwających w czasie protestu egzaminów ósmoklasisty i gimnazjalisty, a w perspektywie – także matur.

Hasłem, które na ustach i sztandarach w czasie licznych marszów mieli protestujący, była walka o „jakość edukacji”. Jednak jedyny postulat, jaki sformułowali inicjatorzy strajku – Związek Nauczycielstwa Polskiego – miał charakter czysto finansowy. Początkowo żądano podniesienia kwoty pensji zasadniczej wszystkich nauczycieli o tysiąc złotych, później natomiast konsekwentnie powtarzany był postulat trzydziestoprocenowej rozłożonej na dwie raty podwyżki w bieżącym roku.

Rozczarowania i szantaże

Krajowa Sekcja Oświaty i Wychowania NSZZ „Solidarność” sformułowała więcej postulatów, uwzględniając w nich nie tylko potrzeby nauczycieli, ale także pracowników szkolnej administracji i obsługi. Dzień przed planowanym strajkiem związek ten podpisał jednak porozumienie zaproponowane przez stronę rządową, w którym poza 9% podwyżką dla nauczycieli (pracowników szkół niebędących nauczycielami pominięto) nie było wielu poważniejszych propozycji zmian (uproszczenie procedur awansu zawodowego, jednorazowe finansowe wsparcie młodych nauczycieli kwotą 1000 zł czy ustalenie stałej wysokości dodatku za wychowawstwo w kwocie 300 zł). Oświatowa „Solidarność”, która zawarła porozumienie z rządem, jako jedyna z nauczycielskich central związkowych była za ten akt ostro krytykowana przez nauczycieli, którzy w poniedziałek 8 kwietnia przystąpili do strajku. Szkoły zostały oflagowane i oklejone plakatami, dyrekcje szkół pisały listy do rodziców i uczniów, w których przekonywano, że strajk prowadzony jest dla dobra dzieci i edukacji kolejnych pokoleń.

Szybko okazało się jednak, że jedyny związek dzieci z protestem jest taki, iż można ich zagrożoną edukacją szantażować rządzących. Negocjująca ze związkami zawodowymi strona rządowa – reprezentowana głównie przez wicepremier Beatę Szydło i milczącą minister edukacji narodowej Annę Zalewską, której po licznych niefortunnych wypowiedziach władze partii zakazały publicznego wypowiadania się na temat protestu – przekonywała, że na realizację postulatu płacowego ZNP i Forum Związków Zawodowych nie ma już w polskim budżecie pieniędzy. Nauczyciele mieli prawo czuć się rozżaleni nie tylko faktem, że miesiąc wcześniej ogłoszono tak zwaną nową piątkę PiS, czyli sposoby finansowego wsparcia kolejnych grup społecznych, a parę dni przed zapowiadany rozpoczęciem strajku prezes partii

rządzącej publicznie mówił o dopłatach dla rolników (co, analogicznie do rządowego świadczenia na każde dziecko „500 plus”, określano później mianem „krowa plus” i „świnia plus”).

Dużym rozczarowaniem dla pracowników oświaty był także fakt, że rozmawiać o największym od ćwierćwiecza proteście nauczycieli nie chciał ani szef rządu, ani prezes partii rządzącej. Problematyczna była jednak wybrana forma strajku (całkowite powstrzymanie się od pracy) oraz jego czas (od 10 kwietnia miały zacząć się egzaminy gimnazjalne, od 16 kwietnia – egzaminy ósmoklasisty). Ostatecznie egzaminy udało się przeprowadzić, dzięki wysiłkowi dyrektorów szkół oraz tych nauczycieli, którzy zamiast strajkować, przyjeżdżali do szkół, by zasilić składy komisji egzaminacyjnych. Rząd, obawiając się, że strajkujący nauczyciele mogą nie dokonać klasyfikacji uczniów klas maturalnych i tym samym nie dopuścić do egzaminu dojrzałości, przygotował „ustawę maturalną”, dającą wyjątkowe uprawnienia dyrektorom szkół i samorządom. W związku z tym szef ZNP zapowiedział 25 kwietnia zawieszenie strajku od soboty 27 kwietnia i „dał premierowi czas do września”. Błyskawicznie przyjęta przez Sejm ustawa pomogła kilku tysiącom maturzystów w szkołach, w których nauczyciele – pomimo zawieszenia strajku – zbojkotowali posiedzenia Rad Pedagogicznych. W międzyczasie rząd zorganizował „okrągły stół” w sprawie oświaty. Na obrady z udziałem premiera zaproszono wszystkich zainteresowanych zmianami w edukacji – nauczycieli (ZNP nie skorzystał z zaproszenia), rodziców, uczniów. Rozmowy odbyły się w trzech turach (26 i 30 kwietnia oraz 10 maja), ale wydaje się, że nie przyczynią się do wprowadzenia realnych zmian w polskiej oświacie.

Pytania bez odpowiedzi

Rozumiejąc frustrację nauczycieli, wynikającą z faktu, że mają trudną pracę i niewysoką płacę,

warto zapytać, czy wybrana przez związki zawodowe i nauczycieli forma strajku, polegająca na całkowitym powstrzymaniu się od pracy, była godziwa? Pytanie jest o tyle zasadne, że protestujący belfrowie powtarzali, iż strajk to walka o „godność zawodu” (takie informacje pojawiały się na transparentach i plakatach). Czy mało szanowany w ostatnich dekadach zawód nauczyciela będzie cieszył się większym poważaniem, kiedy jego przedstawiciele będą otrzymywać wyższe pensje? Czy nauczyciele będą lepiej wykonywać swoją pracę, jeśli rząd zwiększy ich wynagrodzenia? Jak w takim razie pracowali dotąd? Czy za większe pieniądze będą w stanie bardziej kochać dzieci? Dlaczego nauczyciele nie protestowali, kiedy w ciągu ostatniego ćwierćwiecza wprowadzano dyskusyjne zmiany w podstawie programowej? Dlaczego nie strajkowali w obronie uczniów i jakości edukacji, gdy pojawiła się koncepcja nowego gimnazjum? Dlaczego nie odmówili wykonywania pracy, gdy wprowadzano nierealną formę oceny pracy nauczyciela i zmiany w procedurze awansu, kiedy odbierano nauczycielskie emerytury? Protest, w którym chodziłoby o realizację postulatów autentycznej poprawy jakości edukacji i troskę o godność nauczyciela byłby całkowicie uzasadniony. Jaki jest natomiast związek jakości edukacji z zarobkami nauczyciela? Co z kwotą jego wynagrodzenia ma wspólnego uczeń? Jak się ma poczucie żalu nauczycieli do obecnej władzy (która akurat z własnej inicjatywy wdrażała od pewnego czasu regularne – choć niewielkie – podwyżki nauczycielskich pensji) do tej skali protestu, jaką zaprezentowali strajkujący nauczyciele? W jaki sposób pogodzić szantaż niedopuszczenia uczniów do egzaminów z etosem nauczycielskim?

Do niechlubnej historii polskiej oświaty przejdą zdjęcia protestujących, którzy w czarnej odzieży tworzyli na szkolnych korytarzach „szpalery hańby” i wykrzykiwali obelżywości pod adresem niestrajkujących nauczycieli przy-

chodzących do szkół, aby pomóc w przeprowadzeniu egzaminów dla uczniów („łami strajki” to jeden z eufemizmów). We wspomnieniach zostaną także filmiki z nauczycielskimi „protest songami”, na których strajkujący belfrowie przebierają się za krowy i świny, śpiewając piosenki o żenującej, nierzadko wulgarnej, treści. Jakie świadectwo wystawili tą formą strajku nauczyciele – samym sobie, ale i reprezentowanej przez nich profesji? Jak uleczyć teraz to wielkie społeczne rozczarowanie nauczycielstwem, które zapomniało, że jest zawodem zaufania publicznego? Czy tak jak nauczyciele odeszli od dzieci, będą odchodzić lekarze od łóżek chorych pacjentów czy księża od ołtarzy? Jak teraz tłumaczyć młodzieży, że są w życiu sprawy ważniejsze od pieniędzy, jak ich uczyć odpowiedzialności za drugiego, bezinteresownej służby?

Wielu nauczycieli nie wiedziało, jak się zachować w obliczu strajku. Czuli presję współpracowników. Doszło do rozłamu środowiska nauczycielskiego. Wydaje się, że była to kwestia odpowiedzi na pytanie, jak rozumiemy solidarność. Ci, dla których najważniejsza była dobrze płatna posada, wybrali solidarność z innymi nauczycielami. Ci, dla których nauczanie to powołanie, wybrali solidarność z uczniami. Przypomnijmy sobie tajne nauczanie w okresie II wojny światowej – groziła za nie kara śmierci. Nauczyciele wiedzieli jednak, że istotą ich zawodu jest troska o młodych ludzi, ryzykowali więc życiem, bo było to zgodne z etosem zawodu. I nikt nie pytał, co będzie z tego miał.

Kiedy zatem pytamy, jaka będzie przyszłość szkoły i co należałoby zmienić, aby była lepsza, wbrew całej filozofii minionego strajku i opiniom wielu jego komentatorów, nie warto wchodzić w spory polityczne czy ideologiczne, które wyznaczają zasady dyskusji na temat innego programu nauczania, nowych metod czy środków dydaktycznych. Warto wskazać inne obszary, w których można upatrywać szansę i konieczność zmiany szkoły na lepsze. Są to mianowicie

uczniowie i nauczyciele – dwa najważniejsze podmioty procesu edukacyjnego. Szkoła to nie tylko program, podręczniki czy metody nauczania. To przede wszystkim ludzie.

Zepsute owoce

Jeśli chodzi o podmioty nauczające, uważam, że najskuteczniejszym (choć nierealnym) sposobem byłaby wymiana obecnej kadry nauczycielskiej. Nie jest możliwa zmiana edukacji na lepsze, jeśli realizują ją dokładnie ci sami ludzie, którzy dopuścili do tego, że jest ona dzisiaj w marnej kondycji. Jako osoba stosunkowo młoda i specyficznie wykształcona, widziałam wiele mniejszych i większych rewolucji edukacyjnych i mam do nich dość osobisty stosunek. Pamiętam szkołę moich starszych siostr (absolwentek czteroletniego liceum) i własną (drugi rocznik absolwentów nowego gimnazjum), pamiętam także poziom moich studiów pedagogicznych i widzę, jak (i jakich) kształci się obecnie studentów kierunków pedagogicznych, bo na nich od siedmiu lat wykładam. Zmiana jest tak wielka, że możemy mówić o czarnej rewolucji.

Przyjęta w dobie niżu demograficznego strategia władz uczelni „przyjmujemy wszystko, co się rusza” (słowa pewnego dziekana) przynosi obecnie owoce – mocno zepsute. Brak egzaminów wstępnych na studia pedagogiczne, pobłażliwy stosunek wykładowców do swojej dyscypliny naukowej i kompletny brak formacji etycznej studentów daje żniwo w postaci ludzi, którzy stanowczo nie powinni wykonywać zawodu nauczyciela. Obecni studenci nie mają świadomości, że nauczycielstwo to zawód powołania, że spoczywa na nim nadzwyczajna odpowiedzialność, że kształcenie i wychowanie młodych ludzi to wymagająca niezwykle wyczucia sztuka. Poziom moralny wielu studentów zdumiewa – elementarny brak kultury i wulgarny język, nagminne plagiaty cudzych tekstów, niesamodzielne poglądy przejmowane z telewizji i internetu, brak szacunku do podmiotów oddzia-

ływań wychowawczych (osób starszych, bezdomnych, uzależnionych), to uczelniana codzienność. Wymagania dydaktyczne zdeterminowanych jeszcze wykładowców spotykają się z oporem, a nie rzadko agresją młodzieży akademickiej. Poziom intelektualny przyszłych pedagogów także pozostawia wiele do życzenia. „Za moich czasów to by było nie do pomyślenia” – mógłby powiedzieć przedwojenny wykładowca. Mówię tak i ja, choć niedawno przekroczyłam trzydziestkę. Stąd ten postulat radykalnej zmiany sposobu kształcenia przyszłych kadr nauczycielskich. Tu nie wystarczą kosmetyczne poprawki w sylabusach, tu chodzi o zmianę filozofii studiowania, o nową koncepcję studiów wyższych. Biorąc jednak pod uwagę wdrażaną właśnie reformę szkolnictwa wyższego – jak się zdaje niezbyt optymistyczną dla humanistyki – trudno patrzeć w przyszłość z nadzieją.

Bierni z natury

Jeśli zaś chodzi o podmioty nauczane, uważam, że należy zmienić sposób kształtowania (nie: kształcenia) uczniów. Uformować nowych ludzi. Powinniśmy zatem dywagować nie tyle nad dydaktyką, ile nad wycofaną niemal funkcją wychowawczą szkoły. Wielu ludziom wydaje się, że nowoczesna szkoła to taka przestrzeń, która potrafi odwzorowywać środowisko życia młodych ludzi – powinna zatem „iść z duchem czasu”. Stąd dzienniki elektroniczne, interaktywne tablice, cyfrowe szkoły, nauka programowania od przedszkola...

Szkoła w istocie odtwarza postmodernistyczną codzienność i nauczyciele, podobnie jak dorośli w życiu codziennym, wyrzekli się już funkcji przewodników dzieci, skapitulowali. Nastąpiła zamiana ról – to młodzi ludzie kierują dziś dorosłymi i dyktują im warunki. W wychowanie wkrada się chaos. Między procesem wychowania i procesem kształcenia istnieje ścisła zależność – warunkują się one wzajemnie. Jeśli uczymy tak, aby dziecko z łatwością zdawało wszechobecne

testy (nie myślało krytycznie, tylko umiało zgadnąć, za jaką interpretację dostanie punkty), to nie powinniśmy się dziwić, że młody człowiek ma skłonności do konformizmu i jest z natury bierny. Skoro dotąd kształciliśmy bierną młodzież, nie dziwnego, że w trakcie strajku nauczycielskiego nie pojawił się młodzieżowy bunt obywatelski, silny głos sprzeciwu (pomijam pojedyncze akcje w największych miastach). Wśród uczniów można było dostrzec brak poczucia niestosowności tego, co się dzieje, obojętność wobec traktowania, na które nie powinni się godzić. Była to swoista zgoda na uprzedmiotowienie.

Jako pedagog nie tylko akademicki, ale i praktyk, widzę, jak bardzo współczesna młodzież spragniona jest drogowskazów, wsparcia, rozmowy. Tymczasem większość rodziców nie wychowuje dzieci, lecz jedynie je chowa – karmi, ubiera, płaci za zajęcia dodatkowe. Także inni dorośli nie poczuwają się do troski o młodzież (nasze „dobro wspólne”). Stąd zagubienie młodych ludzi, pogoń za tym samym, co znajduje uznanie w świecie dorosłych – pieniędzmi, prestiżem, władzą. Frustracja, samotność i pustka emocjonalna stają się pożywką dla zachowań autodestrukcyjnych. Możemy mówić współcześnie o zmarnowanym pokoleniu. I to nie jednym. Dorośli zapominają o dzieciach, zbyt zajęci walką „o swoje”. Nauczyciele manifestowali to z dumą w całej Polsce.

Ogólnopolski strajk nauczycieli rzeczywiście ujawnił całą nędzę polskiej szkoły. To nie nauczycielskie wynagrodzenia wymagają najpilniejszej zmiany, lecz ludzie. Potrzebujemy wychować nowych nauczycieli (oczywiście – opłacanych godziwie, stosownie do wagi realizowanych obowiązków) i nowych uczniów. Potrzebujemy odnowy moralnej, troski o drugiego, poczucia odpowiedzialności za obecne i nowe młode pokolenia. Wtedy będziemy mogli ze spokojem i merytorycznie rozmawiać o przyszłości szkoły.

Klaudyna Bociek

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki.
Adiunkt na Wydziale Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych.

Szkoła to nie przechowalnia

z profesor Marią Czerepaniak-Walczak
rozmawia Sławomir Iwasiów

Jaka będzie przyszłość szkoły?

Gdybyśmy mieli w jakiś sposób przewidzieć przyszłość szkoły na podstawie doświadczeń teraźniejszości, to rysowałaby się ona raczej w ciemnych barwach. Z jednej strony obserwujemy bowiem inflację wartości wykształcenia. Często słyszymy opinie w rodzaju: po co uczyć innych i siebie, skoro nie wiąże się to z żadnymi korzyściami, ani ekonomicznymi, ani prestiżowymi? Z drugiej strony – ugrzęźliśmy, co powtarza się dzisiaj do znudzenia, w XIX-wiecznym modelu edukacji, skupionym na encyklopedyzmie i behawioryzmie. Trudno oczywiście przewidzieć, co będzie nam potrzebne nawet za pięć czy dziesięć lat. Przyrost wiedzy postępuje bowiem w tempie geometrycznym i tak samo szybko zmienia się nasza rzeczywistość – trudno snuć wizje na temat przyszłości w kategoriach cywilizacyjnych. Możemy natomiast próbować podejmować takie próby w kategoriach społecznych czy humanistycznych. Co będzie nam potrzebne

w przyszłości? Czego powinniśmy się uczyć „społecznie”? Na pewno odwagi. To pierwsza sprawa. Poza tym – otwartości, w takim sensie, w jakim definiujemy otwarcie na świat i chęć kształtowania wiedzy na podstawie własnych obserwacji, doświadczeń, kontaktów z innymi ludźmi. Chodzi przede wszystkim o to, żeby być wrażliwym na wszystko, co się dzieje dookoła.

Depresję edukacji pogłębia powszechne w społeczeństwie przekonanie o istnieniu czegoś, co możemy nazwać „słusznością jednej racji”. To antynaukowe i nieracjonalistyczne zjawisko dotyczy różnych dziedzin wiedzy – choć zwykle skupiamy się w tym zakresie na przedmiotach humanistycznych, głównie historii czy literaturze, nie jest ono obce także naukom ścisłym. Dlaczego tak się dzieje? Ponieważ współczesna szkoła jest zorientowana na doraźność – na to, co jest potrzebne „tu i teraz”. Jest bardziej „polityczna” niż „pedagogiczna”. I bardziej „behawiorystyczna” niż „konstruk-

tywistyczna”. Jeżeli zatem jest jakaś postulowana przyszłość szkoły, czyli taka, jaką sama chciałabym widzieć, to jest nią szkoła otwarta.

Jakie teorie z obszaru humanistyki i pedagogiki mogą nam pomóc w projektowaniu jednak tej jaśniejszej wersji edukacji przyszłości?

Wspomniałam, że współczesna szkoła wciąż tkwi, głęboko zanurzona, w schemacie myślenia behawiorystycznego albo – jak mówimy dokładniej w obrębie badań pedagogicznych – w radykalnym behawioryzmie, który swoje źródła ma w teorii Burrhusa F. Skinnera. W ujęciu tego badacza ludzie są kształtowani przez środowisko, które steruje ich zachowaniami – ktoś wysyła komuś innemu bodźce, żeby uzyskać określoną reakcję. Przy czym każdy gest, każdy czyn wywołują reakcje wzmacniające – jak w eksperymencie Pawłowa, będącym jednym z filarów myślenia behawiorystycznego.

W szkole jest tak samo albo bardzo podobnie. Szkoła jest swoistą „klatką Skinnera”, w której czynnikiem wzmacniającym są oceny. Nauczyciel „bodźcuje” ucznia i oczekuje określonej reakcji, ma zarysowany model absolwenta, według którego kieruje edukacją młodego człowieka. Jeśli uczeń robi tak, jak chce tego nauczyciel, jest nagradzany. W przeciwnym wypadku spotyka go kara. Współczesne mechanizmy uczenia wciąż, niestety, polegają na podtrzymywaniu tej jednokierunkowej zależności „bodziec – reakcja”. Dlatego też z trudem do myślenia o szkole przebijają się koncepcje zrywające z tym schematem. Na przykład konstruktywizm społeczny, między innymi wywiedziony z prac Lwa Wygotskiego, opierający się na przekonaniu o potrzebie tworzenia stref najbliższego rozwoju dziecka – przestrzeni, dzięki którym uczennica i uczeń mogą, pracując w dużej mierze samodzielnie, przy niewielkim udziale nauczycielskiego wsparcia, rozwijać swoje umiejętności, poszerzać wiedzę. Trzeba mieć przy tym świadomość, że dzisiaj takie strefy najbliższego

rozwoju mogą być różne – także „nie-ludzkie”. Jedną z nich jest tak zwana bańka informacyjna, powstająca za sprawą mediów cyfrowych i społecznościowych. To przy udziale tych mediów – ale niekoniecznie w szkole – dzieci mogą się rozwijać. Byleby bańka informacyjna nie zamieniła się w klatkę Skinnera.

Często jest tak, że ta czy inna teoria, nawet całkiem słusznie, dużo obiecuje, ale nie znajduje ujścia w praktyce pedagogicznej. Dlaczego tak się dzieje? Czy to wina polityki? Systemu?

Nie szukałabym winy tylko w polityce, choć działania polityków często mają charakter treningu społecznego. Traktuje się ludzi tak, jak Pawłow traktował psy. W moim przekonaniu, jeżeli politycy próbują nas wcisnąć w taki czy inny gorset myślenia i działania – a my jesteśmy przekonani do konieczności odmowy wejścia w proponowany układ – to możemy przeciwstawić się w ramach tego, co nazywa się nieposłuszeństwem obywatelskim. Przy czym zdobycie się na tego rodzaju heroiczny krok wymaga spełnienia kilku warunków. Po pierwsze, trzeba wiedzieć, że można tak zrobić. Po drugie, trzeba znaleźć w sobie odwagę. Po trzecie, należy być przygotowanym do poniesienia konsekwencji.

To właśnie strajkujący nauczyciele dali wyraz nieposłuszeństwa obywatelskiego i udowodnili, że są gotowi do poświęceń, ale też poniesienia konsekwencji. Przykładów nie trzeba daleko szukać. Do Rzecznika Praw Obywatelskich wpłynęły skargi, ponieważ System Informacji Oświatowej zwrócił się do dyrektorów szkół z prośbą o ujawnienie nazwisk osób biorących udział w strajku. To jest jedna z konsekwencji nieposłuszeństwa obywatelskiego – obywatel może być, różnymi metodami, przywoływany do porządku. Jak jednak wspomniałam, nie obwiniałabym w tym wypadku polityki i samych polityków poszczególnych ugrupowań. To raczej są efekty treningu społecznego – zorientowanego na posłuszeństwo, podporządkowanie i konfor-

mizm – któremu wszyscy jesteśmy poddawani, nie tylko ze strony pola polityki. Powiedzielibyśmy, że w tym wypadku winna jest mentalność społeczna. Uczymy się jej w szkole, w domu, w miejscu pracy. Na niwie szkolnej przejawia się ona na przykład w relacjach uczestników interakcji edukacyjnych. Bywa tak, niestety, że to rodzice powstrzymują nauczycieli przed innowacyjnością. Dlaczego tak się dzieje? Ostatnio recenzowałam ciekawą pracę doktorską na temat kształtowania kultury zaufania i demokratyzacji w ramach relacji nauczyciele – rodzice. I to właśnie rodzice, splątani gorsetem osobistych doświadczeń i resentymentów, nie są w stanie zaakceptować proponowanych przez nauczycieli zmian w sferze edukacji dzieci. Tego rodzaju mentalność jest przekazywana z pokolenia na pokolenie.

Nie jesteśmy zatem w stanie – politycy, nauczyciele czy rodzice – wyjść poza nasze własne doświadczenia. I na tym, w dużej mierze, polega problem współczesnej szkoły. Z tego też wynika brak przechodzenia teorii pedagogicznych w praktykę edukacyjną.

Chciałbym zapytać – przy okazji strajku nauczycieli i dyskusji na temat edukacji w Polsce – o pani doświadczenia i badania szkolnictwa w różnych krajach na świecie, między innymi w Indiach, Skandynawii czy Wielkiej Brytanii. Jaki wyłania się z nich obraz szkoły? Czym różni się on od naszego „podwórka”?

Przede wszystkim musimy sobie uświadomić, że szkoła nie jest wyspą. Nawet jeśli używamy takiej metafory – czasem sama tak robię – to ze świadomością, że do brzegów tej wyspy jednak przybijają różne statki, pochodzące z różnych stron, środowisk, niosące rozmaite doświadczenia pasażerów. Chętniej jednak opisuję szkołę inną metaforą – soczewki. Szkoła, podobnie jak soczewka, skupia w sobie wszystko to, co do niej trafia. Każdą osobę. I każdą biografię. Wszystkie doświadczenia – zarówno te dobre, jak i te złe.

Odczucia, myśli, idee. W żadnej innej instytucji społecznej tych wpływów nie ma tak wiele jak w szkole. Patrząc z innej strony – sama szkoła, przede wszystkim ze względu na niski status społeczny zawodu nauczycielskiego, nie „promieniuje” z dużą siłą na społeczeństwo.

W jaki sposób status nauczycieli przekłada się na funkcjonowanie szkoły w innych krajach?

Wywołał pan Indie. Tam status zawodu nauczycielskiego jest w społeczeństwie bardzo wysoki, ale wynika to z uwarunkowań kulturowych i specyficznego rozwarstwienia społecznego, którego podstawę tworzy system kastowy, oficjalnie zakazany.

W krajach skandynawskich ten status, w sensie pewnej tradycji, kształtował się na innych zasadach, co wynika z dominującej religii. Protestantyzm, inaczej niż katolicyzm, dowartościowuje edukację. W XVII wieku, kiedy norweskich chłopów trzeba było nauczyć czytać Biblię, jeden z duchownych protestanckich przekładał jej wersety na pieśni i w ten sposób przybliżał wiernym treści zawarte w Piśmie Świętym. Uczył się razem z nimi, a nie tylko „nauczał”.

Jeszcze odmiennie, z punktu widzenia religii katolickiej, kształtowała się polska historia edukacji – w tej najnowszej, już z okresu międzywojnia, uwagę zwraca fakt, że czytać i pisać uczono się na podstawie znajomości książeczek do nabożeństwa. Ci, którzy w ten sposób czytać się nauczyli, nie potrafili przeczytać niczego innego. Nasza szkoła, takie mam wrażenie, wciąż uczy czytać jedynie – weźmy to określenie w cudzysłów – „książeczkę do nabożeństwa”. Dlatego trudno się przebić wszelkim przejawom ciekawości, innego myślenia, innowacyjności. To jest nieszczęście polskiej edukacji – funkcjonowanie w monolocie ideowo-praktycznym. Nie pomaga tej sytuacji fakt, że wiedza i wykształcenie mają, by tak rzec, niezbyt dobrą prasę. Często słyszeliśmy w ostatnich latach o „wykształciuchach”. W wątpliwość

podaje się zasadność i potrzebę edukacji. „Co po tytule, gdy pusto w szkatule” – do dzisiaj mówią niektórzy.

Dlaczego tak się dzieje?

Odpowiem kolejnym pytaniem: jak to jest możliwe, że nauczycieli – dość pokaźną przecież grupę społeczną osób wykształconych – traktuje się w społeczeństwie jak, przepraszam za to określenie, służących? Skąd wzięło się dzisiaj takie przekonanie, że lekarz czy prawnik pełnią role społeczne daleko bardziej odpowiedzialne, onieśmielające, wymagające szacunku i dobrego wynagrodzenia?

Współcześni polscy nauczyciele – podkreślimy, że przede wszystkim są to kobiety – niestety przypominają Martę, bohaterkę powieści Elizy Orzeszkowej. Nie mogą znaleźć swojego miejsca, cały czas są spychani na margines, buntują się, kiedy nie dopuszcza się ich do głosu. Taką między innymi mamy w Polsce tradycję myślenia o nauczycielu i nauczycielce.

Kiedy obserwowałam szkoły brytyjskie, uderzyło mnie, że w wielu sprawach uważnie słucha się opinii, jakie mają do wyrażenia nauczyciele. Dlaczego? Nawet zadałam to pytanie nauczycielce, która zasugerowała rodzicom, że ich dziecko powinno zasięgnąć porady psychologicznej. Czemu rodzice nie przeciwstawili się jej opinii? Odpowiedziała, iż jest osobą wykwalifikowaną – nauczycielką właśnie! – przygotowaną do tego, żeby radzić sobie z różnymi problemami. To jest sprawa mentalności. Rodzice w Wielkiej Brytanii z szacunkiem traktują zawód nauczycielski i dla nich bycie nauczycielem jest, po prostu, równoznaczne z byciem profesjonalistą. My czujemy respekt ewentualnie wobec instytucji, dobitnie w jakiś sposób wyrażonej – mundurem, kitem, togą, sutanną. Co ciekawe, nauczycielom brytyjskim stawia się zdecydowanie niższe wymagania niż nauczycielom polskim. Dlaczego zatem źle

traktujemy w Polsce nauczycieli? Niski prestiż tego zawodu ma wiele źródeł – jednym z nich jest pochodzenie społeczne nauczycieli w czasach PRL-u. Wtedy bycie nauczycielem było rodzajem awansu społecznego. Podobnie jak robotnicy, tak i nauczyciele wywodzili się ze środowisk wiejskich – i w innych środowiskach był budowany ich aurytet. Trudno jednak w krótkiej wypowiedzi te kwestie historyczne wyczerpująco objaśnić, zostawmy je na inną okazję. Bardziej powinno zajmować nas to, co dzieje się teraz i co będzie się działo w bliskiej nam przyszłości.

Co możemy zrobić, aby myśleć o dobrej przyszłości dla szkoły?

Trzeba kategorycznie skończyć z „normalizowaniem” kształcenia – w obecnej szkole każdy musi być taki sam, bez wyjątków. Dziecko, na określonym etapie rozwoju, wszystko musi mieć prawidłowe: wzrost, wagę i umiejętności. Należałoby zatem odstąpić od kategoryzowania uczących się ze względu na wiek. Albo, jak mówi Ken Robinson, ze względu na „datę produkcji”. Zresztą, tak sędzę, należałoby – idąc tym tropem – porzucić wszelkie przejawy „normalizacji”, nakazywania i zakazywania. To jest to, o czym mówiliśmy wcześniej – obecny model szkoły normalizuje społecznie jednostki, a powinniśmy dążyć do szeroko pojmowanej szkolnej otwartości. Co zresztą dotyczy nie tylko uczennic i uczniów, ale także nauczycieli i nauczycielek.

Wielką krzywdę czyni się zawodowi nauczycielskiemu, na przykład wymagając tego, żeby nauczyciele byli pozbawieni możliwości okazywania uczuć. A przecież nauczyciel, tak samo jak uczeń, przynosi do tej skupiającej wszystko szkoły-soczewki swoje doświadczenia, poglądy, uczucia, niepokoje i radości... Strajk uświadomił mi coś bardzo ważnego – tak naprawdę nie ma świadomości, co nauczyciele robią z dziećmi i młodzieżą i na czym polega praca w szkole. Dlaczego rodzice poczuli się dotknięci strajkiem?

Bo nie mieli co zrobić z dziećmi, nie mieli pomysłu na zagospodarowanie im czasu. To wzbudziło frustrację! To pokazuje, że – jak mówiliśmy wcześniej – bezustannie traktujemy szkołę jak przechowalnię, a nauczycieli dokładnie tak, jakby byli „opiekunkami”. Ale nawet ten fakt nie był tak dojmujący w przypadku strajku, bo w gruncie rzeczy nic złego uczennicom i uczniom się nie stało – młodzi ludzie zaprezentowali rozsądne postawy, na przykład wspierając swoich nauczycieli.

Inna rzecz w tej całej sytuacji była daleko bardziej zastanawiająca. Spora część rodziców obawiała się tego, że ich dzieci nie będą mogły zdać egzaminów. Bo po co chodzi się do szkoły? Właśnie, tylko po to, żeby, obok pozostawienia rodzicom czasu na ich aktywności zawodowe i inne, zdawać egzaminy. Inne zjawiska towarzyszące edukacji – o których tu dzisiaj mówimy, posiadające wymiar społeczny, kulturowy, rozwojowy – właściwie nie mają znaczenia. Świadczą o tym zarówno zachowania rodziców, jak i polityków. W centrum uwagi w czasie strajku były egzaminy. Wszyscy zaczęli mówić o egzaminach: że nauczyciele są bezduszni, że biorą dzieci za zakładników i łamią im kariery życiowe... Ale do egzaminów przystępowała mała grupa kilkumilionowej rzeszy uczniów. To byli tylko uczniowie klas ósmych, czyli jedna ósma grupy uczniów szkół podstawowych i jedna trzecia grupy licealistów. To jest garstka wobec tych uczących się milionów uczniów, którzy przez te dni zostali bez profesjonalnego wsparcia. Żeby zmienić taki sposób postrzegania szkoły należałoby wykonać ogrom pracy. Z jednej strony rodzice, a więc znaczna część społeczeństwa, powinni więcej wiedzieć

o edukacji. To kluczowe zagadnienie dla podniesienia statusu zawodu nauczyciela w Polsce. Z drugiej strony – żeby taką wiedzę rodzice mogli mieć, trzeba wyciągnąć do nich rękę i wpuścić ich do szkoły, dać im szansę poznania tego, co się dzieje z ich dziećmi w tej zamkniętej do tej pory przestrzeni. Należy przestać ograniczać się jedynie do zdigitalizowanej informacji: dziennika elektronicznego, szkolnych stron www, mediów społecznościowych. Mam przekonanie, że tylko w ten sposób, jesteśmy w stanie zbudować otwartą szkołę przyszłości.

Maria Czerepaniak-Walczak

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

O dwoistości i pedagogice Heleny Radlińskiej

z profesorem Lechem Witkowskim
rozmawia Sławomir Iwasiów

W rozprawie zatytułowanej *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* przedstawił pan bogaty dorobek naukowy i wkład teoretyczny w polską naukę tytułowej bohaterki. Jakie wymieniłby pan najważniejsze powody wciąż żywego zainteresowania badaniami i postacią Heleny Radlińskiej? Dlaczego jej teorie wciąż mogą i powinny inspirować kolejne pokolenia badaczy?

Radlińska to postać kanoniczna, symboliczna, założycielska dla całej tradycji pedagogicznych trosk o społeczne aspekty edukacji, widzianej w wielu przekrojach środowiskowych, z odniesieniem do kręgów wydziedziczonych, co w okresie przedwojennym dotyczyło wsi polskiej. Weszła do podstawowych podręczników pedagogiki społecznej, w jakimś stopniu ustanawia zresztą zręby tożsamości dydaktyki i badań w różnych obszarach:

oświaty dorosłych, funkcji instytucji kulturowych, kształcenia pracowników oświaty, animatorów kultury, bibliotekoznawstwa... Jednym słowem: promowane przez Radlińską wdrażanie do uczestnictwa w kulturze stanowi sedno oddziaływań społecznych pedagogiki, wymagających pozyskania jednostek i całych środowisk do troski o ich własny rozwój i przyszłość.

Co więcej, Radlińska jest symbolem także postulowania badań i diagnoz oraz działań naprawczych, rozpoznających i korygujących źródła utrudniające rozwój jednostek jako obywateli, dziedziców kultury, nie tylko u zarania niepodległości 100 lat temu w środowiskach wiejskich, małomiasteczkowych, które nie miały dostępu do bibliotek, kin, teatrów, muzeów, galerii... Pamiętajmy jednak, że w stosunku do trosk i dokonań Radlińskiej i jej pokolenia nie było ciągłości uznania. Stalinizm i jego spadkobiercy, także akademicy, akcentowali „burżuazyjny” charakter całego

pokolenia wybitnych postaci, które kładły podwaliny pod oświatę i walczyły z zaborcami o prawo do szkoły polskiej. Pozostały impulsy nadal warte wykorzystania w integralnie pojmowanej teorii i praktyce oświatowej. No i trzeba inaczej odczytać dorobek tradycji pedagogiki polskiej – chociażby w zderzeniu z okresem PRL-u.

Głównym nurtem myśli pedagogicznej Heleny Radlińskiej – a także w pewnym sensie „projektem” jej życia – była pedagogika społeczna. Istnieje dzisiaj pokazna bibliografia odczytań, definicji i kontekstów tego kierunku w myśli pedagogicznej – trudno byłoby je tu choćby w skrócie przytoczyć, co w pewnym sensie swoimi rozmiarami pokazuje pana książka. Interesujące wydaje się także co innego – jak ta teoria funkcjonuje dzisiaj? Na ile badania Heleny Radlińskiej znajdują odzwierciedlenie w innych teoriach pedagogicznych, a także w tak zwanej praktyce pedagogicznej?

Niestety, jestem tu dość krytyczny, czym narazam się zapewne części środowiska akademickiej pedagogiki. Zbyt często funkcjonuje się w nim w pozamykanych szufladach subdyscyplin, zamiast wzajemnego otwarcia, inspiracji, uzgodnień i współdziałania.

Bogdan Suchodolski sugerował w stulecie urodzin Radlińskiej, że powinni ją czytać także przedstawiciele pedagogiki ogólnej, przez pryzmat uniwersalnych postulatów wpisanych w teksty tej wielkiej – według mnie największej – postaci polskiej pedagogiki XX wieku. Do dziś wielu się tym faktem nie przejęło, niestety. Zbyt często też widzi się tu jedynie „poglądy”, a nie strategię intelektualną, która wypracowała całą konstelację pojęć jako narzędzi dla rozpoznawania podstawowych zakłóceń rozwoju oświaty i projektów otwierania przestrzeni innowacji środowiskowych dla kolejnych pokoleń. Radlińska instytucjonalizowała dyscyplinę opartą na krytycznych diagnozach realiów edukacyjnych i tworzeniu kadr i całych środowisk

oświatowych, gotowych zmieniać rzeczywistość społecznego dostępu do kultury i do kształtowania podmiotowości obywatelskiej. Wielu nauczycieli, a tym bardziej przedstawicieli administracji oświatowej, nie ma wglądu w wizję kultury, w którą trzeba pomagać wrastać. Nie rozumie się funkcji edukacji jako „uobywatelnienia”, nie rozumie zadania profesjonalnego „pozyskiwania” do współdziałania w trosce o własny rozwój młodzieży i dorosłych. Ci, którzy redukują funkcje kształcenia do przygotowania do rynku pracy, czy widzą je jako wdrażające do posłuszeństwa, niemal potulności i jedyne punktu widzenia czy światopoglądu, albo którzy przygotowania do matury redukują do ćwiczenia testów, kluczy interpretacyjnych i formuł bez znaczenia – nie mają potrzeby inspiracji rodem z poważnych wizji edukacji i oświaty, także dla dorosłych. Nie potrzebują dokonań Heleny Radlińskiej. Nie zastanawiają się, jakiej psychologii potrzeba w myśleniu pedagogicznym, jak wspierać edukację szkolną formami oświaty pozaszkolnej, jak rozwijać ekologię umysłu, w tym motywować do zaangażowania społecznego.

Nawet z krótkiego przeglądu pana dorobku naukowego wynika, że raczej jest pan przedstawicielem filozofii wychowania niż pedagogiki społecznej – jeśli obie traktować jako subdyscypliny pedagogiki. Jakie wskazałby pan źródła zainteresowania – w swoich badaniach – postacią i teoriami Heleny Radlińskiej?

W latach 80., na seminarium podoktorskim u profesora Zbigniewa Kwiecińskiego, odkrywałem wagę perspektywy krytycznej w badaniach społecznych. Sam ją włączałem do pedagogiki – dzięki pracom frankfurczyków, Henry’ego Giroux, amerykańskiej pedagogice krytycznej i innym tropom, jak psychoanalityczny model cyklu życia Erika Eriksona czy semiotyka kultury Michała Bachtina. Ale niezależnie od tego odkryłem tradycję polskiej myśli pedagogicznej. W PRL-u presja na pedagogikę socjalistyczną, wąskie uprawianie

poszczególnych dyscyplin, odcinanie się od tradycji międzywojennej, przy co najwyżej selektywnym dopuszczaniu jej do głosu, brak łączenia badań historycznych i projektów unowocześniania oświaty – wszystko to powodowało, że za mało głębokich odczytań zwróciło się w stronę postaci reprezentujących „wielkie pokolenie” polskiej pedagogiki, postaci urodzonych na przełomie lat 80. i 90. XIX wieku i odgrywających wręcz podstawową rolę w kształtowaniu oblicza odrodzonej oświaty od początku państwowości polskiej po roku 1918. W książce *Przełom dwoistości*, o której pewnie coś jeszcze powiemy dalej, poświęciłem kolejne rozdziały takim postaciom, jak: Bogdan Nawroczyński, Kazimierz Sośnicki, Stefan Szuman, Zygmunt Mysłakowski, Sergiusz Hessen, Henryk Rowid czy Józef Mirski – w kontekście poprzedzającej ich tradycji pomnikowej *Chowanny* Bronisława Ferdynanda Trentowskiego, czy nadającego piętno procesom rozwoju pedagogiki polskiej po II wojnie światowej oddziaływania Bogdana Suchodolskiego. A przecież kapitał myśli i dorobek dokonań dla pedagogiki jest większy – nazwisko Janusza Korczaka ma wymiar wręcz światowy. Krótko rzecz ujmując, polska pedagogika międzywojenna była na poziomie światowym.

I nagle okazało się, gdy przekroczyłem już 700 stron analiz i rekonstrukcji „przełomu dwoistości”, że nie mam miejsca na omówienie dokonań Heleny Radlińskiej, a co więcej nabrałem przekonania, że to ona staje się postacią centralną, wręcz zwornikiem dla tych pokoleniowych wysiłków zespołowego myślenia o oświacie w Polsce. Z tym większą motywacją zabrałem się za kompleksowe lektury, studia, analizy, które zaowocowały podobnie obszernym tomem, już poświęconym tylko Radlińskiej, właśnie pod tytułem *Niewidzialne środowisko*. Tam odnalazłem genialne i ciągle niewykorzystane idee. Przede wszystkim zespała je wizja kultury jako gleby symbolicznej, wymagającej meliorowania dostępu do niej, uruchamiającego mechanizmy głębszego wrastania w jej potencjał duchowo-

wy, ukryty pod słowami, wpisany w książki i dzieła wielkich umysłów, także artystów. Uświadomiłem sobie, że czytając prace Radlińskiej z perspektywy idei „ekologii umysłu”, mam do czynienia z genialną antycypacją tych treści, wydawałoby się, że docenianych dopiero od niedawna. Ekologiczne podejście do kultury i wychowania wydaje się bezcenne i nadal niewykorzystane. Radlińska doceniała ogromną wartość książki, pisała, że książka należy do pojęcia ojczyzna, widziała tu ogromny potencjał emancypacyjny, mediację dla symbolicznego dziedzictwa kulturowego. Uczulała, że trudno winić młodzież za to, że nie czyta książek czy nie słucha muzyki klasycznej – przyczyn upatrywała w środowiskach ludzi dorosłych, nieumiejących pozyskiwać zainteresowania poprzez własny przykład. Na samą szkołę nie nakładała zadań kulturowych, widząc ją jako ogniwo znacznie szerszych procesów i oddziaływań.

Chciałbym zapytać o jeden element tytułu pana książki, który dla osób nieznających pana dorobku może być zagadkowy. Czym jest „przełom dwoistości”? Jak rozumieć to pojęcie w kontekście dorobku Heleny Radlińskiej, a szerzej: pedagogiki jako nauki społecznej?

To proces narastania zrozumienia dla konieczności łączenia przeciwieństw, zwykle traktowanych jako rozłączne alternatywy czy polaryzacje. Typowe opozycje dla działań pedagogicznych, jak: bliskość/dystans, wolność/przymus, podmiotowość/uprzedmiotowienie, kary/nagrody, teoria/praktyka, wiedza ogólna/wiedza zawodowa, kultura/wymogi społeczne, potrzebują – jak się okazuje – sprzężeń zwrotnych z zestawieniem ich trudnych powiązań. Pozostają dylematy niemające rozwiązań dobrych dla każdego, nie ma tu jednej odpowiedniej dawki czy „złotego środka”. Konieczna jest naprzemienność działań, czasem trzeba postępować dokładnie odwrotnie niż zwykle. Na przykład w środowiskach deprivacji kulturowej nie wolno przystosowywać się do zawężonego repertuaru ról społecznych,

ale przeciwnie, otwierać dostęp do tego, co niedostępne, żeby nie podtrzymywać wykluczeń, obniżonych ambicji i motywacji twórczych. Perspektywa ta pozwala także obnażać paradoks, że jednostronne wybory, dodatkowo ujednoznaczające funkcje intencji pedagogicznych, redukują złożoność niezbędną do uwzględniania w odpowiedzialnym działaniu. W historii filozofii dawały tu o sobie znać idee: średniowieczna *coincidentia oppositorum* (współwystępowania przeciwieństw) czy antynomii, wpisanej w dialektyczne wizje rozwoju u Hegla w połowie XIX wieku, a później zwieńczone ideą „różnojedni” u Trentowskiego.

W pana rozprawie Helena Radlińska stanowi centrum rozważań, ale nie jest jedyną bohaterką. Na ile Radlińska – jako badaczka i organizatorka życia akademickiego – inspirowała kolejne generacje pedagogów? Jakie dyskusje wywoływały jej prace? Co zmieniły w obrazie polskiej pedagogiki?

Wokół Radlińskiej nadal krążą legendy, na przykład na temat jej charyzmy i oddania sprawie tworzenia trzonu kadr oświatowych i walki o równoprawność edukacyjną w społeczeństwie zróżnicowanym dodatkowo zaborami. A pamiętajmy, że była ona bardzo chora, ograniczano też stalinowsko jej wpływ, pozycję i kontakty międzynarodowe oraz dostęp do kształcenia nowych pokoleń. Zdążyła wypuścić roczniki absolwentów pedagogiki społecznej, przełomu można było oczekiwać wraz z wydaniem tomów jej prac przez „Ossolineum”, trudno teraz dostępnych i niestety nadal niewznowionych. Kolejne generacje w Polsce powojennej zdominowane były wpływem pedagogiki socjalistycznej Bogdana Suchodolskiego, a i następcy Radlińskiej, jak Aleksander Kamiński, Irena Lepalczyk czy Ryszard Wroczyński, tworzyli własne wizje nieco gubiące – moim zdaniem – jej zasługi jako Założycielki dyskursu, mimo gestów troski o ciągłość pamięci. Format założycielski dyskursu nie zdarza się ani często, ani na zawołanie. Mamy

teraz etap kolejnych działań, osobno koordynowanych przez znakomitą Ewę Marynowicz-Hetkę w Łodzi oraz Wiesława Theissa w Warszawie. Niektórzy sugerują rozrost w Polsce wielu „szkół” myśli w pedagogice społecznej, co nie zmienia faktu, że porównywalnych dokonań jednak nie ma. Jedynie profesor Marynowicz-Hetka osiągnęła pozycję międzynarodową, zwłaszcza w środowisku frankofońskim – osób zajmujących się pracą socjalną, mediacją oraz teoretycznym zapleczem dla pedagogiki społecznej. Według mnie, niezbędny przełom jeszcze jest przed nami, choć nie ma gwarancji, że się dokona. Radlińska była z pewnością na poziomie światowym swojego czasu, miała doskonałe kontakty międzynarodowe, które zostały ucięte po wojnie. To nieuchronnie utrudniło rozwój, promocję i wzrost znaczenia jej dorobku. Śmierć w 1954 roku bardzo ułatwiła proces spychania jej na margines i dochodzenia do głosu nowych pokoleń, młodszych o 20 lat i więcej. Nie zawsze oznaczało to postęp.

Ciekawe – z punktu widzenia czytelnika *Pedagogiki kompletnej* – jest także to, że wskazuje pan nie tylko mocne strony teorii Radlińskiej, ale także odsłania pewne, nazwijmy to tak, „słabości” jej myśli. Zastanawiam się, czy pana tezy nie zostały odebrane jako „kontrowersyjne” w środowisku akademickim?

Poważna refleksja nie musi być tylko apologetyką. Spory mają sens jedynie z wielkimi umysłami. Nie da się tylko powtarzać czy powielać pewne ujęcia. Instytucjonalizacja odrębności i swoistości pedagogiki społecznej powinna, moim zdaniem, ustąpić teraz miejsca głębszej intelektualizacji całej pedagogiki i jej subdyscyplin z wykorzystaniem konkretnych inspiracji. Waga integralności humanistyki czy przestrzeni pedagogicznej to ciągle postulaty godne podjęcia, na przekór próbom lokalnych ograniczonych odczytań. Orientacja na wychowanie według „ideału” musi być także uzupełniona pracą na poziomach rozpoznawanych przez

Sergiusza Hessena, a związanych z anomią czy heteronomią, gdy apelowanie do ideału nie przyniesie spodziewanego skutku wobec kogoś, kto takiego dyskursu nie rozumie, bo jest na innym poziomie rozwoju poznawczego czy moralnego. Jestem za tym także, aby pojawiła się nowa antologia jej prac czy podjęte zostały nowe, pogłębione studia wymagające odrębnych grantów. Ale przecież nie deprecjonuję dokonania Radlińskiej, dyskutuję je na serio i z poczuciem, że stała się wielkością nadal zasługującą na odczytania i to z różnych perspektyw. Dzisiaj też chodzi o pogłębione ukazywanie krytycznej interpretacji, alternatywnych nurtów czy tradycji, gdyż samo udrażnianie dostępu kulturowego nie wystarczy.

Jakie można wskazać najważniejsze – zarówno „mocne”, jak i „słabe” – aspekty dorobku naukowego Heleny Radlińskiej?

Lista jest długa, zwłaszcza plusów. Wśród nich: kompletne, omawiam to w książce aż w dziesięciu punktach, programowanie wraz z całym pokoleniem strategii oświatowej w Polsce, nadal zachowującej aktualność, na styku romantycznych celów i organicznej pracy; łączenie edukacji z troską o dostęp do kultury i o podmiotowość obywatelską jednostek i środowisk, z odpowiedzialnością za przestrzeń działań i instytucji pozaszkolnych; udrażnianie dostępu do kultury jako życiodajnej gleby warunkującej wzrost potencjału demokracji i nowoczesności; integrowanie wiedzy, kadr i rozwiązań w przekroju wielu środowisk, z pozyskiwaniem do krytycznych badań i działań naprawczych. Nie wymienię wszystkich – po inne odsyłam do moich analiz na różnym poziomie ogólności.

„Słabe”, jak pan to określił, są dla mnie na dzień te wątki, które albo były konsekwencją niezbędnej wcześniej – a niekoniecznie dziś – instytucjonalizacji odrębności i swoistości dyscypliny „pedagogiki społecznej”, albo uwikłane były w pewną sentymentalizację wizji „ideału”, który przecież nie daje się przekładać na praktykę komunikacji

z kręgami dopiero pozyskiwanymi do minimum „uobywatelnienia” czy dostępu do „meliorowanej” przestrzeni kultury. Osobno musimy problematyzować reakcje na opór interakcyjny i niegotowość do współdziałania edukacyjnego jednostek i środowisk. Spór z kimś tak znaczącym jak Radlińska zawsze może być inspirujący. Jak w filozofii czy w humanistyce: wielkość postaci i jej dorobek daje do myślenia i zachęca do odwagi mierzenia się z trudnymi kwestiami. Nie zwalnia z samodzielnego wysiłku. Czytanie krytyczne Radlińskiej było dla mnie inicjujące, przebudziło chęć sprzęgania jeszcze bardziej postawy teoretyka i praktyka, sojusznika postawy, która niesie narzędzia nowej refleksyjności, jaką określiłem mianem „humanistyki stosowanej”, afirmującej sprzyjanie rozwojowi duchowemu edukacyjnej wirtuozerii, pasjom i inicjacji społecznej i kulturowej. Ale to już zakres mojej kolejnej książki, do rozmowy na inną okazję zapewne.

Chciałbym się podzielić z panem taką obserwacją: nawet najbardziej „klasyczne” czy uznane przez badaczy teorie pedagogiczne niekoniecznie łatwo przebijają się do praktyki szkolnej. Na przykład niektóre założenia pedagogiki społecznej – wydawałoby się, iż całkiem „chwytliwe” – nie znajdują odzwierciedlenia w praktykowaniu nauczania. Rozwinąłbym tę tezę jeszcze inaczej. Teorie pedagogiczne w niewielkim stopniu wpływają na system oświaty i politykę oświatową – przy czym należy podkreślić, że do różnych porządków należą: pedagogika jako nauka, nauczanie i polityka. Czy tak jest w istocie? A jeśli tak, to jakie mogą być – pana zdaniem – źródła takiego stanu rzeczy? Dlaczego teoria i praktyka się „rozmijają”?

Przede wszystkim, kolejny raz mamy do czynienia z władzą, która manifestuje ostantacyjny analfabetyzm pedagogiczny i lekceważenie dorobku środowisk akademickich na rzecz oświaty. Obserwujemy obecnie chociażby postawę niero-

zumiejącą, że żadna reforma oświatowa się nie uda bez pozyskania środowiska nauczycielskiego, a tego nie da się osiągnąć bez znacznie zwiększonych nakładów, motywujących do współdziałania. Nauczyciel to newralgiczne ogniwo każdej próby sanacji edukacji. Kolejny raz rzekomo konsultuje się zmiany, ale potem znowu i tak się robi, co się chce, nawet niszcząc zaplecze dojrzałej myśli, chroniące przed błędami. Nie znam nikogo z uznanych pedagogów w zapleczu ministerialnym ostatnich pomysłów ani żadnej teorii pedagogicznej, która by uzasadniała „deformę” likwidującą gimnazja, utrudniającą dzieciom specjalnej troski kontakt szkolny z rówieśnikami, czy uzasadniała rozchwianie statusu zawodowego nauczycieli i pauperyzację ich kondycji kulturowej.

Ciągle doskonalenie pedagogiczne jest uwiłkane w wymogi biurokratyczne, a nie zachętę do twórczych inicjatyw. Ciągle też nie zespalamy tu wystarczająco potencjału wybitnych praktyków i znaczącego dorobku myśli pedagogicznej z jej historii i współczesności. Przytłoczenie podstawami programowymi niszczy przestrzeń na dodatkowe inicjatywy sprzyjające rozwijaniu pasji uczniów i nauczycieli, dalszą indywidualizację. Choć dodam na koniec, że osławiona selekcja negatywna, rzekomo dotycząca kadry nauczycielskiej, bardziej daje o sobie znać w środowiskach władzy politycznej, także oświatowej, niż wśród nauczycieli. Bliski, codzienny kontakt z młodzieżą, wśród której są perły, talenty, czy jednostki zasługujące na wsparcie, uszlachetnia i uskrzydla wielu nauczycieli do pracy ponadwymirowej, podczas gdy kręgi polityczne zbyt często podlegają autodegeneracji i wybierają najgorszych, byle wiernych i gotowych do bezmyślnego posłuchu. Nie jest to pierwszy raz, gdy władza ministerialna funkcjonuje w innym świecie i na dodatek szkodzi...

Lech Witkowski

Filozof i pedagog. Profesor zwyczajny nauk humanistycznych. Prowadzi badania i wykłada w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku. Członek Rady Fundacji na rzecz Myślenia im. Barbary Skargi. Autor wielu artykułów naukowych i monografii poświęconych zagadnieniom związanym z filozofią wychowania i pedagogiką społeczną. W ostatnich latach opublikował między innymi tomy: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury* (2018); *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* (2015); *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* (2014).

Cyfrowi tubylcy nie istnieją?

Mieczysław Gałaś

Teoria Marca Prensky'ego wobec przemian kultury współczesnej

Ponieważ media cyfrowe wciąż się rozwijają, i trudno byłoby nakreślić granice ich ewolucji, wypada stwierdzić, że nie mamy podstaw do ich pełnego naukowego opisu – choć należy podkreślić, iż pola badań w tym zakresie również będą się poszerzały. Dlatego w edukacji do mediów i przez media cyfrowe konieczne jest przejawianie zainteresowania obszarami cyberprzestrzeni, które najczęściej odwiedzają nastolatki. Przede wszystkim nauczyciele powinni poszerzać swoją wiedzę na temat wpływu multimediów na rozwój emocjonalny i poznawczy uczennic i ucz-

niów. Natomiast w procesie edukacyjnym, w zależności od rozsądnie uzasadnionych potrzeb, można zwiększać wykorzystanie technik multimedialnych i poszerzać kompetencje technologiczne i dydaktyczne w tym zakresie. Szkoła jako środowisko wychowawcze współcześnie nie może „chronić się” przed rozwojem nowych technologii informacyjnych. Między innymi realizacja tych zadań wynika z troski o lepszy kształt współczesnej edukacji, w którym współegzystują dwa pokolenia o odmiennych światach: cyfrowi tubylcy i cyfrowi imigranci.

Cyberkultura w społeczeństwie sieci

Integralną częścią życia w XXI wieku stała się technologia cyfrowa i kultura tworzona w cyberprzestrzeni. Postępujące upowszechnienie technologii komputerowych, a następnie mobilnych sprawiło, że cyberprzestrzeń wkroczyła w życie wielkiej liczby „zwykłych” ludzi. Szacuje się, że na świecie żyje około 7,4 miliarda osób, z czego prawie 3,6 miliarda stanowią aktywni użytkownicy internetu¹. Można zatem pokusić się o stwierdzenie, że co drugi mieszkaniec planety korzysta z tego medium, które kształtuje współczesną rzeczywistość społeczno-kulturową. Coraz więcej codziennych aktywności człowieka przenosi się ze świata rzeczywistego do wirtualnego. Dla jednych jest to ułatwienie wykonywania codziennych czynności lub pracy zawodowej, dla innych – forma odpoczynku, rozrywki, socjalizacji, poszukiwania wiedzy czy zawierania znajomości.

Wielu autorów zajmujących się badaniem cyberkultury dochodzi do wniosku, że w „społeczeństwie sieci”² różnicowanie na rzeczywistość wirtualną i realną traci już swoje znaczenie. Te obie sfery nie pozostają w dystansie i nie konkurują ze sobą, lecz przenikają się, uzupełniają i funkcjonują na zasadach koegzystencji, a cyfrowe technologie odgrywają niezwykle istotną rolę w tworzeniu nowej rzeczywistości społeczno-kulturowej³.

Cyberprzestrzeń staje się miejscem ścierania się różnych poglądów, kultur i wyznawanych zasad, inspiruje człowieka do szlachetnych porywów i stwarza duże możliwości rozwoju osobowościowego, zawiera największe dzieła ludzkiej twórczości w wersji cyfrowej, najbardziej aktualne wiadomości lokalne i światowe, z których internauci mogą korzystać według własnych zainteresowań. Tysiące ludzi buduje w sieci własne projekty życiowe, a nierzadko zdobywa środki na utrzymanie. Ale cyberprzestrzeń zawiera też treści nieprzyzwoite, naruszające tabu i dobre obyczaje, często rażąco sprzeczne z preferowanym przez

użytkownika systemem wartości. Warto tu wspomnieć o plagiatowaniu, wulgarnym słownictwie, nienawiści, cyberprzemocy, oszustwach, wątkach rasistowskich nawołujących do przemocy, czy różnego rodzaju zdjęciach i filmach pornograficznych w przestrzeni internetu. Niekorzystne zjawiska internetowe ulegają znaczącemu nasileniu, głównie ze względu na techniczne uwarunkowania cyfrowych kanałów komunikacyjnych, a także na swoiste uwikłanie ich w komercyjne czy ideologiczne praktyki współczesnych mediów⁴.

Kazimierz Krzysztofek wskazuje, że kultura tworzona w cyberprzestrzeni jest anarchiczna, łatwo się pogubić w produkowanych przez internautów masowo znaczeniach przesyconych subiektywizmem i własnym doświadczaniem świata. Potrzebna jest spora doza krytycyzmu, aby umieć waloryzować jej zawartość. Jako taki internet jest nieprzejrzysty, wytwarza zjawiska emergentne, których nikt nie jest w stanie przewidzieć. W sieci zacierają się role między nadawcą i odbiorcą, każdy może być jednym i drugim. Jest to kultura rozmowy (SMS-ów, MMS-ów, e-maili, tysiące grup dyskusyjnych, blogów itp.), ulotna, skrótowa, rozproszona, powierzchowna, bez kanonu⁵.

Niekorzystny technopol

Od opublikowania badań przez socjologa Barry’ego Wellmana w 2001 roku – wskazujących, że główną przestrzenią eksploracji internetu jest korzystanie z różnych komunikatorów – pojawiły się obawy, że ten sposób interakcji może sptychać relacje człowiek – człowiek. Połączenie ich z wnioskami prowadzonych kilka lat wcześniej badań przez Roberta Krauta i innych autorów przekonują, że nadmierne korzystanie z internetu przekłada się na poczucie samotności, słabsze więzi z osobami bliskimi, że to cyfrowe medium ma swoją „ciemną stronę”. Chociaż często badacze traktują cyberprzestrzeń jako zjawisko pozytyw-

ne, umożliwiające autoekspresję i kreatywność internautów, przejawiającą się w aktywnym i zaangażowanym uczestnictwie w cyberkulturze i wyraźnie łagodzą ostrze negatywnej oceny, to jednak w licznych publikacjach destrukcyjna strona internetu jest szeroko eksponowana⁶.

Wobec tego trudno się dziwić, że w badaniach nad rolą kultury tworzonej przez media cyfrowe charakterystyczne są przeciwstawne oceny: od entuzjazmu i euforii do sceptycyzmu i nieufności. Dzięki analizom teoretycznym i empirycznym większość badaczy dostrzega prorozwojowe atrybuty tych narzędzi, ale w świecie rosnącego nasycenia technologiami cyfrowymi pojawiły się też obawy dotyczące ich negatywnego wpływu na kształt i strukturę naszych zainteresowań, na sprawy, o których myślimy, na strukturę społeczności i kultury. Ten niekorzystny stan Neil Postman nazwał technopolem, który według autora „kształtuje pewien stan kultury i umysłu, polegający na deifikacji techniki, co oznacza, że kultura poszukuje sankcji w technice, znajduje w niej satysfakcję i przyjmuje od niej rozkazy”⁷. W tym modelu społeczeństwa wartości, wiedza oraz doświadczenia przekazywane z pokolenia na pokolenie ustępują miejsca modelowi, w którym największy wpływ, szczególnie na młodych ludzi, mają media. Język mediów staje się jednym z najważniejszych języków opisu rzeczywistości. W efekcie prowadzi to do dezintegracji społecznej, eliminuje tradycję w kulturze oraz zmienia znaczenie symboli.

Natomiast Andrew Keen, którego interesuje najnowsze wcielenie internetu, określone terminem „Web 2.0”, podaje wiele danych liczbowych wskazujących, że to medium „uświęca” kult amatora wśród użytkowników, promując „mądrość tłumów” sieciowych, ignorancję i zbiorowe nieuctwo, przez co powoduje strukturalny kryzys mediów mainstreamowych. Co więcej treści tworzone przez użytkowników, zapoczątkowane i cenione przez rewolucję Web 2.0, zmniejszają

szeregi kulturowych „strażników”, takich jak profesjonalni krytycy, dziennikarze, redaktorzy, muzycy, filmowcy i inni dostawcy eksperckich informacji, którzy są zastępowani przez „blogerów amatorów, grafomańskie recenzje, domorosłych filmowców i artystów nagrywających swe wytwory na strychach”⁸.

Rewolucja 2.0

Wobec powyższych rozważań istotnym wyzwaniem – w obliczu kultury cyfrowej technologii – jest wzbudzenie krytycznej refleksji nad szansami i zagrożeniami, jakie ich rozwój niesie użytkownikom. Warto tu podkreślić, że w ostateczności to nie multimedia decydują o sposobach korzystania z nich, ale internauci, którzy współtworzą obraz cyfrowego świata, wpływając na jego postać i bieg zdarzeń⁹. Ma to szczególne znaczenie w świetle rewolucji, która dokonała się w połowie pierwszego dziesięciolecia XXI wieku w rozwoju światowego internetu i polegała na nowym podejściu do tworzenia stron internetowych. To nowe podejście Tim O’Reilly, jak wyżej wspomniano, określił terminem „Web 2.0”¹⁰. Według Michaiła Alekseevsky’ego „główna zasada Web 2.0 polega na przyciągnięciu użytkowników cyberprzestrzeni, by stali się oni współtwórcami i współredaktorami treści strony internetowej. O ile wcześniej programiści tworzyli strony, na których użytkownik przyjmował rolę milczącego czytelnika, o tyle obecnie głównym zadaniem programisty jest stworzenie platformy, gdzie internauci mogą sami tworzyć i zamieszczać treści, które ich interesują”¹¹.

Klasycznymi wzorcami stron epoki Web 2.0 są blogi, dla których platformę tworzą programiści, ale prowadzeniem ich zajmują się zwykli użytkownicy. Dużą liczbę użytkowników internetu przyciągają portale społecznościowe współtworzone przez społeczność internautów o podobnych zainteresowaniach, które umożli-

wiają kontakt z osobami bliskimi i dalekimi oraz dzielenie się z nimi informacjami, a także różne serwisy medialne, dające użytkownikom możliwość zamieszczania w internecie zdjęć, filmów, muzyki (na przykład YouTube) oraz Facebook – serwis społecznościowy, na którym użytkownicy wyrażają swoje opinie dotyczące zdjęć i wpisów innych użytkowników, komentują i informują o sobie i wydarzeniach, w których uczestniczą, mogą dzielić się zdjęciami, tworzyć grupy itp. Wszystkie te portale są potwierdzeniem nadejścia epoki Web 2.0.

Alekseevsky zwraca uwagę, że konsekwencją rewolucji Web 2.0 okazała się zmiana form aktywności internetowej przeciętnych użytkowników. Jeśli wcześniej byli oni przede wszystkim pasywnymi konsumentami treści, które tworzyła wąska grupa technicznych specjalistów (informatyków), to teraz mają możliwość wykazania się osobistą twórczością, zapelniając specjalnie przygotowane platformy według własnego uznania. Wraz z rozwojem popularności sieci i powstaniem stron Web 2.0 sytuacja diametralnie się zmieniła. Poprzednia internetowa technoelita musiała oddać pole działania. Prawo głosu otrzymały szerokie rzesze „zwykłych” użytkowników i to oni zaczęli zmieniać oblicze internetu. Szczególne znaczenie miało powszechne umożliwienie darmowego generowania i publikowania w sieci różnych treści i zamieszczania oraz pozyskiwania bogatego materiału audiowizualnego. Dzięki tym możliwościom globalna sieć stała się miejscem przyjaznym zwykłemu użytkownikom, a zarazem dogodnym kanałem służącym spontanicznej wymianie najróżniejszych komunikatów. W ten sposób narzędzia Web 2.0 przyczyniły się do poszerzenia znacznych obszarów i wielu aspektów współczesnej kultury¹².

Cyberprzestrzeń kształtowana przez coraz bardziej skomplikowane technologie staje się pełnoprawnym elementem rzeczywistości, źródłem społeczno-kulturowych zdarzeń i świata cy-

frowych tubylców (*digital natives*), który dla coraz większej liczby młodych ludzi staje się miejscem zaspokajania wielu różnorodnych zainteresowań i potrzeb. Pojęcie „cyfrowy tubylca” zostało sformułowane przez amerykańskiego pedagoga Marca Prensky’ego, który badał wpływ nowych technologii na dzieci i nastolatki, koncentrując się na zmianie sposobu nauki pod wpływem tych technologii. Prensky uznał, że przedstawiciele pokolenia ludzi młodych, urodzonych po roku osiemdziesiątym XX wieku, dorastający w erze informatycznej, stanowić będą zupełnie inny typ ludzi niż poprzedzająca ich generacja „cyfrowych imigrantów” (*digital immigrants*) – urodzonych przed rokiem osiemdziesiątym, w rzeczywistości analogowej (predigitalnej). Prensky wskazał, że różnice międzypokoleniowe – zawsze występujące – tym razem są na tyle ważne, wręcz wyjątkowe, że trzeba zacząć jak najszybciej reformować edukację, bo model, który zaprojektowano w XIX i XX wieku, okazuje się po prostu nieskuteczny¹³.

Spotkanie dzieci i młodzieży oraz osób dorosłych z technologią cyfrową, prezentowane w rozważaniach Prensky’ego, wymaga bliższej charakterystyki cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów oraz wskazania kluczowych różnic między tymi pokoleniami.

Wielozadaniowi tubylcy

Klasyfikacja pokoleniowa (na podstawie daty urodzenia), ciesząca się znacznym zainteresowaniem autorów w naukach społecznych, została zaprezentowana przez Prensky’ego na początku XXI wieku w artykule pod tytułem *Cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci*, a dwa miesiące później ukazała się druga część, pod tym samym tytułem, uzupełniona pytaniem: czy oni naprawdę myślą inaczej?¹⁴.

Według Marty Jabłońskiej młodzi ludzie otrzymali miano „cyfrowych tubylców” w odniesieniu do idei, jaka przyświecała Prensky’emu.

Zgodnie z określeniem antropologów – zajmujących się badaniem kultury we wszelkich jej przejawach – stały, rdzenny, rodowity mieszkaniec jakiegoś obszaru to tubylec. Młodzi ludzie to tubylcy zamieszkujący cyfrowy świat. Cyberprzestrzeń stanowi dla nich zatem całkowicie naturalne środowisko, do którego nie muszą się adaptować, lecz postrzegają je jako „ojczyste”. Socjologzy z ironią stwierdzają, iż obecnie dzieci rodzą się z komórką w dłoni. Pierwsza oraz elementarna umiejętność, jaką zdobywają, to obsługa smartfonu oraz umiejętność swobodnego poruszania się w wirtualnej rzeczywistości internetu. Natomiast cyfrowi imigranci to osoby, które urodziły się przed dynamicznym rozwojem technologii internetowych i prawdopodobnie musiały (bądź chciały) się do nich ustosunkować na pewnym etapie życia. Wprawdzie korzystają oni z nowych technologii, ale niezależnie od zaawansowania język cyfrowy nigdy nie będzie ich językiem „ojczystym”, bowiem wrodzoną dla nich rzeczywistością jest rzeczywistość analogowa.

Prensky w analizie tych dwóch różnych grup nawiązuje do pewnej zbieżności z nauką języka obcego. „Tubylec, miejscowy, uczy się swojej ojczystej mowy w sposób niejako naturalny, przyswajając idiomy, dialekty, niuanse oraz zaawansowania, jak również nabywając lokalny akcent. Imigrant może nauczyć się lokalnego języka w mniej lub bardziej zaawansowanym stopniu, nie jest też wykluczone, iż osiągnie w tym nawet biegłość i całkowitą płynność. Prawdopodobnie jednak mowę tę będzie cechował pewien akcent, różny od lokalnego. Niezależnie od stopnia zaawansowania, pozostanie to wciąż umiejętność wyuczona »sztucznie«, na pewnym etapie życia, a nie »naturalnie« od momentu urodzenia jak ma to miejsce w przypadku cyfrowych tubylców”¹⁵.

Osoby zaklasyfikowane przez Prensky’ego do pokolenia cyfrowych tubylców urodziły się w czasach, gdy technologie informatyczne dynamicznie się upowszechniały i zaczęły wkraczać

w codzienne życie zwykłego człowieka. Internet pojawiał się w licznych gospodarstwach domowych i stopniowo w dotychczasową rzeczywistość wkraczała i zapraszała do odkrycia meandrów nowa rzeczywistość wirtualna. Zmiana ta odbywała się płynnie, lecz w różnym tempie w zależności od lokalizacji geograficznej¹⁶. Natomiast osoby urodzone przed rokiem osiemdziesiątym swoje najwcześniejsze dzieciństwo przeżyły bez komputera czy internetu. Media te pojawiły się w ich codzienności na tyle wcześnie, że zostały przyjęte i uznane za „naturalne”. Zjawisko to zaciera się wraz z upływem lat. Dzisiejsze dzieci i nastolatki nie znają świata bez komputera, a internet istniał dla nich „od zawsze”. W efekcie rzeczywistość wirtualna jest dla nich tak samo prawdziwa jak realna, a immersja w cyberprzestrzeń bardzo głęboka¹⁷. Jak pisze Jabłońska: „coraz więcej czynności codziennego życia odbywa się w internecie. Młodzi ludzie uczą się, bawią, odpoczywają, kupują, socjalizują – słowem poznają świat – poprzez ekran komputera lub urządzeń mobilnych”¹⁸. Wszelkiego rodzaju nowe rozwiązania technologiczne w świecie „netu” nie stanowią dla nich żadnego problemu, a posługiwanie się nowymi gadżetami dostępnymi online szybciej przyswajają niż naukę czytania czy pisanie. Zdobywcze techniki – smartfony, programy komputerowe nie stanowią dla nich żadnych barier w procesie komunikacji wirtualnej. Bez smartfonu i komputera przedstawiciele cyfrowych tubylców czują się zagubieni i zdezorientowani w realnym świecie¹⁹.

Codzienne doświadczanie cyberprzestrzeni przez tubylców skutkuje umiejętnością szybkiego przyswajania informacji, z którymi jednak zapoznają się oni wybiórczo. Nie mają ochoty na pogłębione poznanie tekstu, „skanują” go, wyszukują treści, które są istotne lub mogłyby przykuć ich uwagę. Cyfrowi tubylcy przystosowani są do skutecznego wykonywania kilku zadań jednocześnie, najchętniej w formie pracy

grupowej, nacechowanej mechanizmami pochodzącymi z gier (tzw. gamifikacja)²⁰. Za wykonaną pracę oczekują natychmiastowej gratyfikacji. Posiadają wysoce rozwiniętą umiejętność komunikacji tekstowej, bowiem werbalny kontakt jest coraz częściej wypierany przez wiadomości elektroniczne. Cyberprzestrzeń stanowi ważną część ich tożsamości, określa status społeczny, pozycję w grupie, definiuje cechy charakteru lub pomaga w kreowaniu marki osobistej²¹.

Badania przeprowadzone przez Renate Caine i Geoffrey'a Caine'a dowodzą, że codzienne wielogodzinne korzystanie z internetu prowadzi do zmian w strukturze mózgu cyfrowych tubylców, modyfikujących ich sposób myślenia i wzorce zachowań. Proces ten ma charakter długotrwały i jest określany mianem neuroplastyczności. Dzięki temu procesowi dochodzi do zmian lub wykształcenia zupełnie nowych „hipertekstowych” wzorców postępowania, w których młode osoby nieustannie przeskakują z jednego wątku rozmyślań na inny. Struktury poznawcze cyfrowych tubylców bazują zatem bardziej na przetwarzaniu równoległym wielozadaniowym niż szeregowym wykonywaniu zadań pojedynczo, w określonej kolejności.

Według Prensky'ego, a także Jakubowskiej, osoby takie „posiadają lepiej rozwinięte umiejętności odczytywania informacji graficznej w formie trójwymiarowej lub przestrzennej. Potrafią również dokładniej rozpoznawać różnorodne lokacje oraz szybciej reagować na dynamicznie zmieniające się warunki”²².

Innym istotnym wyznacznikiem nieustannej ekspozycji na bodźce pochodzące z sieci jest wśród cyfrowych tubylców brak zdolności do głębokiej refleksji. Nadmiar dostarczanych informacji, „ślizganie się” po ich powierzchni, nie pozwala na dłuższe skupienie uwagi na jednym przedmiocie rozważań. Sytuacji tej towarzyszą problemy z koncentracją i zdolność do zajmowania się wieloma zadaniami jednocześnie²³.

Akcent imigrantów

W swoich pracach Prensky zaakcentował różnicę w procesach poznawczych cyfrowych tubylców i imigrantów. W pierwszej grupie autor umieszczał uczniów, zaś do drugiej zaliczył większość nauczycieli. W analizach autor dowodził, że system edukacji często nie uwzględnia metod skutecznych w przypadku osób zaangażowanych w świat wirtualny. Należy zatem przybliżyć postać cyfrowego imigranta.

Opisywana klasyfikacja nie odnosi się w tym wypadku do biegłości w wykorzystywaniu internetu, lecz do postrzegania jego roli. Dla cyfrowych tubylców wirtualna rzeczywistość jest z reguły tożsama i równie ważna jak prawdziwa, a w niektórych wypadkach – ważniejsza. Cyfrowi imigranci mogą być również zaawansowanymi użytkownikami internetu, lecz posiadają zdolność rozróżniania cyberprzestrzeni od rzeczywistości. Internet, portale społecznościowe, blogi, gry – czy, uogólniając, komputer lub smartfon – choć są użyteczne i często odgrywają znaczącą rolę w codziennym życiu, pozostają dla imigrantów wyłącznie narzędziami. Dla osób z pokolenia cyfrowych imigrantów internet nie będzie odgrywał głównej roli jako źródło informacji, ustępując z reguły wiadomościom emitowanym w telewizji, radiu czy publikowanym w codziennej prasie. Będą one także preferować tekst drukowany nad wyświetlanym na ekranie, a kontakt twarzą w twarz z reguły przedkładać nad komunikację internetową.

W odróżnieniu od cyfrowych tubylców, imigranci preferują sekwencyjne wykonywanie zadań, jedno po drugim, poprzedzone dogłębną analizą. Wszelkie czynniki zewnętrzne, jak powiadomienia z mediów społecznościowych, przychodzące wiadomości email czy SMS, grająca w tle muzyka, będą czynnikiem irytującym i rozprasającym, gdyż poziom podzielności uwagi jest u nich z reguły rozwinięty na niższym

poziomie niż u ludzi młodych. Adaptując się do nowego „środowiska”, jakim jest internet, pozostają w nim obcy, nie traktując go jako własne. Prensky opisuje to zjawisko terminem „akcentu” cyfrowych imigrantów, co stanowi analogię do wyuczonej znajomości języków obcych oraz podkreśla fakt, iż pełna asymilacja w nowym, cyfrowym środowisku jest dla nich niemożliwa²⁴.

Specyfika uczenia się cyfrowych tubylców polega na tym, że jeżeli nie potrafią czegoś zrozumieć lub znaleźć, to nie szukają w książkach drukowanych, ale włączają internet i szukają potrzebnych informacji. Tego rodzaju czynności potwierdzają, że cyfrowi tubylcy są ciągle podłączeni do sieci. Uczenie się z tekstu drukowanego sprawia im trudność i nie wyobrażają oni sobie życia bez smartfona czy internetu²⁵.

Dychotomiczna klasyfikacja Prensky’ego zyskała olbrzymią popularność. Opublikowano liczne prace, wśród których obszerna część koncentruje się na porównaniach między obiema grupami. Częściej opisywaną grupą w wielu publikacjach stanowią cyfrowi tubylcy. Ponadto podział Prensky’ego inspirował innych badaczy cyberkultury do tworzenia bardziej szczegółowych klasyfikacji użytkowników internetu.

Krystyna Polańska podział na cyfrowych tubylców i cyfrowych imigrantów rozszerza, dodając kategorię osób cyfrowo wykluczonych, czyli takich, które z różnych przyczyn nie mają dostępu do sprzętu komputerowego i internetu lub też nie posiadają odpowiednich umiejętności²⁶. Mariusz Jędrzejko i Danuta Morańska – analizując strukturę użytkowników mediów cyfrowych na podstawie różnego poziomu znajomości i wykorzystania nowych technologii cyfrowych w polskim społeczeństwie – wyodrębniają i charakteryzują cztery różne grupy internautów: cyfrowych profesjonalistów, cyfrowych imigrantów, cyfrowych tubylców i cyfrowe dzieci²⁷. Innego podziału dokonał Michael Meyen. Uwzględniając trzy czynniki – istotność internetu w życiu codziennym,

upatrywanie korzyści ekonomicznych i społecznych, wyróżnił: wirtuozów, profesjonalistów, uzależnionych, miłośników, kompanów, przezornych i stowarzyszonych. Natomiast międzynarodowa instytucja badawcza Forrester Research, na podstawie przeprowadzonych badań, wyróżnia: twórców, krytyków, kolekcjonerów, przyłączających się, widzów, nieaktywnych²⁸.

Nie negując siły oddziaływania, jaką internet może wywierać na młodych ludzi i osoby dorosłe, nie wszyscy autorzy zgadzają się z tezami i wnioskami formułowanymi przez Prensky’ego. Ze względu na postępującą i nieuniknioną w naszym codziennym życiu cyfryzację, która jako zjawisko nowe i nieuniknione powoduje wciąż nie do końca zbadane skutki kulturowe i psychospołeczne, zawierając więcej pytań niż odpowiedzi, warto przywołać tu niektóre wątki krytyczne – wynikające z analiz autora w zmienionym już nieco czasowym kontekście.

Problemy i wyzwania

Zdaniem psychologa i edukatora w dziedzinie multimediiów, Stanisława Bobuli, teoria „cyfrowych tubylców” jest pociągająca, ale nie całkiem prawdziwa. Wokół korzystania z technologii cyfrowej w szkole i w życiu przez młodych ludzi narosło sporo mitów, które wynikają z indywidualnych przekonań lub obiegowych informacji – nie zawsze uzasadnionych wynikami badań naukowych.

Niepodważalny jest fakt, że wiele młodych osób, lepiej niż dorośli, uczy się nowych aplikacji, intuicyjnie opanowuje nowe interfejsy, błyskawicznie zakłada profil na Facebooku i gra w gry, które widzi pierwszy raz. Jednakże ta komputerowa sprawność nie przekłada się automatycznie na skuteczne i etyczne korzystanie z technologii informacyjno-komunikacyjnych w procesie edukacyjnym. Same umiejętności technologiczne, polegające na wyszukiwaniu informacji, nie są

wystarczające do ich oceny, krytycznej analizy odniesionej do innych faktów, ich uogólnienia i formułowania wniosków oraz rozsądnego dyskusowania z innymi osobami. Osoby refleksyjne, które aktywnie uczestniczą w procesie wychowania młodego człowieka, nie powinny zatem za wszelką cenę „gonić” za nową technologią, lecz zwrócić szczególną uwagę, ile czasu ich dziecko korzysta z internetu i jak ten czas wykorzystuje²⁹.

Wbrew dość powszechnie przyjmowanej za Prenskym klasyfikacji nie wszystkie nastolatki stają się cyfrowymi tubylcami. Chociaż powszechnie korzystają z sieci i z nowoczesnego sprzętu, robią to najczęściej w sposób bierny. Kamil Sijko z Fundacji CoderDojo, zajmujący się szkoleniem dzieci od 7 do 16 roku życia z podstaw programowania, studzi wizje entuzjastów powstawania nowego cyfrowego pokolenia. Kilkulatki zaczynające szkołę, czy nawet nastolatki, mają w ogromnej części tylko podstawowe kompetencje cyfrowe. Owszem, potrafią w miarę sprawnie poruszać się po internecie, grają w gry, oglądają filmy, mają swoje profile w serwisach społecznościowych, ale są wciąż tylko konsumentami dostarczanych im treści. Nie różnią się więc specjalnie od 20-, 30- czy nawet 40-latków, a jeśli nawet się różnią, to raczej na niekorzyść. Dziś obsługa internetu, smartfonów, tabletów to proste kliknięcie czy wręcz stuknięcie palcem w ikonkę. Jak uzasadnia Sijko: to, że potrafią to dwu- czy trzyletnie dzieci, trudno traktować jako przejaw nadzwyczajnych umiejętności³⁰.

Potwierdzają to wstępne wyniki badań cyfrowych kompetencji młodych, teoretycznie już cyfrowych Polaków w wieku 14–18 lat przeprowadzone przez Fundację Orange, które wskazują, że choć już niemal wszyscy w tej grupie korzystają z internetu, nie oznacza to, że wszyscy są w tym biegli. Tylko 2% badanych korzystało z operatorów logicznych podczas wyszukiwania za pomocą wyszukiwarki, czyli nie wpisywało przypadkowego ciągu słów, tylko zawężyło go

cudzysłowami czy zwrotami „and”, „not”. Zdecydowana mniejszość jest też twórcami i aktywnie przygotowuje materiały do publikacji w sieci, takie jak muzyka, fotografie, rysunki, teksty czy wideo. Choć więc młodzi ludzie są w sieci, niewielu z nich jest naprawdę aktywnych, ma na tyle większą wiedzę i umiejętności, by bez wahania określić ich mianem cyfrowych tubylców³¹.

Pomimo że od wczesnego dzieciństwa współczesny człowiek zanurzany jest w cyberprzestrzeni, jej samodzielna eksploracja jest bardzo ciekawa, ale przy tym dość trudna, ponieważ młodzi ludzie, a jeszcze częściej osoby dorosłe, dopiero nabywają umiejętności, które są niezbędne do efektywnego i odpowiedzialnego korzystania z treści zawartych w cyberprzestrzeni w postaci obrazów, dźwięków i pisma. Efektywne działanie i komunikowanie w tym świecie wymaga określonych kompetencji. Stanowi to wyzwanie dla osób odpowiedzialnych za współczesny system edukacyjny, aby przynosił zamierzone, korzystne efekty.

Cyfrowy świat

W celu ukazania skali zjawiska korzystania z nowoczesnych technologii komunikacyjnych i różnic pomiędzy dwoma pokoleniami – cyfrowych tubylców i imigrantów – warto przytoczyć wyniki badań empirycznych, przeprowadzonych na próbie ogólnopolskiej pod kierunkiem Janusza Czapińskiego i Tomasz Panka, przedstawionych w *Raporcie Diagnoza Społeczna* w 2011 roku.

Z ich analizy wynika, że największy odsetek młodych ludzi korzystających z internetu plasuje się w przedziale wiekowym 16–24 lat. Z komputera korzysta aż 93,2% młodych ludzi, z internetu – 93,1%, a z telefonu komórkowego 97,2%. Natomiast z wszystkich wskazanych urządzeń korzysta 86,6%. Zupełnie inaczej sytuacja wygląda w przedziale wiekowym 45–59 i 60–64 lat. Z komputera i internetu korzysta po 40% respondentów,

natomiast z telefonu nieco ponad 70%. Łącznie ze wszystkich urządzeń korzysta jedynie 35% osób. Badania te pokazują, że różnica międzypokoleniowa w korzystaniu i umiejętnościach w posługiwaniu się nowymi mediami jest dość duża. Podział na cyfrowych tubylców i imigrantów, zgodnie z klasyfikacją Prensky'ego, wyraźnie został zaznaczony³². Ważne jest zatem pytanie: jakie działania należy podjąć, aby zmniejszyć te dysproporcje? Rozwiązaniem mogą być kursy i szkolenia z zakresu nowych mediów dla osób w przedziale wiekowym od 45 do 64 lat oraz ze starszych kategorii wiekowych – w ten sposób można ograniczać problem ich wykluczenia technologicznego i informacyjnego.

W nawiązaniu do powyższych rozważań co najmniej dyskusyjne jest klasyfikowanie przez Prensky'ego wszystkich nauczycieli do kategorii cyfrowych imigrantów. Grupa ta, podobnie jak w przypadku dzieci i młodzieży, jest niejednorodna i zróżnicowana. Z analizy tekstu Mateusza Bogdanowicza wynika, że obecni dwudziestoparoletni nauczyciele podejmują skutecznie wyzwanie wejścia do cyberprzestrzeni i pod tym względem „obcuja” ze światem technologii w sposób zbliżony bardziej do cyfrowych tubylców niż cyfrowych imigrantów. Nauczyciele czterdziestoparoletni są ogniwem pomiędzy światem bez internetu, komputerów i komórek a współczesną „globalną wioską”. Natomiast nauczyciele około sześćdziesiątki – poniekąd relikty czasów „przed narodzeniem internetu” – walczą o przetrwanie w zawodzie zdominowanym przez technologie bardzo im obce, przez co mają nieuchronnie trudności w porozumieniu z uczniami. Z dekady na dekadę funkcjonowanie poza *digital world* będzie wyborem trudnym, brzemieniem w skutki, jeśli nie niemożliwym dla zachowania statusu zawodowego. „Wszystkie trzy grupy łączy jedno: pozostaną w zawodzie co najmniej dziesięć lat, pracując z kilkoma pokoleniami uczniów”³³.

W stronę cyberszkoły?

W świetle powyższych rozważań zarówno uczniowie, jak i nauczyciele stoją przed trudnym wyzwaniem. Jakie cechy należałoby stymulować i rozwijać, aby współpraca uczących i nauczanych przebiegała owocnie i ku pożytkowi wszystkich? Bogdanowicz opowiada się za skoncentrowaniem wysiłków na wyrabianiu zdolności selekcji informacji. Wielu uczniów ma trudności z podejmowaniem decyzji, co jest, a co nie jest istotne. Powoduje to nadmiar informacji w cyberprzestrzeni i niemożność przyswojenia sobie właściwych treści. Z kolei przyswajane treści to osobliwy koktajl „spamów”; rzeczy wartościowych, lecz niesystematyzowanych; informacji ciekawych, lecz bezużytecznych; plotek, sloganów; ogólników. W rezultacie nabywana wiedza jest powierzchowna, nietrwała i ogólna. Stąd brak pewności siebie, pogłębionej analizy zjawisk i lęk przed uczeniem się w ogóle. Pożądanymi cechami są także otwartość na świat i elastyczność w działaniu i myśleniu. „Zaniedbaną cechą w polskiej edukacji jest krytyczne myślenie. Wdrażanie umiejętności krytycznego myślenia jest konieczne. Inaczej system edukacyjny będzie „produkował” zręcznych i – być może – utalentowanych imitatorów, a nie pionierów i innowatorów”³⁴.

Zgodnie z raportem organizacji międzynarodowej OECD *Uczniowie nowego tysiąclecia* mądre decyzje wprowadzania nowych technologii do edukacji szkolnej wymagają badań, które odpowiedzą na pytanie: jak młodzi ludzie korzystają z nich poza szkołą? Bez tej diagnozy nawet najlepiej wymyślony program cyfryzacji będzie chybiony. Szkoła powinna pokazywać uczniom, jak dbać o swoją prywatność i bezpieczeństwo. Powinna uczyć, jak wykrywać nieprawdziwe informacje i niebezpieczne miejsca w sieci oraz chronić się przed ryzykownymi interakcjami. Jest to niezbędne zwłaszcza w środowiskach, w których młodzi nie mogą liczyć na wsparcie rodziców³⁵.

Warto zauważyć, iż postęp techniczny sprawia, że cyfrowi imigranci stają się powoli cyfrowymi tubylcami, bo sama technika wymusza niejako na nich taką zmianę.

Według Mariusza Jędrzejki i Danuty Morońskiej aktualne próby unowocześnienia edukacji często mają charakter przypadkowy, eksperymentalny. Brakuje przyjętych rozwiązań systemowych. Niewiele jest też badań naukowych w tej dziedzinie. Nadzieję wzbudzają ostatnie posunięcia polskiego rządu, polegające na wdrożeniu programu „cyfrowa szkoła”, który wywołał duże zainteresowanie pedagogów innowatorów, ale też pojawiły się obawy o jego losy. Niestety, badania pilotażowe wskazały na wiele niedoskonałości w jego wdrożeniu i realizacji. Największym problemem, oprócz opóźnień w realizacji i wyposażenia szkół w sprzęt i oprogramowanie, okazał się brak przygotowania informatycznego, metodycznego i mentalnego nauczycieli do wprowadzania zmian w procesie kształcenia³⁶. Czy zechcą z tych zmian skorzystać? Odpowiedzi na to i inne pytania dotyczące funkcjonowania obu generacji w cyberkulturze nie jest łatwa, lecz zasługuje na szczególną uwagę i wymaga pogłębionej analizy w odrębnym opracowaniu.

Przypisy

- 1 M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, Łódź 2018, s. 7.
- 2 Pojęciem tym posługuje się Manuel Castells, który analizuje społeczną i ekonomiczną dynamikę przemian związanych z rewolucją technologiczną w swojej książce *Spółczesność sieci*, przeł. M. Marody, wyd. 2, Warszawa 2013.
- 3 M. Kamińska, *Rzeczywistość wirtualna jako „ponowne zaczarowanie świata”. Pytanie o status poznawczy koncepcji*, Poznań 2007, s. 136.
- 4 Marta R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, op. cit., s. 8; P. Grochowski, *Mroczna strona folkloru internetowego. O kilku etycznych, społecznych i technicznych aspektach netloru oraz jego badań*, w: P. Grochowski (red.), *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, Toruń 2013, s. 92–93.
- 5 K. Krzysztofek, *Wprowadzenie. WEBSki świat: mądrość tłumów sieciowych czy zbiorowe nieuctwo?*, w: P. Grochowski (red.), *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, op. cit., s. 18–20.
- 6 M. Jędrzejko, *Dzieci i nowe multimedia (szanse – wyzwania – zagrożenia)*, Warszawa–Dąbrowa Górnicza 2013, s. 8.
- 7 N. Postman, *Technopol. Triumf techniki nad kulturą*, przeł. A. Tunalska-Dulęba, Warszawa 1995, s. 87.
- 8 A. Kenn, *Kult amatora. Jak internet niszczy kulturę*, przeł. M. Bernatowicz, K. Topolska-Ghariani, Warszawa 2007, s. 36–37..
- 9 H. Krauze-Sikorska, M. Klichowski, *Świat Digital Natives. Młodzież w poszukiwaniu siebie i innych*, Poznań 2013, s. 182.
- 10 Termin ten stał się popularny po ukazaniu się artykułu Tima O’Reilly’ego *What is Web 2.0*. Cyt. za: M. Alekseevsky, *Internet w folklorze czy folklor w internecie? Współczesna folklorystyka rosyjska i rzeczywistość wirtualna*, w: P. Grochowski (red.), *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, op. cit., s. 36.
- 11 Ibidem, s. 36.
- 12 P. Grochowski, *Lud internetowy i jego folklor. Wprowadzenie*, w: tenże: *Netlor. Wiedza cyfrowych tubylców*, op. cit., s. 9; M. Alekseevsky, *Internet w folklorze czy folklor w internecie? Współczesna folklorystyka rosyjska i rzeczywistość wirtualna*, op. cit., s. 37.
- 13 M. Prensky, *Teaching Digital Natives. Partnering for Real Learning*, Thousand Oaks 2010; M. Prensky, *From Digital Natives to Digital Wisdom: Hopeful Essays for 21 st Century Learning*, London 2012.
- 14 M. Prensky, *Digital Natives, Digital Imigrantes*, part 1, „On the Horizon” 2001, nr 5, s. 1–6; M. Prensky, *Digital Natives, Digital Imigrantes. Do They Really Think Differently?*, part 2, „On the Horizon” 2001, nr 6, s. 1–6.
- 15 M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, op. cit., s. 14; M. Prensky, *Digital Natives, Digital Imigrantes*, part 1, „On the Horizon” 2001, nr 5, s. 2.
- 16 M. Prensky, *Digital Natives, Digital Imigrantes*, op. cit., s. 1.
- 17 Imersja (łac. *immersio* = zanurzenie, zaangażowania), w opisywanym przypadku chodzi o poziom zaangażowania użytkownika w cyberprzestrzeni w: J. Tokarski (red.), *Słownik wyrazów obcych*, Warszawa 1972, s. 299.
- 18 M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, op. cit., s. 15.

- ¹⁹ R. Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci*, część 1, „Remedium” 2014, nr 7–8.
- ²⁰ Gamifikacja (ang. *gamification*) polega na wykorzystaniu mechaniki znanej z gier fabularnych i komputerowych do modyfikowania zachowań ludzi w sytuacjach niebędących grami, w celu zwiększenia zaangażowania ludzi, w: P. Tkaczyk, *Jak zastosować mechanizm gier w działaniach marketingowych*, Warszawa 2012, s. 9.
- ²¹ M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, op. cit., s. 16–17.
- ²² M. Prensky, *Digital Natives, Digital Immigrants. Do They Really Think Differently?*, op. cit., s. 1–2; M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, op. cit., s. 17.
- ²³ M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, op. cit., s. 17.
- ²⁴ *Ibidem*, s. 18.
- ²⁵ R. Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci*, op. cit.
- ²⁶ K. Polańska, *Nierówność cyfrowa jako pochodna dyfuzji internetu*, *Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego „Studia Informatica”* 2012, nr 29, s. 236.
- ²⁷ M. Jędrzejko, D. Morańska, *Cyfrowi tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, cz. 1, Dąbrowa Górnicza–Warszawa 2013, s. 95–99.
- ²⁸ M.R. Jabłońska, *Człowiek w cyberprzestrzeni. Wprowadzenie do psychologii internetu*, op. cit., s. 35–37.
- ²⁹ S. Bobula, *Sześć mitów na temat wykorzystania nowych technologii w szkole*, „TRENDY” 2014, nr 4.
- ³⁰ S. Czubkowska, *Cyfrowi tubylcy w przedszkolu*, „Dziennik Gazeta Prawna” z dn. 2 XI 2013, s. 1.
- ³¹ *Ibidem*, s. 1; 3.
- ³² J. Czapiński, T. Panek, *Diagnoza społeczna 2011, Warunki i jakość życia Polaków*, Warszawa 2011.
- ³³ M. Bogdanowicz, *Robinson i Piętaszek na Cyfrowej Wyspie: podstawy technologicznego survivalu dla nauczycieli i uczniów. Analiza potrzeb*, w: M. Nowicka, J. Dziekońska (red.), *Cyfrowy tubylec w szkole – diagnozy i otwarcia. Współczesny uczeń a dydaktyka 2.0*, t. 1, Toruń 2018, s. 35–36.
- ³⁴ *Ibidem*, s. 38–39.

³⁵ R. Mysior, *Dwa światy – cyfrowi tubylcy, cyfrowi imigranci*, cz. 2, „Remedium” 2014, nr 9.

³⁶ M. Jędrzejko, D. Morańska, *Cyfrowi tubylcy. Socjopedagogiczne aspekty nowych technologii cyfrowych*, op. cit., s. 130.

Abstract

Are there no Digital Natives?

This article discusses the theoretical issues concerning Marc Prensky’s observation that there are two categories in modern culture: digital natives and digital immigrants. The author, after recapitulating the main ideas of Prensky’s text, notices that in order to educate towards and via digital media, we need to be interested in those areas of cyberspace which are most commonly used by teenagers. First and foremost, teachers should expand their knowledge about how multimedia affect students’ emotional and cognitive development. We should increase the use of modern technologies in the educational process – according to reasonable needs – and broaden technological and educational competences in this realm. School as educational environment cannot “protect” itself from new information technologies. This stems from caring about a better condition of modern education, where two different generations coexist: digital natives and digital immigrants.

Mieczysław Gałaś

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

Powrót do przyszłości

Część I

Piotr Stańczyk

Materialistyczna pedagogika emancypacyjna – wprowadzenie do teorii

Tytuł tego tekstu sugeruje, że w przyszłości już byliśmy, ale w niej nie jesteśmy – o ile w ogóle ludzkość ma jeszcze jakąś przyszłość. Przemawia przede mną realistyczny optymizm czy – jakby określił to główny bohater tego tekstu, brazylijski oświatowiec i filozof edukacji Paulo Freire – nadzieja jako „konieczność ontologiczna”. Chodzi o to, że blisko cztery dekady materialnej dominacji globalnego kapitalizmu i jego ideologicznej nadbudowy pod postacią neoliberalizmu tak sformatowały nasze myślenie o świecie, żeby żadne alternatywne sposoby ustro-

ju społecznego nie wydawały się w ogóle możliwe. Jednym z symptomatycznych przykładów skreślenia przyszłości jako kategorii teoretycznej było obwieszczenie końca historii przez północnoamerykańskiego filozofa Francisa Fukuyamę. Co ciekawe, Fukuyama sam uznaje się za zwolennika heglizmu, a co za tym idzie – obwieszczenie końca historii i uznanie współczesnych za ostatnich ludzi sugeruje, że wszystkie problemy współczesnego świata są już rozwiązane, zmiana jakościowa jest już wykluczona, a możliwa jest jedynie zmiana ilościowa.

Tezy o nadchodzącym końcu

Fukuyama nie był odosobniony w swoim myśleniu, a raczej wyraził w swej myśli ducha epoki, w której nastąpił uwiad myslenia o alternatywnych rozwiązaniach społecznych dla świata pełnego codziennych patologii.

Rewersem takiego myślenia jest utrata nadziei, którą możemy za Peterem Sloterdijkem¹ określić jako zwycięstwo rozumu cynicznego, zgodnie z którym nawet jeżeli wiemy, że jest źle i tak nie powinno być, to nie zrobimy z tym nic, ani nawet nic nie powiemy, żeby nie wyjść na pierwszego naiwnego, bo przecież nic zmienić nie można. Tutaj nasuwa się rozpaczliwa konstatacja, iż łatwiej sobie wyobrazić koniec świata niż koniec kapitalizmu. Teza, autorstwa Frederica Jamesona, którą popularyzuje jeden z najbardziej wpływowych współczesnych filozofów Slavoj Žižek, stała się w perspektywie nadciągającej katastrofy ekologicznej całkiem realnym zagrożeniem dla ludzkości.

Problem polega na tym, że przy ideologicznym założeniu, iż żyjemy w świecie najlepszym z możliwych, tracimy wrażliwość na nierozwiązane problemy tego świata, z których nierówności społeczne i katastrofa ekologiczna są najbardziej kluczowe. Założenie, że żyjemy w epoce końca historii, przekreśla przyszłość i stanowi mentalną barierę dla rozwoju. Chodzi oczywiście o szeroko pojmowany rozwój społeczny, który obejmuje wybiegające do przodu wielkie projekty infrastrukturalne, polityki publiczne, nowe podejście do nauki, wiedzy i innowacyjności. W pewnym momencie zawsze pojawi się argument, że nas na to nie stać. Nie stać nas – podobno – na edukację w modelu fińskim. Nie stać nas na odejście od węgla, niskiej emisji czy silników wysokoprężnych. Nie stać nas ani na rozbudowaną politykę socjalną, ani na zapewnienie studiów wyższych każdemu, kto tego zechce. Nie stać nas na skracanie dnia roboczego czy rozwiązanie problemu bezdomności. Mówi się, że nie stać nas pod względem ekonomicznym, ale faktycznie nie stać

nas pod względem mentalnym, a tak naprawdę nie stać nas przede wszystkim na to, by problemy społeczne pozostały nierozwiązane.

Przyszłość jest dystopią

Jedyną furtką zorientowaną na przyszłość w społeczeństwach późnego kapitalizmu jest innowacyjność, lecz ta raczej dotyczy technologii i zysku niedemokratycznie zarządzanych wielkich korporacji niż ludzkiego dobrostanu i organizacji zarządzanych demokratycznie. Wybitny astrofizyk Stephen Hawking pod koniec swego życia, indagowany przez internautów o rozwój robotyki i sztucznej inteligencji, stwierdził, że nie powinniśmy się obawiać robotów, bardziej powinniśmy się obawiać kapitalizmu. Mówiąc inaczej, nowoczesne technologie nie pomogą rozwiązać problemu nierówności społecznych i środowiska naturalnego, a będąc w dyspozycji najbogatszych lub niedemokratycznego państwa, mogą się stać narzędziem umożliwiającym dominację w nowym dystopijnym świecie lub narzędziem adaptacji do świata postapokaliptycznego. Mówiąc wprost, postęp technologiczny bez postępu społecznego powoduje, że świetlana przyszłość przemienia się w dystopię. Konkretnych przykładów mamy aż nadto – od nasion dających bezpłodne rośliny (rolnicy muszą kupować co rok nasiona od korporacji) po drony mordujące cywili poza demokratyczną kontrolą, od zautomatyzowanego systemu oceny obywateli (ang. *social credibility system*) po boty umożliwiające zwiększanie zasięgu fakenewsów.

Eksperymentatorem patologii społecznych opartych na nowych technologiach stały się Chiny, kraj z pozoru komunistyczny, ale o wielkich nierównościach społecznych (wskaźnik Giniego powyżej 0,45), co charakteryzuje państwa o nieskrępowanym kapitalizmie. W samym obszarze edukacji w Chinach pojawiły się przynajmniej trzy niebezpieczne projekty: (1) zautomatyzowany system oceny prac pisemnych uczniów, który testowany jest przez 60 tysięcy szkół, a objętych tym eksperymentem zosta-

ło 120 milionów osób; (2) umieszczenie nadajników GPS w szkolnych mundurkach, co umożliwi śledzenie uczniów; (3) system rozpoznawania twarzy uczniów, który ma informować nauczycieli o nastawieniu i nastrojach uczniów. Tak więc nie chodzi o samą technologię, ale o cele jej zastosowania.

Nierówności społeczne, katastrofa ekologiczna i technologiczna dystopia zostawiają naprawdę niewiele miejsca na nadzieję, że losy ludzkości mogą się skierować ku światu zrównoważonego rozwoju, światu równowagi społecznej i ekologicznej. Z pozoru trafniejsze jest przyglądanie się liderom takich rozwiązań, ale – moim zdaniem – poszukiwanie realnych alternatyw społecznej organizacji jest możliwe w krajach, które od niedawna są na ścieżce przyspieszonego rozwoju gospodarczego i społecznego. Mówiąc wprost, kraje, w których społeczeństwa podniosły się z beznadziei, są lepszym przykładem dla nas, by poszukiwać rozwiązań naszej beznadziejnej sytuacji. Tutaj nasuwa się postać Paula Freirego, brazylijskiego oświatowca i filozofa edukacji, a także współtwórcy akcji alfabetyzacyjnych na skalę całych państw – między innymi w Tanzanii, Gwinei-Bissau, Republice Zielonego Przylądka, ale przede wszystkim w Demokratycznej Republice Wysp Świętego Tomasza i Książęcej (dalej STP)².

Radykalne formy pedagogiki

Paulo Freire (1921–1997) powtarzał, że jego postawa wobec świata wynika z doświadczenia dorastania w biedzie i pośród biednych³. Dość wcześnie Freire zdaje sobie sprawę z niedoskonałości świata społecznego i stawia pytanie, co mógłby uczynić, aby pomóc ludziom. Ta misyjna i – jak później będzie twierdził Freire – mało produktywna postawa przekształcona jest w taki sposób, by ludzie sami uruchamiali swoje zdolności, aby sobie pomóc. Tak powstaje „metoda Freirego”, gdy on sam, jako kierownik Departamentu Oświaty i Kultury w Serviço Social da Indústria (SESI), zdobywa pierwsze doświadczenia z edukacją dorosłych analfabetów.

Pod wpływem tych pierwszych doświadczeń edukacyjnych do świadomości Freirego dociera wniosek, że metodyka konserwatywnej szkoły, która skierowana jest na potrzeby i zdolności dzieci z klasy średniej, nie jest właściwa dla dorosłych z klasy pracującej. Tak pojawia się pomysł – początkowo wywiedziony z filozofii edukacji Johna Deweya – by nauka czytania i pisania była zakorzeniona w świecie życia osób uczących się. To – wydawać by się mogło – proste rozwiązanie, które często przyjmuje postać karykaturalną w konserwatywnej szkole, z którą mamy do czynienia na co dzień, wraz z rozwojem koncepcji Freirego przybiera ciekawą i radykalną formę. Nim jednak przejdę do omówienia szczegółowych rozwiązań, to muszę przedstawić sposób, w jaki Freire konstruuje i rozwija swoją koncepcję, gdyż także metoda tworzenia metody jest bardzo konsekwentna.

Filozofia edukacji Freirego tworzona jest indukcyjnie, co znaczy, że rozwija się wraz z kolejnymi doświadczeniami edukacyjnymi. Mówiąc wprost, każda kolejna akcja alfabetyzacyjna jest nieco zmodyfikowana. Niemniej teksty Freirego pełne są rozmaitych wpływów teoretycznych. Czasami Freire, aby wyjaśnić sobie, co się wydarzyło w trakcie jakiegoś działania edukacyjnego, używa teorii, które są ze sobą sprzeczne. Jednak zasada jest prosta: doświadczenia edukacyjne dostarczają danych empirycznych, które są wyjaśniane w perspektywie teorii, by następne przedsięwzięcie było udoskonalone. Działa tutaj bardzo prosta zasada łączenia danych zmysłowych z namysłem teoretycznym – wywiedziona jeszcze od Immanuela Kanta. Ujmując to syntetycznie – pojęcia bez danych naocznych są puste, a dane naoczne bez pojęć są ślepe. Taka zasada powoduje, że filozofia i metoda Freirego rozwijają się w rytmie kolejnych przedsięwzięć praktycznych, przeplatających się z ich teoretyzacją.

Afonso C. Scocuglia wyróżnia cztery etapy w rozwoju filozofii Freirego⁴. Podczas pierwszego etapu, pod wpływem wczesnych doświadczeń z Brazylii, Freire pozostaje bardziej liberalny i indywidualistyczny, uznając, że procesy emancypacji

przez edukację mają charakter jednostkowy. Drugi etap polegał na prowadzeniu akcji alfabetyzacyjnych pośród bezrolnych chłopów i równolegle do reformy rolnej w Chile. W trakcie tego etapu Freire dostrzega, że nie emancypują się jednostki, ale całe grupy ludności, a zatem emancypacja przez edukację ma charakter wspólnotowy. Koniec tego etapu zbiega się z opublikowaniem *opus magnum* Freirego, czyli *Pedagogii uciśnionych* (*Pedagogia do Oprimido*). Co kluczowe dla dalszych prób rekonstrukcji metody Freirego, pozostawał on podówczas pod wpływem polskiego filozofa wychowania Bogdana Suchodolskiego⁵. Jednakże koncepcja pedagogiki materialistycznej Suchodolskiego nigdy nie została wykorzystana w praktyce na masową skalę.

Pedagogika rzeczy

Tymczasem Freire na trzecim etapie swojej edukacyjnej epopei wykorzystuje myśl Suchodolskiego w praktyce na skalę całych państw w dekolonizującej się Afryce. Etap trzeci charakteryzuje się tym, że Freire, miast rozumieć procesy uczenia się jako relacji między podmiotami wymiany edukacyjnej, zaczyna pojmować edukację jako relację między podmiotami a rzeczami. Mówiąc wprost: chodzi o relację nauczyciela i ucznia (których role są wymienne) do materialnego przedmiotu, czyli do problemów społecznych. Choć filozofia Karola Marksa i Fryderyka Engelsa znajdowała się już wcześniej pośród inspiracji Freirego, to na trzecim etapie wyraźnie skręca w stronę marksizmu. Na ostatnim, czwartym etapie Freire pozostaje pod wpływem dawnych swoich uczniów, którzy uformowali północnoamerykańską pedagogikę krytyczną, uwzględniając niektóre elementy problematyki postmodernizmu i poststrukturalizmu. Ujmując to w wielkim skrócie, Freire w swojej koncepcji rozszerza zakres uciśnionych, do których początkowo zaliczał defaworyzowanych ze względu na klasę społeczną i rasę, później płeć, a jeszcze później na inne formy dyskryminacji i ucisku – od orientacji seksualnej, przez przynależność do etni, po stan zdrowia.

Niemniej to okres doświadczeń afrykańskich (od połowy lat 70. do końca 80.) jest kluczowy dla nowego trendu w myśleniu o edukacji – trendu, który polega na dowartościowaniu materialnych i niematerialnych przedmiotów jako kluczowych składowych procesu edukacji. Koncepcja pedagogiki rzeczy jest rozwijana intensywnie przez polskich badaczy i pedagogów⁶, jak i zagadnienie to występuje w światowej pedagogice i filozofii edukacji pod pojęciem *thing-centered pedagogy*⁷. Pedagogika rzeczy inspirowana jest teoretycznie teorią aktora-sieci Bruno Latoura⁸, którego odkrywczą myśl dla pedagogiki, iż oto przedmioty materialne mogą mieć i mają większy i trwalszy wpływ na nasze zachowania niż relacje z ludźmi, zmienia reguły teorii edukacji. Mówiąc inaczej – to, w jakich warunkach mieszkamy lub jaki mamy dostęp do nowych technologii, decyduje o działaniach, które podejmujemy, podobnie jak upowszechnienie wynalazku roweru zmieniało rynek matrymonialny w terenach niskourbanizowanych, upowszechnienie elektryczności zmienia nasze zachowania w odniesieniu do wschodów i zachodów słońca, albo jak antykoncepcja zmienia zachowania seksualne w społeczeństwie. W bardziej radykalnym pojmowaniu pedagogiki rzeczy nawet katastrofy naturalne mają pedagogiczny potencjał⁹. Ta zmiana paradygmatu myślenia polega na tym, że przestaje się pojmować proces uczenia się jako proces zachodzący między ludźmi, ale uznaje się, że uczenie się jest procesem między ludźmi i rzeczami.

W praktyce jako realizację idei pedagogiki rzeczy możemy traktować choćby konektywizm¹⁰, który ma być teorią uczenia się w społeczeństwie sieciowym, a zatem – co oczywiste – założeniem leżącym u podstawy konektywizmu jest to, że sieć zmienia sposoby uczenia się, dystrybucję wiedzy, a także schematy tworzenia się form wiedzy i myślenia. Najważniejszym spostrzeżeniem twórców konektywizmu jest jednak to, że uczenie się może zachodzić poza człowiekiem. Innym przykładem praktycznym pedagogiki rzeczy jest edukacja ludowa, która polega na łączeniu działań z zakresu

edukacji i pracy socjalnej. Metoda ta, która swoje korzenie ma w działalności Freirego, jest szeroko stosowana na całym świecie. Polega ona na dokonywaniu zmian w działaniu ludzi, a więc na zmianie w myśleniu i wiedzy za sprawą interwencji w warunki życia jednostek czy grup społecznych. Mówiąc inaczej – w edukacji ludowej nie zakłada się, że zmiana społeczna może się dokonać sama przez jedynie oddziaływanie pedagogiczne, ale że warunkiem możliwości zmiany społecznej jest dokonanie zmiany materialnej w życiu podmiotów zaangażowanych w wymianę edukacyjną.

Przypisy

- ¹ P. Sloterdijk, *Krytyka rozumu cynicznego*, przeł. P. Dehnel, Wrocław 2008.
- ² M. Gadotti (red.), *Paulo Freire. Uma biobibliografia*, São Paulo 1996.
- ³ Ibidem. Zob. też: P. Freire, *Pedagogia da Esperança*, Rio de Janeiro 1997.
- ⁴ A.C. Scocuglia, *Paulo Freire e a „conscientização” pós-moderna*, „Educação, Sociedade e Culturas” 2005, nr 23, 21–42.
- ⁵ J.F. Mafra, *O ser humano integral e o humanismo científico de Suchodolski*, w: I. Wojnar, J. Mafra (red.), *Bogdan Suchodolski*, Recife 2010, s. 37–49.
- ⁶ Zob. M. Chutorański, *Urządzenie (edukacyjne): sieci, dyskursy, ludzie, nie-ludzie*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2015, nr 4 (72), s. 7–21; M. Chutorański, *Nie(tylko)ludzka pedagogika?*, w: K. Węc, A. Wierciński (red.), *Ryzyko jako warunek rozwoju. Transformatywne aspekty edukacji*, Toruń 2016, s. 256–271; M. Chutorański, *W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*, „Teraźniejszość – Człowiek – Edukacja” 2017, nr 4 (80), s. 7–21; M. Chutorański, A. Makowska, *Pedagogika rzeczy (nie tylko) konsumowanych*, „Parezja” 2016, nr 1(5), s. 66–78; O. Szwabowski, *Dociekania robotnicze: analiza filozoficzna*, „Forum Oświatowe” 2016, vol. 28, nr 1(55), s. 77–94.
- ⁷ Zob. J. Vlieghe, *Rethinking emancipation with Freire and Rancière. A plea for a thing-centered pedagogy*, „Educational Philosophy and Theory” 2016, nr 50 (10), s. 1–11; N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Education and the Love for the World. Articulating a post-critical educational philosophy*, „Foro de Educación” 2017, 16 (24), s. 7–20; N. Hodgson, J. Vlieghe, P. Zamojski, *Manifesto for a Post-Critical Pedagogy*, Punctum Books 2017;

G. Biesta, *A new logic of emancipation. The methodology of Jaques Rancière*, „Educational Theory”, nr 60 (1), s. 39–59.

- ⁸ B. Latour, *Splatając na nowo to, co społeczne. Wprowadzenie do teorii aktora-sieci*, przeł. A. Derra, K. Abriszewski, Kraków 2010; B. Latour, *Nigdy nie byliśmy nowoczesni. Studium z antropologii symetrycznej*, przeł. M. Gdula, Warszawa 2011.
- ⁹ M. Chutorański, *W stronę nie-antropocentrycznej ontologii tego, co edukacyjne*, op. cit.
- ¹⁰ Zob. S. Downes, *Podłącz się*, w: *Pokazać – Przekazać*, www.kopernik.org.pl, data dostępu: 24.05.2019, s. 14–19; G. Siemens, *Konektywizm – teoria uczenia się dla epoki cyfrowej*, w: *Pokazać – Przekazać*, www.kopernik.org.pl, data dostępu: 24.05.2019, s. 20–25.

Abstract

Back to the Future

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

Piotr Stańczyk

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

Jedyną stałą jest zmiana

Małgorzata Mikut

Z czym się mierzą nauczyciele, którzy myślą o przyszłości swoich uczniów (i własnej)?

Podjmując się sformułowania refleksji na temat pracy współczesnych nauczycieli, należy podkreślić, że coraz częściej mierzą się oni z wieloma problemami – niekoniecznie natury dydaktycznej, ale istotnymi dla powodzenia nauczania i uczenia się. Nauczyciele, którzy myślą o przyszłości swoich uczniów – i własnej! – bacznie ich obserwują, są z nimi w bliskich relacjach po to, aby lepiej ich rozumieć i kierować ich rozwojem. Są także czujnymi obserwatorami życia społecznego, interesują się aktualnymi wydarzeniami, śledzą najnowsze tendencje w pedago-

gice, są otwarci na informacje pochodzące z wielu źródeł. Wiedza – istotna z punktu widzenia pracy nauczycieli – jest tak obszerna, że wymaga pewnego uporządkowania i omówienia, przynajmniej w zarysie. W związku z tym pojawia się potrzeba postawienia pytania: z czym i z kim mierzą się nauczyciele? Mając świadomość, że lista odpowiedzi jest długa, dokonałam selekcji i syntetycznego wypunktowania zjawisk, które uznałam za szczególnie znaczące dla efektywności pracy nauczycieli, wraz ze wskazaniem wynikających z nich konsekwencji.

Ograniczenie kontaktów

Współcześnie „(...) mamy do czynienia z takimi przemianami rodziny i wzorców wychowania dzieci, które prowadzą do zmniejszenia ilości kontaktów dziecka z bezpośrednim otoczeniem”¹.

Fakt ten jest wynikiem, między innymi, powszechnego zaangażowania w pracę zawodową obojga rodziców, wielozmianowości i wydłużania się bądź nienormowanego czasu pracy, zmniejszenia dietności rodzin, „dążeń rodziców (...) do chronienia dzieci przed niepożądanymi kontaktami”², kryzysem życia rodzinnego (syndrom „razem, ale osobno”), a także rozwoju nowych technologii, które mogą sprzyjać społecznej izolacji dziecka³. Niesie to za sobą poważne konsekwencje – zarówno natury emocjonalnej, jak i społecznej – takie jak: nieśmiałość, stany depresyjne, poczucie osamotnienia dzieci czy fobie społeczne. Zmniejszenie bezpośrednich kontaktów, zdaniem Mirosławy Marody, „(...) skutkuje ograniczeniem dostępu dziecka do sytuacji pozwalających na ćwiczenie w naturalnym środowisku społecznym takich umiejętności, które ułatwiają nawiązywanie kontaktów i efektywne współdziałanie w ramach szerszych grup społecznych”⁴. W związku z tym szkoła i pracujące w niej osoby są wyjątkowe – bowiem dla wielu uczennic i uczniów to jedyne miejsce realnego kontaktu z innymi, budowania ważnych relacji, w tym przyjacielskich, istotnych dla prawidłowego rozwoju społecznego i emocjonalnego.

Socjalizowanie do przedmiotów

Współcześni uczniowie od najmłodszych lat funkcjonują w otoczeniu przedmiotów. Dzieci coraz częściej są socjalizowane „do przedmiotów” zamiast do wspólnoty. „Relacje z przedmiotami zaczynają zastępować relacje z ludźmi. Ma to istotne konsekwencje dla kształtowania nawyków, albowiem operowanie przedmiotami wymaga od jednostki innych umiejętności niż te, jakie powstają

w jej związkach z ludźmi. Przedmioty nie mają zróżnicowanej osobowości, cechuje je dość wąski zakres »zachowań komunikacyjnych«, a ich obsługa ma silnie zaznaczony komponent techniczny”⁵.

To pogłębia deficyt umiejętności społecznych, co jest ostatnimi czasy bardzo wyraźne w różnych przestrzeniach życia społecznego – większość osób, siedząc obok siebie, nie nawiązuje bezpośrednich relacji, zamiast tego mocno koncentruje się na trzymany w rękach urządzeniach (smartfonach, tabletach, odtwarzaczach plików muzycznych itp.). Technologie pozwalają także uniknąć kłopotliwego dla niektórych kontaktu wzrokowego. Szkoła to „naturalny teren”, na którym tego rodzaju zachowania można zmienić.

Pokolenie sieci

Współczesne dzieci i młodzież nazywane są pokoleniem sieci⁶, ponieważ ich głównym źródłem informacji nie są książki, prasa czy podręczniki, lecz internet⁷. Strony WWW są dla nich „Wszelaką Wiedzą Wszelakiej”⁸, a także centrum życia społecznego. Przyzwyczajeni do życia w natychmiastowości, wykonywania kilku czynności jednocześnie, w deficycie czasu na spotkania towarzyskie – przestrzeń wirtualną traktują jak realną.

To pokolenie, sprawnie i szybko wyszukujące informacje, może mieć niestety problem z ich selekcją. Młodzi ludzie poświęcają mnóstwo czasu na przeglądanie setek stron dziennie, lecz niekoniecznie wiele z tego wynoszą. Bacznie obserwują życie społeczne, cenią wiarygodność i innowacyjność. Ponieważ internet jest dla nich naturalnym środowiskiem życia, od wczesnych lat mają wypracowane strategie funkcjonowania typowe dla społeczeństwa sieci⁹. Przyzwyczajeni do natychmiastowości, są jednocześnie niecierpliwi, domagają się uwagi i wysyłania określonych komunikatów. Wiedza o tym może być cenna szczególnie dla nauczycieli, którzy chcą mieć dobry kontakt z uczniami.

Życie w nadmiarze

Współczesny człowiek żyje w czasach nadmiaru informacji, ludzi, towarów i wyborów¹⁰. Nadmiar ów jest tak przytłaczający, że wymaga odporności psychicznej i dobrej kondycji fizycznej oraz przyjęcia określonych strategii postępowania. Masa ludzi w wielkich miastach może być miazdząca i paradoksalnie sprzyjać doświadczaniu poczucia osamotnienia. Tego „nadmiaru ludzi” doświadczają szczególnie młode pokolenia, przesadnie korzystające z niezliczonych portali i serwisów internetowych, między innymi z Facebooka, Instagrama, YouTube’a, Snapchata. Nowe twarze to nowe wrażenia, emocje, inspiracje. Uczniowie w ten sposób uczą się od siebie nawzajem – jednak w inny sposób niż w szkole.

Nadmiar dotyczy także informacji. W tym kontekście spotykamy się z takimi określeniami, jak „bagno informacyjne” czy „zaczadzenie”. Taki stan wymusza wypracowanie strategii ich przetwarzania. Wielu młodych w efekcie posługuje się uproszczoną informacją, niejednokrotnie gotowym opracowaniem, które daje tylko ogólną orientację w danym temacie. Świetnym przykładem jest masowe korzystanie przez uczniów z opracowań zamiast czytania lektur w całości. Młodzież przyzwyczajona jest do natychmiastowego uzyskiwania informacji, przechodzenia ze strony na stronę, przyjmowania wielu informacji jednocześnie. Pociąga to za sobą poważne konsekwencje dla kształtowania krytycznego odbioru informacji, selekcjonowania i analizowania danych, refleksyjności. Sprawia, że poznawanie rzeczywistości, budowanie wiedzy o świecie i sobie jest powierzchowne. Edukacja też nie zawsze sprzyja refleksji, szczególnie wtedy, gdy dominuje w niej testowanie wiedzy ucznia i pośpiech przy realizacji podstawy programowej. Tak ukształtowane pokolenia mogą być łatwym obiektem społecznych manipulacji.

Zmienność rzeczywistości

Wielu uczniów jest „przebodźcowanych” informacjami do tego stopnia, że nie potrafią utrzymać uwagi przez całą lekcję, skoncentrować się dłużej na jednym

zadaniu, są niecierpliwi i sfrustrowani. Młode pokolenie bombardowane jest codziennie licznymi i jednocześnie sprzecznymi informacjami. Z jednej strony płyną one z mediów – pokazujących hedonistyczny styl życia, namawiających do korzystania z okazji „tu i teraz”. Z drugiej strony młodzi ludzie są pod presją społecznych oczekiwań, które nakazują im ambitne planowanie własnego życia, odnoszenie sukcesów w danej dziedzinie, jak również uzyskanie określonego poziomu wykształcenia.

W związku z tym przeżywają niepokój egzystencjalny, czują się zagubieni w obliczu pytań: co dla Ciebie jest ważne i dokąd zmierzasz? „Kiedy istnieje tak wiele możliwych kierunków i jest tak ważne, żeby zdecydować się na ten właściwy, jednostka może w nieskończoność odkładać ostateczny wybór, szukać coraz więcej informacji o różnych opcjach i w rezultacie, aby wykluczyć prawdopodobieństwo porażki, nigdy nie podjąć decyzji”¹¹. Wielu młodych ludzi ma poczucie bezsensu swoich działań. Problem z dokonywaniem wyborów – w połączeniu z poczuciem osamotnienia, nieumiejętnością nawiązywania relacji – to swoista udręka. W takim wypadku bardzo potrzebne jest im zrozumienie. Obecność empatycznego nauczyciela jest nieoceniona – wszak to (powinien być) specjalista od kierowania rozwojem intelektualnym i emocjonalnym.

Kogo (i czego) potrzebują uczniowie?

Współcześnie coraz częściej powtarza się twierdzenie Heraklita z Efezu: jedyną stałą rzeczą w życiu jest zmiana. Sytuacje, których doświadczają przedstawiciele i przedstawiciele młodego pokolenia, są na tyle nowe, że nie mogą oni odwołać się do doświadczeń starszych pokoleń – rodziców i dziadków, żyjących w innych warunkach społecznych, kulturowych, technologicznych itp. Należy jednak podkreślić, że najmłodszy szybciej się adaptują i to właśnie oni są często przewodnikami dla swoich poprzedników, co jest bardzo istotne dla budowania pomostu międzypokoleniowego.

Zarysowane powyżej bardzo syntetycznie wybrane trendy są istotne dla podjęcia refleksji i debaty

nad współczesną postacią edukacji i uwikłane w nią osoby. Warto zatem zadać pytanie: czego potrzebują uczniowie?

Przede wszystkim – aktywnego działania. Pokolenie sieci nie zadowolili się biernym uczestnictwem. Dorastając, oczekują, że będą mogli prowadzić dialog. „Chcą mieć możliwość wyboru w kwestiach swojej edukacji, mieć wpływ na to, czego się uczą i jak. Chcą, żeby nauczanie przystawało do rzeczywistego świata – tego, w którym żyją. Chcą, aby nauka była ciekawa i żeby była dobrą zabawą”¹². Warto w związku z tym korzystać z metod aktywnych, angażujących uczniów na zajęciach. W obliczu dezaktualizowania się wiedzy istotna jest umiejętność uczenia się i odkrywania. Młodzież ma wiele ciekawego do powiedzenia, chętnie dzieli się swoimi spostrzeżeniami, ale chce mieć poczucie autentycznego zainteresowania ze strony nauczyciela.

Lider z charyzmą

Uczniowie, przebywając codziennie przez wiele godzin w szkole, są baczniymi obserwatorami wydarzeń i osób związanych z edukacją. Można ich równie szybko porwać do działania, jak i zniechęcić. Wszystko zależy od tego, z kim i w jakich warunkach mają do czynienia. Choć nauczyciele nie są już jedynym źródłem wiedzy, nadal są potrzebni uczniom, stanowią dla nich ważny fundament, autorytet, punkt odniesienia. Nauczyciel z pasją zjednuje uczniów, ale także potrafi z nimi współpracować i otwiera się na nowe kanały wiedzy w ramach tak zwanej dydaktyki 3.0, wykorzystującej nowoczesne technologie. „Lider z charyzmą” to nauczyciel, który „(...) potrafi zmotywować uczniów do samodzielnego poszukiwania danych i potrafi pokazać, jak przekształcić zdobyte informacje w wiedzę. Ten typ dydaktyków/naukowców nie tylko wykorzystuje materiały multimedialne, ale również umiejętnie uzupełnia ich projekcje np. o powiązane z nimi ćwiczenia w grupach”¹³.

Wyobraźnia, humor, nieoczywistość

Edukacja powinna pielęgnować kreatywność – to dzięki niej powstają pomysły i nowatorskie rozwiązania dydaktyczne zarówno u nauczycieli, jak i uczniów. Dlatego warto pozwolić uczniom korzystać z różnych źródeł informacji na lekcji i wykorzystywać multimedia, a przy odpowiedzi ustnej na lekcji przede wszystkim umożliwić im korzystanie z pomocy dydaktycznych – łącznie z własnymi zeszytami.

Edukacja często ma „płaską”, jednowymiarową postać, pozbawiona jest refleksji nad tym, po co czegoś (się) uczyć. To szczególnie wymowne w zderzeniu wielu młodych ze światem wirtualnym, który jest kolorowy, dynamiczny, wielopłaszczyznowy. Wiedza szkolna jest dla nich abstrakcyjna i często nie przystaje do ich rzeczywistości. Uczą się „o”, zamiast uczestniczyć w aktywnym tworzeniu wiedzy. Ich potencjał rozwojowy nie jest w pełni wykorzystany, a nawet w wielu sytuacjach marnotrawiony. Doświadczają nudy, bezsensu i unieruchomienia w szkolnym krześle, a przecież ludzie mają co najmniej 8 rodzajów inteligencji i różne style uczenia się¹⁴. Każdy uczeń przyswaja wiedzę w inny sposób: wzrokowo, słuchowo czy poprzez pamięć kinestetyczno-ruchową. Dlatego niezbędnym wymogiem jest stwarzanie warunków do wypracowania indywidualnych stylów uczenia się, jak i zróżnicowanych i bogatych w wielozmysłowe poznawanie zajęć lekcyjnych i pozalekcyjnych. Warto korzystać z pomysłów tych nauczycieli, którzy biją rekordy popularności na YouTube, a także tego, co proponują inni praktycy edukacji¹⁵.

Świat, w którym żyjemy, znacznie przyspieszył. Nastąpiła era uczenia się przez całe życie. To, czego dziś uczą się uczniowie i studenci, zdezaktualizuje się w ciągu kilku lat¹⁶. Zdaniem futurologa Alвина Tofflera, aby uniknąć sytuacji uczenia się przez szok, trzeba prognozować przyszłość¹⁷. Wiele z wizji tego autora już się potwierdziło – jeśli chcemy dobrze projektować przyszłość, to powinniśmy analizować aktualne zjawiska.

Źródłami do formułowania refleksji nad terażniejszością są między innymi ogólnodostępne raporty z badań, sondaże ogólnopolskie (CBOS, GUS, diagnozy społeczne) i międzynarodowe (Eurostat) – ich analiza może być podstawą do przewidywania skutków obecnych działań w przyszłości.

Kolejnym źródłem są doniesienia z badań dotyczące uczniów w różnym okresie rozwojowym. Wiedza na temat aktualnych pokoleń i ich potrzeb jest szczególnie istotna w projektowaniu zajęć dla określonych grup wiekowych. Lekceważenie faktu, z kim mamy na co dzień do czynienia w sytuacjach edukacyjnych – szczególnie różnorodnych potrzeb rozwojowych dzieci i młodzieży – może prowadzić do bardzo poważnych konsekwencji.

Przypisy

- 1 M. Marody, *Jednostka po nowoczesności. Perspektywa socjologiczna*, Warszawa 2014, s. 174.
- 2 Ibidem, s. 175.
- 3 Ibidem.
- 4 Ibidem.
- 5 Ibidem, s. 178.
- 6 D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, przeł. P. Cypriański, Warszawa 2010.
- 7 M. Mikut, *What Information is Trusted by Polish Students*, w: M. Czerepaniak-Walczak, E. Perzycka (red.), *Media and Trust – Theoretical and Practical Contexts*, Szczecin 2014 s. 225–234.
- 8 T. Goban-Klas, *Wartki nurt mediów. Ku nowym formom społecznego życia informacji*, Kraków 2011, s. 234.
- 9 M. Castels, *Spoleczeństwo sieci*, przeł. M. Marody, Warszawa 2007.
- 10 M. Marody, *Jednostka po nowoczesności*, Warszawa 2014, s. 82–83.
- 11 R. Salecl, *Tyrania wyboru*, przeł. B. Szelewa, Warszawa 2013, s. 164.
- 12 D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, op. cit., s. 225.
- 13 B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, Kraków 2015.
- 14 G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu się*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003.
- 15 B. Sajduk, *Nowoczesna dydaktyka akademicka. Kto kogo uczy?*, op. cit.
- 16 Por. D. Tapscott, *Cyfrowa dorosłość. Jak pokolenie sieci zmienia nasz świat*, op. cit., s. 226.
- 17 A. Toffler, *Szok przyszłości*, przeł. W. Osiatyński, E. Woydyłło i in., Poznań 1998, s. 394.

Abstract

The only Constant is Change

Modern man lives in the times of the excess of information, people, goods and choices – and this excess is so overwhelming that it requires mental hardiness, good physical strength and adopting certain behavioural strategies. The mass of people in big cities may feel like a deluge and, paradoxically, add to the sense of loneliness. “The excess of people” is experienced especially by young generations who overuse social media, such as Facebook, Instagram, YouTube or Snapchat. New faces mean new impressions, emotions, inspirations. Students learn from one another – but in a different way than at school. How should teachers cope with this new reality? What is the future of their profession? How will their social role change? These issues, and many others, are tackled in this article.

Małgorzata Mikut

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

Ustawiczna autokreacyjność

Ewa Musiał

Profesjonalizm zawodowy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej w opinii studentów pedagogiki

Zgodnie z podstawą prawną nauczyciel obowiązany jest: rzetelnie realizować zadania związane z powierzonym mu stanowiskiem oraz podstawowymi funkcjami szkoły: dydaktyczną, wychowawczą i opiekuńczą, wspierać każdego ucznia w jego rozwoju, dążyć do pełni własnego rozwoju osobowego, kształcić i wychowywać młodzież w umiłowaniu Ojczyzny, w poszanowaniu Konstytucji Rzeczypospolitej Polskiej, w atmosferze

wolności sumienia i szacunku dla każdego człowieka, dbać o kształtowanie u uczniów postaw moralnych i obywatelskich zgodnie z ideą demokracji, pokoju i przyjaźni między ludźmi różnych narodów, ras i światopoglądów¹. Bycie nauczycielem to zatem niełatwe zadanie. Bycie nauczycielem i przy tym profesjonalistą – jest jeszcze trudniejsze, tym bardziej że nauczanie to proces bardzo wymagający i zawsze niedokończony.

Nauczyciel edukacji wczesnoszkolnej na miarę XXI wieku

Nauczycielstwo to wyjątkowa profesja, co podkreśla słusznie Krystyna Dymek-Balcerek, ponieważ każdy nauczyciel jest osobą współodpowiedzialną za wychowanie oraz wykształcenie młodego człowieka². W kontekście nowych realiów edukacyjnych i społecznych w literaturze przedmiotu eksponuje się zmieniające się funkcje i zadania nauczyciela. Jolanta Szempruch zalicza do nich: nauczanie i organizowanie procesu uczenia się uczniów, diagnozowanie rozwoju uczniów i odkrywanie ich zdolności oraz możliwości, wychowywanie uczniów, budowanie ich systemu wartości, sprawowanie opieki nad dziećmi, zapewnienie im bezpieczeństwa, kształtowanie u uczących się otwartości na nowe technologie, a zarazem krytycyzmu oraz wartościowania wobec przekazywanych treści, kształtowanie postaw ekologicznych, prospołecznych, patriotycznych oraz demokratycznych, kształcenie na rzecz wielokulturowości, jak również umiejętności organizowania wolnego czasu³. Od nauczyciela w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej wymaga się wskazywania kierunków przemian świata i wyjaśniania zachodzących w ich kontekście zjawisk, bycia tłumaczem i interpretatorem, dokonywania rzetelnego opisu rzeczywistości, jej objaśniania, tworzenia idei i wartości o charakterze uniwersalnym, inicjowania działań twórczych⁴.

Autorka jednocześnie zauważa, iż następuje przejście od transmisji wiedzy, urabiania człowieka, kształtowania samodzielności intelektualnej. Tę ewolucję funkcji i zadań ujmuje w kategoriach przechodzenia: „od przekazu wiedzy do uczenia samodzielności poznawczej i egzystencjalnej; od postawy pewności naukowej do poszukiwania i tworzenia wiedzy; od sterowania do inspirowania rozwoju; od prostego przekazu do wprowadzania uczniów w świat wiedzy; od dominacji intelektu do równowagi świata myśli i uczuć w edukacji; od postawy dominacji do dialogu, empatii, negocjacji;

od przedmiotowego do podmiotowego traktowania ucznia i nauczyciela”⁵ oraz „poszukiwań nowych obszarów działania, które wyzwolą odmienne od dotychczasowych formy aktywności”⁶.

Nową rolą nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest „(...) wyposażenie dziecka w kulturowe narzędzia myślenia i uczenia się. Mają one służyć nie tylko gromadzeniu informacji, budowaniu wiedzy o charakterze deklaratywnym i proceduralnym, ale przede wszystkim mają zaznajomić z procedurami przetwarzania informacji. Dziecko, traktowane jako aktywny poszukiwacz, odkrywca, wiedziony własną ciekawością poznawczą staje się niejako autorem osobistego programu uczenia się, którego zawartość i strukturę wewnętrzną wyznacza indywidualny potencjał jednostki, jej możliwości rozwojowe oraz osobiste wybory wynikające z przyjętych preferencji”⁷.

Profesjonalizm zawodowy nauczycieli

Pojęcie „profesjonalizm” wywodzi się z języka łacińskiego – od słowa *professio* – i oznacza kunszt, sztukę; *profiteor* – to osoba zajmująca się profesją, ktoś, kto jest wyćwiczony w jakiejś umiejętności⁸. Współczesnemu rozumieniu znaczenia omawianego terminu bliższa jest jednak konotacja pochodząca z języka angielskiego, gdzie słowo *profession* to zajęcie wymagające zdobycia szerokiej i specjalistycznej wiedzy oraz długich ćwiczeń, dzięki którym wykonujący je uzyskuje sprawność i skuteczność w działaniu⁹.

Na przestrzeni lat wyraz „profesjonalizm” mocno się zakorzenił w potocznym języku i powszechnie stał się synonimem doskonałości w działaniu. Opisuje się nim osoby, które stosując się do zasad danej dziedziny życia, osiągają ponadprzeciętne rezultaty, nie zapominając przy tym o regułach etycznych. Profesjonalizm nie jest ani pojęciem symbolicznym, ani abstrakcyjnym. Na gruncie nauki można go ująć w proste definicje. Jednak nie wolno zaprzeczyć, że posiada również niejako metafizyczną wartość. W zależności od użytego kodu znacze-

niowego profesjonalista będzie (tylko) zawodowcem albo utożsamiony zostanie z wybitnym specjalistą w swojej dziedzinie, autorytetem, guru¹⁰. Bazując na licznie występujących w literaturze przedmiotu definicjach wyjaśnianego pojęcia, przyjmując ostatecznie można synonimiczne znaczenie profesjonalizmu jako: biegłość, eksperyencję, erudycyjność, fachowość, kunszt, maestrię, mistrzostwo, spolegliwość, wirtuozerię, znanstwo.

Według Słownika Języka Polskiego profesjonalizm to „uprawianie zawodowo jakiejś sztuki, dyscypliny sportowej itp., zawodowstwo”¹¹ zaś profesjonalista to „specjalista, fachowiec w swojej dziedzinie, człowiek dobrze znający swój zawód; zawodowiec”¹². Być profesjonalistą to znaczy być ekspertem, i to nie tylko na bazie wiedzy teoretycznej. Tadeusz Oleksyn twierdzi, że profesjonalizm oznacza zdolność do samodzielnego, wydajnego i skutecznego działania w szerszym zakresie i nie chodzi tu o umiejętność nawet perfekcyjnego wykonywania kilku czy kilkunastu powtarzalnych czynności¹³.

Według Roberta V. Bullougha profesjonalna praca opiera się na założeniu, że wykonujący ją profesjonalista wykorzystuje swoje szczególne kompetencje i zdolności dokonywania trafnych ocen do realizacji bieżącego zadania. Ponieważ takie kompetencje i osąd są powszechnie szanowane i przypisywane wyłącznie profesjonalistom, cieszą się oni wysokim poziomem niezależności w wykonywaniu swojej pracy. To oni określają normy potrzebne do oceny wykonywanej pracy, decydują, których z tych standardów używa się do oceny kwalifikacji osób pracujących w ich dziedzinie, mają też decydujący głos w wyborze odpowiedniego programu przygotowawczego dla osób wykonujących ten zawód¹⁴. Na gruncie zawodowym profesjonalizm określa wysoki standard czynności wynikających z zajmowania określonego stanowiska pracy. Wiąże się z działaniem kompetentnym, skutecznym i efektywnym, a niekiedy także pozbawionym emocji – podczas gdy amatorstwo kojarzy się z działaniem bardziej emocjonalnym, wynikającym z zamilowania i potrzeby

serca, jednak często prowadzącym do gorszych efektów i traktowanym drugoplanowo¹⁵.

Nauczyciele zwykli mówić, że są profesjonalistami. W tym stwierdzeniu, jak pisze Christopher Day: „zawarty jest sąd, że proces edukacji zawodowej nauczycieli prowadzi do uzyskania profesjonalnej wiedzy na poziomie eksperta w zakresie wykładanego przez nich przedmiotu oraz dydaktyki, a także przekonanie, że ich pozycja daje im pewien stopień autonomii”¹⁶. Stanisław Dylak stwierdza, że oprócz stosownych kwalifikacji, skuteczny nauczyciel wyróżnia się bogatym wachlarzem kompetencji, dzieląc je na kompetencje bazowe, konieczne i pożądane. Do grupy kompetencji bazowych włączył kompetencje podstawowe, związane z odpowiednim poziomem intelektualnym nauczyciela i jego osobowością. Do kompetencji koniecznych zaliczył wszelkiego rodzaju umiejętności, wiedzę i postawy nabywane oraz rozwijane w toku kształcenia akademickiego. Natomiast kompetencje pożądane nie są niezbędne w toku wykonywania czynności zawodowych, ale mogą być bardzo pomocne – jak na przykład umiejętność gry na instrumencie¹⁷.

Literatura pedeutologiczna wskazuje wiele typologii kompetencji nauczycielskich. Stosunkowo rozbudowaną ich klasyfikację przedstawia również Robert Kwaśnica, który podzielił je na dwie zasadnicze grupy: kompetencje praktyczno-moralne oraz techniczne. Kompetencje praktyczno-moralne, według tego autora, to między innymi zdolności interpretacyjne, moralne oraz komunikacyjne. W skład kompetencji technicznych wchodzi natomiast kompetencje postulacyjne (normatywne, metodyczne oraz realizacyjne)¹⁸.

Wspomniany już Christopher Day, przywołując pracę Davida Hargreavesa, zauważa, że „nowy” profesjonalizm zastępuje tradycyjny autorytet zawodowy i autonomię nauczyciela nowymi formami relacji z kolegami z pracy, uczniami i rodzicami. Relacje te opierają się na współpracy, otwartym negocjowaniu ról i odpowiedzialności¹⁹.

Badania własne

Zrealizowane badania sondażowe miały na celu rozpoznanie, jakie konotacje znaczeniowe przypisywane są przez studentów pedagogiki terminowi „profesjonalizm zawodowy nauczyciela”, oraz pozyskanie odpowiedzi na pytania: co według badanych charakteryzuje nauczyciela – profesjonalistę? Jakie czynniki – w opinii osób przygotowujących się do wykonywania nauczycielskiego zawodu – sprzyjają osiągnięciu statusu profesjonalisty, a także jakie według respondentów są najbardziej znaczące bariery (przeszkody) utrudniające nauczycielowi stanie się profesjonalistą w wykonywaniu zadań wynikających z zajmowanego stanowiska pracy i pełnionych przez niego funkcji? Diagnozą objęto 120 osób, w tym 70 studentów studiów pierwszego stopnia oraz 50 – studiów drugiego stopnia kierunku pedagogika (specjalność pedagogika przedszkolna i wczesnoszkolna, studia niestacjonarne) na Uniwersytecie Wrocławskim²⁰. Stanowiła ona formę ewaluacji zajęć konwersatoryjnych poświęconych analizie problematyki rozwoju zawodowego nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej. Poniżej zamieszczono najbogatsze treściowo odpowiedzi.

Według badanych, profesjonalizm zawodowy nauczycieli „polega na rzetelnym wykonywaniu swoich obowiązków”; „oznacza wysoki poziom kompetencji merytorycznych i dydaktycznych”; „życie i prezentowanie swojej postawy na najwyższym poziomie wiedzy i umiejętności, wielka miłość do dzieci i dużo dobrych emocji”; „to aktywna postawa ukierunkowana na zdobywanie wiedzy, dzięki której można dawać z siebie więcej niż 100%”. Gwarantuje „stworzenie optymalnych warunków do pracy z dziećmi, wspierania ich rozwoju”. Profesjonalizm zawodowy nauczyciela „umożliwia bycie obiektywnym w ocenie tego, co robią inni i co robi się samemu, to taka osobista prowokacja do tego, aby stawać się coraz lepszym”; „daje, po pierwsze, pełną chęć, a następnie satysfakcję z wykonywania zawodu, to w wymiarze wewnętrznym, natomiast organizacyjnie ujawnia się w pełnym przygotowaniu do zajęć oraz nieustannym

zdobyciu wiedzy z zakresu swojego obszaru nauczania oraz orientacji w trendach, jakie panują wśród dzieci”. Profesjonalny nauczyciel to „nauczyciel kompetentny, z doświadczeniem, z odpowiednimi cechami osobowości: opanowany, racjonalny, świadomy, posiadający intuicję”; „nigdy nie osiada na laurach, codziennie przekracza samego siebie, nie dlatego, że musi, ale dlatego, że chce”, „stawia czoła przeszkodom, co nie oznacza, że nie ma obaw, (...) stara się uczyć na błędach i docenia swoje osiągnięcia”.

„Profesjonalista cieszy się zewnętrznym uznaniem, dzieci i rodzice widzą w nim autorytet”; „przestrzega zasad etyki zawodowej, które nie są sprzeczne z jego osobistymi wartościami, niczego nie robi wbrew sobie”; „potrafi komunikować się zarówno z dziećmi, jak i ich rodzicami, dając z siebie wszystko, ładuje swoje życiowe akumulatory. Oczywiście odczuwa zmęczenie, ale wie, że warto było, i potrafi się zregenerować zarówno fizycznie, jak i psychicznie. Praca zawodowa daje mu ogromną satysfakcję”. Profesjonalista potrafi „połączyć wiedzę teoretyczną, swoje umiejętności i refleksje z praktyki zawodowej. Zna świetnie swoją dziedzinę i potrafi zaciekawić nauczonymi treściami swoich uczniów”; „jest świetnie przygotowany do wykonywania zawodu, nieustannie poszerza wiedzę zdobytą na studiach, doskonali swoje umiejętności, pracuje z pasją, kocha swoją pracę”; „kreatywnie podchodzi do planowanych zadań, szuka możliwości indywidualizowania pracy z uczniami, nie faworyzuje nikogo”; „uczniowie często mówią, że na zajęciach było ciekawie, fajnie, miło i nauczyciel wie, że to on właśnie taką atmosferę stworzył, to daje mu satysfakcję i chęć do dalszego zaangażowania się w jakość swojej pracy”. „Człowiek całe życie staje się profesjonalistą, ciągle się uczy, pokonuje swoje słabości, uzupełnia braki w wiedzy, nabywa doświadczenia, staje się mocniejszy w tym, co robi, również zawodowo”. „Ważne, aby próbować wielu metod, ucząc się od innych ludzi, ale też i samemu wykazywać się kreatywnością, być refleksyjnym na tyle, aby nie popełniać ciągle tych samych błędów”. Punktem wyjścia do stania się profesjonalistą w zawodzie nauczyciel-

skim jest „uzyskanie odpowiedniego wykształcenia, zaszczepienie w sobie potrzeby do samokształcenia, wręcz odczuwanie potrzeby poszerzania swoich zawodowych horyzontów”.

Aby stać się profesjonalistą, należy „stale doskonalić posiadane kwalifikacje i kompetencje. Nie wystarczy skończyć studia, to dopiero początek długiej i trudnej drogi. Trzeba umieć konfrontować wiedzę zdobytą na studiach z praktyką, codziennym doświadczaniem problemów i sukcesów”. Profesjonalizmowi sprzyja „ciągła praca nad sobą, poszerzanie kompetencji zawodowych, analizowanie swojej pracy oraz realizacja realnych celów, które sobie nauczyciel założył, i ich modyfikacja w razie potrzeby, przygotowanie do zajęć na 100%”. Profesjonalista potrzebuje też „nieustannie się rozwijać, poszerzać swoją wiedzę, próbować różnych metod pracy, interesować się wszystkimi zmianami w oświacie”; „mieć dużą wiedzę, być ciekawym, dążyć do poszerzania swojego wyjściowego potencjału, starać się być »ludzkim«, zawsze dzień zaczynać jak nową kartę – bez uprzedzeń, zapominać, co było złe, dawać miłość, ale też trzymać zasady”; „mieć świadomość swoich mocnych i swoich słabych stron, równoważyć zamiały i możliwości, stawiać realistyczne cele”; „starannie przygotowywać się do zajęć, bardzo pomocne w tym jest ewaluowanie odbytych zajęć, aby przeanalizować informacje pochodzące od uczniów”. Aby stać się profesjonalistą w zawodzie nauczycielskim, należy „brać udział w szkoleniach, nabywać doświadczenia przez praktykę”. Nie mniej ważne okazuje się „ważne obserwowanie innych ludzi, z większym doświadczeniem, stawianie się codziennie choć trochę lepszym niż poprzedniego dnia. Będzie to możliwe dzięki refleksji nad tym, co się robiło, czytaniu literatury, szukaniu porad u specjalistów. Zajmie to trochę czasu, ale jest to czas dobrze zainwestowany, później to zapocentruje, więc warto”. „O swoich problemach należy rozmawiać, szukać wsparcia u innych, pracować nad sobą, być aktywnym nie tylko na gruncie zawodowym, ale mieć odskocznnię w postaci hobby, swoich prywatnych akcentów. To nieprawda, że pro-

fesjonalista musi żyć tylko swoją pracą, wręcz byłoby to toksyczne i na dłuższą metę szkodliwe”.

Najczęściej, według badanych, stanie się profesjonalistą nauczycielowi utrudnia: „wypalenie zawodowe, brak wiedzy i umiejętności, zbyt osobiste traktowanie pracy, cechy charakteru”; „brak czasu, niska wiara w siebie, niepewność, stres, nieodpowiedzialność, lekceważące podejście do pracy”; „biurokracja, koszty szkoleń, niskie wynagrodzenie za wykonywaną pracę, brak zrozumienia ze strony rodziców uczniów”. Znacznym utrudnieniem w dążeniu do profesjonalizmu zawodowego okazują się też „reakcje innych nauczycieli, którzy zabijają inicjatywę, zniechęcają do podejmowania jakichkolwiek zmian, robią na przekór”; „wręcz brak wsparcia od przełożonych i współpracowników”. Istotnymi czynnikami, które wskazało kilku respondentów, okazała się usztywniona postawa: „wiem wszystko najlepiej, nikt nie jest mądrzejszy ode mnie, nie muszę się rozwijać”, a także „brak elastyczności we wszelkich planach, programach i pomysłach na własny rozwój”. Jedna z respondentek napisała: „system awansu zawodowego wyznacza pewne ramy, ale zawartość dobiera już sam zainteresowany. Jeśli zawodowy rozwój własny jest kalką czyjegoś planu, można się mocno rozczarować. Każdy jest inny i każdy musi planować indywidualnie z dopuszczeniem pojawienia się jakichś odstępstw. Dużo jesteśmy w stanie przewidzieć, ale nie wszystko, i trzeba mieć tego świadomość”. „Profesjonalizm w pracy osłabia lenistwo, odkładanie zmian na bliżej nieokreśloną przyszłość, stanie w miejscu”; „niebezpieczne też jest uleganie konwenansom, starym rozwiązaniom, które może kiedyś były skuteczne, ale teraz już nie, tylko nikomu nie chce się z nich zrezygnować, na przykład wystój sali, sposób organizacji zebrań”.

Na podstawie przytoczonych wypowiedzi wyraźnie widać, że badani studenci pedagogiki na bazie posiadanej wiedzy, poczynionych obserwacji i własnych doświadczeń kreślą stosunkowo spójny obraz sylwetki nauczyciela profesjonalisty pracującego z uczniami klas I-III. Analizując odpowiedzi respon-

dentów, można dojść do wniosku, że posiadają oni również ugruntowaną wiedzę w zakresie możliwości i ograniczeń towarzyszących profesjonalnej aktywności owych nauczycieli. Warto te opinie uwzględnić zarówno w procesie kształcenia nauczycieli, jak i w akademickich rozważaniach poświęconych analizie pedeutologicznych zagadnień skoncentrowanych na jakości nauczycielskiej profesji. Również koncepcja kształcenia, określana jako szerokoprofilowa, polegać powinna na stymulowaniu do samodzielnego zdobywania wielopostaciowej wiedzy i licznych umiejętności²¹ – jako stymulatora profesjonalizmu zawodowego w przyszłości w ramach niekończącego się rozwoju nauczyciela.

Zakończenie

Rolą współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej jest organizowanie warunków w wymiarze materialnym, przestrzennym i czasowym, które umożliwią osiągnięcie progresji rozwojowej u wychowanków. Wymaga to odejścia od transmisji gotowych treści na rzecz samodzielnego konstruowania wiedzy przez uczniów w toku działań eksploracyjnych, obejmujących różne obszary rzeczywistości i ich intelektualnej interpretacji – w dialogu z nauczycielem i rówieśnikami²².

Rzeczywistość edukacyjna, w której nauczyciel klas I–III podejmuje swoją aktywność zawodową, wymaga szeroko rozumianych kwalifikacji i kompetencji daleko wykraczających poza potencjał akademickiego przygotowania do pracy z uczniami. Zdobytą w trakcie studiów wiedza stanowi co prawda źródło projekcji własnych działań zawodowych, odpowiedzialności za przygotowanie, wykonanie oraz ewaluowanie wszelkich zadań dydaktyczno-wychowawczych – co podkreśla między innymi Barbara Polak²³, jednakże dopiero kontakt z rzeczywistością zawodową, umożliwiając wielopłaszczyznową aplikację teorii w działaniu, może stać się przyczyną satysfakcjonującego źródła refleksyjnego doświadczenia praktycznego lub wywołać poczucie bezradności²⁴.

Zapewne z tego powodu od współczesnego nauczyciela edukacji wczesnoszkolnej oczekuje się, by posiadał zdolności autokreacyjne, stale pracował nad własnym rozwojem nie tylko zawodowym, ale także osobowym, by kierował się w życiu ideałami prawdy, dobra i piękna; rozumiał i lubił swoich wychowanków, respektował ich podmiotowość; posiadał wiedzę o świecie, relacjach Ja – świat i sobie samym²⁵. Przygotowując ucznia do zmian i uświadamiając mu ich nieprzewidywalność, wyzwalał on w nim umiejętność optymalnych reakcji, działań w sytuacjach dynamicznych, niepowtarzalnych, trudnych. Współczesny nauczyciel staje się osobą wprowadzającą ucznia w perspektywę konieczności permanentnego rozwoju – idei ustawicznego uczenia się. Należy przy tym pamiętać, że działalność nauczyciela zawsze „skierowana jest ku kulturze przyszłości”²⁶.

W tym kontekście szczególnego znaczenia nabiera profesjonalizm zawodowy nauczycieli edukacji wczesnoszkolnej definiowany przez pryzmat płaszczyzn odpowiedzialności osoby dorosłej w procesie wspomagania dziecka w jego rozwoju przy równoczesnym programowaniu własnej ścieżki przeobrażeń dającej możliwość samorealizacji oraz konieczność stałego aktualizowania własnych możliwości, stosownie do zmieniającej się rzeczywistości i transgresyjnego wykraczania poza swoje ograniczenia²⁷. To on właśnie w stopniu decydującym wpływa na osiągnięcia dydaktyczno-wychowawcze uczniów, efektywność działań współczesnej szkoły, jakość oświaty.

Przypisy

- ¹ Ustawa z dnia 26 stycznia 1982 r. – Karta Nauczyciela, Dz.U.2018.0.967.
- ² K. Dymek-Balcerek, *Nauczyciel kompetentny, czyli jaki?*, w: E. Sałata (red.), *Kompetencje zawodowe nauczycieli, problemy reformy edukacyjnej*, Radom 2001, s. 76–90.
- ³ J. Szempruch, *Pedeutologia: studium teoretyczno-praktyczne*, Kraków 2013, s. 95–96.
- ⁴ J. Szempruch, *Nauczyciel w warunkach zmiany społecznej i edukacyjnej*, Kraków 2012, s. 7–8.

- ⁵ J. Szempruch, *Pedeutologia: studium teoretyczno-praktyczne*, op. cit., s. 96.
- ⁶ D. Waloszek, *Pedagogika przedszkolna. Metamorfoza statusu i przedmiotu badań*, Kraków 2006, s. 111.
- ⁷ J. Nowak, *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*, w: B. Kasaáčová, M. Cabanová (red.), *Učitel v preprimárnej a primárnej edukácii. Teória, výskum, vývoj*, Banská Bystrica 2009, s. 156–176.
- ⁸ L. Bohdanowicz, *Profesjonalizm w funkcjonowaniu rad nadzorczych spółek akcyjnych*, Łódź 2009, s. 45.
- ⁹ Ibidem, s. 46.
- ¹⁰ C. Sikorski, *Profesjonalizm. Filozofia zarządzania nowoczesnym przedsiębiorstwem*, Warszawa 1995, s. 11–16.
- ¹¹ M. Szymczak (red.), *Słownik języka polskiego*, t. 2, Warszawa 1979, s. 929.
- ¹² Ibidem.
- ¹³ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami*, Kraków 2006, s. 70.
- ¹⁴ R.V. Bullough, Jr, K. Rogowski, *Początkujący nauczyciel*, Gdańsk 2009, s. 113.
- ¹⁵ T. Oleksyn, *Zarządzanie kompetencjami*, op. cit., s. 69.
- ¹⁶ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela. Uczenie się przez całe życie*, przeł. J. Michalak, wstęp T. Lewowicki, Gdańsk 2004, s. 69.
- ¹⁷ S. Dylak, *Wizualizacja w kształceniu nauczycieli*, Poznań 1995, s. 38–39.
- ¹⁸ R. Kwaśnica, *Wprowadzenie do myślenia nauczyciela*, w: Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, t. 2, Warszawa 2003, s. 298–305.
- ¹⁹ Ch. Day, *Rozwój zawodowy nauczyciela*, op. cit., s. 45.
- ²⁰ Za ledwie 5% respondentów studiów magisterskich była już czynnymi nauczycielami edukacji wczesnoszkolnej.
- ²¹ S. Palka, *Obszary wiedzy nauczycieli klas początkowych*, w: W. Puślecki (red.), *Kształcenie wczesnoszkolne w przełomie tysięcy*, KNP PAN, Warszawa 2000, s. 27.
- ²² J. Nowak, *O nauczycielu przedszkola w świetle teorii i praktyki pedagogicznej*, op. cit., s. 174.
- ²³ B. Polak, *Podstawy kształcenia ogólnego*, Szczecin 2013, s. 45.
- ²⁴ B. Piłkuła, „Praktyka czyni mistrza”, czyli o przygotowaniu zawodowym studentów kierunków pedagogicznych. Raporty – opinie – propozycje zmian, Katowice 2014, s. 89.
- ²⁵ J. Szempruch, *Pedeutologia. Studium teoretyczno-pragmatyczne*, op. cit., s. 67.
- ²⁶ A. Tomaszewska, *Nauczyciel na miarę XXI wieku*, w: E. Przygońska, I. Chmielewska (red.), *Nauczyciele wobec wyzwań współczesności. Doświadczenia – badania – koncepcje*, Łódź 2009, s. 181.
- ²⁷ I. Paszenda, *Nauczycielskie trajektorie rozwoju osobowego*, w: U. Szuścik, E. Kochanowska, R. Majzner (red.), *Nauczyciel i jego rola w sytuacji zmian społecznych i edukacyjnych. Współczesne wyzwania*, Kraków 2014, s. 13.

Abstract

Continuous Self-Creation

Teaching is one of the oldest professions in the history of culture and civilization. It is a profession with special symbolism and rank, with a considerable amount of meaning, as well as historical and cultural achievements. Changes in the scope of roles, tasks and duties in the teaching profession shape a new image of the teacher both in terms of their qualifications, professional competences and personality values. Therefore, the issue of professionalism is subject to analysis, emphasizing its importance for reliable performance of professional duties resulting from the teacher's position and his/her functions in school.

Ewa Musiał

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem, pedagog szkolny i oligofrenopedagog. Od 2004 roku adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Opublikowała między innymi tomy: wspólnie z Małgorzatą Bednarską *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii* (2012) oraz z Joanną Malinowską *Praktyki pedagogiczne przestrzenią i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesniej edukacji. Koncepcje – przemiany – rozwiązania* (2018).

Uczące się społeczeństwo

Małgorzata Pękalska

Edukacja w Unii Europejskiej

„Po to, by Europa kontynuowała swój marsz ku przyszłości, konieczne jest uzupełnienie postępu ekonomicznego i politycznego przez zaoferowanie młodym ludziom pewnej europejskiej wizji. Edukacja winna zmobilizować się wokół tej wyłaniającej się wizji” – tak rozpoczyna się Raport Komisji Europejskiej, dotyczący roli i charakteru edukacji w Zjednoczonej Europie. Dziś oczy brukselskich komisarzy skierowane są ku edukacji dla Europy, edukacji młodego pokolenia, edukacji skoncentrowanej na podniesieniu jakości i efektywności kształcenia społeczeństwa informacyjnego. Dlatego, jak czytamy w kolejnych słowach raportu, „edukacja zajmuje centralne miejsce w debacie nad przyszłością europejskich społeczeństw i europejską integracją, a dostęp do działań i aktywności edukacyjnej przeznaczonych dla wszystkich stanowi według Komisji Europejskiej najistotniejszy czynnik budowania takiej Europy obywatelskiej”. O dostęp do tych działań dziś, w piętnastą rocznicę naszej akcesji do Unii, możemy bez żadnych przeszkód się ubiegać. Studiując Raport Komisji Europejskiej – zatytułowany *Edukacja dla*

Europy – można wyłonić wiele kierunków działań, jakie wytycza Unia w celu budowania europejskiego obywatelstwa. Obok wzmacniania europejskiej konkurencyjności i zabezpieczenia zatrudnienia dzięki edukacji, propozycji utrzymania społecznych więzi przez edukację czy zdynamizowania systemów edukacji, szczególnego znaczenia edukacji europejskiej nadają korzyści płynące z możliwości, jakie stwarzają techniki informacyjne.

Edukacja i media

Rola mediów w budowaniu europejskiej kultury jest bardzo istotna. Wykorzystanie możliwości nowoczesnej nauki i techniki, korelujące z edukacją medialną, odgrywać będzie duże znaczenie w edukacji młodego, europejskiego pokolenia. Dlatego dużą rolę ma szkoła, jak i sam uczeń, do którego skierowany będzie scenariusz tych działań. Autorzy raportu podkreślają i optują za pełnym wykorzystaniem możliwości stwarzanych przez techniki informatyczne na poszczególnych etapach procesu edukacji. Zwracają uwagę, że „(...) niezwykle rozwój nowych technik

informatycznych spowoduje bez wątpienia głęboki wstrząs w dziedzinie edukacji. Niektórzy mówią nawet o nowym paradygmacie, który podważy proces pedagogiczny, metody, miejsce uczestników, czyli po prostu samą koncepcję edukacji”. Wyszczególniono ponadto potencjalne zmiany, jakie mogą pojawić się na gruncie europejskiej edukacji:

- 1) przejście od wiedzy obiektywnej do wiedzy konstruktywnej,
- 2) przejście od społeczeństwa przemysłowego do społeczeństwa uczącego się,
- 3) przekształcenie edukacyjnej misji nauczania w misję wyposażenia w metody indywidualnego uczenia się,
- 4) rosnącą, a być może w przyszłości dominującą rolę procesu komunikowania i zdobywania wiedzy za pomocą techniki,
- 5) przejście od formalnych modeli szkół i uniwersytetów do struktur jeszcze nieokreślonych.

Zastanówmy się, czy tak, poniekąd, już się nie dzieje? Szkolenia e-learningowe, e-konferencje: czy te formy indywidualnego uczenia i komunikowania się, zdobywania wiedzy za pomocą technik informacyjnych nie zagościły w naszym świecie na stałe? Czy indywidualne uczenie się z komputerem „na kolanach”, w zaciszu domowej atmosfery, jest dobrym rozwiązaniem w dobie „pokolenia pochylonych głów”? Gdzie w tym wszystkim jest, tak ważna na każdym etapie życia, komunikacja interpersonalna?

Wszystko, czego nie nadużywamy, jest dobre – pamiętajmy jednak, że człowiek to istota społeczna i na dłuższą metę takie indywidualne uczenie się może zaburzyć naturalny rozwój.

Odciażanie nauczyciela

Innowacje techniczne to ważny aspekt rozwijających się systemów edukacji, które „winny niezaprzeczenie skorzystać z tej sposobności, jakie dostarczają nowe techniki” – czytamy w kolejnych odsłonach raportu. Autorzy uzasadniają powyższą

postawę znaczącymi korzyściami, jakie płyną ze stosowania TI w procesie nauczania i uczenia się. Na szczególną uwagę zasługują dlatego, że:

- 1) odciażają nauczyciela od wielu zadań, dzięki czemu będzie mógł lepiej rozwijać bardziej istotne aspekty swoich zajęć, zwłaszcza koncentrować się na pogłębieniu ich aspektu metodologicznego,
- 2) udoskonalają działalność pedagogiczną, na przykład dzięki rozszerzeniu dostępu do danych i symulacji multimedialnej oraz wprowadzając ewaluację obiektywną, natychmiast przekazywaną uczącemu się,
- 3) sprzyjają pracy indywidualnej i pracy w grupie.

Jednak mimo wymienionych pozytywnych aspektów wykorzystania technologii informatycznych w edukacji, należy uznawać je jednak za uzupełniające wobec tradycyjnych metod nauczania, których rola przewodnia – z nauczycielem na czele – nie wydaje się zagrożona. Dziś nowe technologie informatyczne stały się nierozłącznym narzędziem i metodą stosowaną przez system szkolny.

Tradycja jest podstawą kultury

Na drodze „wrastania” w edukacyjną codzienność technologie informacyjne mogą napotkać jednak wiele barier. Według autorów raportu „opór w stosunku do posługiwania się nimi, jaki ma miejsce w nauczaniu publicznym, wywodzi się prawdopodobnie z przyczyn społecznych i z ograniczeń budżetowych”. Warunkiem rozwoju i pełnego wykorzystania nowych technik w edukacji będzie spełnienie następujących wymogów, a zarazem rozwiązanie trzech podstawowych problemów:

- 1) rozwój wyposażenia niezbędnego na wszystkich szczeblach, a zwłaszcza w samych instytucjach oświatowych i zwielokrotnienie sieci połączeń między tymi instytucjami z różnymi innymi placówkami (jak na przykład biblioteki publiczne),
- 2) rozwój umiejętności posługiwania się nowymi technikami informatycznymi przez nauczycieli

i innych instruktorów, co wymaga stopniowego przyswajania sobie tej umiejętności i przystosowania do narzędzi multimedialnych,

- 3) innowacje konieczne zarówno w procesach uczenia się, jak i utrwalania kompetencji dla poświadczania kompetencji zdobytych w sposób nieformalny.

W związku z powyższymi wytycznymi, dyrektywami i wskazówkami należałoby wspomnieć, że „artykuł 126 Traktatu z konieczności ogranicza działalność Unii Europejskiej w zakresie organizacji i funkcjonowania systemów edukacji, które w sposób oczywisty należą do kompetencji państw członkowskich”.

Oznacza to pewną ograniczoną jednak rolę ingerowania w edukację w poszczególnych krajach unijnych. Powyższe podejście wynika również z zasady subsydiarności – zapisanej w Traktacie z Maastricht w 1992 roku – w myśl której „systemy oświaty i treści nauczania są dziedzictwem kultury i tradycji każdego narodu i nie podlegają unifikacji”. Autorzy powyższej zasady podkreślają w ten sposób szacunek dla różnorodności kulturowej krajów należących do wspólnoty europejskiej. Jest to właściwe podejście i słusznie członkowie Komisji Europejskiej, formułując jakiegokolwiek dyrektywę dla systemu edukacji, biorą pod uwagę przede wszystkim dziedzictwo kultury i tradycji każdego narodu, jak i bazę oraz infrastrukturę, którą dysponują poszczególne narody – bez ich istnienia nawet najlepszy projekt czy system nie może być właściwie wdrożony, a zatem nie może poprawnie funkcjonować.

Nowy paradygmat

Raport *Edukacja dla Europy* nie był oczywiście podstawą czy inspiracją podjętych działań, zmierzających do poprawy i zmiany kursu edukacji. Można rzec, iż dużo większy wpływ na kierunek tej zmiany, po samym Traktacie z Maastricht, miała tak zwana Biała Księga *Nauczanie i ucze-*

nie się – na drodze do uczącego się społeczeństwa, przyjęta w listopadzie 1995 roku (wyd. polskie 1997). To właśnie autorzy Białej Księgi nakreślili kierunki zmian w edukacji europejskiej dotyczące aktualnego systemu szkolnictwa w zakresie jego struktury, celów, treści i metod. Celem tych niezbędnych przeobrażeń miało być powstanie „społeczeństwa uczącego się”. Konkludując, członkowie Komisji Europejskiej określili pięć podstawowych założeń skutecznej realizacji nowego oblicza europejskiej edukacji. Przybrały one następujące brzmienie:

- 1) zachęcanie do zdobywania nowych umiejętności,
- 2) zbliżenie szkoły i przedsiębiorstwa,
- 3) ograniczenie marginalizacji (w dostępie niektórych środowisk do wiedzy),
- 4) upowszechnianie znajomości trzech języków,
- 5) równorzędne traktowanie inwestycji materialnych i edukacyjnych.

W większości publikacji Komisji Europejskiej przewija się wspólne hasło, wznoszące na wyżyny edukację, a definiujące ją jako jedną z najważniejszych dziedzin, która będzie miała decydujący wpływ na osiągnięcie celu strategicznego określonego dla państw członkowskich UE na posiedzeniu Rady Europejskiej w Lizbonie. Celem tym jest dążenie do tego, aby gospodarka Unii Europejskiej stała się najbardziej konkurencyjną i dynamiczną gospodarką w świecie – opartą na wiedzy. Stąd możemy mówić o zupełnie nowym paradygmacie, istocie i charakterze edukacji oraz roli, jaką ma do odegrania w przyszłości. W związku z realizacją powyższego celu, członkowie Komisji Europejskiej zalecają inwestycje w następujących obszarach:

- 1) kształcenie i utrzymanie kadry edukacyjnej,
- 2) nowe umiejętności podstawowe (znajomość technologii cyfrowych, znajomość języków obcych i inne),
- 3) powszechny dostęp do edukacji ustawicznej,
- 4) technologie informacyjno-komunikacyjne.

Autorzy powyższego dokumentu jasno podkreślili, że oczekiwania wobec edukacji są bardzo

wysokie, jednak w pełni uzasadnione w świetle roli, jaką edukacja odgrywa w realizacji ustalonego w Lizbonie strategicznego celu.

Wizję edukacji dla Europy zaproponował kolejny unijny dokument – program prac dotyczący przyszłych celów systemów edukacji – *Edukacja w Europie: różne systemy kształcenia i szkolenia – wspólne cele do roku 2010*. Tu również czytamy o potrzebie kontynuacji i realizacji strategicznego celu przyjętego w Lizbonie w marcu 2000 roku. Program wskazuje trzy cele szczegółowe, mające służyć realizacji naczelnego celu lizbońskiego, a brzmią one kolejno:

- 1) poprawa jakości i efektywności systemów edukacji w UE,
- 2) ułatwienie powszechnego dostępu do systemów edukacji,
- 3) otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat.

Dwa pierwsze cele jasno określają charakter i kierunek niezbędnych do realizacji działań, trzeci cel natomiast przybiera niejako enigmatyczną postać. Otwarcie systemów edukacji na środowisko i świat odnosi się zapewne do potrzeby kształcenia absolwentów wyższych szczebli edukacji w zakresie zapotrzebowania obecnego rynku pracy. Stąd niezbędna jest ciągła weryfikacja tegoż rynku i taka organizacja kształcenia, która nie doprowadzi do „nadmiernej produkcji” przyszłych specjalistów czy do powstania deficytu na rynku pracy.

Pod wspólną flagą

Reasumując, należy zaznaczyć, że Unia Europejska respektuje odpowiedzialność państw członkowskich za system kształcenia i treści nauczania w poszczególnych krajach Europy, przy czym państwa członkowskie zachowują w odniesieniu do polityki oświatowej pełną niezależność. Wspólna polityka UE w dziedzinie edukacji ma na celu rozwój i wspieranie nauczania, rozpowszechnianie języków państw członkowskich, wymianę mię-

dyuczelnianą, wymianę doświadczeń oraz rozwój kształcenia zawodowego.

Wszystkie te kierunki polityki edukacyjnej Unii Europejskiej, zawarte w przedstawionych pokrótce kilku dokumentach Komisji Europejskiej, mają służyć realizacji strategicznego celu lizbońskiego, którego istotą jest konkurencyjność i dynamiczność europejskiej gospodarki. Zasadniczą sprawą podczas dyskusji o inwestowaniu w edukację staje się zatem nowe oblicze europejskiej edukacji, edukacji skierowanej na wychowanie społeczeństwa opartego na wiedzy, która w warunkach europeizacji zjednoczonych narodów ma priorytetowe znaczenie. Polska zadeklarowała gotowość przyjęcia nowego oblicza edukacji, stając się 1 maja 2004 roku członkiem Unii Europejskiej. Nie wymaga to jednak od nas rewolucyjnych zmian w strukturze oświatowej, gdyż Unia pozostawia w tym względzie dużą autonomię. Nie ma również jednolitego modelu europejskiej edukacji utworzonego przez centralną, unijną władzę. Przyjęty jest jedynie wspólny program działań, zaplanowanych przez instytucje Unii, a realizowany w ramach programów wspartych środkami finansowymi, przeznaczonymi do wykorzystania przez poszczególne państwa. Polska edukacja ma zatem dużą szansę na poprawę jakości i funkcjonowania dotychczasowego systemu edukacji.

I taka jest właśnie wizja europejskiej edukacji, edukacji dla Europy, w Europie i dzięki Europie. My, Polacy, poprzez przyłączenie się do niej, możemy w pełni uczestniczyć w tym olbrzymim przedsięwzięciu państw zjednoczonych wspólną flagą, ideą czy potrzebą europejskich narodów.

Małgorzata Pękalska

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Szkole Podstawowej nr 28 w Szczecinie.

Repetitio est mater studiorum

Sławomir Osiński

Czyli (znowu) o poprawie edukacji w Rzeczypospolitej

Stosunek społeczeństwa do edukacji powoli się zmienia. Rodzice podchodzą znacznie bardziej sceptycznie do deklarowanego przez środowisko nauczycieli profesjonalizmu. Żądają „dowodów” na to, że ich dzieci otrzymają nie tylko właściwe wykształcenie, ale także chcą, aby szkoła zadbała o ich wychowanie.

Dzisiaj rodzice patrzą na szkołę jako część inwestycji w przyszłość swoich dzieci. Jej wizerunek – „skarbnicy wiedzy” – w epoce informacyjnej nie jest

możliwy do utrzymania. Szkoła będzie przede wszystkim miejscem, gdzie następuje uczenie się oraz realizacja godnego programu wychowawczego. Przed wyłonieniem się „społeczeństwa obywatelskiego” muszą powstać ekonomiczne podwaliny dla takiego systemu społecznego, a mianowicie szkoła zarządzana nowoczesnie, dobrze ucząca i wychowująca. Nowoczesność zaś tej instytucji polega na jakości personelu i na umiejętnym zarządzaniu jego działaniami.

Konieczne są zmiany

Jako osoba od lat zaangażowana w funkcjonowanie oświaty, zdecydowałem się po raz kolejny przekazać, a właściwie powtórzyć i skondensować, kilka wypowiedzianych pewnie nie raz uwag dotyczących koniecznych zmian w edukacji. Predestynuje mnie do tego doświadczenie, jakie zdobyłem, pełniąc funkcję szczecińskiego radnego dwóch kadencji. W tym czasie byłem współautorem zasad funkcjonowania systemu oświaty w Szczecinie – wtedy pilotażowego i jednego z najlepszych w kraju. Również wydział zajmujący się sprawami edukacji w Urzędzie Miejskim stolicy województwa powołany został w oparciu o przedstawioną przeze mnie koncepcję. Funkcjonujący po dzień dzisiejszy program profilaktyczny „Bezpieczne Miasto” – to także w dużej mierze moje dzieło. Przed działalnością samorządową, jako członek Komisji Zakładowej NSZZ „Solidarność” POiW, wielokrotnie wypowiadałem się publicznie w sprawach związanych z reformą oświaty. Proponowane przeze mnie rozwiązania z 1989 roku pozostają w większości nadal aktualne, choć dawno już osiągnęły dojrzałość. Moją wiedzę o funkcjonowaniu oświaty wzbogaciły liczne konferencje i sympozja, w których uczestniczyłem. Edukacyjne problemy i dylematy zgłębiałem też w pracy publicystycznej, co zaowocowało kilkuset artykułami związanymi głównie z reformą zarządzania w szkołach.

Większa autonomia

Na styl kierowania szkołą, na jej wyjątkową kulturę, na sposób kierowania ludźmi, na program wychowawczy – wpływ ma głównie preferowany przez dyrektora styl zarządzania. To od dyrektora szkoły zależy nie tylko zaangażowanie nauczycieli w proces budowania jej jakości, ale przede wszystkim motywacja kadry do tworzenia nowej oferty. Ważne, by zrozumieć, że umiejętności dyrektora szkoły przekładają się na rozwój

kreatywności, twórczości i odpowiedzialności pojedynczych nauczycieli.

Innym ważnym aspektem wolności edukacji jest autonomia szkół i rozwój oświaty niepublicznej. Dotyczy to niezależności co do formułowania własnego wizerunku i do decydowania o tym, jak uczyć. Wolność w zakresie organizacji nauczania przejawia się w swobodzie kształtowania programów szkolnych, w organizowaniu procesu dydaktycznego, doborze metod, form kształcenia, stosowanych podręczników, pomocy dydaktycznych czy skali ocen. W tym kierunku, z rozważą, powinny kroczyć przemiany polskiego szkolnictwa. Przy zachowaniu niezbędnych do spełnienia wymagań, jakie stawia państwo, czyli podstawy programowej, bardzo ramowych standardów jakości kształcenia, kryteriów egzaminacyjnych i zalecanych przedmiotów nauczania, we wszystkim innym trzeba zostawić swobodę wyboru.

Edukacja a rynek pracy

Przekształcenia dokonujące się w gospodarce światowej w tym stuleciu, określane mianem transformacji w kierunku gospodarki opartej na wiedzy, wymuszają dostosowanie systemu oświatowego do istniejących realiów. Jeśli zaś chodzi o powiązanie rynku z edukacją, to najwięcej zmian należy dokonać w kształceniu zawodowym. Tutaj przede wszystkim należy mieć na uwadze rynek pracy z uwzględnieniem perspektywy rozwoju gospodarczego danego regionu oraz możliwości tworzenia nowych miejsc pracy w perspektywie 20, 30 lat. Szkoła oraz instytucje zarządzające oświatą powinny koordynować i organizować współpracę z zakładami pracy w zakresie: kompetencji zawodowych, wizerunku zawodowego absolwenta, form, poziomów i profili kształcenia, możliwości realizacji zajęć dydaktycznych w zakładzie pracy oraz ponoszenia kosztów kształcenia uczniów. Na pewno musi, jak najszybciej, zostać zmieniona formuła egzaminów zawodowych.

Mniej ingerencji politycznej

Dotychczasowe reformy powinny ulec przewartościowaniu, a modernizacja systemu oświatowego musi zmienić i uprościć ustawy – obecnie wewnętrznie sprzeczne i centralistycznie regulujące system edukacyjny. Rozbudowany system administracyjnego nadzoru w jakiegokolwiek odmianie nie sprawdził się nigdzie, dlatego też kondycja edukacji w Polsce powinna się opierać na dyrektorze szkoły, kontrolowanym przede wszystkim przez rodziców, oraz na nauczycielu chcącym wychować wewnętrznie wolnego człowieka.

W zakresie polityki państwa i nadzoru nad jej realizacją przez gminy ważną rolę pełni kurator oświaty. Powinien to być samodzielny organ współpracujący z wojewodą. Jest on przede wszystkim reprezentantem państwa i z jego nadania sprawuje nadzór nad oświatą, dlatego też jego samodzielność jest w naturalny sposób ograniczona – musi działać w ramach obowiązującego prawa, procedur i programu rządu. Niemniej jednak posłannictwo swe powinien realizować nowoczesnie i skutecznie, w czym może mu pomagać duża autonomia oparta na możliwości korygowania i wstrzymywania decyzji OP oraz możliwość realizacji autorskiej koncepcji zarządzania właśnie w zakresie nadzoru nad organami prowadzącymi.

Niekwestionowany profesjonalizm

Mam świadomość, że tak dzisiaj wspierane i propagowane zwrócenie się ku matematyce i innym przedmiotom ścisłym jest jak najbardziej uzasadnione. Najważniejsza jest jednak humanistyczna edukacja, która ma wprowadzać ucznia w świat przyrody i kultury, opierając się na umiejętności wykorzystania olbrzymich ilości informacji i twórczego ich przetwarzania. W nowoczesnej szkole rywalizacja zostaje zastąpiona współpracą, a oceny – zamiast funkcji represywnej – pełnią funkcję in-

formującą. Nauczyciel wychowujący do wolności to mistrz – dobrze znający drogę, jasno widzący cel, wymagający od siebie, wyrozumiały wobec innych, opanowany, zdyscyplinowany i oddany sprawie młodzieży. Tenże nauczyciel powinien być doskonale wykształcony. Tutaj w pełnym zakresie i dla wszystkich specjalności musi nastąpić zmiana systemu kształcenia – zniesienie licencjatu. W medycynie czy profesjach artystycznych formalnie nie ma niższego stopnia naukowego, kogoś w rodzaju „półlekarza” lub niepełnego artysty. Nie występuje na przykład medyk z licencjatem uprawniony do pracy w prowincjonalnych przychodniach, ale już nie w szpitalach klinicznych; nie spotyka się „nie-dochirurga” dopuszczonego do usuwania wrzodów lub czyraków, któremu jednak nie przysługuje prawo wykonywania poważnych operacji. Nie ma licencjata aktora, który to tytuł uprawnia do grywania w kabaretach i serialach telewizyjnych, ale żeby grać w teatrze dramatycznym i w filmie, osobnik takowy musiałby uzyskać tytuł magistra. Tymczasem do szkół podstawowych wpuszcza się specjalistów po trzyletnim kursie. Warunkiem pracy w szkole musi być ukończenie studiów drugiego stopnia.

Konieczne także jest podniesienie poziomu i prestiżu oraz wymagań studiów pedagogicznych, tak aby stały się dostępne tylko dla najlepszych kandydatów. Przed przyjęciem na takie studia należałoby wprowadzić badania przydatności psychofizycznej kandydatów do zawodu nauczycielskiego.

Należy również wprowadzić obowiązkowy, co najmniej roczny, kurs wiedzy o języku i literaturze z elementami historii Polski, ze szczególnym uwzględnieniem kultury i poprawności wypowiedzi na wszystkich specjalnościach nauczycielskich. Z zażenowaniem bowiem stwierdzam, że błędy ortograficzne pojawiają się w ogromnej liczbie życiorysów i listów motywacyjnych przyszłych nauczycieli, a uleganie złym nawykom językowym, a także ubogie słownictwo dotyczy, o zgrozo, większości poszukujących pracy nauczycielskiej.

Przestarzałe prawo

Najpierw jednak powinny nastąpić zmiany w prawie, z uchwaleniem nowej ustawy o zawodzie nauczyciela przede wszystkim. Do tego niezbędne są też gwarancje wysokich zarobków. Tylko wtedy przybędzie w oświacie dobrych nauczycieli. Stanowione prawo powinno otwierać drogę do budowania nowej rzeczywistości, a zatem stwarzać warunki do dialogu społecznego, autonomii instytucji i ich samorządności. W wypadku edukacji – przy zachowaniu niezbędnych do spełnienia wymagań, jakie stawia państwo, czyli podstawy programowej, bardzo ramowych standardów jakości kształcenia, kryteriów egzaminacyjnych i zalecanych przedmiotów nauczania – w wielu obszarach trzeba zostawić swobodę wyboru samej społeczności szkolnej, wraz z rodzicami.

Edukacja, a co za tym idzie status i wynagrodzenie nauczyciela, zależy od struktur państwowych, reszta zaś w mniejszym lub większym stopniu została scedowana na samorządy i obywateli, zatem konieczne jest, aby w miejsce archaicznej Karty Nauczyciela pojawiła się nowoczesna ustawa regulująca wzajemne obowiązki nauczycieli i państwa oraz – głównie poprzez wymiar finansowy – odzwierciedlająca rolę i prestiż tego zawodu. Przyjęcie tego założenia, powszechnego w świecie, zamyka jałową dyskusję, czy w ogóle taka ustawa jest potrzebna. Monopol oświatowy państwa, czy tego chcemy, czy nie, nakłada na nie obowiązek finansowania nauczycieli oraz określenia ich statusu prawnego. Dość oczywiste wydaje się, że z racji odpowiedzialności za życie i bezpieczeństwo innych osób nauczyciel powinien być adekwatnie do tego traktowany i podobnie jak w innych zawodach obarczonych podobną odpowiedzialnością wynagradzany.

Wymiar etyczny i odpowiedzialność

Nauczyciel, oceniając ucznia, dziś także jako egzaminator, jest obciążony ogromną odpowiedzial-

nością za losy drugiego człowieka. Kształtuje jego umiejętności, wyznacza cele działań, wskazuje, jak się uczyć i doskonalić, a poprzez egzaminy zewnętrzne decyduje o jego przyszłości i ma wpływ na inne szkoły, ocenę jakości ich pracy i zatrudnianych przez nie nauczycieli. W sytuacji oceniania zawsze należy uwzględniać obok obiektywizmu sytuacji sprawdzania i wysokiej jakości wykorzystywanych narzędzi – czynnik ludzki, czyli właśnie nauczyciela.

Liczy się tu wymiar etyczny, konieczność przestrzegania zasad tajemnicy zawodowej. W przypadku egzaminów jak dotąd jest to sprawa w miarę prosta, gdyż gwarantuje to opracowany system. Kodowanie prac, losowość w ich sprawdzaniu, wymiana prac między oddalonymi od siebie ośrodkami sprawdzania, ograniczony dostęp osób trzecich do wyników wystarczająco chroni przed ingerencją z zewnątrz. Ale już ocenianie wewnątrzszkolne i działania wychowawcze narażone są często na różnorodne naciski i zależności wynikające z lokalnych układów. Nauczyciel musi być od nich prawnie zabezpieczony. To drugi istotny powód do stworzenia ustawy o zawodzie nauczyciela.

Praca szkoły powinna się opierać w znacznym stopniu na jej dyrektorze, jego kompetencjach, kwalifikacjach osobowych, zdolnościach komunikacyjnych. Istotą postawy dyrektora jest otwartość myślenia i wiarygodność na poziomie osobistym, czyli zaufanie w zespole zbudowane dzięki wiarygodności poszczególnych nauczycieli – to emocjonalna więź między ludźmi, która pozwala im współpracować na zasadzie partnerstwa. To także usamodzielnianie innych na poziomie zarządzania, pozbycie się kontroli i przekazywanie innym odpowiedzialności. Dyrektor staje się jedynie źródłem pomocy, dlatego obowiązki określa w taki sposób, aby inni wiedzieli, czego od nich oczekuje. To oni oceniają siebie (w przypadku dużego zaufania sami robią to najlepiej), sami też kontrolują swoje działania. Ideałem byłoby złożenie całej odpowiedzialności za zarządzanie szkołą na barki dyrektora przy – co oczywiste – znacznym podniesieniu jego

wynagrodzenia do poziomu innych zarządzających gminnymi spółkami czy agendami.

Jestem sceptycznie nastawiony do oddzielania funkcji dyrektorskiej od zawodu nauczyciela. Wynalazek tak zwanego menadżera oświatowego nie bardzo mieści się zarówno w ramach obowiązującego prawa (co zawsze można zmienić), ale i w kategoriach pragmatycznych. Argumentacja odnosząca się do analogii ze służbą zdrowia jest tyle naciągana, co świadcząca o niezajomości zasad zarządzania placówkami medycznymi. Zarówno bowiem organizacyjnie, jak i z powodu rozmiarów podmiotów podlegających zarządzaniu, proste przeniesienie zasad nie jest możliwe.

Nowa ustawa o zawodzie nauczyciela musi zawierać regulacje i uprawnienia, jakie ma dyrektor placówki, a także określać jego – o wiele dalej idący niż nauczycielski – immunitet. Dzisiaj dyrektor jest odpowiedzialny za realizację państwowych celów edukacji i lokalnych zadań placówki, wspólnie z gremiem nauczycielskim wdraża zasady demokratycznego kierowania, jest liderem szkoły. Cięży na nim również tyle obowiązków prawno-administracyjnych, że staje się z konieczności uniwersalnym fachowcem od zarządzania, gospodarki gruntami, ekonomistą i znawcą prawa. Stąd też trzeba dyrektora ustawowo maksymalnie usamodzielnic na poziomie zarządzania przy zwiększonej odpowiedzialności i przy jednoczesnym zapewnieniu wysokich dodatków funkcyjnych uwzględniających tę odpowiedzialność.

Również wiek emerytalny w przypadku nauczycieli (szczególnie przedszkola, szkoły podstawowe, WF) musi być określony w ustawie i dopuszczać wcześniejsze odejście na pełnopłatną emeryturę, ale jednocześnie nie blokować sprawnym jednostkom możliwości pracy do osiągnięcia powszechnie obowiązującego wieku emerytalnego.

Wychowanie do wolności

Podsumowując, dzisiaj potrzeba szkoły obywatelskiej, środowiskowej, instytucji mocno związanej

ze społecznością lokalną, konkretnymi działaniami całej społeczności szkolnej (uczniowie, rodzice, nauczyciele), podejmującej różne formy aktywności obywatelskiej oraz uczącej się i uczącej uczyć oraz działającej na podstawie przejrzystych i jednoznacznych przepisów. Nie da się też poprawy w polskiej oświacie osiągnąć bez znaczącego podniesienia statusu majątkowego nauczyciela. W sytuacji, gdy nauczycielskie młode małżeństwo nie jest w stanie utrzymać siebie i małego dziecka, trzeba ten stan zmienić!

Na koniec nieskromnie przytoczę własne słowa, gdyż opisana tutaj wizja przemian w edukacji to pójsie drogą mojego Mistrza, księdza Józefa Tischnera, z jego myśleniem o wolności. W edukacji, która jest budowaniem przyszłości i obywatelskiej demokracji, wystarczy pamiętać o Tischnerowskim przykazaniu, że „ani katolik, ani Polak, ani nikt inny, nie mogą mieć w państwie większych praw, niż ma człowiek”. Każdy związany z oświatą, począwszy od ministra, czy włodarza miasta, a skończywszy na dyrektorze szkoły i nauczycielu powinien mieć wewnętrzne przekonanie, że – jak powiada Mędrzec z Łopusznej – „(...) jestem wolny, przyznając wolność innemu. Bez dobrej oświaty z dobrze opłacanymi i fachowymi nauczycielami nie zbuduje się dobrej gospodarki i państwa przyjaznego dla wszystkich obywateli”.

Sławomir Osiński

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

Kanon (bez) przyszłości

Barbara Popiel

O współczesnych wariantach czytania

Należałam do, podobno niewielkiego, grona szczęśliwców, którzy nie mieli problemów ze szkolnym kanonem lektur – czytałam wszystko z podawanej na początku roku szkolnego listy i wiele tytułów spoza niej. Niektóre książki podobały mi się oczywiście bardziej, inne mniej. Te, których nie mogłam zdzierżyć, dałabym radę wyliczyć na palcach jednej ręki. W liceum były to *Dzieje Tristana i Izoldy*, które tak naprawdę przeczytałam dopiero w czwartej klasie w ramach przedmaturalnych powtórek. Najwy-

rażniej pamiętam zmagania z kanonem w trzeciej klasie liceum: polonistka, jak się okazało, zapomniała podać listę lektur przed wakacjami i zarzuciła nas tytułami obowiązkowymi na początku września. Ja już wcześniej, pod koniec sierpnia, zdążyłam sobie zrobić plan czytelniczy na wrzesień, więc z pełnym irytacji sapnięciem („Kobieto, rozwalasz mi plany!”) odłożyłam przygotowane tomy i zabrałam się za czytanie lektur. Po miesiącu sprawa była załatwiona na cały rok szkolny i mogłam wrócić do prywatnych list.

Czytanie czy przerabianie?

Podejrzewam, że mało który uczeń, nawet humanista z zamiłowania i przekonania, ma równie dobre (lub ewentualnie neutralne) wspomnienia z tych spotkań pierwszego stopnia ze szkolnym kanonem. Im bardziej zaś przyglądam się dzisiejszemu kanonowi i uczniowskim zmaganiom z nim, tym bardziej dochodzę do wniosku, że młodszy i starszy szkolni czytelnicy ze starcia „ja vs kanon lektur” wychodzą w najlepszym wypadku solidnie pokiereszowani; i choć do wielu tytułów z przerabianej w szkole klasyki literackiej czuję raczej wielki szacunek lub sporą sympatię, coraz częściej o samym kanonie lektur szkolnych nie potrafię myśleć bez dużego znaku zapytania. Bardzo dużego. Olbrzymiego wręcz.

Pewne zderzenia z kanonem przeżyłam bezpośrednio jako nauczycielka języka polskiego w liceum; inne – w czasie prowadzenia zajęć z szybkiego czytania. O ile w pierwszym przypadku widziałam głównie niechęć do czytania konkretnych lektur, o tyle w drugim z ową niechęcią do pozycji obowiązkowych wiązało się czasem wyraźne zainteresowanie książkami spoza kanonu (takimi jak choćby *Biuro detektywistyczne Lassego i Mai*, *Minecraft* czy różne tytuły fantasy). Mimo wszystko u dzieci przeważała myśl o książce jako obowiązku szkolnym, konieczności „przerabiania” lektur i czytaniu jako kolejnym zadaniu domowym do odbębnienia, a nie czymś, co może sprawiać przyjemność; jeśli zaś nawet sprawiała – to z reguły poza przestrzenią kanonu lektur. Granica jest dość wyraźna: książki interesujące to te, których w kanonie nie ma, książki nudne – to te z kanonu. W gruncie rzeczy taki podział nie powinien dziwić: lektury szkolne przeczytać trzeba, bez względu na to, czy ciekawia, czy nie, a potem jeszcze trzeba je omówić, zaliczyć sprawdzian z treści, napisać kilka wypracowań etc. Z kolei książki wybrane z własnej woli można bez żadnych konsekwencji odłożyć, gdy nudzą, można czytać w swoim tempie, we

własny sposób (na przykład omijając niektóre opisy – a przynajmniej się, drodzy dorośli, ilu z Was nigdy nie pominęło jakiegoś opisu? Ja nierzadko pomijam je w skandynawskich kryminałach, które cierpią na słowotok mogący konkurować z Orzeszkową). Z książek czytanych dla siebie nie ma sprawdzianów z treści, nie ma odpytywania, wymyślania „co autor miał na myśli”, nie ma rozprawek ani recenzji.

Może właśnie dlatego, paradoksalnie, wokół lektur prywatnych tworzą się fandomy – wielkie społeczności fanów¹. Może właśnie dlatego lektury prywatne, czytane dla przyjemności, prowokują do pisania *fanfików* – fanowskich opowiadań i powieści, które nierzadko lepiej ćwiczą pisarski warsztat niż wszystkie rozprawki i wypracowania razem wzięte. Może właśnie dlatego czytanie zwolnione z obowiązku szkolnego sprawia, że czytelnik – nawet młody – sięga po kolejny tom danej sagi, po kolejną powieść danej autorki, po artykuł dotyczący twórczości danego autora. Bo czytanie prywatne, bez przymusu i podstawy programowej, nie tylko pozwala na przyjemność wolną od oczekiwań zewnętrznych („Co autor miał na myśli?”), lecz również pozostawia przekonanie o wolności wyboru i dumę z samodzielnego dochodzenia do jakichkolwiek informacji.

Co to jest kanon?

Współczesny kanon lektur szkolnych nie uczy poszukiwania informacji, nie rozwija potrzeby czytania, nie wprowadza w przestrzeń, w której lektura jest możliwością, nagrodą, potrzebą. Nie robi tego – bo nie może; a nie może, bo jest kanonem, czymś usztywnionym i pozornie świętym. Nie ma tu znaczenia drobna zmiana tytułów – udana (jak *Detektyw Pozytywka* w nauczaniu wczesnoszkolnym) czy nieudana (jak osławione już wprowadzenie *Starej baśni* w szkole podstawowej). Kanon nie ma dziś szans na rozkochywanie dzieci i młodzieży w czytaniu z bardzo prostego powodu: bo daliśmy się na kanon nabrać. Nie na konkretne tytuły nawet, a na samo

zjawisko. Kanon, czyli co? Przypomnijmy definicję pojęcia „kanon” ze *Słownika terminów literackich*: „(...) zespół dzieł uznawanych w obrębie danej kultury narodowej za najwybitniejsze i najwartościowsze, przekazujące w sposób doskonały żywotne w niej wartości, idee i przekonania; jako swoista całość kanon odpowiada wyobrażeniom o tym, co z estetycznego punktu widzenia najcenniejsze, co jest czynnikiem zapewniającym kulturową całość. (...) Na kształtowanie kanonu wpływ mają zjawiska społeczne i procesy historyczne, przekształcenia świadomości, ale też zmieniający się smak, ewolucje literatury współczesnej, oddziaływające na formowanie się tradycji”².

Co widać najwyraźniej? Z jednej strony to, o czym zapominamy: kanon jest kwestią umowną. Owszem, prezentuje dzieła najwartościowsze i najistotniejsze dla danej kultury – w teorii; w praktyce, jak już mieliśmy okazję kilkukrotnie obserwować, do kanonu trafiają również pozycje „prawomyślne”, które pasują temu ministrowi edukacji, tamtemu ekspertowi czy owej partii. Z drugiej strony – do kanonu trafiają tytuły, które niegdyś nie były zbyt cenione. Pojęcie kanonu w odniesieniu do literatury pojawiło się po raz pierwszy wśród uczonych aleksandryjskich³ i wpłynęło na decyzję, które dzieła przepisywać, a które zignorować. Kanon literacki nie jest świętością, rzeczą daną od bogów, namacalną realizacją platońskich idei; kanon dzieł literackich to tylko i wyłącznie decyzja odbiorców, czasem bardziej, czasem mniej kompetentnych do podejmowania tego rodzaju decyzji. Na pewno jednak kanon nie jest świętą krową, którą z niego zrobiono, a takie podejście widać najlepiej w sytuacji, gdy próbuje się doń włączyć nowe pozycje.

(Nie)przyjemności czytania

Dodatkowo kanon lektur szkolnych jest swoistym wycinkiem z – o wiele szerzej pojmowanego i mniej hermetycznego – ogólnego kanonu literackiego; jest wycinkiem w pewnym sensie patologicznym,

bo tak bardzo zamkniętym na nowe i tak nowemu niechętnym. Wystarczy przypomnieć sobie różnorodne wątpliwości niektórych nauczycieli związane z dołączeniem do listy lektur *Harry’ego Pottera* czy wręcz podejrzliwe podejście do pomysłu, by w ciągu roku uczniowie podawali własne propozycje lektur do przerobienia. Można by zaryzykować tezę, że sam fakt czerpania przyjemności z czytanej książki budzi podejrzenia. Zderzamy się tu ze swoistym schizofrenicznym podejściem, od którego współczesnemu szkolnictwu trudno się uwolnić: z jednej strony wymagamy, by uczniowie czytali pozycje z kanonu lektur, bo to ważne, wartościowe i wybitne książki, a to, że młodym czytelnikom takie lektury nie sprawiają przyjemności, wcale nie dziwi – bo przecież to ważne, wartościowe i wybitne książki, więc trzeba je znać, a nie się nimi cieszyć, chociaż oczywiście należy się zachwycać. Z drugiej strony jako niepoważne i mało istotne traktowane są książki, które uczniowie czytać chcą – bo nie są to „ważne, wartościowe i wybitne tytuły”, tylko jakieś tam czytała, „łykane” na przerwach lub wieczorem, zachłannie i z zachwytem. Bo czym jest *Harry Potter* w porównaniu z *Lalką*, *Zbrodnią i karą* czy *Iliadą*? Jako miłośniczka ostatnich trzech tytułów i osoba, której powieść Rowling kompletnie się nie podobała, powiem: *Harry Potter* jest niczym. Jako czytelniczka, która po książki sięga w każdej możliwej sytuacji, odpowiem: *Harry Potter* jest wszystkim, jeśli sprawi, że dziecko czy nastolatek pomyśli: „Rany, jak fajnie jest czytać!”

Dochodzimy do punktu, w którym kanon lektur szkolnych całkowicie obnaża swoją słabość: przyjemności czytania. Przyjemności czytania, której rozbudzanie i rozwijanie powinno być prymarne w edukacji polonistycznej. Przyjemności czytania, która warunkuje późniejsze życie czytelnicze. Przyjemności czytania, której kanon próbuje nie zauważać, bo dobrze wie, że sobie z nią nie poradzi; sięga więc po swoiste Orwellovskie dwójmyślenie, zgodnie z którym w szkole trzeba czytać, bo są ważne lektury do przerobienia, więc nieistotne,

czy się komuś podobają, czy nie; a w domu trzeba czytać, bo czytać trzeba i czytanie jest dobre, więc nieistotne, że ze szkoły wyniosło się odczucie „czytanie to kara za popełnione i niepopełnione grzechy”. Jeśli jeszcze przestrzeń domowa zdołała rozwinąć przekonanie, że czytanie to coś potrzebnego, uczeń może się jakoś przed ponurym „czytanie to kara” uchronić, choćby przez uciekanie do lektur prywatnych; ale jeśli dziecko nie wyniosło z domu potrzeby kontaktu z książką, szkolny kanon literacki najprawdopodobniej tej potrzeby tym bardziej nie ożywi.

Czytelnik umarł z nudów

Uzasadnieniem szkolnej listy lektur obowiązkowych jest konieczność wprowadzenia dziecka, a potem nastolatka, w przestrzeń naszej kultury, umożliwienie mu kontaktu z wielkimi dziełami, pokazanie mu historii polskiej i europejskiej literatury, uświadomienie, jak wybitne utwory kształtowały społeczeństwa... Nieco złośliwie, a nieco smętnie mam tu ochotę dopisać: „bla, bla, bla”. Właśnie takie „bla, bla, bla” ma w głowie duża część uczniów. To „bla, bla, bla” nie wynika z pogardy, arogancji, prostactwa czy podobnych; wynika raczej z dwóch prostych faktów.

Po pierwsze, te dzieła literackie z reguły nie pasują do problemów współczesnych nastolatków; i nic dziwnego, bo nie tylko pisane były w innych epokach, lecz również – ba, przede wszystkim! – nie były pisane dla osób dziesięcio-, dwunasto- czy piętnastoletnich. Były utworami dla dorosłych, dla ludzi obracających się już w pewnej kulturowo-historycznej tkance społecznej, przygotowanych do odbioru danego tytułu. (Przypomnijmy sobie zresztą, kiedy narodziła się inna niż moralistyczno-dydaktyczna literatura dla dzieci⁴. Książki „pod wiek młodego czytelnika” to dość młody wynalazek.) Nastolatek umiera z nudów nad *Lalką* czy wierszami Kasprowicza nie dlatego, że jest zbyt głupi, by zrozumieć te teksty, lecz dlatego, że nie

odnajduje w nich czegoś, co w okresie nastoletnim najbardziej go interesuje; i dlatego może sięgnąć z większym zaciekawieniem do fantastyki, w której bohater mniej więcej w jego wieku zyskuje supermoce (ech, marzenie!), przeżywa niezwykle przygody (i nie wynosi śmieci, i nie słyszy co wieczór: „Lekcje odrobione?”), a do tego nierzadko musi sobie poradzić z problemami w grupie rówieśniczej i/lub z rozterkami uczuciowymi (o, zupełnie jak ja, aż chce się czytać!).

Wprawdzie Wokulski też przeżywał rozterki uczuciowe, ale na rozterki uczuciowe czterdziesto- czy piętnastoletniego mężczyzny szesnastolatek będzie patrzył trochę jak na kości dinozaura w muzeum: no dobrze, wystawiono je, podpisano i podobno kiedyś to był tyranozaur, który pożerał małe dinozaury, spróbuję uwierzyć, że był przerażający.

Wprawdzie Justyna Orzelska w *Nad Niemnem* jest rozdarta między dwoma mężczyznami i znajduje się w cokolwiek dwuznacznej sytuacji towarzyskiej (kochany ojczulek), ale piętnastolatek mocniej przeżyje wyzywanie od „szlam” Hermiony Granger (znów *Harry Potter*) czy przemoc rodzinną, której doświadczała Beverly Marsh (dla odmiany, by jeszcze bardziej obniżyć loty w porównaniu z kanonem, *To Kinga*). Pisanie lub mówienie, ba, nawet myślenie czegoś takiego stanowi swoiste tabu kulturowe; tabu, które każe nam zapominać, że dla rozwijającego się, szarpanego burzą hormonalną oraz mniej lub bardziej udanymi próbami poszukiwania własnego „ja” nastoletniego umysłu najciekawsze będzie to, w czym odnajduje siebie – takiego, jakim jest, takiego, jakim chciałby być lub takiego, jakim za nic być nie chce.

Jakąż edukacyjną perwersją jest nakazywanie nastolatkom czytania tytułów dla dorosłych i oczekiwanie, że przeżyją je jak dorośli! Nie twierdzą, że żaden nastolatek nie przeczyta którejs książki z listy szkolnych lektur z przyjemnością i/lub zrozumieniem; ale jeśli na tej liście lektur dominują wyłącznie takie tytuły, nie dziwnym się, że hasło „lektura szkolna” wywołuje czytelniczą alergię. Tu

przy okazji warto zwrócić uwagę na pewną poważną lukę : o ile w szkole podstawowej jest jeszcze sporo tytułów z szeroko rozumianej kategorii „dla dzieci”, o tyle szkoła średnia to nagle przeskoczenie niemal wyłącznie do pozycji „ważnych, wartościowych, wybitnych” i... dorosłych. Książki dla młodzieży – rozwijające się również w Polsce propozycje z kategorii *young adult* – pozostają w przestrzeni lektury prywatnej. O ile uczeń tę przestrzeń lektury prywatnej będzie w ogóle chciał uruchomić.

Drugi powód owego „bla, bla, bla” jest może nawet jeszcze prostszy: w gruncie rzeczy „przerabianie lektur szkolnych” to dla edukacji swoiste rozgrzeszenie, bardziej zresztą przypominające średniowieczne kupowanie odpustów niż rzeczywiste oczyszczenie z grzechów. Jeśli „przerobiłam” z uczniami lektury ze szkolnego kanonu, mogę mieć czyste sumienie, bo poznali starożytnie eposy, poezję Kochanowskiego, twórczość romantyczną, powieść pozytywistyczną, tego ważnego poety, tamtą ważną pisarkę. Przerobione, omówione, sprawdzian z treści zrobiony (te słynne sprawdziany z treści lektur, z pytaniami w rodzaju: „Jakiego koloru było pianino w salonie pani Koliczowskiej z *Granicy?*” – cytat autentyczny), uczeń zna ważne książki, mam spokój. Czy po zaliczeniu sprawdzianu albo zdaniu matury będzie cokolwiek z tej lektury pamiętał i wiedział, dlaczego była ważna dla polskiej lub europejskiej kultury – to już nie moja sprawa. Czy będzie chciał kiedykolwiek do niej wrócić, sięgnąć po inny utwór danego autora albo zwyczajnie coś sobie poczytać w wolnej chwili – to też nieważne. Podstawa programowa mówi: ma znać *Lalkę*, więc OK, *Lalka* przerobiona, można iść dalej. Sprawdzian z treści i rozprawka się zgadzają; na sprawdzenie, jak w głębi siebie uczeń rozprawił się z różnymi problemami powieści Prusa, nie ma ani czasu (podstawa programowa goni), ani narzędzi (bo jak zrobić test z przeżycia utworu?), ani sygnałów zachęty (po co zajmować się czymś, z czego później dziecko nie dostanie oceny?). Jako nauczyciel mogę być usprawiedliwiona (przerobi-

łam lekturę; sprawiłam, że uczeń stał się trochę bardziej kulturalnym człowiekiem) i odciążona (lista lektur mówi wyraźnie, co ma zostać przerobione); również uczeń usprawiedliwiony (przerobiłam na lekcji lekturę, więc mam zaliczony kolejny tekst, który powinienem znać, bo tak trzeba) i odciążony (nie muszę szukać dalej, gdzie indziej ani sam, lista lektur załatwia sprawę za mnie; przerobiłam w szkole, więc nie muszę się bardziej starać, by się odnaleźć później w dorosłym społeczeństwie, które tę lekturę przerobiło tak samo jak ja i tak samo jak ja nic z niej nie pamięta ani nie ma poczucia, że ta książka cokolwiek wniosła w jego życie).

Bla, bla, bla...

Bla, bla, bla. To bardzo dobre podsumowanie kanonu lektur szkolnych: wiara, że naprawdę pokazaliśmy piękno, ważność i niezwykłość książek, które uczeń czyta najczęściej pod przymusem, nierzadko bez poczucia „jest tu coś dla mnie” i zazwyczaj ze świadomością, że po przeczytaniu jakąkolwiek przyjemność zgniotą sprawdziany z treści (przypominające nieraz audyt, a nie zaprezentowanie znajomości tekstu) czy rozprawki, w których nie zawsze można napisać szczerze, co się myśli (a myśli się na przykład: „Nadal nie rozumiem, dlaczego muszę to czytać i dlaczego to ma być takie ważne”). Bla, bla, bla. Tym jest właśnie przekonanie o konieczności istnienia kanonu lektur szkolnych. „Przerobienie” ważnych pozycji literackich (podkreślimy, „przerobienie”, a nie przeczytanie, które oznacza nie tylko przesuwanie wzrokiem po tekście, zapamiętanie jakichś informacji na sprawdzian z treści i kojarzenie, że Rej to renesans, a Reymont to Młoda Polska – lecz przede wszystkim oznacza przeżycie, przemyślenie, zrozumienie) to jednocześnie sprawa najważniejsza i wystarczająca; z tego właśnie – z „przerobienia” lektury – rozliczy nas podstawa programowa, nie zaś z tego, czy uczeń po danej lekturze ma jeszcze większą ochotę czytać, głębiej się zastanawia nad

sobą i nad światem lub dwadzieścia lat po skończeniu edukacji dalej sięga po książki, by je czytać, a nie podierać nimi chyboczący się stolik. Szczególnie z tego ostatniego podstawa programowa nie rozliczy; i to są jej (wraz z kanonem lektur) największe wady: nie ma realistycznego przełożenia na to, co wykracza poza nią (czyli poza edukację szkolną), a do tego wierzy, że pozorne działania („przerabianie lektur”) mogą dać prawdziwe efekty (społeczeństwo czytające z własnej woli).

Najsilniej problem kanonu lektur szkolnych (wraz z całą podstawą programową, ale tę odłóżmy na bok i nie zniżajmy się więcej nad czymś już dawno przegranym) uderza mnie w kontekście myślenia o społeczeństwie, którym dziś jesteśmy – społeczeństwie informacyjnym, które prymarnie potrzebuje narzędzi nie do zbierania informacji, lecz do ich analizowania, selekcjonowania, interpretowania i opracowywania. W tym kontekście kanon lektur znów sprawia problem, jest bowiem odgórnie podanym „zestawem *must have*”, a nie zachęceniem, czy wręcz sprowokowaniem, do samodzielnego szukania.

Kanon to bzdura?

No dobrze, a co w zamian, jeśli nie kanon? W idealistycznej, co wcale nie znaczy, że niemożliwej, wizji edukacji polonistycznej, edukacji czytelnicej, która ostatnimi czasy nie daje mi spokoju, widzę uczniów, którzy podczas poznawania każdej kolejnej epoki literackiej sami muszą poszukać jakiegoś utworu, informacji o jego znaczeniu, o autorze; zamiast sprawdzianu ze znajomości treści jest miejsce na rozmowy o wrażeniach, odczuciach, skojarzeniach; zamiast jednej lektury do grupowego „przerobienia” – kilkanaście lub kilkadziesiąt utworów, utworów różnego autorstwa, o różnym znaczeniu, różnej jakości; przede wszystkim zaś – zamiast sztywnego kanonu jest miejsce na te utwory, które każdy z uczniów naprawdę chce czytać i omawiać.

Zakłada to olbrzymią, przerażającą wręcz – dla współczesnego modelu polskiej edukacji – swobodę ucznia i ukierunkowanie na jego indywidualność jako czytelnika. Ta swoboda pozwala podważać kanon, pozwala stawiać cęć na *Zmierzch przed obowiązkiem Tristana i Izoldy*. Czy jest to jednoznaczne ze zniszczeniem ciągłości kulturowego przekazu, podważeniem tradycji, obniżeniem gustu czytelniczego kolejnych pokoleń? Rozumiem te obawy (sama w pewnym stopniu je żywię), ale w ramach kontry zapytam: czy „przerobienie” szkolnych lektur w dotychczasowym systemie i zestawie jest gwarancją ciągłości kulturowego przekazu, zachowaniem tradycji, utrzymaniem wysokiego gustu czytelniczego kolejnego pokolenia? Czy naprawdę możemy sobie pozwolić na luksus wierzenia, że kanon lektur szkolnych, kontynuowany w takiej formie i na takich zasadach jak dotychczas, zapewni nam społeczeństwo, które chce czytać, przeżywać książki, samodzielnie myśleć i poszukiwać? Czy naprawdę chcemy udawać, że w to wierzymy – patrząc codziennie na uczniów, których przy każdej kolejnej obowiązkowej lekturze dopada *mal de livre*, godna konkurowania z *mal de mer* dręczącą Herkulesa Poirota podczas każdej podróży statkiem? Czy fakt „przerobienia” książek z kanonu jest wystarczającym usprawiedliwieniem tego, że część „przerabiaczy” po skończeniu szkoły będzie się krzywić na frazę „lektury szkolne”, a inni więcej po żadną książkę sięgnąć nie zechcą, bo w szkole poznali czytanie wyłącznie jako przymus, nie zaś jako przyjemność?

I dlaczego potem dziwi nas kolejny rocznik rozpoczynających naukę dzieci, które z domu nie wynoszą przekonania „czytanie to świetna sprawa”? Tak, to było pytanie retoryczne, choć tak naprawdę powinniśmy je zadawać podstawie programowej i dotychczasowej koncepcji edukacji każdego dnia.

Zaryzykuję tezę, którą jako filolog stawiam z bólem serca, a jako osoba, która lektury szkolne łykała bez problemu (choć czasem też bez przyjem-

ności), stawiam z pewnym niedowierzaniem: kanon lektur szkolnych to bzdura. I mimo wszystkich za-sygnalizowanych wcześniej zastrzeżeń czy obaw – jestem do tej tezy coraz bardziej przekonana.

Kanon lektur szkolnych to bzdura w społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie hiper-tekstualnym, społeczeństwie potrzebującym edu-kacji jakościowej, a nie ilościowej. Kanon lektur szkolnych to bzdura, która powinna wyładować w śmietniku (wraz z całą obecną podstawą progra-mową) i której miejsce powinno zająć rozwijanie czytelniczego apetytu. Bo ten apetyt, ta chęć czy-tania, istnieje – tylko w innych niż szkolny kanon lektur przestrzeniach.

Znajdziecie ją w fandomach do książek, w lite-rackiej twórczości fanów, w blogach recenzenckich prowadzonych przez uczniów, w wyzwaniach czy-telniczych (o których kiedyś miałam przyjemność pisać⁵ i w które wciąż lubię się bawić), w akcjach typu „Przeczytam 52 książki w 2019 roku”⁶. Odrzucenie kanonu lektury szkolnych wcale nie ozna-cza odrzucenia wartości kulturowych, zdradzenia tradycji etc.; oznacza jedynie wyzwolenie z zabi-jających potrzebę czytania ograniczeń i pozwole-nie na większą swobodę, która wcale nie musi się skończyć anarchią, wtórnym analfabetyzmem czy zanikiem nawyku czytania. Odrzucenie kanonu lektur szkolnych to po prostu jeden z koniecznych kroków, by uwolnić się od dotychczasowego po-mysłu na edukację, a także krok wręcz niezbędny, by wychować przyszłych czytelników. Czytelników, którzy będą chcieli czytać – również tytuły z kanonu literackiego. I to z przyjemnością.

Przypisy

¹ Zob. B. Popiel, *Proza internetowa – zarys zjawiska literackiego*, „Dyskurs. Rocznik Instytutu Polonistyki i Kulturoznawstwa Uniwersytetu Szczecińskiego poświęcony literaturze i oko-licom” 2015, nr 5, s. 174; B. Popiel, *Funkcjonowanie literatury pięknej w nowych mediach: sposoby jej indywidualnego wykorzy-stywania i tworzenia. Rekonesans*, w: M. Jeziński, B. Brodzińska, E. Wojtkowski (red.), *Nowe media. Między tradycjonalizmem a kulturą popularną*, Toruń 2010, s. 148–149.

² M. Głowiński, *Kanon III*, w: J. Sławiński (red.), *Słownik terminów literackich*, Wrocław–Warszawa–Kraków 2005, s. 234.

³ J. Sławiński, *Kanon liryków*, ibidem.

⁴ „Polska literatura dla dzieci i młodzieży zaczęła się rozwijać w 1. ćwierci XIX w. W innych krajach europejskich proces ten dokonywał się już wcześniej. Przemiany społeczne i ekonomiczne zachodzące w epoce racjonalizmu zwróciły uwagę na potrzebę powstania książki adresowanej do dzieci i młodzieży”, I. Lewańska, *Literatura dla dzieci i młodzieży. Romantyzm*, w: J. Bachórz, A. Kowalczykowska (red.), *Słownik literatury polskiej XIX wieku*, Wrocław – Warszawa – Kraków 2002, s. 489.

⁵ B. Popiel, *Wyzwanie na czytanie*, Zachodniopomorski Dwu-miesięcznik Oświatowy „Refleksje” 2013, nr 6, s. 20–23.

⁶ Zob. <https://www.facebook.com/events/ca%C5%82y-%C5%9Bwiat/przeczytam-52-ksi%C4%85%C5%BCKi-w-2019-roku/352255992023639/>, data dostępu: 3.05.2019.

Barbara Popiel

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni. Dziekan Wydziału Nauk Stosowanych Wyższej Szkoły Humanistycznej Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Szczecinie. Wiceprezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS. Felietonistka magazynu internetowego „Kobiece Sprawy”. Edukatorka, trenerka szybkiego czytania, mediatorka, blogerka („Dwie ćwiartki”, <http://barbarapopiel.blogspot.com/>).

Wysłuchać się w głos dziecka

Helena Czernikiewicz

O jakiej szkole marzą nasi uczniowie?

Życie dziecka nierozdzielnie związane jest z nauką. Edukacja w związku z tym zawsze będzie podlegać ewolucji. Powstają nowe kierunki pedagogiki, które służą temu, aby młody człowiek mógł optymalnie się rozwijać. Czy teoria zawsze pokrywa się z praktyką? Społeczeństwo się zmienia – doświadczamy ogromnego postępu technologicznego. Młodzi ludzie świetnie się w nim odnajdują – na co dzień korzystają ze smartfonów, informacji szukają w internecie. W każdym miejscu i czasie mogą się ze sobą komu-

nikować. W sieci znajdują większość potrzebnych książek, publikacji, artykułów. Nie muszą się wybierać do biblioteki czy księgarni, aby przygotować się do zajęć. Dzieciom i młodzieży trudno sobie wyobrazić życie bez ciągłego zerkania na ekran telefonu lub komputera. Internet jest ich światem – w nim się wychowali i w nim żyją. Globalne uzależnienie współczesnego człowieka od nowoczesnych technologii stało się faktem i jego pogłębienie jest nieuniknione – udogodnień i aplikacji wkrótce pojawi się jeszcze więcej.

Nikt się nie nudzi

W oczach szóstoklasistów wymarzona szkoła wygląda tak: „Budynek mieści się na obrzeżach Szczecina. Jest nowoczesny i duży, a wokół niego trawniki, drzewa i ławki, na których uczniowie spędzają przerwy, rozmawiając. Obok znajduje się centrum rekreacyjno-sportowe (...). Drugie piętro jest przeznaczone na pracownię: chemiczną, fizyczną, biologiczną, geograficzną i komputerową. Każda wyposażona w nowoczesny sprzęt”. Albo tak: „Nauka jest ciekawa. Codziennie czeka na uczniów coś nowego i zaskakującego. Nikt się nie nudzi. Wszystko kojarzy się z wygodą, przestronnością. Uczniowie czują się bardzo dobrze, komfortowo”.

Nic dziwnego, że pisząc wypracowanie pod tytułem *Szkoła moich marzeń* uczniowie przede wszystkim kładą nacisk na wyposażenie szkoły. Pragną mieć klasopracownię ze świetnym sprzętem, tablicami interaktywnymi, projektorami, tabletami, multipodręcznikami. Wspominają też o innych pomocach naukowych, takich jak preparaty do doświadczeń. Wyobrażają sobie sale biologiczne jako wielkie ogrody, natomiast historyczne – jako małe muzea. Marzeniem niemalże każdego ucznia jest także basen w szkole, sale gimnastyczne z nowoczesnym sprzętem, ogromne boiska i place zabaw, a najlepiej całe kompleksy rekreacyjno-sportowe. Niezbędne są również szafki. Czy jakakolwiek reforma oświaty może sprostać wymaganiom młodego pokolenia? W jakim stopniu tej ostatniej się to udało?

Tolerancja i akceptacja

Na pewno zaletą nowej podstawy programowej jest to, że stawia na rozwój kreatywności, samodoskonalenia się, rozwijanie swoich zainteresowań, wczesnego rozpoznawania zdolności. Nakazuje kształcenie umiejętności kluczowych, wśród których najważniejsze są poszanowanie ojczystego

języka, umiejętność współpracy oraz kształtowanie odpowiedniego systemu wartości. Do jednych z najważniejszych zalicza się tolerancję, akceptację, szacunek, koleżeństwo, najbliższe otoczenie. Należy promować odpowiedzialność ucznia za proces uczenia się. Poziom jego wiedzy nie zależy tylko od umiejętności dydaktycznych nauczyciela, ale przede wszystkim chęci korzystania ze źródeł wiedzy. Idea oceniania kształtującego stała się powszechna w wielu polskich szkołach.

Na pochwałę zasługuje także to, że uczniowie muszą uczyć się myśleć, argumentować, współpracować. Mnóstwo zadań opiera się na dowodzeniu, dyskusowaniu, uzasadnianiu, popieraniu przykładami. Ponadto ważne stało się wyrażanie własnych sądów, opinii i umiejętność przekonywania do swych racji.

Bezpłatne książki i zeszyty ćwiczeń, a także możliwość korzystania z e-podręczników – również pozytywnie wpłynęły na edukację. Uczniowie sami decydują o formie podręcznika, z którego będą korzystać. Nie muszą nosić ciężkich plecaków. Szkoda tylko, że nie w każdej placówce jest wystarczająca liczba szafek, aby uczniowie (zgodnie z zaleceniem) książki zostawiali w szkole, a w domu korzystali z multipodręcznika.

Nie wszystko złoto...

Niestety – pojawia się kilka negatywnych aspektów działalności zreformowanej szkoły. Przede wszystkim: przeładowane programy i zbyt dużo teorii do przyswojenia przez dzieci i młodzież. Wiadomo, trening mózgu, pamięci jest niezbędny, ale bardziej powinno się cenić logiczne myślenie, kojarzenie faktów, wyciąganie wniosków, dochodzenie do wiedzy. W dobie internetu nie należy wymagać od ucznia, aby pamiętał liczne daty, liczby, reguły, dane statystyczne. Wszystko może natychmiast sprawdzić w sieci. Wyszukiwanie informacji nie jest już problemem – stało się kompetencją, którą należy kształcić i doskonalić. Kilkanaście lat temu,

gdy nie było takich możliwości, uczniowie musieli zapamiętać bogactwa naturalne poszczególnych krajów czy tablicę Mendelejewa. Teraz zdecydowanej większości społeczeństwa nie jest to potrzebne. Jedynie specjaliści i pasjonaci korzystają z tych informacji na co dzień. Zaś na lekcji można pozwolić uczniom skorzystać z komórek czy tabletów i postawić przed nimi zadanie znalezienia potrzebnych wiadomości, a następnie właściwie wykorzystać je na zajęciach. Młodzież uwielbia lekcje z wykorzystaniem nowych technologii – prosi o możliwość przeprowadzenia internetowych quizów, ćwiczeń, zadań.

Kanon czy przymus?

Nie jest też dobrym posunięciem ustalenie sztywnego kanonu lektur. Od zawsze wybierana przez ministerstwo literatura obowiązkowa nie cieszyła się uznaniem uczniów. Większość nie lubiła czytać Mickiewicza, Sienkiewicza, Żeromskiego czy Reymonta. Wiersze Miłosa i Szymborskiej nie trafiały do większości serc młodych ludzi. Odwieczną bolączką polonistów było zachęcanie młodzieży do czytania klasyki. Uczniowie nie rozumieją tych utworów, niejednokrotnie pisanych wierszem, staropolszczyzną. Przeróżała ich wyszukany język. Dochodziły do tego różnice zwyczajowe, kulturowe. Uczniom trudno było pojąć, że życie kiedyś wyglądało inaczej. W przeszłości nie wszyscy umieli czytać, pisać, nie każdy też mógł pozwolić sobie na naukę. O powszechności instytucji kulturalnych, medycyny czy prawa nie wspomnę. Dodatkowo z reguły wymagano interpretacji krytycznoliterackiej dzieła, a nie swobodnego i indywidualnego czytania.

Sztywne ramy kanonu lektur powodują, że coraz mniej młodych ludzi czyta w klasycznym rozumieniu tej aktywności. Wszyscy sięgają po opracowania, adaptacje filmowe. Szkoda im czasu na książki, których nie rozumieją. Nie mogą się wczuć w sytuację bohaterów, utożsamiać się

z nimi. Ostatnio na lekcji w klasie piątej bardzo się zdziwiłam, gdy omawiałam *Chłopców z Placu Broni*. Byłam przekonana, że uczniowie dobrze poznali życie dzieci pod koniec XIX wieku. Wiedzieli, że panowało ubóstwo, brakowało odpowiedniej opieki medycznej, technika dopiero się rozwijała. Niestety, gdy dostali zadanie wymyślenia innego zakończenia książki, większość napisała, że wszyscy bohaterowie kontaktowali się telefonicznie – nawet przez komórki.

Współczesny bohater

Obecnie młodzież najchętniej sięga po literaturę współczesną, popularną. Modnymi autorami są J.K. Rowling, Andrzej Sapkowski. Dlaczego tak się dzieje? Myślę, że świat przedstawiony w powieściach tych pisarzy bardzo przypomina świat znany z filmów czy gier komputerowych *fantasy*, który większość młodych ludzi fascynuje. Ostatnio omawiałam nową lekturę obowiązkową Rafała Kosika *Felix, Net i Nika* oraz *Gang Niewidzialnych Ludzi*. Okazała się ona strzałem w dziesiątkę. Uczniowie chętnie ją przeczytali. Przy realizacji tematów wykazywali ogromne zainteresowanie. Bohaterowie to ich rówieśnicy, żyjący we współczesnych im czasach. Niemalże wszystko, co przedstawione w powieści, jest im znane. Nowe technologie ich fascynowały, a ponadczasowe wartości – takie jak koleżeństwo, przyjaźń, rodzina, lojalność – wzruszały.

Dobrze, choć już nie tak bardzo, odbieraną przez uczniów lekturą obowiązkową jest *Hobbit, czyli tam i z powrotem* Tolkiena. Ten gatunek nie ma aż tak wielu zwolenników, ale można zaciekawić młodzież do przeczytania tej książki. Zmusić do zastanowienia się nad życiem – tym, co w nim jest najcenniejsze. Poza tym uczniowie zauważyli, że główny bohater nie zawsze zachowywał się idealnie. Miał okresy zwątpienia, słabości. Zawsze jednak umiał dokonać wyboru właściwej drogi. Młodzi ludzie widzieli w nim samych siebie.

Uczyli się, że każdy może się stać superbohaterem, jeżeli tylko będzie pracował nad sobą i korzystał z pomocy przyjaciół.

Myślę, że większa swoboda nauczyciela w doborze lektur korzystniej wpłynęłaby na rozwój dzieci i młodzieży. Piękno języka ojczystego można pokazać nie tylko na utworach klasyków czytanych w całości. Niekiedy fragmenty w zupełności wystarczą. Zwłaszcza że poziom uczniów w klasie jest obecnie bardzo zróżnicowany. Wiele mówi się o indywidualizacji nauczania. Jak to robić, gdy wszyscy – przynajmniej w założeniu – traktowani są tak samo? W klasie niejednokrotnie mamy wielu uczniów ze specyficznymi trudnościami w nauce. Przeczytanie i zrozumienie obszernego tekstu napisanego staropolszczyzną jest dla nich koszmarem. Kilkutomowa powieść dotycząca odległych czasów zupełnie nie zachęca do lektury. Każdy Polak powinien znać literaturę ojczystą, dostrzegać kunszt warsztatu pisarskiego klasyków, ale czy wszyscy uczniowie muszą dokładnie odtwarzać treść każdego utworu?

Wrażliwości i innych wartości można uczyć nie tylko na tekstach sprzed wieków, nieciekawych i niezrozumiałych dla uczniów. Nie mogą pojąć, dlaczego ponownie do kanonu lektur wróciła *Katarzynka* Henryka Sienkiewicza, utwór piękny, wzruszający, ale nie dla współczesnego dziecka. Uczniowie nie są w stanie wyobrazić sobie, że niewidoma dziewczynka nie może chodzić do szkoły, że na podwórko przychodzi kataryniarz, a jego koncert jest dla niektórych ogromną rozrywką, a dla innych problemem. Tolerancji, altruizmu można uczyć na bardziej przystępnych dzieciom tekstach.

Życie dziecka nierozzerwalnie związane jest z nauką. Edukacja w związku z tym zawsze będzie podlegać ewolucji. Powstają nowe kierunki pedagogiki, które służą temu, aby młody człowiek mógł optymalnie się rozwijać. Czy teoria zawsze pokrywa się z praktyką? Społeczeństwo się zmienia – doświadczamy ogromnego postępu technologicznego. Młodzi ludzie świetnie się w nim

odnajdują – na co dzień korzystają ze smartfonów, informacji szukają w internecie. W każdym miejscu i czasie mogą się ze sobą komunikować. W sieci znajdują większość potrzebnych książek, publikacji, artykułów. Nie muszą się wybierać do biblioteki, aby przygotować się do zajęć.

Kto stoi w miejscu...

Wzbudzanie zamięłowania do książek na pewno nie polega na tym, że polonista większość lektur musi uczniom tłumaczyć, przybliżać ich treść. Bez tego nikt w klasie nie byłby w stanie zrozumieć przesłania autora. Poza tym zawsze to, co jest narzucone, nie jest lubiane.

Zgodnie z najnowszymi nurtami pedagogiki humanistycznej na pierwszym planie należy stawiać ucznia, jego wszechstronny rozwój, indywidualizację nauczania. Wsłuchajmy się więc w wypowiedzi uczniów i zreformujmy szkołę zgodnie z ich życzeniami, a nie poglądami starego pokolenia. Świat idzie do przodu – niech więc edukacja dotrzymuje mu kroku. Korzystajmy z osiągnięć cywilizacji, a nie cofajmy się do czasów sprzed pojawienia się globalnej wioski.

Helena Czernikiewicz

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 8 w Szczecinie im. Kawalerów Orderu Uśmiechu.

Kto pyta, nie błądzi

Dagmara Kolasa

Jak filozofować z dziećmi i pielęgnować ich rozwój poprzez dyskusję?

We współczesnej szkole nauczyciel, wybierając sposoby pracy z uczniem – zarówno te dotyczące nauczania, jak i wychowania, spotyka się z ogromem wszelakich propozycji dydaktycznych. Od wybranej metody zależy bardzo wiele – na przykład to, czy uczeń podczas lekcji będzie pasywny czy aktywny, jak będzie wyglądało przygotowanie i prowadzenie zajęć, jakie pomoce dydaktyczne nauczyciel będzie stosował, a także jakie zmysły podopiecznych będą zaangażowane podczas zajęć. Wybór metody zależy także od tego, jaki cel nauczyciel chce osiągnąć – jakie mają być rezultaty przeprowadzonej przez niego lekcji. W artykule tym przedstawię metodę pracy z grupą, która jawi się jako dająca wiele korzyści i wydaje się przyszłościowa – mam na myśli filozofowanie z dziećmi.

Problemy i dyskusje

Za twórcę filozofii dla dzieci uznawany jest Matthew Lipman¹. Był on zdania, że dzięki dyskusji na

dany temat pobudzany jest proces myślenia oraz rozwój. Dzieci często w bardzo naturalny sposób dziwią się temu, co je spotyka, szukają rozwiązań problemów, które je dotyczą, spierają się ze sobą w różnych kwestiach. Na bazie tych założeń Lipman stworzył metodę Philosophy for Children (P4C). Głównym celem tego programu jest odchodzenie od przekazywania dziecku gotowej wiedzy na rzecz kształtowania samodzielności poznawczej. Praca z dziećmi opiera się na dyskusji, do której punktem wyjścia jest właściwie dobrana lektura. Uczniowie zaczynają stawiać pytania (chcą się dowiedzieć czegoś nowego) i tym samym uczą się logicznego formułowania argumentów. Stają się także otwarci na poglądy swoich kolegów, które bywają odmienne od ich własnych, a nawet na modyfikację swoich przekonań.

Lipman oparł metodę P4C na cyklu własnych powieści². Zawarte w nich akcja oraz dialogi stają się okazją do prowadzenia dyskusji nad problemami filozoficznymi. Autor stworzył również podręczniki metodyczne, które mają pomóc nauczycielom

w prowadzeniu zajęć. Program P4C wyróżnia kilka etapów, z których powinny się składać każde zajęcia. Lekcja rozpoczyna się od głośnego czytania tekstu. Następnie dzieci formułują pytania, które nasunęły się im podczas lektury. Kolejnym krokiem jest zadecydowanie w drodze głosowania, jakie pytania będą stanowiły bazę do dyskusji. Później następuje sama dyskusja, podczas której dzieci podają w wątpliwość poglądy swoje oraz kolegów.

Korzyści z filozofowania

Dzięki zastosowaniu podczas zajęć lekcyjnych filozofowania z dziećmi, nauczyciele mogą mieć realny wpływ na postawę uczniów. Dzieci, uczestnicząc w owych zajęciach, będą miały możliwość zmiany swojej postawy z biernej (słuchanie nauczyciela, przepisywanie z tablicy) na aktywniejszą (branie udziału w dyskusji na dany temat, wypowiedzanie swojego zdania, argumentowanie swojego stanowiska w danej kwestii). Maria Szczepska-Pustowska³ przywołuje szereg korzyści, które płyną z postrzegania klasy jako „wspólnoty dociekającej”: uczniowie poprzez filozofowanie rozwijają swoje kompetencje komunikacyjne, uczą się formułować pytania w taki sposób, aby były one jak najbardziej zrozumiałe dla innych, werbalizują problemy, które ich dotyczą, uczą się argumentować, zabierać stanowisko w danej kwestii, snują refleksje nad moralnymi problemami. Aldona Pobjewska⁴ zwraca również uwagę na to, że zajęcia z filozofii nie tylko pozwalają na obudzenie w dziecku refleksyjnej postawy wobec otaczającego go świata, ale wpływają również na „pozafilozoficzne” kompetencje, na przykład: rozwijają krytyczne myślenie, pozwalają na uczestniczenie w dialogu z postawą otwartą i tolerancyjną, uczą precyzyjnego wysławiania się. Udział w tych zajęciach pomaga dziecku w rozwijaniu swojej dojrzałości intelektualnej i samodzielności.

Maria Nowicka-Kozioł⁵ zwraca uwagę na to, że udział w zajęciach z filozofowania pomaga dziecku w „uporaniu się” z otaczającą je rzeczywistością, po-

zwala na pełniejsze eksplorowanie tej rzeczywistości. Filozofia może pomóc uczniowi w określeniu swojego stosunku do świata. Argumenty psychologiczne, przemawiające za wdrożeniem tej metody w szkołach, stanowią, że udział w zajęciach rozwija te możliwości drzemące w dziecku, które odnoszą się do tworzenia skomplikowanych struktur pojęciowych i abstrahowania. Głównym celem filozofowania jest wspieranie rozwoju intelektualnego dzieci. Przyglądając się polskiej edukacji, z którą sztywny program nauczania wciąż idzie w parze, można pokusić się o stwierdzenie, że nauczycielowi jest trudno rozwijać w dziecku autonomiczne myślenie. Na to właśnie pozwalają zajęcia prowadzone metodą P4C. Kształtują one w dziecku przede wszystkim krytyczne myślenie oraz rozwijają umiejętność rozwiązywania problemów.

Przywołam w tym miejscu wyniki badań Anny Buły⁶, które koncentrowały się na wpływie udziału w dociekaniach filozoficznych na kompetencje komunikacyjne uczniów. Ze schematów zamieszczonych w pracy można zaobserwować znaczące różnice pomiędzy tym, jak przebiegała komunikacja pomiędzy uczniami podczas pierwszych dwóch zajęć, a jak wyglądała ona na ostatnich dwóch spotkaniach. Z badania wynika, że liczba wypowiedzi, które padły z ust uczniów i nie zostały skomentowane przez kolegów, zmniejszyła się. Oznacza to, że uczniowie zaczęli podczas kolejnych zajęć słuchać siebie nawzajem i nawiązywać w swoich wypowiedziach do tego, co mówili ich poprzednicy. Kolejną istotną zmianą było niezwracanie tak dużej uwagi na osobę nauczyciela. Uczniowie czuli się swobodnie i w sposób nieskrępowany wyrażali swoje poglądy, brali udział w dyskusjach. Zwiększyła się również liczba wypowiedzi, które koncentrowały się wokół tego samego wątku (był on rozwijany przez kolejnych uczniów, dyskusja była żywa i nie kończyła się na dwóch czy trzech wypowiedziach w danym temacie).

Przywołane zalety stosowania tej metody w pracy z grupą niewątpliwie pozwalają wysnuć

następujący wniosek – filozofowanie z dziećmi przyczynia się do rozwoju ich sposobu myślenia i pozwala na konfrontację swoich opinii z opinią rówieśników. Poniżej przytoczę kilka „dobrych praktyk” z zakresu tej dziedziny realizowanych na polskim gruncie.

Jak filozofować na lekcjach?

Na początek przywołam program edukacyjny „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą”⁷, opracowany na potrzeby pracy z uczniami szkoły podstawowej oraz gimnazjum i dopuszczony przez Ministerstwo Edukacji Narodowej do realizacji w szkołach w 1998 roku. Programowi przyświecają następujące cele⁸: doskonalenie umiejętności myślowo-językowych (formułowanie pytań i problemów, wyjaśnianie, wnioskowanie, przywoływanie przykładów, rozumiejące czytanie), rozwijanie umiejętności formułowania samodzielnych sądów, rozwijanie umiejętności komunikacyjnych, nauka współpracy w grupie (opartej na dialogu, tolerancji i otwartości na poglądy innych), rozwijanie logicznego oraz krytycznego myślenia. Główną metodą stosowaną w ramach programu jest dialog prowadzony w grupie składającej się z uczniów i nauczyciela, która staje się „wspólną dociekającą”. Dialog ten rozpoczyna się od formułowania przez uczniów pytań, które rodzą się w ich głowach po zapoznaniu z tekstem filozoficznym, fragmentem tekstu z literatury pięknej, filmem, pracą plastyczną. Po zaprezentowaniu danego dzieła i sformułowaniu przez uczniów pytań następuje wybranie pytań do dyskusji. Kolejnym etapem jest już sama dyskusja.

Warto również wspomnieć o tym, że wszyscy uczestnicy zajęć siedzą w kręgu, co pozwala na wzbudzenie w każdym z uczniów przekonania, że znajduje się on na równi z pozostałymi. Zaletą tej metody jest również to, że to grupa jako całość wyznacza kierunek dyskusji (nie robi tego sam nauczyciel, co jest spotykane w przypadku stosowania metod podających).

Tym, co wyróżnia tę metodę od innych, jest sposób oceniania pracy uczniów – nauczyciel nie ocenia treści przekonań wypowiedzianych przez ucznia w trakcie zajęć, ale rozwój jego umiejętności poznawczych oraz rozwój komunikacji w grupie. Co za tym idzie, nauczyciel nie ma możliwości ocenienia pracy ucznia w skali od 1 do 6, stosuje on natomiast ocenę opisową, która dotyczy rozwoju umiejętności poznawczych i komunikacyjnych. Dodatkową zaletą tej metody jest samoocena ucznia.

Anna Łagodźka⁹ podkreśla, że wdrażanie programu „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” pozwala na rozwijanie spontanicznej ciekawości u dziecka (bo na owej ciekawości jest ta metoda zbudowana), umożliwia przybliżenie dzieciom istoty filozofii w przyjazny i przystępny sposób, pozwala na pracę z klasą jako zróżnicowaną wewnętrznie grupą i nie skupia się wyłącznie na osiągnięciach najwybitniejszych uczniów.

Filozofia na śniadanie

Kolejną „dobrą praktyką” z zakresu filozofowania z dziećmi są „Poranki filozoficzne”¹⁰. Pod tą nazwą kryje się cykl spotkań edukacyjnych odbywających się w Teatrze Polskim im. Arnolda Szyfmana w Warszawie, realizowanych we współpracy z Pracownią Filozoficzną „Eureka”. „Poranki” odbywają się od 2014 roku, a ich głównym celem jest zachęcenie dziecka do samodzielnego myślenia i wzbudzenie w nim odwagi do zadawania trudnych pytań oraz oczekiwania od dorosłych odpowiedzi na nie. Fragmenty książek, które stanowią podstawę do późniejszej dyskusji, prezentowane są podczas zajęć przez aktorów Teatru Polskiego.

„Poranki” przeznaczone są dla dzieci i młodzieży w trzech grupach wiekowych: 6–8, 9–10 oraz 11–13 lat. Zajęcia odbywają się co tydzień. Tematy poruszane podczas poranków to między innymi: wolność a wychowanie; odpowiedzialność; solidarność; bycie wolnym; prawa człowieka; strach; kłamstwo. Współorganizatorem „Poranków filozo-

ficznych” jest Pracownia Filozoficzna „Eureka”¹¹. Powstała ona w 2013 roku, a jej celem jest ułatwienie dzieciom uzyskania samodzielności poznawczej i pomoc w odnalezieniu się w ewoluującej rzeczywistości. Narzędziem, które ma pomóc w realizacji tego celu, jest dialog sokratejski. Pracownia, oprócz wyżej wspomnianych „Poranków”, organizuje również spektakle dla dzieci połączone z dyskusją, a także zajęcia w ramach klubu filozoficznego.

Podsumowanie

Filozofowanie z dziećmi to metoda wciąż zyskująca na popularności. Zainteresowanie nią możemy obserwować nawet w niewielkich bibliotekach publicznych (na przykład w bibliotece w Chojnicach odbywają się warsztaty filozoficzne¹²). Osoby zainteresowane znajdują wiele ciekawych publikacji dotyczących teoretycznych zagadnień związanych z tą metodą. Warto uwagi z punktu widzenia praktyka wydatuje się być zwłaszcza książka *Filozofuj z dziećmi. Poradnik do prowadzenia filozoficznych dociekań z dziećmi i młodzieżą* autorstwa Łukasza Krzywonia (Wydawnictwo Academicum, Lublin 2019), w której można znaleźć gotowe do wdrożenia podczas zajęć scenariusze.

Uważam, że w Polsce taka forma pracy z dziećmi i młodzieżą stale się rozwija. Oferta placówek oświatowych oraz kulturalnych, które decydują się organizować warsztaty filozoficzne dla uczniów, ciągle się poszerza. Filozofowanie z dziećmi może przynieść niebywałe korzyści – przyczynia się do rozwijania u dzieci samodzielnego myślenia, podejmowania decyzji, odważnego wyrażania swojego zdania i nabywania otwartości w konfrontacji z opiniami innych osób. W dzisiejszym dynamicznie zmieniającym się świecie, gdzie konsumpcjonizm, ulotność i krótkotrwałość zagościły na stałe, powyższe umiejętności jawią się jako niezbędne. Filozofowanie z pewnością będzie miłą alternatywą dla podającego charakteru szkolnych zajęć – zarówno dla samych uczniów, jak i dla prowadzącego. Jest to

metoda, która moim zdaniem zasługuje na większą uwagę wśród polskich dydaktyków, wychowawców i nauczycieli. Jej potencjał z pewnością może zyskać większy rozgłos.

Przypisy

- 1 D. Monkiewicz-Cybulska, *Potrzeba filozofii dla dzieci – program Lipmana*, „Filozofuj!” 2015, nr 5, s. 48.
- 2 R. Piłat, *Filozofia dla dzieci*, „Edukacja i dialog” 1992, nr 7, s. 40.
- 3 M. Szczepska-Pustowska, *Dziecięce filozofowanie (i filozofowanie z dziećmi) jako zasada pracy z uczniem*, „Kwartalnik Pedagogiczny” 2018, nr 1, s. 27–28.
- 4 A. Pobojevska, *Po co, kogo i jak uczyć dzisiaj filozofii?*, „Zeszyty Filozoficzne” Instytutu Filozofii Uniwersytetu im. Adama Mickiewicza 2009, nr 14–15, s. 34.
- 5 M. Nowicka-Koziół, *Filozofowanie w szkole podstawowej*, „Nowa Szkoła” 1992, nr 4, s. 206–207.
- 6 A. Buła, *Dydaktyczne możliwości zastosowania dociekań filozoficznych w kształceniu zintegrowanym*, w: Z. Melosik, B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna w XXI w.*, Kraków 2010, s. 228–229.
- 7 fed.org.pl, data dostępu: 08.04.2019.
- 8 ełny opis programu „Filozoficzne dociekania z dziećmi i młodzieżą” dostępny jest pod adresem internetowym: <http://phronesis.org.pl/wpcontent/uploads/2013/11/program.pdf>, data dostępu: 8.04.2019.
- 9 A. Łagodźka, *Filozoficzne dociekania w klasach I–III*, „Trendy. Internetowe czasopismo edukacyjne” 2014, nr 1, s. 29.
- 10 teatrpolki.waw.pl, data dostępu: 10.04.2019.
- 11 www.pracownia-filozoficzna.pl, data dostępu: 10.04.2019.
- 12 bibliotekachojnice.pl, data dostępu: 10.04.2019.

Dagmara Kolasa

Absolwentka Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Magister pedagogiki szkolnej z terapią pedagogiczną.

Między nowoczesnością a przyszłością

Maciej Paluch

Co wiemy o rozwoju współczesnej edukacji?

Wydawać by się mogło, że wszystko już wiemy w kwestii nauczania, wychowania i opieki nad dziećmi. Posiadamy nieodparte wrażenie, iż proces uczenia się, procesy poznawcze biorące udział w zapamiętywaniu, odtwarzaniu oraz przekształcaniu i wykorzystywaniu przez uczniów informacji przekazywanych lub zadawanych przez nauczyciela są już poznane. Potrafimy przecież bardzo precyzyjnie określić czynniki wpływające na wychowanie, rozwój dziecka – zarówno te niekorzystne, jak i te pedagogicznie

właściwe. Znamy całą systematykę, periodyzację rozwoju dziecka już od okresu prenatalnego. Wiemy, jak przebiega dziedziczenie poszczególnych elementów temperamentu dziecka, jak wygląda korelacja genowa ze środowiskiem. Wiemy nawet, że taka cecha dziecka, jak nieśmiałość, również ma umocowanie w dziedziczeniu genowym. Zdajemy sobie również sprawę z poszczególnych zaburzeń rozwojowych – powodowanych przez określone aberracje genowe, jak chociażby zespół Downa czy zespół Turnera.

Wiedza i umiejętności

Potrąfimy określić na poszczególnych polach działania pedagogicznego wiele czynników, które mają istotne znaczenie dla prawidłowego funkcjonowania dziecka. Jako przykład można przytoczyć profilaktykę, która w sposób wyraźny określiła czynniki chroniące, ochronne czy też zagrożenia lub ryzyka¹.

Wydawać by się mogło, że w obliczu posiadanej wiedzy jedyne, co nam pozostało, to zastosowanie jej w praktyce dydaktycznej oraz wychowawczej. Zatem skoro tak dużo wiemy o funkcjonowaniu zarówno mózgu człowieka, jak i wpływie poszczególnych czynników na rozwój dziecka, potrafiemy odnaleźć i określić wpływ genów matki oraz ojca lub też ich aberracje genowe, które w przyszłości mogą skutkować określonymi zaburzeniami u dziecka, to czemu efektywność edukacji jest niska? W czym tkwi przyczyna takiego stanu rzeczy? W systemie współczesnej edukacji? W postawach wychowawczych rodziców, nauczycieli? Czy może w braku zrozumienia prawideł rozwojowych dziecka? Czy właśnie tak będzie wyglądała edukacja i nauczanie w przyszłości? Mało efektywnie, poprzez ciągle powtarzanie i zapamiętywanie?

Neuroszkoła

Wiesław Sikorski twierdzi, że można lepiej i efektywniej wykorzystywać bieżące zdobycze nauk medycznych – w tym neurobiologii czy diagnostyki opartej na funkcjonalnym rezonansie magnetycznym czy też tomografii komputerowej – we współczesnej edukacji dzieci. Dzięki postępowi technicznemu w medycynie, a ściślej mówiąc: w neuroobrazowaniu, przekonano się naocznie, że niektóre style uczenia się i nauczania są mniej lub bardziej przyjazne umysłowi ludzkiemu².

Przed nami kolejny etap rozwoju naszej cywilizacji, również sfery edukacji i wychowania – krystalizuje się dzisiaj specjalizacja pozwalająca

na wyodrębnianie coraz bardziej szczegółowych nauk czy też sfer wiedzy ludzkiej. O coraz wyższym poziomie skomplikowania nauki, uszczegóławiania poszczególnych gałęzi badawczych i naukowych wspominał już dawno temu Stephen Hawking, podając przykład nauk fizycznych, które się tak wyspecjalizowały, że tylko nieliczna grupa naukowców potrafi posługiwać się współczesnym aparatem matematycznym przy rozwiązywaniu problemów naukowych³. Burzy się zatem dzięki dokonaniom neuroobrazowania mit o „humanistach” i „ściśłowcach”. Powstają nowe subdyscypliny pedagogiki, takie jak neurodydaktyka czy neuropedagogika.

Nie są to nowe, odkrywcze nazwy, gdyż użyto ich już w 1988 roku. Jednak rzucają one nowe światło na efektywniejsze wykorzystanie dziecięcego umysłu w kwestiach dydaktycznych i nie tylko. Dzięki temu chociażby obalono mit o przewodzie lub dominacji lewej lub prawej półkuli mózgowej. Prawdą jest, że indywidualne różnice w pobudzeniu półkul mózgu istnieją, ale dotyczą specyficznych obszarów zaangażowanych w określone zadania, a nie półkul jako całości. Przykładem specjalizacji jest umiejscowienie ośrodków mowy Wernickiego i Broki w lewej półkuli, jednak już samo prowadzenie rozmowy wymaga zaangażowania i współdziałania obu półkul. Wyraźna aktywność jednej półkuli ma również ogromne znaczenie dla nauki i samego procesu uczenia się, a także rodzaju informacji, jakie dane osoby przyswajają. Niesie to za sobą również pewne komplikacje, gdyż niekiedy bywa tak, że osoby ponadprzeciętnie intelektualne, genialne, mają trudności w komunikowaniu się z otoczeniem społecznym.

Przykładem mogą być osoby zwane „sawan-tami”, u których niebywałe zdolności intelektualne, chociażby w wąskim zakresie, wynikają – jak potwierdzają badania – ze znacznie większej aktywności neuronów prawej półkuli. Jednocześnie Wiesław Sikorski przyznaje, że metody obrazowania są jeszcze dalekie od doskonałości.

Zatem dalszy postęp techniczny w tym zakresie będzie odkrywał przed nami coraz bardziej szczegółowo możliwości ludzkiego mózgu, powodując tym samym tworzenie nowych narzędzi dydaktycznych i pedagogicznych do pracy z dziećmi w kwestii efektywniejszej edukacji.

Prawda odbija się w lustrze

Powyższy zakres możliwych zmian – dzięki wykorzystaniu zdobyczy medycyny i diagnostyki ludzkiego umysłu – ma swoją genezę. Okazuje się, jak twierdzi Emilia Lichtenberg-Kokoszka, że dzisiejsza szkoła nie wspiera naturalnych procesów uczenia się dzieci. I nie chodzi tylko o nieadekwatny, niedostosowany i przestarzały proces dydaktyczny, w którym pomija się potrzeby i możliwości współczesnych dzieci, ale również o niedostrzeżenie odmiennego stylu socjalizacji, aktywności i sposobów poznawania świata⁴. Od czasów opracowania pierwszych testów do oceny ilorazu inteligencji obserwuje się jego stały przyrost, szczególnie w zakresach wzrokowo-przestrzennych, co wydaje się konsekwencją eksplozji wizualnych środków przekazu – szczególnie w pod koniec XX wieku. Zjawisko to nazywane jest efektem Flynna.

Od czasu odkrycia przez badaczy w 1881 roku neuronów, komórek mózgowych odpowiedzialnych za procesy nerwowe, w tym również procesy uczenia się, wydawałoby się, że już wiemy, na jakich strukturach nerwowych bazują procesy uczenia się i jak je wykorzystać. Otóż nie do końca tak jest. Nauka nie stoi w miejscu i gdy już zdawałoby się, że uzyskaliśmy odpowiedź na nurtujący nas problem, to pojawiają się coraz bardziej złożone pytania, które każą nam dokonywać nowych założeń i nowych odkryć. Dzięki dociekliwości badawczej odkryliśmy, blisko sto lat po odkryciu neuronów, jeszcze jeden ich rodzaj, a mianowicie neurony lustrzane. Ich istnienie potwierdził badacz ludzkiego mózgu Giacomo Rizzolatti. Okazuje się, że neurony lustrzane uaktywniają

się, kiedy dziecko obserwuje wykonywaną czynność przez drugą osobę lub też samo ją wykonuje. Tworzy się wówczas wewnętrzny schemat, symulacja odzwierciedlająca zaistniałą czynność, która niekoniecznie będzie wykonywana przez dziecko w przyszłości. Ta swoista kalka zaobserwowanych działań powoduje, że człowiek czuje się wykonawcą danej czynności, a nie tylko jej obserwatorem⁵.

Odkrycie zasady działania neuronów lustrzanych ma niebagatelne znaczenie – potwierdziło ono metody wychowania i rozwoju procesu niedostosowania społecznego. Wiemy przecież, że dziecko najchętniej uczy się przez modelowanie oraz naśladowanie – szczególnie osób dla siebie znaczących. Zatem od najmłodszych lat zbiera informacje, segreguje je, utożsamia z konkretnymi sytuacjami, uczy się określonych zachowań. Wydawałoby się, że to oczywiste! Niby tak, ale jeśli przyjrzymy się jakiemukolwiek systemowi wychowania czy stylowi wychowania, w którymkolwiek domu, to oczywistość ta znika. Szczególnie dla rodziców.

Jeśli weźmiemy pod uwagę periodyzację rozwoju dziecka i sposób uczenia się na poszczególnych etapach rozwoju, to zauważymy, że dziecko jako obserwator chłonie każde zachowanie, gest, mimikę i inne zachowania niewerbalne oraz te zwerbalizowane. Zatem nasza postawa jako rodzica, wychowawcy, pedagoga szkolnego czy nauczyciela – szczególnie ta niewerbalna – ma ogromne znaczenie w procesie uczenia się (nie tylko dydaktycznego, informacyjnego, ale również, albo przede wszystkim, w procesie uczenia się społecznych i interpersonalnych zachowań). Gdy weźmiemy „na warsztat” funkcjonowanie osoby dorosłej w stosunku do dziecka, szczególnie w pierwszych latach jego życia, zauważymy, dlaczego dziecko powiela zachowania zarówno te społecznie akceptowane, jak i te, które uważamy za dysfunkcjonalne. Jeśli w toku dalszych badań okaże się, że rzeczywiście neurony lustrzane mają tak duże znaczenie w ogólnym procesie uczenia się dziecka, to zarówno pedagog, jak i rodzic będą

mieli potężne narzędzie i wiedzę w kwestii modelowania zachowań dziecka.

W badaniach stwierdzono, że neurony lustrzane znajdują się w różnych sferach kory mózgowej, a zatem również dotyczą zmysłu smaku, węchu zapachu, ale także emocji. Czyli tak naprawdę wszystkich sfer i zmysłów biorących udział w edukacji. Jakie to ma znaczenie? I czy rzeczywiście do czegoś nam jest potrzebna ta wiedza – biorąc pod uwagę współczesny stan i sposób nauczania i uczenia się?

Edukacja transmedialna

Powszechnie uważa się, że edukacja ugrzęzła w biurokracji oraz w „kulturze testów”⁶. Wszędobylski werbalizm i formalizm, który – zdaniem Margaret Rasfeld – pochłania większą część energii młodych i zaangażowanych nauczycieli, dość szybko doprowadza do zniechęcenia i wypalenia zawodowego. Edukacja musi uznawać osiągnięcia naukowe i badawcze dotyczące ludzkiego umysłu. Dydaktyka oparta na procesach współdziałania oraz współbrzmienia, odkrywania i ciekawości dziecka, które są z kolei oparte na dowodach naukowych z zakresu neurologii czy neuroobrazowania, ma szansę poprawić jakość nauczania. Postulaty te nie są niczym nowym. „Stare wino w nowej butelce” – jak stwierdzają adwersarze neurodydaktyki czy neuropedagogiki⁷. I należy im przyznać trochę racji, gdyż postulatów dotyczących zmian w systemie nauczania było na przestrzeni naszych dziejów bardzo wiele, szczególnie tych podkreślających niebagatelne znaczenie aktywności i działania samego dziecka.

Można tu przytoczyć dorobek Celestyna Freineta, który w swej działalności pedagogiczno-dydaktycznej opierał budowanie wiedzy przez dziecko na jego osobistej działalności, na jego doświadczeniu otoczenia czy konkretnych dziedzin życia – przez pracę, zadaniowość, udział w społecznym życiu szkoły. Każde działanie dziecka

miało wspierać, wydobywać jego ekspresję samego siebie i swojej sztuki⁸. Zatem propagowanie uczenia się poprzez doświadczenie, współbrzmienie, współdziałanie nie jest niczym nowym. Ale odkrycie i udowodnienie mechanizmów i struktur nerwowych, które wskazują na uzasadnienie stosowanych metod, jest już nowym wstępem do edukacji opartej na dowodach naukowych, a nie na przekonaniach lub przypuszczeniach.

Edukacja przyszłości powinna być oparta nie tylko na badaniach naukowych, ale również powinna stosować odpowiednie dla rozwoju predyspozycji intelektualnych dziecka środki, metody, narzędzia dydaktyczne. Współcześnie tablica, zeszyt i podręcznik jeszcze mają rację bytu. Ale jak długo? Obserwujemy, jak zgodnie z postulatami neurodydaktyki i neuropedagogiki wprowadzane są nowoczesne środki elektroniczne, informatyczne czy też komunikacyjne, które zmieniają sposób nauczania. Odejdźcie od systemu podręcznikowego, zwerbalizowanej postawy nauczyciela na rzecz metod opartych na współdziałaniu powoli staje się faktem we współczesnej szkole. E-dzienniki, blogi nauczycieli, grupy rodziców na stronach mediów społecznościowych – to przykładowe elementy zmieniającej się szkoły.

Okazuje się, że wykorzystywanie w procesie dydaktycznym technologii informacyjno-komunikacyjnych (TIK) jest coraz bardziej powszechne. Wymiana poglądów na forach internetowych, zadania domowe z wykorzystaniem sieci internetowej, poszukiwanie na wybranych stronach WWW określonych informacji jest obecnie coraz szerzej stosowane. Co więcej, od współczesnych nauczycieli oczekuje się, że będą tę technologię wykorzystywać w swojej pracy dydaktycznej, opiekuńczej czy wychowawczej⁹. Jak zauważa Monika Frania, współczesny nauczyciel ma do dyspozycji całe instrumentarium medialne i tylko od jego koncepcji zależy, jak je wykorzysta. Blogi, edublogi, mikroblogi, vlogi, webinaria, masowe otwarte kursy online, filmy instruktażowe, samouczki, tutoriale,

narracja transmedialna – to tylko niewielka część instrumentów medialnych, które może wykorzystać nauczyciel w pracy z dziećmi. Ma to również niebagatelne znaczenie w kwestii zmiany stylu nauczania. Wykorzystywanie tych narzędzi niesie za sobą konieczność współpracy, zmiany uczenia się w wyniku werbalnego wykładu na tryb zadaniowy, kooperacyjny, wykonawczy.

Rzeczywistość rozszerzona

Wykorzystywanie takich rozwiązań technologicznych jak wirtualna rzeczywistość (VR), czy idąc dalej – rzeczywistość rozszerzona (AR), pozwala na całkowitą zmianę stylu nauczania. Wystarczy, że uczeń założy specjalnie zaprojektowane do tego okulary czy gogle, włączy komputer i odpowiednią aplikację, a możliwe staje się obejrzenie ekspozycji muzeów, w których wizyta – ze względu na odległość – nie jest w ogóle brana pod uwagę. Obecnie stosuje się również w technologii wirtualnej rzeczywistości rękawice, bieżnie, kontrolery, kamizelki itp.

Potencjalne korzyści wynikające ze stosowania wirtualnej rzeczywistości w edukacji to nie tylko doświadczanie praktyczne teoretycznych zagadnień, wirtualizacja danego procesu lub jego wizualizacja, ale także możliwość przygotowania do przyszłej pracy zawodowej w technologicznych środowiskach i branżach „4.0”. Również rzeczywistość rozszerzona, która łączy rzeczywistość naturalną z rzeczywistością generowaną komputerowo lub też nakłada określone obiekty wizualne, graficzne, obecnie staje się edukacyjnym faktem. Pozwala to na rozszerzenie wachlarza możliwości dydaktycznych, ale również efektywne wykorzystanie potencjału umysłowego dziecka. I nie mówię tu tylko o rozwoju predyspozycji typowo kognitywnych – jak pamięć, uwaga, myślenie itp. Zaangażowanie całego spektrum predyspozycji umysłowych, zarówno tych sensorycznych, intelektualnych, jak i emocjonalnych, umożliwia

wzrost efektywności doświadczania, a co za tym idzie – całego procesu uczenia się.

Należy zauważyć, że doświadczanie polisensoryczne, nauka oparta na wieloaspektowym doznawaniu i poznawaniu nie są niczym nowym. Podejście polisensoryczne stosuje się już od dawna w nauczaniu dzieci w wieku przedszkolnym czy w edukacji dzieci z niepełnosprawnościami intelektualnymi. Idea zastosowania procesu doświadczania polisensorycznego zasługuje na uwagę także w kształceniu ogólnym. Postęp techniczny w sposób wyraźny wpływa na formę edukacji, a także na treści i ich zakres. Okazuje się, że technologia buduje obszar edukacyjny umożliwiający poszerzenie możliwości nauczania, ale również podniesienie efektywności uczenia się dzieci.

W sferę edukacji weszła również robotyka, drony, drukarki 3D, gadżety, takie jak: smartwatche, opaski, biżuteria z wbudowanymi podzespołami elektronicznymi, a nawet elementy ubrań z wbudowanymi systemami komputerowymi. Te wszystkie nowoczesne urządzenia rozszerzają pole aktywności ucznia oraz nauczyciela. Technologie informatyczno-komunikacyjne znalazły również zastosowanie w działaniach diagnostycznych, rewalidacyjnych, rehabilitacyjnych i edukacyjnych osób z niepełnosprawnościami. Nowoczesna technologia informacyjna odgrywa w tym zakresie istotną rolę, co należy podkreślić, docenianą przez samych zainteresowanych rolę¹⁰.

Zagrożenia i nadzieje

Entuzjazm wywołany możliwościami nowoczesnych technologii oraz zdobyczy świata nauki należy równoważyć ostrożnością i analizowaniem skutków ich (nad)używania. Korzystanie z sieci internetowej i nowych technologii prócz rzeczywistej wartości edukacyjnej niesie za sobą poważne zagrożenia, na które nauczyciel oraz rodzic musi być przygotowany. Współczesny nastolatek jest zanurzony w świecie nowoczesnych technologii

oraz informacji. Wiele zdobyczy technologicznych zaspokaja potrzeby rozwojowe w nowy sposób – dotyczy to chociażby potrzeby kontaktu, która obecnie jest realizowana poprzez całą gamę komunikatorów i mediów społecznościowych¹¹. Brak krytycyzmu ze strony młodych osób wobec cyberświata, łatwość odnajdywania się w tamtym świecie, przyjmowanie norm w nim obowiązujących rodzi wiele pytań o bezpieczeństwo¹².

Sławomir Kania wskazuje na takie zagrożenia, jak: niespójność norm społecznych, brak kontroli społecznej, tak oczywiście w rzeczywistym świecie, anonimowość w sieci, zniekształcanie seksualności młodego człowieka, przemoc i agresja, osamotnienie, samotność w sieci, samobójstwa młodych ludzi czy też zniekształcone wzory osobowe, przedstawiające jedynie fragment, wycinek swojej osoby, często bardzo ukierunkowany i przemodelowany. Groźnym zjawiskiem w przyszłej edukacji pozostaje nadal uzależnienie od sieci czy też urządzeń informatycznych. Problemem jest również, jak dowodzi Jarosław Stukan, samotność, która jest najsilniej skorelowana z ryzykiem samobójstwa. Jak zapewnia Julian Piotr Sawiński: choć edukacja nowoczesna ma wyraźnie humanistyczny charakter i oparta jest na najlepszych wartościach współczesnego humanizmu¹³, to jednak z tymi i wieloma innymi problemami musi się zmierzyć.

Pozostaje mi zadać pytanie o miejsce nauczyciela i ucznia w tak dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości szkolnej. Czy nauczyciel nadal będzie „głównym dyrygentem” w edukacji przyszłości? Czy raczej zostanie zepchnięty do funkcji odbiorcy danych i określonych informacji oraz narzuconych stylów uczenia się i nauczania? To człowiek uczy człowieka. I dopóki wszystkie środki nowoczesnej komunikacji, technologii informatycznej będą jedynie narzędziami w ludzkich rękach, umożliwiającymi efektywniejsze nauczanie i uczenie się, to zmieniającą się, nowoczesną edukację będzie można nazwać przyszłościową, ale przede wszystkim humanistyczną.

Przypisy

- 1 W. Junik, *Ewaluacja zasobów szkoły i diagnoza występujących w niej zagrożeń*, w: M. Deptuła (red.), *Profilaktyka w grupach ryzyka. Diagnoza*, Warszawa 2009, s. 34.
- 2 W. Sikorski (red.), *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, Słupsk 2015, s. 9.
- 3 S. Hawking, *Krótką historią czasu. Od wielkiego wybuchu do czarnych dziur*, przeł. P. Amsterdamski, Poznań 2000, s. 7.
- 4 E. Lichtenberg-Kokoszka, *Rzeźbienie mózgu*, w: W. Sikorski (red.), *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, op. cit., s. 21.
- 5 M. Migacz, *Neurony lustrzane w ławce szkolnej*, W. Sikorski (red.), *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, op. cit., s. 47.
- 6 M. Rasfeld, S. Breidenbach, *Budząca się szkoła*, przeł. E. Skowrońska, Słupsk 2015, s. 18.
- 7 W. Sikorski (red.), *Neuroedukacja. Jak wykorzystać potencjał mózgu w procesie uczenia się*, op. cit., s. 10.
- 8 Z. Kwieciński, B. Śliwierski, *Pedagogika. Podręcznik akademicki. Część I*, Warszawa 2005, s. 360.
- 9 M. Frania, *Nowe media, technologie i trendy w edukacji. W kierunku mobilności i hybrydowego kształcenia*, Kraków 2017, s. 34.
- 10 A. Skoczek, A. Piestrzyńska (red.), *Nowoczesne technologie w pedagogice specjalnej*, Kraków 2016, s. 41.
- 11 S. Kania, *Uczeń scyfryzowany – zagrożenia i ich profilaktyka pedagogiczna*, w: M. Kowalski, I. Koszyk, S. Śliwa (red.), *Edukacja i/a mózg. Mózg a/i edukacja*, Kraków 2016, s. 61.
- 12 H. Pitler, E.R. Hubell, M. Kunh, *Efektywne wykorzystanie nowych technologii na lekcjach*, przeł. P. Szmyd, Warszawa 2015, s. 82.
- 13 J.P. Sawiński, *Jak zwiększyć skuteczność szkolnej edukacji. Poradnik dla nauczycieli i edukatorów*, Warszawa 2016, s. 52.

Maciej Paluch

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

Absorbowanie umysłu

Iwona Złotek

O szkole według Marii Montessori

Wiele się dziś mówi o kryzysie w edukacji. Na czym on polega? Jedną z tez brzmi mniej więcej tak: w dobie szybkiego rozwoju cywilizacji wciąż stosujemy stary model nauczania, choć wiemy, że nie odpowiada on wymaganiom współczesnego świata. Znany nam wszystkim system edukacyjny zakłada, że szkoła to swego rodzaju fabryka, a dziecko to materiał, który musimy odpowiednio „uformować”. W tym celu tworzone są programy nauczania, w których określone jest „kogo, kiedy i czego” uczyć. Nauczyciele mają obowiązek wychowywania i uczenia dzieci zgodnie z ogólnie założonymi planami.

Na początku XX wieku Maria Montessori, opierając się na bliskich i wnikliwych obserwacjach dzieci, zaproponowała zupełnie inne podejście do edukacji. Współczesne badania w dziedzinie psychologii sugerują, że system Montessori jest znacznie bardziej dostosowany do tego, jak dzieci się uczą i rozwijają, niż tradycyjny system. Metoda ta jest wynikiem wieloletnich badań jej twórczyni nad rozwojem dziecka, jego edukacją i duchowością. Ponieważ powstała ponad sto lat temu, moglibyśmy uważać tę teorię za przestarzałą. Czy tak jest rzeczywiście?

Nauka jako naturalny proces

Coraz częściej pomysły Montessori są postrzegane jako nowoczesne i praktyczne, a przede wszystkim – spełniające oczekiwania edukacji XXI wieku. Jej metody dydaktyczne są aktualne, gdyż odpowiadają potrzebie edukacji opartej na naturalnych mechanizmach uczenia się – tak zwanej edukacji przyjaznej mózgowi, rozwijającej naszą wrodzoną kreatywność, innowacyjność, a przede wszystkim plastyczność w myśleniu i działaniu. Amerykański pediatra, neuropsycholog Steve Hughes, specjalista w zakresie neuropsychologii dziecięcej, w swoich wykładach i publikacjach podkreśla, że edukacja Montessori, i to najlepiej już na najwcześniejszych etapach życia dziecka, to fundament do uczenia się przez całe życie, który sprzyja osiągnięciom w każdym aspekcie życia dziecka, a później dorosłego człowieka.

Sama Montessori w książce *Absorbujący umysł* napisała: „Odkryliśmy, że edukacja nie jest czymś, co robi nauczyciel, ale że jest to naturalny proces rozwijający się spontanicznie w istocie ludzkiej. Nie jest nabywany przez słuchanie słów, ale dzięki doświadczeniom nabywanym przez dziecko w otoczeniu”. W myśl tej teorii metoda Montessori zakłada, że edukacja to towarzyszenie dziecku na jego drodze indywidualnego rozwoju. Ponieważ każde dziecko jest inne, powinno rozwijać się według stworzonych przez siebie, czyli przez swoje predyspozycje i umiejętności, indywidualnych planów rozwojowych tak, aby ich realizacja umożliwiała mu jak najbardziej efektywną naukę.

Wrażliwe fazy rozwoju

Maria Montessori (1870–1952) była lekarką, a jednocześnie antropolożką i pedagożką, stąd jej metoda ma silne uwarunkowania medyczne. Dzisiejsza edukacja zbyt często zapomina, że każde dziecko jest inne, zarówno pod względem potencjału genetycznego, neurofizjologicznego, zdrowotnego, a także środowiskowego. W związku z tym, gdy nauczyciel podczas

tradycyjnej lekcji w klasie przekazuje nowe informacje, to część uczniów ich nie przyswaja, bo są dla nich zbyt trudne (nie są gotowi, aby je zrozumieć), część uczniów niczego się nie uczy i się nudzi, bo już to wie, a tylko część dzieci korzysta z lekcji w pełni, gdyż prezentowane informacje są adekwatne do ich rozwoju. Tak więc, aby edukacja była efektywna, należy wziąć pod uwagę tempo rozwoju każdego dziecka i jego gotowość do opanowania danej umiejętności. Montessori odkryła w rozwoju dziecka „fazywrażliwe”, których istnienie potwierdzają współcześni naukowcy. Zauważyła, że w pewnych okresach rozwoju dzieci są naturalnie zainteresowane jakąś umiejętnością. Wówczas uczą się tego łatwo i szybko. Wyodrębniła następujące „wrażliwe fazy” (w określonych przedziałach wiekowych):

- I. 0–3: wrażliwość na chodzenie, mówienie, chwytanie małych przedmiotów, rozwój zmysłów, porządek wokół siebie.
- II. 3–6: ruch, język, zachowania społeczne, rozwój zmysłów, porządek.
- III. 7–12: pojawiają się zamięłowania do poznawania bardziej szczegółowych informacji na określone tematy. Zaczyna się zamięłowanie do kolekcjonowania, odkrywania i poznawania. Jest to okres wrażliwości na konkretne dziedziny wiedzy, moralność, uczucia religijne.
- IV. 13–18: kształtuje się wiara we własne siły, odpowiedzialność za siebie i innych.

Jeżeli w okresie „szczególnej wrażliwości” dziecko nie ma możliwości opanowania danej umiejętności, traci bezpowrotnie szansę na naturalny i pełny jej rozwój. Opanowanie jej oczywiście będzie możliwe, ale będzie to wymagało dużo więcej czasu i wysiłku.

Innym odkryciem Montessori jest to, że dziecko do 6 roku życia uczy się w sposób wyjątkowy i niepowtarzalny, bowiem w tym okresie ma absorbujący umysł. Jak gąbka chłonie wodę, tak dziecko chłonie wrażenia i bodźce ze świata zewnętrznego. Już w momencie narodzin rozpoczyna wyteżony trening umiejętności poznawczych. W tym okresie dziecko uczy się z zamięłowaniem i dlatego tak ważne jest

otoczenie, dostosowane do poszczególnych etapów jego rozwoju. Tym otoczeniem są odpowiednio wyposażone sale. Sala Montessori to otwarta przestrzeń z wieloma miejscami do różnych aktywności, wyposażona w meble dostosowane do wzrostu dzieci, a także w montessoriański materiał rozwojowy, czyli zestaw pomocy, który nazywamy „kluczem do świata”.

Jak wskazuje Angeline Lillard, autorka książki *Montessori: The Science behind the Genius*, Montessori, tworząc swoją teorię uczenia, opierała się na badaniach, w których dowiodła, że:

1. Ruch i poznanie są ze sobą ściśle powiązane, a ruch może znacznie poprawić myślenie i uczenie się. Stąd duży nacisk na rozwój ruchowy i niechęć do szkolnej ławki.
2. Uczenie się i dobre samopoczucie są lepsze, gdy mamy poczucie kontroli nad swoim życiem.
3. Uczymy się lepiej tego, czym jesteśmy zainteresowani.
4. Wiązanie nagród zewnętrznych z aktywnością (pieniądze za czytanie lub wysokie oceny) negatywnie wpływa na motywację; zaangażowanie w tę aktywność spada, gdy nagroda zostaje wycofana.
5. Wspólne ustalenia mogą bardzo sprzyjać nauce.
6. Uczenie się w znaczących kontekstach jest często głębsze i bogatsze niż uczenie się w abstrakcyjnych kontekstach.
7. Określone formy interakcji dorosłych wiążą się z optymalnymi wynikami dziecka.
8. Porządek w środowisku jest korzystny dla dzieci.

Mechanizm samorozwoju

Edukacja według zasad Montessori jest przyjazna dziecku – jest ono traktowane z najwyższym szacunkiem. Nie wolno dziecku przeciążać nauką, musi mieć czas na odpoczynek, a przede wszystkim na rozwijanie swoich pasji i zainteresowań. Nie ma prac domowych, ale to nie znaczy, że po szkole się nie uczy, bo nauka to rozwój – i w tym zakresie dziecko rozwija się w interakcji z innymi ludźmi, poprzez obcowanie z przyrodą. Edukacja – w pojęciu Montessori – to nie przekazy-

wanie wiedzy rozumianej jako zbiór informacji, gdyż te w dzisiejszych czasach możemy zdobyć w każdej chwili i w każdym miejscu. Jej celem jest umożliwienie dziecku rozwinięcie drzemiącego w nim mechanizmu samorozwoju. Montessori twierdzi, że „dziecko uczy się samodzielnie, jeśli jest do tego gotowe”, ale bardzo ważna w tym procesie jest atmosfera poszanowania dla wysiłku dziecka, czyli: cisza i spokój, brak pośpiechu, brak oceniania i rywalizacji. Grupowanie uczniów powinno się odbywać ze względu na ich predyspozycje, potrzeby, zainteresowania i zaawansowanie, a nie wiek. Ważną regułą jest zasada wolnego wyboru. To dziecko decyduje o tym, czym się zajmuje, w jakim tempie pracuje, z kim i jak długo – mówimy tu o „swobodnej pracy”. Zatem to dziecko współdecyduje o przebiegu procesu kształcenia w przygotowanym do tego celu otoczeniu, samo kieruje swoim uczeniem się i działaniem. To właśnie dzięki wolności, dzieci uczą się samodzielnego i odpowiedzialnego życia.

Samodzielność daje poczucie wolności. Maria Montessori była przekonana, że obdarzając dzieci szacunkiem i miłością, a przede wszystkim odkrywając przed nimi wolność, możemy się przyczynić do rozwijania wielkiego potencjału osobowości ludzkiej w okresie jej kształtowania, w duchu pokoju i dla pokoju. To przecież konflikty są najważniejszymi problemami współczesnego świata, a rozwiązanie ich to cel główny edukacji Montessori. Ta lekarka i nauczycielka pokazała współczesnemu człowiekowi drogę do jednoczenia się w zgodne społeczeństwo, które troszczy się o losy Ziemi, jest pełne szacunku dla odmienności, pełne wzajemnej tolerancji. Myśląc o przyszłości edukacji, nie trzeba szukać, moim zdaniem, nadzwyczajnych sposobów i metod – trzeba spojrzeć na dziecko oczami Marii Montessori.

Iwona Złotek

Oligofrenopedagog i tyflop pedagog w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. Pracuje metodą Montessori.

Nauka przez zabawę

Ewa Rytter

Korzyści płynące z wykorzystywania na lekcjach gier dydaktycznych

Szkoła weszła w XXI wiek z nowymi technologiami informatycznymi, które otworzyły przed nauczycielami możliwości na niespotykaną dotąd skalę. Dysponujemy ciekawymi edukacyjnymi programami komputerowymi, pomocami do zajęć, gotowymi zabawkami i licznymi grami planszowymi. Coraz częściej atrybutem nauczania staje się komputer, a dzieci, coraz bardziej zanurzone w cyberprzestrzeni, nie mogą oderwać oczu od kolorowych

ekranów tabletów czy smartfonów. Często zatracają kontakt z rówieśnikami i dorosłymi. Wciąż jednak dużą wartość wychowawczą mają autorskie zabawy i gry, których zasady, zadania i pomoce tworzone są przez dzieci wspólnie z nauczycielem. Trudność polega tylko na przygotowaniu porywającej ucznia fabuły. Jednak kreatywny nauczyciel, wsłuchując się w oczekiwania i potrzeby uczniów, szybko znajdzie ciekawe wątki wspólnej zabawy.

Nielatwe zadanie

Proces nauczania w szkole nie opiera się jedynie na przekazywaniu wiedzy przez nauczyciela – nie mniej istotna jest również aktywność ucznia, jego gotowość do uczenia się. To, jaki sposób przekazu informacji wybierze nauczyciel, zależy nie tylko od jego przygotowania merytorycznego i indywidualnych predyspozycji, ale także od dzieci, z którymi ma do czynienia, i ich indywidualnych cech.

W 1997 roku ukończyłam kurs kwalifikacyjny w zakresie terapii pedagogicznej, zorganizowany przez Centrum Psychologiczno-Pedagogiczne w Szczecinie. W trakcie zajęć spotkałam wielu ciekawych wykładowców. Poznałam ich doświadczenia pedagogiczne, wyniki badań naukowych, metody pracy z dziećmi. Największe wrażenie zrobiła na mnie Edyta Gruszczyk-Kolczyńska – profesor zwyczajny i kierownik Katedry Wspomagania Rozwoju i Edukacji Dzieci Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, autorka wielu podręczników, książek, artykułów. Metody rozwijania zdolności umysłowych dzieci wraz z ich edukacją matematyczną autorstwa pani profesor były dla mnie niezwykle inspiracją. Zaczęłam trochę inaczej pracować ze swoimi uczniami. Z czasem, na bazie uzyskanych wiadomości i umiejętności, wypracowałam własne sposoby pracy z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim, obecnie z dziećmi niepełnosprawnymi w stopniu umiarkowanym. Nie było to zadanie łatwe. Każde nowe dziecko, z którym przyszło mi pracować, stawiało przede mną zadanie – jak przełamać niechęć do pokonywania trudności i wysiłku umysłowego? Przekonałam się wielokrotnie, że ten opór emocjonalny dziecka niknie w momencie, gdy do procesu nauczania wprowadza się zabawę – naturalną aktywność dziecka, a przy tym skuteczną formę dydaktyki.

Nowe (wspaniałe?) media

Szkoła weszła w XXI wiek z nowymi technologiami informatycznymi, które otworzyły przed

nauczycielami możliwości na niespotykaną dotąd skalę. Dysponujemy ciekawymi edukacyjnymi programami komputerowymi, pomocami do zajęć, gotowymi zabawkami i grami planszowymi. Coraz częściej atrybutem nauczania staje się komputer, a dzieci, coraz bardziej zanurzone w cyberprzestrzeni, nie mogą oderwać oczu od kolorowych ekranów tabletów czy smartfonów. Często zatracają kontakt z rówieśnikami i dorosłymi.

Wciąż jednak dużą wartość wychowawczą mają autorskie zabawy i gry, których zasady, zadania i pomoce tworzone są przez dzieci wspólnie z nauczycielem. Trudność polega tylko na przygotowaniu porywającej ucznia fabuły. Jednak kreatywny nauczyciel, wsłuchując się w oczekiwania i potrzeby uczniów, szybko znajdzie ciekawe wątki wspólnej zabawy.

Uczenie się przez zabawę wyzwala ciekawość i zainteresowania poznawcze, wzbudza motywację do wykonywania zadań i wpływa na rozwijanie twórczych postaw poznawczych dzieci. Zabawy wyrabiają takie cechy charakteru, jak: systematyczność, wytrwałość, samodyscyplina i poczucie sprawiedliwości. Wdrażają zarówno do samodzielnego podejmowania zadań, jak i do zgodnego współzycia w grupie koleżeńskiej. W zabawach ujawnia się twórcza fantazja, istnieją możliwości zdobywania umiejętności i nawyków niezbędnych do uczenia się. Zabawa czyni zadania szkolne bardziej interesującymi i tym samym zapobiega znużeniu i dodatkowo motywuje do pokonywania trudności.

Wśród wszystkich metod niewątpliwie najsukcesowniejsze i najefektywniejsze w nauczaniu i uczeniu się są metody aktywizujące, polegające przede wszystkim na uczeniu się poprzez działanie, współpracę i co najważniejsze – przeżywanie.

Wysiłek intelektualny

W świadomości dzieci pojęcia „gra”, „zabawa”, „konkurs” kojarzą się z przyjemnym spędzeniem czasu. Są one dla nich formą rozrywki, która przeciwsta-

wia się obowiązkowej nauce. Poprzez wprowadzenie gier i zabaw dydaktycznych można sprawić, że nauka stanie się ciekawsza, dzieci będą chętniej pracowały i dzięki temu osiągną lepsze wyniki. Podstawą rozumowania matematycznego, umiejętności czytania i pisania jest zrozumienie przez dzieci różnych symboli. Potrzebny jest więc łagodniejszy sposób wprowadzania ich w ten świat. Zabawy dydaktyczne stanowią metodę stymulowania poznawczej i społeczno-emocjonalnej aktywności dzieci, stwarzają szczególnie korzystne warunki dla wzbogacania słownika dziecięcego i usprawniania mowy. W trakcie zabawy dzieci swobodnie wchodzą w świat pojęć matematycznych, takich jak: sortowanie, odgradzanie, przyporządkowywanie.

Przedmiotem troski nauczycieli nie powinno być tylko rozwijanie u dzieci wiedzy na temat pojęć i umiejętności, ale także kształtowanie psychicznej dojrzałości do uczenia się. Rozgrywanie gier ma pozytywne zabarwienie emocjonalne. Jest na tyle atrakcyjne, że dziecko będzie się starało wytrwać do końca gry, chociaż musi się zdobyć na określony wysiłek intelektualny. Można przy tym wzmocnić dziecięcą odporność tak, aby w sytuacjach napięcia długo zachowało koncentrację uwagi, jasność i precyzję rozumowania. Dzięki zaangażowaniu bodźca emocjonalnego wiedza jest trwalsza, a im wyższy poziom zaangażowania emocjonalnego, tym skuteczniejsze staje się zapamiętywanie.

Dobre inspiracje

Zabawa to podstawowa forma działalności dzieci i dlatego kształtuje w naturalny sposób u uczniów z niepełnosprawnością intelektualną umiejętności kodowania, rozumienia i tworzenia symboli (liter, cyfr), uczy grupowania przedmiotów w określony sposób, porównywania, klasyfikowania i uogólniania, wyszukiwania powtarzających się prawidłowości, porównywania i ustalenia liczebności, rozwija różne sprawności umysłowe, takie jak: spostrzegawczość, uwaga, pamięć, umiejętność analizy i syntezy wzro-

kowej i słuchowej. Staram się więc, aby przyswajanie wiedzy przez moich wychowanków odbywało się w sposób niekonwencjonalny – aby mieli wpływ na to, co będzie się działo w czasie zajęć.

W trakcie mojej ponad 30-letniej pracy dydaktyczno-wychowawczej z dziećmi z niepełnosprawnością intelektualną powstało wiele propozycji nowych zabaw i gier. Były one prezentowane przeze mnie w trakcie różnych szkoleń dla nauczycieli placówek kształcenia specjalnego. Z reguły były przyjmowane z akceptacją i entuzjazmem. Dzisiaj dzielę się moimi pomysłami zabaw i gier dla dzieci z trudnościami w czytaniu i pisaniu oraz w uczeniu się matematyki z innymi nauczycielami na stronie Banku Dobrych Praktyk Kuratorium Oświaty w Szczecinie. Pragnę dotrzeć z nimi do jak największej liczby osób – być może staną się one dla nauczycieli inspiracją do zabaw z dziećmi w szkole, a dla rodziców – w domu.

Wplatając w edukację szkolną elementy gier i zabaw, stwarzamy sytuacje, w których uczniowie angażują się w to, co robią, chętniej pracują i dążą do osiągnięcia jak najlepszych wyników. Gry dydaktyczne, poza swym walorem zabawowym, wzbudzają i zaspokajają takie potrzeby społeczne, jak przynależność do grupy, współdziałanie z rówieśnikami, otrzymywanie pozytywnych wzmocnień w postaci aprobaty, uznania, nagradzania. Nie jest dobrym rozwiązaniem jedynie wskazanie uczniom gotowej gry (w szczególności komputerowej) i pozostawienie ich bez opieki. Nauczyciel musi uczestniczyć w grze i sukcesach uczniów oraz motywować ich do ponownych prób w razie niepowodzeń. Wtedy szkoła stanie się miejscem ciekawych spotkań i przeżyć.

Ewa Rytter

Oligofrenopedagog, terapeuta pedagogiczny, glottodydaktyk, socjoterapeuta. Wychowawczyni w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Pudełka z niespodzianką

Elżbieta Ewa Piotrowska, Agnieszka Stelmaszyk

Zastosowanie nowoczesnych metod pracy z uczniem na przykładzie metody „Kreatywność i relaks w sali Re-box”

Współczesna szkoła stoi przed wielkim wyzwaniem zmiany modelu nauczania i wychowania oraz dostosowania go do wymogów nowoczesnego świata. Nauczanie encyklopedyczne – zmuszające ucznia do zapamiętania ogromnej ilości informacji, często nieprzygotowujące do łączenia wiadomości z różnych dziedzin – powinno odejść do lamusa. Obecnie potrzebne są rozwiązania innowacyjne. Przyszłość szkoły powinna się opierać na metodach nauczania wykorzystujących szeroką wiedzę i umiejętności z wielu obszarów. Naszym zdaniem najważniejszym zadaniem szkoły jest wyposażenie dzieci w umiejętność rozwiązywania problemów, wykorzystywania zdobytej wiedzy oraz kreatywność myślenia. Jesteśmy przekonane, że metoda „Kreatywność i relaks w sali Re-box” doskonale wpisuje się w tego rodzaju nowoczesne tendencje.

Opis innowacyjnej metody

Nasza innowacja to alternatywa dla „szkoły pruskiej”, ponieważ stawia na samodzielność myślenia uczniów, a także daje możliwość kreatywnego i elastycznego podejścia do wykonywanego zadania. Warunki panujące w pracowni sprzyjają wyciszeniu i relaksowi – tak potrzebnym w świecie pełnym hałasu i pośpiechu. Jest też propozycją pożytecznego spędzenia czasu z dala od ekranu komputera. Dodatkowo zastosowanie materiałów z recyklingu odpowiada ważnej dzisiaj potrzebie ochrony środowiska.

Proponowana przez nas innowacja ma podłoże metodyczne. Początkowo przeznaczona była do realizacji podczas zajęć rewalidacyjnych dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym i znacznym w Specjal-

nym Ośrodka Szkolno-Wychowawczym imienia Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. Po trzyletnim doświadczeniu jesteśmy przekonane, że może być ona również wykorzystana w pracy z dziećmi w normie intelektualnej – w przedszkolach i młodszych klasach szkoły podstawowej. Po przystosowaniu pomocy dydaktycznych i zadań – również w pracy ze starszymi uczniami. Może być wykorzystana na przykład na technice, zajęciach usprawniająco-rozwijających, w ramach nauczania indywidualnego.

Innowacyjność metody polega na wykorzystaniu i połączeniu elementów muzykoterapii i chromoterapii podczas wykonywania zajęć manualnych. Elementy do zajęć umieszczone są w pudełkach („boxach”). Praca tą metodą odbywa się w specjalnie przystosowanym pomieszczeniu, nazwanym przez nas salą Re-box („re” oznacza relaks przez kolor i muzykę, „box” to pudełko-niespodzianka).

Sala, w której prowadzone są zajęcia, spełnia odpowiadające realizacji celów wymogi: ściany są pomalowane na jasnoszary kolor; w pomieszczeniu stoją meble: jasnoszara szafa, dwa stoliki, krzesła i półki w naturalnym kolorze drewna; na półkach ustawiono szare, kartonowe pudła z pomocami do ćwiczeń manualnych; każdy karton zawiera pomoce do określonego ćwiczenia manualnego i jest oznaczony numerem, wskazującym na kartę informacyjną; karty informacyjne zgromadzone w segregatorze dotyczą zawartości pudła i propozycji ćwiczeń, zawierają treści, jak można wykorzystać zawarte w pudle materiały; pomoce są proste (fasola, piasek, patyki, kamienie, krochmal, tektura, drewno), niektóre z nich to materiały z odzysku (makulatura, butelki PET, nakrętki, śruby), niektóre wykonano na zamówienie przez uczniów Szkoły Przystosowującej do Zawodu, sporadycznie zakupione (figurki zwierząt, drewniane puzzle); w pomieszczeniu nie ma żadnych kolorowych elementów wystroju rozpraszających koncentrację; sala jest wyposażona w urządzenie odtwarzające

muzykę relaksacyjną i klasyczną, którą słycać w tle przez cały czas trwania zajęć.

W pomieszczeniu obowiązuje zasada, że nauczyciel i dzieci mówią cicho i spokojnie. W początkowym okresie, uwzględniając indywidualne możliwości ucznia, dziecko otrzymuje kartony wybrane przez nauczyciela. Na kolejnych zajęciach samodzielnie wybiera pudełko – nie znając jego zawartości, co wprowadza element niespodzianki. Dbając o rozwój kreatywności u dziecka, nauczyciel czeka na jego inicjatywę, a widząc ewentualne niezdecydowanie, podsuwa pomysł działania. Nauczyciel obserwuje czas pracy, zachowanie i kreatywność ucznia, natomiast nie determinuje czasu zajęć. Podczas jednej sesji uczeń może wykorzystać zawartość tylko jednego pudełka. Nie wolno wymienić pudełka po obejrzeniu zawartości. To ma budzić ciekawość dziecka i zachęcać do udziału w kolejnych sesjach. Kiedy nauczyciel zaobserwuje, że uczeń znudził się zabawą, prosi go uporządkowanie stołu. Jeśli uczeń potrzebuje odpoczynku, może przenieść się do kąci na wykładzinie i posłuchać muzyki. Jeśli nie, nauczyciel wychodzi z uczniem z sali.

Kiedy uczniowie opanują zasady postępowania w sali Re-box, w zajęciach może brać udział więcej dzieci podczas jednej sesji, na przykład: dwóch uczniów – każdy przy osobnym stole ze swoim wybranym pudełkiem; trzech uczniów – dwóch przy stolikach, jeden w kąci na wykładzinie; dwóch uczniów przy jednym stoliku – obaj manipulują zawartością jednego pudełka, bawiąc się razem. Przestrzegamy zasady, że na jednym stole znajduje się tylko jedno pudełko.

W szafie znajdują się dodatkowe materiały, takie jak: ceraty na stół, tace, zmiotki, woda w butelkach, zapasowe wyposażenie pudełek oraz teczek z dokumentacją. Wszystkie ubytki zawartości pudełek lub uszkodzenia prowadzący zajęcia wpisuje do specjalnie przygotowanego zeszytu, żeby opiekunowie pracowni mogli usunąć szkody (w tym celu wprowadzono numerację boxów).

Pudełka-niespodzianki

Poniżej przedstawiamy przykładową zawartość wybranych pudełek i propozycje ćwiczeń.

BOX 9

Zawartość:

- 0,5 kg grochu;
- 2 małe butelki PET po wodzie mineralnej;
- 2 duże jednorazowe przezroczyste kubki o pojemności 0,5 litra;
- 2 miseczki plastikowe;
- jednorazowe łyżki różnej wielkości;
- tacka plastikowa;
- pinceta.

Propozycje ćwiczeń:

- wsypywanie grochu do pojemników łyżeczkami;
- wsypywanie grochu do pojemników ręką;
- wsypywanie grochu do butelek ręką;
- wsypywanie grochu do butelek łyżeczkami;
- wkładanie grochu do butelek pincetą;

BOX 10

Zawartość:

- klamerki różnej wielkości i w różnych kolorach;
- sznurek;
- kawałki tkanin;
- pojemniki różnej wielkości;
- tektura;
- tulejki po ręcznikach papierowych.

Propozycje ćwiczeń:

- wieszanie „prania”;
- przypinanie klamerki do pojemników;
- przypinanie klamerki do sznurka;
- segregowanie klamerki;
- spinanie tektury i tulejek – tworzenie figur przestrzennych.

BOX 11

Zawartość:

- patyki różnej długości i grubości;
- sznurek;
- plastelina.

Propozycje ćwiczeń:

- układanie wzorów z patyków;

- wiązanie patyków w pęczki;
- wiązanie patyków (wąż);
- segregowanie patyków;
- tworzenie figur przestrzennych z patyków i plasteliny;
- malowanie na gazetach;
- układanie z gazet figur.

Podsumowanie

W wyniku obserwacji dzieci uczestniczących w zajęciach prowadzonych innowacyjną metodą możemy stwierdzić, że efektami pracy są: poprawa nastroju i wyciszenie wychowanków, wydłużenie koncentracji uwagi podczas wykonywanych zadań, usprawnienie manualne, rozwój kreatywności. Pragniemy rozpropagować naszą innowację wśród nauczycieli, ponieważ uważamy, że jest ona bardzo atrakcyjną formą zajęć, ciekawą nie tylko dla dzieci z niepełnosprawnością intelektualną. Osoby zainteresowane zapraszamy na pokaz i szkolenie w naszym Ośrodku.

Elżbieta Ewa Piotrowska

Pedagog specjalna, oligofrenopedagog, tyflopädagog, nauczycielka dyplomowana. Pedagog szkolna w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Agnieszka Stelmasyk

Oligofrenopedagog, nauczycielka-terapeutka dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń, logopedka szkolna, terapeutka Alternatywnych i Wspomagających Metod Komunikacji, specjalistka Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka, bibliotekarka szkolna. Nauczycielka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Kierunek Europa

Barbara Norel

Dlaczego warto wziąć udział w programie PO WER?

Zespół Szkół Szpitalnych w Szczecinie w okresie od 1 września 2017 roku do 31 sierpnia 2019 roku podjął się realizacji projektu pod nazwą „Zintegrowane nauczanie językowo-przedmiotowe drogą do zrozumienia człowieka i otaczającego świata”, dofinansowanego z Funduszy Europejskich. W ramach tego przedsięwzięcia dziesięć nauczycielek różnych przedmiotów w czasie wakacji 2018 wyjechało do zagranicznych szkół w celu zwiększenia kompetencji językowych i metodycznych. Nauczycielki języków obcych doskonalili się metodycznie, a pozostałe kursantki uczyły się wybranego języka obcego. Poniżej prezentujemy wrażenia wszystkich uczestniczek projektu.

Anglia

Justyna Krakowiak-Misiuna, dyrektorka naszej placówki, skorzystała z możliwości udziału w kursie językowym w samym sercu Londynu. Była to dla niej niezwykła okazja do zdobywania nowych doświadczeń językowych, a także rozwijania kreatywności i umiejętności organizacyjnych. Nabywanie kompetencji językowych w gronie młodych i aktywnych osób zachęcało do nawiązywania kontaktów i dawało dużo satysfakcji. Połączenie intensywnego kursu językowego ze zwiedzaniem Londynu wyzwoliło ogromne pokłady energii i inwencji oraz stworzyło różne możliwości rozwoju. Udział w kursie stał się bodźcem

do dalszej nauki języka angielskiego, co z kolei ma w przyszłości pomóc w swobodnym nawiązywaniu kontaktów z nauczycielami pracującymi w szkołach szpitalnych w Europie i na całym świecie. Taka współpraca i wymiana doświadczeń powinny pozytywnie wpłynąć na rozwój poszczególnych placówek.

Hanna Godlewska również spędziła dwa tygodnie w Londynie. Był to dla niej niezwykle czas przełamywania barier językowych, poznawania różnych kultur i odkrywania pięknych miejsc, takich jak: Muzeum Brytyjskie, Muzeum Historii Naturalnej, National Gallery, Muzeum Wiktorii i Alberta, Tate Modern, London Eye, Big Ben, Tower Bridge, Pałac Buckingham, Tower of London. Pięknym wydarzeniem był musical: *Les Misérables* w The Queens Theatre. Szkoła, do której uczęszczała pani Hanna, umożliwiła jej doskonalenie umiejętności językowych. Nauczyciele byli kompetentni i niezwykle życzliwi. Zachęcali uczestników do wypowiedzi na każdy temat. Język angielski był wykorzystywany w wielu sytuacjach: podczas kupowania biletu, pytania o drogę, zamawiania jedzenia czy udzielania wskazówek, gdzie się kierować lub jak gdzieś dojechać.

Niemcy

Beata Grzybowska wybrała kurs języka niemieckiego, zorganizowany przez DID Deutsch Insty-

tut w Berlinie. Przez pierwsze wyzwania językowe „przeszła” wraz z uczniami z Tajwanu, Korei Południowej, Meksyku, Rosji i Brazylii. Poznanie osób z wielu różnych krajów było niezwykle i bardzo pozytywnym doświadczeniem. W nauce pomagali świetni nauczyciele, dzięki czemu już w pierwszych dniach nauki kursanci potrafili ze sobą rozmawiać i wymieniać informacje na temat kultury i zwyczajów panujących w różnych krajach. Pobyt w Berlinie obfitował w wizyty w wielu ciekawych miejscach, takich jak: Berlińskie ZOO, Brama Brandenburska, Muzeum Historii Naturalnej, Parlament. Wyjazd do stolicy Niemiec umożliwił odświeżenie znajomości języka niemieckiego, a także nauczył tolerancji dla innych kultur.

Katarzyna Sporny wybrała kurs metodyczny języka niemieckiego „Intensiv Deutschkurs und CLIL für Lehrer”. Wyjazd do Berlina wspomina jako fantastyczny. Nauczycielką była Niemka – posiadająca, oprócz kompetencji pedagogicznych, niewątpliwy talent do gawędziarstwa. Dzięki temu uczestniczki miały okazję posłuchać bardzo ciekawych opowieści o życiu berlińczyków z czasów istnienia muru berlińskiego. Poznanie zwyczajów, kultury i historii Niemiec zawdzięcza również rodzinie, u której mieszkała. Obecność Włochów i Słowaków na zajęciach umożliwiła wysłuchanie wielu ciekawostek o tych narodach. Zarówno wyjazd, jak i udział w projekcie pozwoliły na doskonalenie umiejętności organizacyjnych, logistycznych i oczywiście językowych.

Malta

Anna Duber przebywała dwa tygodnie na Malcie. W czasie zajęć osłuchiwała się z prawidłową wymową i akcentem w języku angielskim. Nabrała większej swobody w komunikowaniu się, co ułatwi jej przygotowywanie i przeprowadzanie lekcji z elementami języka angielskiego. Poszerzony zasób słownictwa pozwoli na korzystanie z anglojęzycznych zasobów internetu, a dzięki temu zajęcia staną się ciekawsze i bardziej inspirujące dla uczniów. Warsztaty

z ludźmi z różnych kręgów kulturowych umożliwiły jej poznanie innych krajów oraz nawiązanie nowych znajomości, które zaowocują współpracą w ramach e-Twinning. Dwa tygodnie spędzone na Malcie spowodowały, że pani Ania zakochała się w tym niewielkim państwie położonym na Morzu Śródziemnym, pełnym zabytków, zatok, pięknych plaż i skalistych klifów.

Dla Justyny Karolewskiej wyjazd na Maltę był wspaniałą przygodą i szansą poznania ludzi kreatywnych i ciekawych świata. Wybrała kurs: Creative Methodology, ponieważ chciała odświeżyć swoją dotychczasową wiedzę i zdobyć nowe umiejętności. Poznała nauczycieli z Niemiec, Hiszpanii, Portugalii, Rosji i Polski. Wyjazd zainspirował ją do dalszych poszukiwań możliwości kształcenia się za granicą, a także do podejmowania innych inicjatyw, jak na przykład uczestnictwo w programie e-Twinning. Pani Justyna zwiedziła wiele wspaniałych miejsc, między innymi megalityczne świątynie Hagħar Qim, które na długo zostaną w jej pamięci. Będzie jej bardzo brakowało nowych przyjaciół z różnych zakątków Europy oraz ciepła i życzliwości mieszkańców Malty.

Uczestnictwo w projekcie PO WER było dla Anity Piotrowskiej niepowtarzalną możliwością rozwoju. Nigdy nie myślała, że jako dorosła osoba będzie mogła poświęcić 14 dni na tak intensywne działania i emocje. Kurs językowy w tak pięknym i słonecznym kraju jak Malta to nie tylko możliwość doskonalenia umiejętności językowych, ale także (a chwilami przede wszystkim!) szansa na poznanie nowej kultury, na wymianę doświadczeń, inspirację miejscem i ludźmi. Anita Piotrowska uważa, że wyjazd w ramach projektu był jedną z lepszych decyzji na jej drodze zawodowej i osobistej. Ma nadzieję, że jeszcze przez długi czas będzie mogła się dzielić energią, aktywnie realizować nowe plany i odważnie sięgać po marzenia.

Monika Kisielewicz uczestniczyła w kursie języka angielskiego, który prowadzony był na bardzo wysokim poziomie w szkole językowej „Alpha School of English”. Była to dla niej wspaniała przy-

goda oraz możliwość zdobywania wiedzy i umiejętności. Nauczycielka pochodząca z Wielkiej Brytanii posługiwała się pięknym językiem angielskim oraz wyróżniała się wysoką kulturą osobistą i cierpliwością. Podczas dwutygodniowego kursu pani Monika poznała wiele ciekawych osób z różnych krajów, między innymi z Rosji, Włoch, Hiszpanii, Argentyny, Czech. Rozmowy i wymiana myśli pozwoliły jej nie tylko rozwijać umiejętności językowe, ale również zdobywać wiedzę o kulturze i obyczajach panujących w krajach innych uczestników.

Irlandia

Mnie program PO WER umożliwił uczestnictwo w kursie dla nauczycieli języka angielskiego „Methodology and Language Development”, zorganizowanym przez Centre of English Studies w Dublinie. W dwunastoosobowej grupie znaleźli się przedstawiciele z Włoch, Niemiec, Węgier, Japonii, Hiszpanii i Polski. Zajęcia prowadził Irlandczyk z wieloletnim doświadczeniem zawodowym. W czasie warsztatów zaprezentował wiele zadań i zabaw językowych, wykorzystywanych w różnych metodach nauczania. Oprócz zajęć głównych, pracownicy Centre of English Studies przygotowali mnóstwo atrakcji turystycznych. Stwarzały one okazje do poznania szarego, ale przepięknego Dublina, gdzie na każdym kroku widać elementy kultury irlandzkiej. Najważniejszym wydarzeniem kulturowym było przedstawienie The River Dance w Gaiety Theatre. Rzeka tańczących ludzi pozostawiła niezapomniane wrażenia.

Iwona Kiełdanowicz wybrała „Teacher Refresher Course CLIL” w Cork English College. Zajęcia według metody CLIL (Content and Language Integrated Learning) polegały na tym, że w grupach robo-

czych posługiwano się językiem obcym, żeby zgłębić temat i nieustannie coś tworzyć. Zawsze odbywała się analiza zajęć od strony pedagogicznej, co sprawiało, że każdy wiedział, jakie metody zostały zastosowane i w jakim celu oraz jak przenieść je na grunt swojego przedmiotu. Cenny był postulat „ograniczenia mowy nauczyciela” na rzecz kreowania struktury lekcji i sytuacji sprzyjających wypowiedzianiu się przez uczestników kursu. Dodatkowym atutem wyjazdu było miasto Cork – pełne zabytkowych budowli z szarego kamienia i pubów z prawdziwą, irlandzką muzyką, przepiękne klifowe wybrzeże oraz morskie uzdrowisko Cobh.

Dlaczego warto?

Z powyższych wypowiedzi wynika, że wszystkie nauczycielki Zespołu Szkół Szpitalnych w Szczecinie są bardzo zadowolone ze swoich wyjazdów w ramach projektu PO WER. Każda z nas wzbogaciła się językowo i kulturowo. Nawiązała nowe znajomości, które poszerzają horyzonty i krąg znajomych. W nowym roku szkolnym przystąpiłyśmy do pracy z energią i nowymi pomysłami na uatrakcyjnienie zajęć.

Każdy z wymienionych powyżej kursów jest godny polecenia, ponieważ spełnił wymagania uczestniczek. Zapewniamy, że warto brać udział w podobnych przedsięwzięciach!

Barbara Norel

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie.



Fundusze Europejskie
Wiedza Edukacja Rozwój

Unia Europejska
Europejski Fundusz Społeczny



Transgresjami ku przyszłości

Nikoła Budnicka, Halina Syguda

Refleksje po IV Interdyscyplinarnej Konferencji Naukowej Transgresje Matematyczne

Klasa siódma – którą matematyka raczej męczy, niż porywa – rozwiązywała ostatnio takie zadanie: „Pan Kowalski zarabia miesięcznie o 200 zł mniej od Pani Kowalskiej. W ciągu roku zarobili razem 72 tys. zł. Ile zarabia miesięcznie Pani Kowalska, a ile Pan Kowalski?”. Szło jak po grudzie, ale w końcu policzyli – Pani Kowalska 3100 zł, a Pan Kowalski 2900 zł. „Kto tyle zarabia? Chyba źle policzyliśmy” – padały pełne wątpliwości głosy z klasy. „To chyba małżeństwo nauczycieli” – rzucił ktoś. Dzieci przeliczyły pensje według własnego klucza i wyszło im,

że Kowalscy kiepsko przędą – nowego iPhone’a raczej nie kupią. Można rzec, iż w czasie tych zajęć dokonała się transgresja. Klasa, w większości raczej niewyrażająca zainteresowania matematyką, z pełnym zaangażowaniem przeliczała, na co ci biedni Kowalscy mogą sobie pozwolić ze swoich pensji. W sumie zrobili jeszcze tylko jedno zadanie, ale w międzyczasie była analiza treści zadania, było równanie, były działania pisemne i wreszcie – dyskusja. Czy dlatego, że przykład był z życia wzięty, to zadanie rozgrzało uczniów i wzbudziło tyle emocji?

Przekraczanie granic

Powyższy przykład pokazuje, że rolą nauczyciela nie jest ciągłe podsuwanie gotowych rozwiązań, ale namawianie uczniów do dyskusji, zachęcanie do zadawania pytań, prowokowanie i pobudzanie ich wyobraźni. Rolą nauczyciela matematyki jest dodatkowo przekonanie uczniów, że matematyka jest królową nauk i kluczem, który otwiera drzwi do pozostałych dziedzin.

Termin „transgresja” – zaczerpnięty z dorobku naukowego wybitnego polskiego psychologa Józefa Kozielskiego – oznacza „przekraczanie granic”. Jak ważne są wszelkiego rodzaju „przekroczenia od kilku lat dowodzi cykl Interdyscyplinarnych Konferencji Naukowych Transgresje Matematyczne, organizowany przez Instytut Matematyki Uniwersytetu Pedagogicznego w Krakowie. W tym roku, w dniach 13–16 marca, odbyła się już czwarta edycja. Podczas wykładów i warsztatów wymieniamy doświadczenia i poglądy, co pokazuje, że „wartości kształtujące, wypływające z aktywnego i świadomego udziału w procesie nauczania-uczenia się matematyki, wykraczają daleko poza potrzeby samej matematyki”.

W tym roku już po raz trzeci uczestniczyliśmy w tych spotkaniach, które są dla nas źródłem inspiracji, ale także skłaniają do głębokiej refleksji nad procesem nauczania i zawodem nauczyciela w nowoczesnym świecie.

Przyswajanie przez odkrywanie

Rozwój technologiczny i ogromny skok cywilizacyjny spowodował, że obecna szkoła jest nienowoczesna, a nam – nauczycielom – coraz trudniej odpowiedzieć na uczniowskie pytania: „Po co mam się tego uczyć?” albo „Do czego mi się to przyda?”. Wszystkie badania naukowe wskazują, że dziecko najlepiej przyswaja wiedzę przez „odkrywanie”, w wyniku aktywnego działania, gdy zdobywanie wiedzy odbywa się w interakcji ze środowiskiem.

Profesor Zbigniew Semadeni w swoim wykładzie podkreślał, że nauczyciel nie może przekazywać dziecku pojęć matematycznych poprzez samo ich objaśnianie, nawet gdy ilustruje je na konkretnych przykładach. Efektywne nauczanie nie polega na podawaniu gotowej wiedzy przez nauczyciela przy założeniu, że dziecko ma się tego nauczyć, zapamiętać, a następnie odtwarzać. Nauczanie, zwłaszcza matematyki, powinno polegać na umożliwianiu „odkrywania”, stwarzaniu warunków do tego, aby uczeń sam dostrzegał prawidłowości i reguły. Uczeń powinien rozwijać w szkole swoją naturalną ciekawość świata i mieć satysfakcję z osiągniętego sukcesu. Tymczasem bywa zupełnie odwrotnie – dzisiejsza „wiedza” to w większości fakty i informacje, a nauka matematyki często polega na odtwarzaniu schematu bez zrozumienia, zwłaszcza na wyższym poziomie edukacji. Co wpływa na taki stan rzeczy? Powodów jest wiele: przeładowany program, mało godzin, egzaminy, matura, wyniki, ranking...

Działać i myśleć

Marzy mi się szkoła, w której uczeń czułby się dobrze. Dzisiaj widzę zmęczoną, zniechęconą młodzież, którą traktujemy jednakowo. Wszystkich uczymy tego samego, w ten sam sposób i jeszcze najlepiej, żeby tak samo byli ubrani. Szkołą rządzą schematy i stare normy, w których młodemu człowiekowi trudno się odnaleźć. Odkrywanie matematyki wymaga czasu, którego nauczyciel nie ma, a zwiększenie liczby godzin jest nierealne, bo nasi uczniowie i tak spędzają tygodniowo w szkole prawie tyle samo czasu, ile dorosły w pracy, zatrudniony na cały etat.

Gdyby można było pominąć podstawę programową i przyjąć tylko jej ogólny zarys. Zmienić całkowicie model nauczania i zlikwidować „przechodzenie z klasy do klasy”. Należałoby pozwolić uczniowi, który pasjonuje się matematyką czy historią, czy innym przedmiotem, zając się nim

w szerszym zakresie. Pomóc mu odkryć i rozwinąć swój talent w wybranej dziedzinie.

Nauczyciel natomiast powinien być przewodnikiem, prowokować do pojawienia się konfliktu poznawczego, skłaniającego ucznia do myślenia. Nauczyciel nie może się ograniczać tylko do przekazywania i egzekwowania wiedzy. Ma stwarzać sytuacje, w których uczeń sam podejmie wysiłek i zacznie myśleć twórczo. Lekcja musi być atrakcyjna i ciekawa, a jej cel powinien być ukierunkowany na najważniejszą osobę w procesie edukacji, czyli ucznia. Bazując na własnym doświadczeniu, wiemy, że nawet najciekawszy wykład po trzech godzinach zaczyna nas nużyć. Starajmy się więc maksymalnie uatrakcyjnić zajęcia poprzez wprowadzanie aktywnych form. Tylko w ten sposób możemy spróbować zmienić podejście uczniów, bowiem u wielu z nich obserwuję zanik chęci poznawania i doświadczania. Po tylu latach pracy coraz częściej widzimy, że uczeń czeka, aż nauczyciel go „oświeci”, wyjaśni, poda rozwiązanie – bo tak jest prościej i szybciej. Uczeń rzadko chce podjąć wysiłek. Zdarza się, że uczniowie, przychodząc na lekcje, marudzą, bo będą musieli myśleć (!). Ale to przecież my przyzwyczailiśmy młodzież do bierności – właściwie dostają gotowe przepisy na wszystko. A gdyby tak odwrócić sytuację i na początku lekcji postawić problem i nie podać rozwiązania? To wymagałoby od nauczyciela innego podejścia – musiałyby kontrolować sposoby rozwiązań, prowokować dyskusję, podawać wskazówki.

Jednak jesteśmy przekonane, że warto podjąć ten wysiłek, bowiem prędzej czy później szkoła i nauczyciele będą musieli się zmienić. Badania naukowe nad sztuczną inteligencją bardzo szybko się rozwijają – coś, co kiedyś było nierealne, dzisiaj

jest normą. Ostatnio jeden z uczniów rezolutnie zadał pytanie: „Co się stanie ze szkołą, gdy wymyślą pamięć zewnętrzną wszczepianą do mózgu, na którą metodą kopiuj-wklej załadujemy wszystkie wiadomości z podręczników?”

„Pozwólmymy dzieciom działać i myśleć” – to hasło dydaktyków matematyki, które często słyszemy na konferencjach. Kiedy zacznie być najważniejszym hasłem w każdej szkole?

Nikola Budnicka

Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 47
im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Halina Syguda

Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 47
im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Czym są gatunki inwazyjne?

Lidia Skuza, Małgorzata Majewska

Centrum Biologii Molekularnej i Biotechnologii przygotowuje szkolenia z „barkodingu DNA”

Problem inwazyjnych gatunków obcych stale narasta i jest niezwykle złożony, a zajęcie się nim to sprawa pilna – nie tylko z uwagi na rosnące koszty, ale również ze względu na często nieodwracalny wpływ na środowisko.

Nie każdy gatunek obcy wywołuje negatywne zmiany w środowisku przyrodniczym i musi budzić obawy, zwłaszcza w kontekście zagrożenia dla rodzimej bioróżnorodności. Gatunek obcy a gatunek inwazyjny – to dwa różne pojęcia, które nie są równoznaczne, choć często ze sobą zestawiane. Wynika to z faktu, że część roślin i zwierząt obcego pochodzenia wykazuje inwazyjność lub może stać się inwazyjna i tym samym niekorzystnie wpływać na różnorodność biologiczną, na każdym jej poziomie. Aby zrozumieć faktyczne zagrożenie, jakie niosą za sobą inwazje biologiczne i ich skutki, niezbędna jest znajomość właściwej terminologii.

Gatunek obcy to gatunek występujący poza swoim naturalnym zasięgiem, zdolny do przeżycia

i rozmnażania się na nowym terenie. Za gatunek obcy uważane są także części osobników: gamety, nasiona, jaja oraz odmiany i rasy. Natomiast gatunek obcy inwazyjny to gatunek poza granicami swojego naturalnego zasięgu występowania – obcy na danym terenie, który zagraża bioróżnorodności oraz może negatywnie wpływać na gospodarkę i/lub zdrowie człowieka.

Szacuje się, że w Europie wśród obcych składników flory i fauny od 10 do 15% stanowią właśnie gatunki inwazyjne. Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady (UE) nr 1143/2014 z 22 października 2014 roku w sprawie działań zapobiegawczych i zaradczych w odniesieniu do wprowadzania i rozprzestrzeniania inwazyjnych gatunków obcych, które weszło w życie 1 stycznia 2015 roku, w sposób kompleksowy reguluje zagadnienia zapobiegania wprowadzaniu i rozprzestrzenianiu się inwazyjnych gatunków obcych, ich wczesne wykrywanie, a także szybką eliminację bądź długofalową i efek-

tywną kontrolę populacji w przypadku gatunków rozpowszechnionych.

W celu jak najwcześniejszego wykrycia inwazyjnego gatunku obcego wykorzystuje się nowoczesne techniki molekularne. Narzędziem molekularnym, które idealnie sprawdza się w przypadku, gdy dysponujemy jedynie próbką materiału biologicznego, na przykład sierścią, piórami czy ziarniakiem lub siewką, jest barkoding DNA.

To stosunkowo nowa metoda, polegająca na sekwencjonowaniu ściśle określonych *loci* (dla roślin są to geny *matK* i *rbcL* zlokalizowane w genomie chloroplastowym, a w przypadku zwierząt – gen *COI* w genomie mitochondrialnym) i identyfikowaniu przynależności gatunkowej organizmów na podstawie tych sekwencji. Sekwencja nukleotydów uzyskana przy użyciu określonych starterów przedstawiana jest w postaci paska przypominającego kod kreskowy, który pozwala na porównywanie i odróżnianie gatunków od siebie. Do tego typu badań stosuje się głównie genomy organellowe, które, ze względu na swoje cechy, takie jak inna budowa i organizacja w porównaniu z genomami jądrowymi, a także podleganie innym zasadom dziedziczenia, są bardzo ważnym źródłem informacji o przynależności gatunkowej. Ponadto większą jest ilość materiału genetycznego, którą można uzyskać z jednej komórki.

Zaletą barkodingu jest możliwość oznaczania przynależności gatunkowej różnych organizmów, co rzuca nowe światło na identyfikację nieznanymi oraz opis już istniejących gatunków roślin i zwierząt (gatunki kryptyczne). Co więcej, identyfikacja ta nie jest zależna od etapu rozwoju, na którym znajduje się organizm. Wymaga niewielkiej ilości tkanki do przeprowadzenia badań i jest metodą szybką i wiarygodną. Dzięki zapewnieniu standaryzacji i łatwych procedur barkoding może się stać idealnym narzędziem dopełniającym pracę taksonomów, którzy będą mogli ustalać zależności między gatunkami, a także opisywać nowo zidentyfikowane gatunki. Barkoding pozwala na

badanie wpływu człowieka na środowisko, oznaczanie gatunków grzybów powodujących zatrucia, monitorowanie stanu środowiska naturalnego, orzekanie o składzie produktów pochodzenia zwierzęcego i roślinnego. Ponadto umożliwia on dostęp do zaawansowanych narzędzi identyfikujących gatunki w takich obszarach, jak rolnictwo – identyfikacja szkodników roślin, kontrola handlu zwierzętami – identyfikacja gatunków zagrożonych, kłusownictwo, entomologia sądowa – identyfikacja wczesnych stadiów rozwojowych organizmów, na przykład larwy muchówek, medycyna – identyfikacja pasożytów. Ponadto metoda ta umożliwi dostęp do bazy gatunków ludziom niezwiązanym ze światem naukowym. Barkoding DNA daje informacje, które czynią systematykę i taksonomię bardziej zrozumiałą, jak również przystępną dla odbiorców.

Poznanie tajników analizy barkodingu DNA, z wykorzystaniem nowoczesnego sprzętu specjalistycznego, będzie możliwe już w nadchodzącym roku szkolnym. W Centrum Biologii Molekularnej i Biotechnologii, działającym od 2015 roku przy Wydziale Biologii Uniwersytetu Szczecińskiego, planowane jest – przy pomocy finansowej Wojewódzkiego Funduszu Ochrony Środowiska i Gospodarki Wodnej – przeprowadzenie cyklu bezpłatnych warsztatów dla nauczycieli, przybliżających tematykę wczesnego wykrywania i identyfikacji gatunków obcych i inwazyjnych. Podczas dwudniowych warsztatów uczestnicy zapoznają się z metodami izolacji DNA z materiału roślinnego i zwierzęcego, metodą PCR z zastosowaniem specyficznych starterów – barkodów DNA, a także analizą otrzymanych wyników. Ćwiczenia praktyczne wzbogacą wykłady powiązane z tematyką zajęć. Wszystkie praktycznie realizowane zadania odbywają się według procedur badawczych, które obowiązują w jednostkach naukowo-dydaktycznych.

Zajęcia będą prowadzone przez naukowców zawodowo i czynnie zajmujących się biologią molekularną, w świetnie wyposażonych laborato-

riach CBMiB, przy użyciu nowoczesnego sprzętu specjalistycznego.

Głównym celem kursu jest zapoznanie uczestników z możliwościami, jakie daje wykorzystanie genetyki molekularnej w identyfikacji obcych gatunków inwazyjnych, a dzięki temu konstruowaniu skutecznych programów ochrony bioróżnorodności Polski. W celu poprawy wiedzy o zagrożeniach ze strony obcych gatunków oraz sposobach zapobiegania tym problemom konieczne jest przede wszystkim uwzględnienie tego zagadnienia w programach nauki w szkołach.

Na podstawie analizy celów kształcenia i treści nauczania zawartych w podstawach programowych kształcenia ogólnego należy stwierdzić, że można włączyć zakres tego szkolenia w realizację edukacji biologicznej w praktyce. W szkole podstawowej istnieje możliwość wdrażania planowania i przeprowadzania obserwacji, doświadczeń oraz wnioskowania. W szkole ponadgimnazjalnej będzie to pogłębianie znajomości metodyki badań biologicznych, zaś w szkole ponadpodstawowej – rozwijanie myślenia naukowego, doskonalenie umiejętności planowania i przeprowadzenia obserwacji i doświadczeń oraz wnioskowanie w oparciu o wyniki badań. Treści nauczania będą mogły być rozwijane oraz pogłębiane, ponieważ w ramach wykładów i ćwiczeń laboratoryjnych uczestnicy ugruntują wiedzę między innymi na temat metod izolacji DNA, podstawowych technik PCR, molekularnych metod identyfikacji gatunków oraz barkodingu DNA. Pozwoli to na realizację wybranych treści nauczania. W szkole podstawowej są to: klasyfikacja organizmów, genetyka, ekologia i ochrona środowiska. W szkole ponadgimnazjalnej: różnorodność biologiczna i jej zagrożenia (zakres podstawowy) genetyka i biotechnologia, różnorodność biologiczna Ziemi (zakres rozszerzony). W szkole ponadpodstawowej w zakresie podstawowym i rozszerzonym: biotechnologia, podstawy inżynierii genetycznej i różnorodność biologiczna, jej zagrożenia i ochrona.

Nauczyciele biologii, chemii oraz nauk przyrodniczych uczestniczący w proponowanej formie doskonalenia będą mogli ponadto przeprowadzić na uczelni zajęcia ze swoimi uczniami. Liczba miejsc jest ograniczona, dlatego zainteresowane osoby proszone są o rejestrację za pośrednictwem Internetowego Systemu Obsługi Szkoleń (szkolenia.zcdn.edu.pl) na samym początku nowego roku szkolnego. Szczegółowe informacje zostaną przedstawiane nauczycielom podczas konferencji metodycznych, odbywających się cyklicznie pod koniec sierpnia w siedzibie ZCDN-u w Szczecinie. Warto pamiętać, że z punktu widzenia stosowania metod pozwalających na nauczanie z wykorzystaniem aktywności ucznia – metoda laboratoryjna wydaje się być najważniejsza i niezbędna w realizacji podstawy programowej kształcenia ogólnego w edukacji biologicznej.

Centrum Biologii Molekularnej i Biotechnologii CBMiB jest jednostką naukowo-badawczą, na którą uzyskano fundusze z UE. CBMiB tworzą dwa laboratoria: Laboratorium Biologii Molekularnej z Pracownią Cytogenetyki i Proteomiki oraz Laboratorium Badań Środowiskowych, wyposażone w ponad 190 wysokiej klasy urządzeń badawczych. W CBMiB pracuje 31 naukowców w 7 zespołach naukowych.

Lida Skuza

Doktor habilitowana nauk rolniczych w zakresie argonomii, biolog, genetyk. Profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Kierownik Centrum Biologii Molekularnej i Biotechnologii.

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.

Technologia? Czemu nie!

Anna Woszczyńska

Innowacyjna dydaktyka w najmłodszych klasach szkoły podstawowej

Szybko rozwijające się technologie oraz atrakcyjne innowacje w zakresie metod nauczania skłaniają wielu nauczycieli do wykorzystywania najnowszych rozwiązań dydaktycznych w trakcie zajęć. Ułatwia to realizację podstawy programowej, która zakłada, że uczeń będzie czerpał wiedzę z otaczającego go świata, wykorzystując logiczne myślenie. W dążeniu do spełnienia tego celu nie sposób pominąć najobszerniejszego

źródła bieżących informacji, jakim jest internet, oczywiście po uprzednim zaznajomieniu uczniów z zagrożeniami, które wiążą się z korzystaniem z zasobów sieci, takich jak cyberprzemoc czy cyberuzależnienia. Nowoczesne technologie pozwalają uczniom wykorzystywać pełnię swoich możliwości, a oferowane przez nie doświadczenia i eksperymenty dają im dużą radość z odkrywania nowych zjawisk i czerpania wiedzy.

Prezentacje multimedialne wykonane przez uczniów mogą być ciekawym urozmaiceniem lekcji – co więcej, w ten sposób łączymy nauczanie informatyki i, na przykład, języka angielskiego. Uczniowie, aby wykonać prezentację – zawierającą teksty, obrazy, muzykę oraz inne efekty (jak „przejścia”) służące zainteresowaniu odbiorców, muszą zebrać istotne informacje, zdjęcia i filmy dotyczące wybranego zagadnienia. Następnie ich zadaniem jest przedstawienie prezentacji klasie – to uczy publicznych wystąpień i dzielenia się tylko ważnymi informacjami, które uczniowie muszą odseparować od informacji pobocznych.

Niezwykle istotną umiejętnością, przywołaną w podstawie programowej, jest sprawność pisania tekstów użytkowych, natomiast w starszych klasach – swobodne posługiwanie się językiem obcym w mowie. Aby ćwiczyć te umiejętności, wymagane zresztą na egzaminie, uczniowie tworzą teksty w oparciu o zadania zawarte w podręczniku lub w trakcie zajęć z komunikacji odgrywają zaproponowane w książce scenki. Lekcje języka obcego warto wzbogacić o wartości i realia kulturowe. Nauczyciel w tym celu może nawiązać współpracę ze szkołą zagraniczną. W jej ramach dzieci, przy użyciu Skype’a, komunikują się z uczniami z innej szkoły. Uczeń prowadzi w realnym czasie dialog z rówieśnikiem innej narodowości i w ten sposób doskonalą kompetencje komunikacyjne. Wzbogaca nie tylko zasób słownictwa, ale także przełamuje „blokadę” językową.

W trakcie zajęć z matematyki uczniowie mogą stworzyć modele figur z zastosowaniem programów multimedialnych. Programy umożliwiają rozkładanie figur na części pierwsze, obracanie, mierzenie z każdej strony – co wpływa na zainteresowanie przedmiotem, który powszechnie uznawany jest za trudny. Co więcej – uczniowie borykający się z problemami w dziedzinie matematyki mogą dzięki podobnym zajęciom lepiej, szybciej i efektywniej zgłębić wiedzę.

Kolejnym przykładem unowocześnienia edukacji poprzez wykorzystywanie technologii

jest samo prowadzenie lekcji. Na przykład lekcje przyrody mogą się okazać ciekawsze i przystępniejsze, jeśli uczeń sam, za pomocą tablicy interaktywnej i odpowiedniego programu, odwzoruje na przykład szkielet człowieka lub zaprezentuje układ słoneczny.

Nauczyciele pracujący z uczniami klas 1–3 dzięki nowoczesnym technologiom mogą zaprezentować wiele informacji w takiej formie, która zachęci dzieci do uczestnictwa w zajęciach. Można na przykład wprowadzić ucznia w świat muzyki klasycznej – pokazując filmy na YouTube. W trakcie takiej „wirtualnej lekcji muzyki” nauczyciel ma możliwość zaprezentowania uczniowi, jak wyglądają i brzmią różne instrumenty, jak się na nich gra i jaką muzykę tworzy, co działa na korzyść rozwoju intelektualnego, jak i emocjonalnego dziecka.

Zastosowanie w nowoczesnym nauczaniu technologii nie musi być ograniczone jedynie do prowadzenia zajęć w klasie. Często uczniowie pozostają w domu z przyczyn zdrowotnych – po powrocie do szkoły zmuszeni są nadrobić zaległy materiał. W momencie uzyskania zgody – rodziców, klasy, kadry zarządzającej – można sobie wyobrazić prowadzenie zajęć za pośrednictwem internetu, czyli „na odległość”.

Odkrywanie zjawisk na drodze doświadczania jest niezmiernie istotne – szczególnie w młodszych klasach szkoły podstawowej, w których trudno uczyć tylko suchych faktów i trudnej do zapamiętania „teorii”. Technologia, przede wszystkim cyfrowa, pozwala wielu rzeczy doświadczać. Uczniowie korzystający z technologii tym samym wykorzystują pełnię swoich możliwości i mają dostęp do najnowszych informacji.

Anna Woszczyńska

Nauczycielka języka angielskiego w Szczecin International School.

Pedagogika pozytywna

Część II

Jadwiga Szymaniak

Metody, innowacje, implementacje w edukacji

Za jądro idei pedagogiki pozytywnej jej twórcy i propagatorzy uważają pogląd, że szkoła może się stać miejscem wzajemnego wzrostu, polem kreatywności dla nauczycieli i uczniów. Rozwój osobowości to więcej niż wiedza, z której można „odpytać”, więcej niż orientacja na osiągnięcia – stwierdzają jej zwolennicy. Czytając ich wypowiedzi, oparte na badaniach, dochodziłam niejednokrotnie do wniosku, że „przecież tak już pracowaliśmy”, że „przecież tak trzeba”. I to chyba dobrze, gdy tendencje propagowane przez pedagogikę akademicką nie przekraczają możliwości praktyków, nie budzą ich lęku, a umacnia-

ją ich w przekonaniu, że są na dobrej drodze. Jedna z nauczycielek badanych przez przytaczanych w poniższym tekście autorów powiedziała: „Czuję, że jestem ważna dla moich uczniów, jestem dumna, że wszystkich zmobilizowałam do ukończenia szkoły. Nauczyłam się jakoś pracować z uczniami trudnymi i doprowadzać ich do celu”. Rozważania badaczy przywołanych w obu częściach artykułu nie są naznaczone huraoptymizmem. Wnioski skłaniają do umiarkowanego entuzjazmu. Nauczyciele, mimo szkoleń i obserwowanych doraźnie zmian, często szybko wpadają z powrotem w „stare koleiny”.

Uwolnienie od rutyny

Nauczyciel dysponuje pewnymi zasobami – to przede wszystkim jego wykształcenie, wiedza przedmiotowa i osobista kondycja (*fitness*). Ale wiedza stanie się tylko wtedy skuteczna, gdy będzie powiązana z odpowiednią postawą – podkreśla profesor Olaf-Axel Burow, jeden z propagatorów pedagogiki pozytywnej¹. Łączy się to z problemem kształcenia nauczycieli, kładącego niewystarczający akcent na spajanie wiedzy i postaw. Współcześnie faworyzuje się wiedzę, w sposób zbyt ograniczony dotyka zaś postaw. Jest to jedno z ważnych założeń pedagogiki pozytywnej. Realizacja jej postulatów wymaga też stopniowej reorganizacji życia samej szkoły, dotyka przestrzeni szkoły, nastawionej przeciw na ogólne kształcenie frontalne. Co ciekawe, nauczyciele pytani, na przykład na różnego rodzaju szkoleniach, jak wyobrażają sobie „szkołę przyszłości”, w większości nie rezygnują ze swojej centralnej pozycji². Marzą też raczej o małych liczebnie klasach, choć badania skuteczności nauczania tego czynnika akurat nie potwierdzają³. Nauczyciele – pytani przez autorów tu cytowanych – rzadko rysują krąg, w którym można z uczniami usiąść i swobodnie porozmawiać, patrząc na siebie nawzajem. A przecież w życiu uczniowie zetkną się z olbrzymimi biurami i różnymi metodami wspólnej pracy. Burow postuluje zburzenie w szkołach części ścian klas, marzą mu się odrębne pomieszczenia, w których dzieci będą się przygotowywać do zajęć (*Input-Räume*) i sale do nauki dostosowane do pracy zespołowej. Przestrzeń jest tu rozumiana jako „trzeci pedagog”, obok osoby nauczyciela i poznawanych treści. Ważną rolę pełnią tablice interaktywne i inne nowoczesne środki⁴. Nie są to pomysły zupełnie nowe – o ich wdrożeniu marzył już wcześniej John Dewey (1859–1952). Rola nauczycieli zmienia się w tym ujęciu, stają się „towarzyszami” (*Lernbegleiter*) w procesie uczenia się⁵. Oczywiście Burow przyznaje, że wiele nowości można realizo-

wać w tradycyjnych warunkach i przy stopniowo zmieniającej się roli nauczyciela, chodzi o to, by były to przemyślane innowacje. Ich realizacja wchodziła w niektórych krajach stopniowo w życie od lat 60. ubiegłego wieku jako „warsztaty przyszłości”. Chodziło w nich przede wszystkim o trzy kroki:

- 1) uwolnienie od rutyny (*Open Mind*),
- 2) zastanowienie się nad tym, co jest dla nas rzeczywiście ważne (*Open Heart*),
- 3) uwolnienie energii i pasji, aby z wizji uczynić rzeczywistość (*Open Will*)⁶.

Jak podkreśla prof. Ernst Fritz-Schubert, chodzi o „wewnętrzny kompas”, wskazujący nauczycielom rzeczy istotne. „Do tego potrzebny jest (...) porządek wartości i nieuszkodzone, nienaruszone sumienie” – piszą autorzy pedagogiki pozytywnej, powołując się na Victora Frankla⁷. Cenny jest tu przykład podany przez prof. Fritza-Schuberta: „Wyobraźmy sobie duży współczesny koncert, który znalazł się w sytuacji kryzysu. Czy jego pracownicy, którzy nadal biorą wtedy duże pieniądze, odnoszą się do swojego sumienia?”

Z kolei Burow faworyzuje pojęcie powołania jako źródła sensu dla nauczycielskiej pracy. Jak jednak wynika z jego dociekań, niewielu pedagogów się nad tym zastanawia. „Jeśli jednak chcę być dobrym nauczycielem, muszę wiedzieć, co jest moim powołaniem” – stwierdza Burow⁸. Dodam, że w polskiej aktualnej myśli pedagogicznej pojęcie powołania nadal jest żywe. O powołaniu pedagogicznym mówi się jako o „szczególnym rodzaju emocjonalnej więzi i zawodowego zaangażowania pedagoga, powodującym wypełnienie przez niego tej roli bez względu na warunki pracy czy stan samopoczucia (...). Oddanie się w »służbę wychowaniu«, w urzeczywistnianie wartości, które wykraczają poza własne interesy”⁹. W ujęciu chrześcijańskim powołanie jest propozycją podjęcia się jakiejś misji¹⁰.

I tu dygresja. Charyzmatyczny kapłan, twórca i realizator wizji hospicjum stacjonarnego, ale i utalentowany katecheta, niedawno zmarły ksiądz Jan

Kaczkowski tak pisał o powołaniu: „Ale to przede wszystkim »bycie dla«. Trzeba wciąż przedkładać coś nad swoje małe egoizmy (...). Najcenniejszy wydał mi się czas. Obiecałem sobie, że będę tak bardzo dla, by nie mieć wolnego czasu. Mój numer telefonu jest publiczny (...). Zmarnowane powołanie, ucieczka przed samym sobą (...) to coś potwornie smutnego (...). Marnuje się powołanie, kiedy gubi się ideały, przestaje nad sobą pracować, wymagać od siebie”¹¹.

Prof. Burow, nawiązując do kategorii powołania, stwierdza nawet, że z niej narodziła się pedagogika pozytywna. Warto przytoczyć jego dewizę: „Jeśli znajdziesz coś, do czego się zapalas, i jeśli ci się uda znaleźć współpracowników, to możesz osiągnąć prawie wszystko”¹². Decydujące są dobre relacje wśród uczących i własny udział. Jest to bardzo ważne stwierdzenie, bo dotychczas w szkołach panowała często filozofia „samotnego bojownika”. Jak jednak wskazują badacze, najwyższe osiągnięcia kreują nie geniusze, ale wyrastają one na gruncie synergii, wyrównywania słabości i poszerzania mocnych stron¹³ drogą współpracy. Jej jednak trzeba się uczyć.

Wspomniane cnoty, składające się na charakter, w ujęciu pedagogiki pozytywnej ulegają obecnie pewnemu poszerzeniu, unowocześnieniu. Na przykład mądrość i wiedza łączą się z nowoczesnym ujęciem kreatywności, dalekowzroczności i miłości do uczenia się. Odwagę łączy się z dzielnością i wytrwałością. „Badania z zakresu psychologii pozytywnej i empiryczne ustalenia między innymi Uniwersytetu w Zurychu uświadamiają nam, że muszą do siebie pasować wymagania codziennego życia i mocne strony charakteru, aby czuć się dobrze” – stwierdzają zwolennicy pedagogiki pozytywnej¹⁴. Ale za mocne strony charakteru nie ma ocen w szkole, a przecież one są odpowiedzialne za przyszłe osiągi w życiu i w zawodzie – podkreślają Burow i Fritz-Schubert. Stawia to nowe zadania przed nauczycielami, także w zakresie pracy nad sobą.

Teoria pola kreatywnego i innowacji

Profesor Burow rozwinął swoją teorię szkoły kreatywnej na podstawie długoletnich doświadczeń, które doprowadziły go do wniosku, że w pełni rozwiniemy swój potencjał tylko wtedy, kiedy znajdziemy dla siebie sprzyjające otoczenie lub spróbujemy je sami kształtować¹⁵. Jest to więc niejako też teoria miejsc kreatywności w szkole. Jako jeden z przykładów podaje następującą historię. Kiedy w latach 80. w Polsce był kryzys i żywność zdobywano na kartki, on – pracując wtedy w berlińskiej szkole, w trudnej dzielnicy – realizował z uczniami projekt z gazetką szkolną. Uczniowie redagowali gazetkę, dzielili się rolami, pisali teksty komunikatów i komiksów, robili rysunki, zbierali ogłoszenia, starali się upowszechnić gotowe egzemplarze, a zdobyte pieniądze przeznaczali na wysyłanie paczek charytatywnych do Polski. Jest to pedagogika pozytywna w praktyce. Łączy się z pasją, z odkrywaniem swoich mocnych stron i sensu swoich działań – zaznacza Burow, nawiązując do wcześniej tu cytowanych poglądów Frankla. Kreatywność wiąże się bowiem z rozwojem potencjału w trakcie wspólnej pracy, kooperacji. Chodzi też o to, aby każdy znalazł miejsce w tym polu kreatywności.

Przemyslenia te przedstawił Burow w licznych wystąpieniach, na przykład podczas Kongresu Pedagogicznego w Wolfsburgu w roku 2015¹⁶. Rozwinął wtedy myśl, zresztą już wspomnianą, że zewnętrzne bodźce i wymagania, szczególnie te standaryzowane, nie zawsze przyczyniają się do podwyższenia osiągnięć, a wręcz przeciwnie, mogą spowodować regres w rozwoju. „Kreatywność i szczytowe osiągnięcia (...) nie powstają przez dalsze rozbudowywanie zewnętrznej aparatury nacisku, (...) ale przez odkrycie i urzeczywistnienie tego, co dla nas rzeczywiście jest ważne i porusza nas wewnętrznie”¹⁷. Nie jest to jednak możliwe tylko w obecności „starych” cnót i zalet, jak cierpliwość czy dyscyplina. Musimy „na nowo wynaleźć”, do czego się nadajemy, i znaleźć sposobność, aby to czynić. To klucz do

szczęścia, powiedział kiedyś John Dewey, a jeszcze przedtem Immanuel Kant konstatawał, że „wesole serce daje napęd”¹⁸. Z radością zdobyta wiedza czyni nas więc szczęśliwymi. Warto też dodać, za twórcami pedagogiki i psychologii pozytywnej, że to, co przeczuwali dawni myśliciele – Locke, wspomniani Kant i Dewey oraz wielu innych – dziś potwierdzają badania mózgu. Mózg bowiem nastawiony jest na odbiór przyjemnych wrażeń i nagród. Zaś naciśki i presja powodują blokadę płatów frontalnych, w obliczu stresu uczenie się jest trudniejsze.

Fritz-Schubert – po latach pracy w szkole zawodowej, po zdobyciu kwalifikacji nauczyciela etyki i kwalifikacji terapeuty – zdecydował się na prowadzenie przedmiotu „szczęście” i realizowanie warsztatów w tej dziedzinie. Następnie, wraz z prof. Ulrike Graf z Uniwersytetu w Osnabrück, przeprowadził badania nauczycieli, którzy ukończyli kurs przygotowujący do nauczania tego przedmiotu. Te jakościowe studia uwiaryściły doraźną zmianę perspektyw u uczestników zajęć, wzrosło wśród nich znaczenie zaufania, poprawiła się atmosfera w badanych grupach nauczycielskich.

Szukając dróg rozwoju dla wychowanków, twórcy i realizatorzy pedagogiki pozytywnej sięgali też przez lata do tak zwanej pedagogiki Gestalt, szczególnie modnej w latach 70. W języku niemieckim słowo *Gestalt* oznacza kształt, formę, postać. Chodziło o nadanie idealnego kształtu procesom kształcenia, szczególnie w zakresie wychowania przez sztukę, o wystąpienie na lekcjach zasłuchania, skupienia, zafascynowania. O możliwość łączenia emocjonalnej i poznawczej strony procesów dydaktycznych. Podkreślano też rolę biografii uczącej się jednostki, jej potrzeb duchowych i moralnych. Wszystkie te czynniki wymagałyby odrębnego omówienia, co oczywiście nie jest tu możliwe. Trzeba ograniczyć się więc do ich zasygnalizowania¹⁹ i uświadomić sobie fakt, że o szkole trzeba myśleć stale na nowo. Nie sprzyja jej dziś styl „koszarowy”, długie korytarze przywodzące na myśl urzędy. Ważniejsze od architektury wydają się jednak treści

nauczania i osobowość nauczyciela gotowego na podjęcie pracy innowacyjnej. Z rozważań Malcolma Gladwella wiadomo, że:

- 1) innowacje potrzebują znawców, ekspertów; jeśli jesteśmy na dobrej drodze, to dają nam oni poczucie pewności;
- 2) potrzebni są ludzie, którzy pomogą nam innowacje upowszechnić;
- 3) innowacje trzeba w końcu odpowiednio „opakować”, wprowadzić w życie, czasem sprzedać.

Pedagogowie na ogół nie umieją tego uczynić²⁰. Ale pomoc im mogą dziennikarze, pracownicy uczelni, rodzice. Chodzi o innowacje, które by uczyniły w szkole wartości żywymi i wspierały nas w tym, aby doświadczyć z tego radości – podkreśla Fritz-Schubert.

Nie są to nowe postulaty. Sądzę, że każdy nauczyciel je zna. Ale trzeba je nieustannie przypominać. I trzeba mieć odwagę do zmian. Profesor Burow przyznaje, że kroczy tą drogą od 40 lat, zajmując się sprawą kreatywności i innowacji z perspektywy naukowej, ale i praktycznej. I z tej długoletniej perspektywy szczególnie ważne wydają mu się trzy cele szkoły, która ma:

- 1) realizować równość szans;
- 2) dążyć do wspomnianej już *exzellenz* (niem. doskonałość, szczytowe osiągnięcia);
- 3) stwarzać warunki do dobrego samopoczucia, zarówno uczniów, jak i nauczycieli.

Przed nami jeszcze długa droga do pełnej realizacji tych celów. Eksperti wskazują, że około 25% dzieci w Niemczech żyje z różnego rodzaju obciążeniami²¹ i tylko 8% uczniów osiąga najwyższe wyniki. W Polsce – jak wskazują wyniki ogólnokrajowej diagnozy z października i listopada 2018 roku – 7% nastolatków podjęło próbę samobójczą, a okaleczał się co szósty (16%). Polska jest drugim w Europie krajem pod względem skutecznych samobójstw wśród dzieci i młodzieży. Pomoc jest utrudniona ze względu na kryzys psychiatrii dziecięcej i niewyobrażalnie długi czas oczekiwania na wizytę u psychiatry dziecięcego. Stąd: „(...) wychowawca

czy pedagog szkolny są (...) pod ogromną presją, bo sami muszą decydować, często na podstawie skromnych danych, co dalej robić. Z drugiej strony muszą sobie zdawać sprawę, że często są jedynymi osobami, które tak naprawdę mogą pomóc dziecku” – stwierdza dr Monika Sajkowska, prezeska Fundacji Dajemy Dzieciom Siłę²².

Ogromną rolę może tu odegrać wymiana doświadczeń pedagogów. Prof. Burow zamieszcza opisy prowadzonych przez siebie „warsztatów przyszłości”, podczas których nauczyciele w grupach opowiadają historię dotyczącą wybranego wychowawczego sukcesu, szukają konsensusu co do zastosowanych metod postępowania, a potem wybierają jedną historię do zaprezentowania w szerszym gronie.

Kompetencje osobowościowe

Chodzi tu nie tylko o kompetencje w zakresie nauczanego przedmiotu i jego metodyki. Według dawnych tradycji kompetencje osobowościowe kształtował głównie dom, dziś w niektórych środowiskach ten wpływ słabnie, lub wygaśnię zupełnie. A praca pedagogiczna, jak podkreślają twórcy pedagogiki pozytywnej – wymaga jednostek stabilnych emocjonalnie, silnych, z charakterem, z poczuciem wartości, unikających konformizmu²³. Ale jednocześnie obdarzonych empatią i nadążających za nowoczesnością.

Może warto tu przytoczyć przemyślenia kalifornijskiej badaczki szczęścia, Sonii Lubomirsky. Zakłada ona, że 50% naszych radości z życia zawdzięczamy czynnikom genetycznym, 10% – środowiskowym, ale 40% wynika z naszych postaw i przekonań. Wymaga to jednak czasu, cierpliwości i gotowości do zmian²⁴. Podobnie, już wcześniej, psychologowie Edward L. Deci i Richard M. Ryan podkreślali, że nauczyciele muszą sobie sami stawiać wymagania, aby osiągnąć potencjał – u siebie i uczniów²⁵. Z ich obserwacji wynikało też, że szkoła może „uszkadzać” niektóre dzieci. W przyszłym życiu będzie się to przejawiać poczuciem, że po-

nieważ „nie rozpoznały siebie” w trakcie nauki, nie robią – w sensie zawodowym – tego, co sprawiałoby im radość. Taki brak zadowolenia widać również u wielu studentów, jak i u nauczycieli.

Obaj cytowani propagatorzy teorii „szkoły pozytywnej”, realizujący ją również w praktyce, trochę inaczej tłumaczą drogi, które doprowadziły ich do studiów nad tym polem pracy, wymagającym przemyśleń, ale i prób wdrażania. Fritz-Schubert, nauczyciel po długich poszukiwaniach swojego powołania, badał poczucie wartości u nauczycieli i ich wiarę w swoją skuteczność. Burow, też były nauczyciel i nauczyciel akademicki, kładł nacisk na rolę dobrego przykładu i rolę mistrza w zawodzie pedagoga. A spotkał swego mistrza! Obaj żywią nadzieję, że pedagogika pozytywna ma szansę zdjąć balast ciężący nad współczesną szkołą. Oczywiście potrzebna jest jeszcze określona polityka oświatowa i budowanie szacunku dla nauczycieli w społeczeństwie.

Zbliżając się do końca rozważań, chciałabym dodać, że wielce przydatna okazuje się tu teoria naukowa i model podejścia do zdrowia zaproponowany przez izraelskiego socjologa Aarona Antonowsky’ego (1923–1994), nazywany salutogenezą. Koncepcja ta kładzie nacisk na zachowanie zdrowia, a nie tylko leczenie choroby, uwzględnia też dużą rolę cech uznawanej przez jednostkę kultury – religii, filozofii, sztuki²⁶. W szkole potrzebne są z tego punktu widzenia przemyślane zadania. Uczniowie mają różne zdolności i skłonności, uczą się w różnym tempie. Ważne jest, aby wspólnie, w kooperacji, rozwijali w zespołach coś nowego.

W oparciu o teorię Antonowsky’ego profesor Burow prowadził przez 10 lat warsztaty służące odciążeniu nauczycieli, mające zapobiegać „wypaleniu”. Wysunął z nich wnioski, że nauczycieli bardzo obciąża biurokracja – to, że mamy za dużo zarządzania, a za mało kształtowania, za mało realizacji wizji w szkole²⁷. Pedagogika pozytywna, jak już wskazywałam, ale chciałabym raz jeszcze to zaznaczyć, nie opowiada się za prymatem wyizo-

lowanej wiedzy, ale za połączeniem wiedzy, postaw i działania²⁸.

Wbrew temu, co można by sądzić, pedagogika pozytywna nie bagatelizuje też roli nowoczesnych mediów. Jej stanowisko jest tu nadspodziewanie przychylnie. Digitalizacja nie umniejsza roli nauczyciela. Wręcz przeciwnie, ale pod warunkiem, że nauczyciel jest gotów się zmieniać i podejmować nowe wyzwania. Uczenie się z mediami, jak podają Burow i Fritz-Schubert, to około 25% czasu nauki. Media mimo to dają wiele szans – szczególnie dla inkluzji osób z niepełnosprawnościami albo uczący się w szkole w języku słabo im jeszcze znanym²⁹.

Przypisy

- 1 O.A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, *Einladung zur Positiven Pädagogik*, op. cit., s. 46.
- 2 Ibidem, s. 48.
- 3 Ibidem.
- 4 Zob. J. Zylka (red.), *Schule auf dem Weg zur personalisierten Lernumgebung. Modelle neuen Lehrens und Lernens*, Weinheim/Basel 2017, s. 192.
- 5 Wskazana wyżej książka J. Zylki zawiera specjalny *Glossar neuer Terminen*. Zob. ibidem, s. 158–159.
- 6 O.A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, *Einladung zur Positiven Pädagogik*, op. cit., s. 50.
- 7 Ibidem, s. 51.
- 8 Ibidem, s. 52.
- 9 B. Milerski, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika*, Warszawa 2000, s. 164.
- 10 *Nowa Encyklopedia Chrześcijaństwa*, op. cit., s. 620.
- 11 Ks. J. Kaczkowski, J. Podsadecka, *Dasz radę*, Kraków 2016, s. 153–154.
- 12 O.A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, *Einladung zur Positiven Pädagogik*, op. cit., s. 84.
- 13 Ibidem, s. 81.
- 14 Ibidem, s. 28.
- 15 Ibidem, s. 58.
- 16 W Wolfsburgu wystąpił z tematem *Team Flow – Gemeinsam wachsen im Kreativen Feld*, skupił się więc na wzajemnym dorastaniu w polu porozumienia i kreatywności.
- 17 Materiały kongresowe wydawane są w postaci portfolio, bez numeracji stron.
- 18 Na marginesie chcę dodać, że w czasie realizacji tak zwanych zajęć fakultatywnych w liceum, w latach 70., pracowałam z młodzieżą klas maturalnych nad tematem dotyczącym szczęścia. Zestaw tematów znajdował się w programie szkolnym.
- 19 Obszerne omówienie pedagogiki Gestalt znajduje się między innymi w pracy B. Śliwerskiego, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2003.
- 20 M. Gladwell, *Tipping Point. Wie kleine Dinge Grosses bewirken können*, cyt. za: O.A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, op. cit., s. 84.
- 21 Ibidem, s. 94.
- 22 *Potrzebni życzliwi dorośli. Z dr M. Sajkowską rozmawia K. Piotrowski*, „Głos Nauczycielski” 2019, nr 1–2, s. 11.
- 23 O.A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, *Einladung zur Positiven Pädagogik*, op. cit., s. 99.
- 24 Ibidem, s. 125.
- 25 Zob też: I. Esslinger, A. Sliwka, *Schulpädagogik*, Weinheim/Basel 2011, s. 92.
- 26 O.A. Burow, E. Fritz-Schubert, J. Luga, *Einladung zur Positiven Pädagogik*, op. cit., s. 27.
- 27 Ibidem, s. 37.
- 28 Ibidem, s. 40.
- 29 Ibidem, s. 41.

Jadwiga Szymaniak

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Autorka książek: *Młodzież. Szkoła. Wartości. Dwa pokolenia wobec lektury* (2005), *Wykłady z pedagogiki szkolnej* (2010 i 2011), *Pedagogika szkolna* (2013).

Płynna płeć

Sławomir Iwasiów

Czy nowa książka Renaty Ziemińskiej jest rewolucyjna?

Teza o potrzebie postrzegania płci w wymiarze szerszym niż podział na kobiety i mężczyzn – o czym profesor Renata Ziemińska z Uniwersytetu Szczecińskiego pisze w książce pod tytułem *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci* – jest zarówno klarowna, jak i dobrze udokumentowana w badaniach empirycznych. Lektura książki, oprócz dokładnych danych, informacji i analiz pogłębiających ten temat, skłania do zadawania szeregu pytań związanych nie tylko z uwarunkowaniami biologicznymi wykształcania się płci w procesie rozwoju człowieka, ale także z filozoficznymi, psychologicznymi i przede wszystkim społecznymi aspektami funkcjonowania jednostki, która określa siebie poza binarnością „kobieta – mężczyzna”. Dlaczego powinniśmy mówić o więcej niż dwu płciach? W jaki sposób ewoluują dzisiaj tożsamości inne niż męska i żeńska? Na ile ten sposób myślenia – niebinarny właśnie – dałoby się zastosować w różnych obszarach życia?

Nikt nie rodzi się z (jedną) płcią

Pierwsza część książki wyraźnie pokazuje, że z punktu widzenia biologii płeć powstaje w wyniku skomplikowanego procesu wykształcania się poszczególnych cech, które potocznie uważa się „po prostu” za męskie lub żeńskie. Nie ma tu miejsca na dokładną rekonstrukcję tego procesu – Renata Ziemińska robi to w książce krok po kroku – ale dość powiedzieć, że różnych „płci” i ich wariantów mamy na rozmaitych etapach rozwoju – chromosomalnym, gonadalnym, genitalnym, metrykalnym, identyfikacyjnym itd. – z pewnością więcej niż jedną.

Autorka stwierdza jednocześnie, że: „Nie są to wszystkie warstwy. Dodatkowo wymieniana jest też rola reprodukcyjna, ponieważ reprodukcja jest wyjaśnieniem binarnego podziału na dwie płcie. Jednakże posiadanie płci nie wyklu-

cza bezpłodności lub braku potomstwa” (s. 21). Seksualność to ważny element rozważań w książce, ale nie najważniejszy, co autorka wyraźnie podkreśla, bowiem patrzenie jedynie przez ten pryzmat – co ma miejsce w świadomości potocznej – redukuje problematykę płci i jej wielu warstw do reprodukcji. Zagadnienie jest jednak znacznie szersze i wykracza poza biologię – nie mniej istotne są kulturowe sposoby identyfikowania płciowości.

Trzecia opcja

Rozważania Renaty Ziemińskiej w kolejnych rozdziałach książki prowadzą do wniosku, że powinny istnieć, i już istnieją, inne sposoby postrzegania płci, przede wszystkim wykraczające poza binarną opozycję „kobieta – mężczyzna”.

W niektórych krajach „trzecia opcja” jest przyczyną sporów i kontrowersji. „Od 2013 roku w Niemczech można wybrać opcję braku wpisu w rubryce »płeć« w metryce urodzenia. Dotyczy to jednak tylko tych noworodków, których płci nie można ustalić. (...) Rodzice otrzymują metrykę zaraz po urodzeniu, ale dziecko jest prezentowane jako interplciowe we wszystkich czynnościach prawnych, co powoduje wzrost stygmatyzacji rodziców i dziecka” (s. 65–66). W innych krajach – między innymi w niektórych stanach USA, Kanadzie, Indiach – istnieje możliwość wybrania „trzeciej opcji”. Pytanie, czy nie jest ona dodatkową stygmatyzacją? Czy rubryka „inna”, przy opisie płci, nie wyrzuca automatycznie na margines opozycji „kobieta – mężczyzna”, a więc także na margines społecznych przyzwyczajzeń? Jak inaczej można zdefiniować płeć? Jak zmienić te przyzwyczajenia? „Okazuje się, że system pojęciowy, o który walczą mniejszości w krajach zachodnich, niektóre kultury egzotyczne rozwinęły wcześniej. Ich kategorie płciowe nie są binarne, lecz rozmyte, otwarte na rozwój” – pisze autorka (s. 68).

(Nie)binarni są wśród nas

Być może jeszcze ważniejsze od biologicznych czy społeczno-kulturowych aspektów płciowości człowieka są zagadnienia tożsamości i poczucia przynależności do danej płci – te również zostały w książce opisane. Na przykład osoby transpłciowe czują się inaczej niż mogłaby wskazywać ich metryka urodzenia – dlatego nie przynależą do binarnego postrzegania płci. Jak pisze autorka: „(...) osoby transpłciowe stanowią kolejny argument za uelastycznieniem założenia o dymorfizmie płciowym i argument za niebinarnym pojęciem płci” (s. 105).

Przykładami osób nieprzynależących do jednej z dwóch płci są znane sportswomenki poddawane testom (jak Stanisława Walasiewiczówna – sprinterka podejrzewana o bycie mężczyzną), a nawet dyskwalifikowane (jak Ewa Kłobukowska – również sprinterka, wykluczona z zawodów na podstawie testów chromosomów płciowych). O tych i wielu innych przypadkach interplciowości (domniemanej i faktycznej) pisze Renata Ziemińska w rozdziale czwartym pod tytułem *Testowanie kobiecej płci w sporcie*. Wszystkie te rozważania prowadzą do wniosku, że binarne pojęcie płci jest po prostu zawężaniem problemu płciowości człowieka – i w tym sensie książka *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci* to nie rewolucja, ale ewolucja pojęć naukowych i społecznych przyzwyczajzeń.

R. Ziemińska, *Niebinarne i wielowarstwowe pojęcie płci. Próba inkluzji danych o osobach interplciowych i niebinarnych*, Warszawa: PWN 2018, 174 s.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania na Uniwersytecie Szczecińskim. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Szczecińskie paralele

Szymon Piotr Kubiak

Wystawa „Niesamowita Słowiańszczyzna. Sławomir Lewiński 1919–1999” (17 kwietnia – 29 września 2019)

Sławomir Lewiński jak mało który plastyk kształtował ikonosferę powojennego Szczecina. Budując zręby instytucjonalne polskiego środowiska kulturalnego, w swojej sztuce wyrażał ducha początku nowej ery. Powszechnie wierzono, że konstrukcja ta opiera się na mocnych fundamentach, które tkwią w historycznej czy nawet przedhistorycznej przeszłości regionu – czasach pogańskich i piastowskich. Stąd ekspozycja *Niesamowita słowiańszczyzna*, zapożyczająca

tytuł od książki Marii Janion, wydobywa z bogatej spuścizny Lewińskiego kluczowy wątek fascynacji rodzimą „starożytnością”. Jej przywołanie i przetworzenie stało się, z jednej strony, narzędziem propagandy politycznej widocznej w haśle „byliśmy, jesteście, będziemy”. Z drugiej strony, tropem twórców międzynarodowej awangardy, to co proste – archaiczne lub prymitywne – pozwalało wpisać misję polonizacji Szczecina w projekt modernizacyjny.

Lewiński – okupacyjny absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Warszawie, który w 1946 roku zamieszkał w Szczecinie – jawi się tu nie tylko jako autor wystroju plastycznego dziedzińca Zamku Książąt Pomorskich i Bulwaru Piastowskiego, a przede wszystkim twórcą pomnika Adama Mickiewicza, romantyka odkrywającego źródła słowiańskiej tożsamości. Dla *œuvre* artysty istotne wydaje się również zainteresowanie Słowiańszczyzną geograficznie bardziej odległą, lecz inspirującą bezpośrednim kontaktem z dziedzictwem antyku i kolebką renesansu oraz wybitnymi dokonaniem jugosłowiańskich czy włoskich klasyków nowoczesności.

Słowiańszczyzna romantyczna i polityczna

Początki zainteresowań Słowiańszczyzną datuje się na czas oświecenia. Dynamiczny rozwój studiów slawistycznych, zwłaszcza w dziedzinie literaturoznawstwa i etnografii, przypadł jednak na okres romantyzmu. Powstające wówczas dzieła charakteryzowała aura niesamowitości i tajemnicy odkrywanej z zamierzchłej przeszłości. Twórcy tej epoki – Polacy, Czesi, Słowacy, Słowianie Południowi czy Ukraińcy – zaangażowali się jednocześnie w proces emancypacji swych pozbawionych niezawisłości narodów, tworząc panslawistyczny alians pod rosyjskim protektoratem. Apogeum postromantyczno-politycznego splotu interesów nastąpiło w latach 20. i 30. XX wieku, gdy część słowiańskich państw narodowych, wybiwszy się na niepodległość, poszukiwała naukowego umocowania i wsparcia dla racji swego bytu.

Intensyfikacja badań nad dziejami wielkiego regionu nastąpiła znów po zakończeniu drugiej wojny światowej, której rozejm wyłonił blok państw podporządkowanych Związkowi Radzieckiemu lub bezpośrednio do niego włączonych. Dawny niemiecki Szczecin, jako „dar Stalina dla Polski Ludowej” i „główny port Słowiańszczyzny”, opanowała archeologiczna gorączka. Widocznym znakiem hasła „powrotu do Macierzy” były badania na dziedzińcu

szczecińskiego zamku oraz muzealna ekspozycja średniowiecznej steli słupskiej – nieznannej z podręczników sztuki polskiej, a fascynującej artystów prymitywizmem bliskim sztuce prehistorycznej lub pozaeuropejskiej. Te formalne inspiracje najsilniej uzewnętrzniły się w rzeźbiarskiej twórczości Sławomira Lewińskiego oraz w malarstwie Mariana Tomaszewskiego. Pierwszy urodził się w Kijowie, drugi – w Moskwie.

Adam Mickiewicz i polonizacja Pomorza

Najważniejszy polski poeta czasu zaborów oraz promotor literatury słowiańskiej stał się kluczową postacią historyczną, wokół której budowano tożsamość narodową zaraz po śmierci pisarza. Jego kameralny wizerunek reprodukowało w masowym nakładzie warszawska odlewnia założona przez Niemca ze Szczecina – Karla Friedricha Mintera. Kult Mickiewicza objawiał się fundacją XIX-wiecznych i międzywojennych pomników; pierwszy niewielki monument na „Ziemiach Odzyskanych” wykonała dla Złotowa szczecińska artystka Bronisława Łukaszewicz. Tradycjonalistyczna figura wieszczca, wspartego o „skałę Ajudahu”, stanęła przy poniemieckim głazie pamiątkowym.

Wizerunkiem romantyka planowano zastąpić także zwalony pomnik konny cesarza Fryderyka III na ówczesnym placu Helskim w Szczecinie (obecnie plac Mickiewicza). Jednym z propagatorów tej idei był krajoznawca Czesław Piskorski, który wskazywał na możliwy pobyt Mickiewicza na Pomorzu w 1829 roku. Po kilku latach dyskusji zdecydowano się na koncepcję Sławomira Lewińskiego, zrealizowaną we współpracy z małżeństwem Krystyny Trzeciak i Mieczysława Weltera. Sumaryczna, blokowa rzeźba, odsłonięta 3 maja 1960 roku, wpisała się w ciąg modernistycznych przedstawień pisarzy, zapoczątkowany paryskim upamiętnieniem Honorégo de Balzaka (Auguste Rodin, 1897). Mickiewicz nie był jedynym twórcą romantycznym uwiecznianym – później jeszcze kilkakrotnie – przez Lewińskiego.

Już w 1949 roku, z okazji setnej rocznicy śmierci kompozytora, powstał portret Fryderyka Chopina, a sześć lat później – popiersie Juliusza Słowackiego, które stanęło na cokole dawnego pomnika doktora Carla Webera w Stargardzie.

Przez Bałkany po antyk i renesans

Mickiewicz badał ludowe pieśni serbskie i utrzymywał kontakty z południowoeuropejskimi sławistami. Sto lat później najbardziej widoczną w Polsce dziedziną artystycznej działalności Jugosłowian stała się rzeźba. W 1937 roku Chorwat Antun Augustinčić wygrał konkurs na pomnik Józefa Piłsudskiego w Katowicach, a w 1939 roku jego rodak Ivan Meštrović przedstawił wizję podobnego monumentu dla Warszawy. Zacieśnianie personalnych więzi po zakończeniu drugiej wojny światowej nie było już tak łatwe. Wprowadzenie stalinizmu w 1949 roku skutkowało uszczelnieniem granic państw komunistycznych, a zwłaszcza separacją Jugosławii, która wybrała niezależną od ZSRR „drogę do socjalizmu”. Powolne otwarcie przyniósł dopiero Październik 1956.

Początkowo wyjeżdżano wyłącznie w ramach zorganizowanych wycieczek „Orbisu”; od 1977 roku podróżowanie po krajach „demokracji ludowej” odbywało się bez paszportu. Dla Lewińskiego możliwość zwiedzania południa Europy miała szczególne znaczenie. U progu swej artystycznej edukacji obserwował działalność jugosłowiańskich rzeźbiarzy, z ich kulturą zapoznawał go także mistrz – Serb Jan Dymicz (Ivan Dimić). Z wielu peregrinacji do Jugosławii, a później także do Bułgarii, Grecji i Włoch, szczecinianin przywoził rysunki przedwojennych posągów Meštrovića, zachwyty zabytkami antyku oraz inspirację sztuką renesansu. Formę poddawał modernizacji, ludowej stylizacji; czasami przejmował od sztuki klasycznej gładkość powierzchni i precyzję konturu. Te ostatnie wartości były istotne dla syna artysty, Jakuba, a także między innymi dla Mieczysława Weltera.

Animalistyka XX wieku. Studium przypadku

W okresie modernizmu rzeźba, znacznie silniej niż malarstwo, pozostawała w dialogu z formalnymi tradycjami medium i tradycyjną tematyką. Nie bez znaczenia był fakt, że ta kosztowna, ale i niekiedy lukratywna dziedzina twórczości funkcjonuje w ścisłym związku z mecenasem, fundatorem lub inwestorem, odbijając jego gust, erudycję wizualną czy stopień otwartości na nowe propozycje. Epoka nowoczesna wydała jednak wielu artystów, którzy – ustanawiając modernistyczne kanony – szybko stali się „klasykami XX wieku”. U jego progu największym uznaniem cieszył się Auguste Rodin, cytowany przez Sławomira Lewińskiego wielokrotnie, najdosłowniej zaś w wizerunku Dantego Alighieri, stworzonym dla Biennale Dantesca w Rawennie.

Rzeźby dekorujące place Florencji, rodzinnego miasta włoskiego pisarza, takie jak fontanna Neptuna (Bartolomeo Ammanati i inni, 1565), podsuwały wzorce rozwiązań przestrzennych oraz motywy ikonograficzne. Metodę modernizowania tej klasycznej spuścizny wypracowali następcy Rodina: Aristide Maillol i Émile Antoine Bourdelle. Lewiński wybrał ich drogę, portretując zarówno siebie, jak i pomorskiego księcia Bogusława X. Pryncypia rzeźby połowy XX wieku stworzył Marino Marini, popularny również w podwłzłowej Polsce. Marini od 1936 roku przez niemal pół wieku powracał do podstawowego tematu plastyki statuarycznej – jeźdźca na koniu oraz studium samego zwierzęcia, znajdując dla nich zupełnie nową formułę. Od statycznych i uproszczonych po dynamiczne i pełne bolesnej ekspresji – przedstawienia hippiczne Lewińskiego wpisują się w koncepcje włoskiego awangardzisty.

Monumentalne dekady

Pomniki, nawet jeśli odnoszą się do historycznych postaci i wydarzeń, w istocie stanowią emanację

aktualnej władzy oraz obowiązującej ideologii. Są wizualną formą polityki organizującej kolektywną pamięć społeczeństwa, a także fizyczną i wyobrażeniową przestrzeń, w której ono funkcjonuje. Podstawowe zadanie monumentów – wyznaczenie obszaru wpływów – wypełniało się po drugiej wojnie światowej w postaci słupów granicznych na rubieżach terytoriów. Do takich należał Szczecin i całe „Ziemie Odzyskane”. Nowoczesna stylistyka, dopuszczona przez rządy części państw komunistycznych w drugiej połowie lat 50. XX wieku, wciąż niosła podobne treści. Figuratywne przedstawienia zestawiano z abstrakcyjnymi bryłami, które wyrażały postęp cywilizacyjny.

Dla Sławomira Lewińskiego symptomatyczne były dwie realizacje. 15 października 1961 roku, cztery lata po wystawieniu pomnika Mieszka I w pobliskich Mieszkowicach, odsłonięto monument na cmentarzu wojennym I Armii Wojska Polskiego w Siekierkach. Imponującej konstrukcji rzeźbiarsko-architektonicznej towarzyszyło niewielkie muzeum, którego wstępną salę poświęcono pierwszemu władcy Polski. W ten sposób, zgodnie z koncepcją archeologa Władysława Filipowiaka, przeprowadzono paralelę między czasami piastowskimi i współczesnością. Równie efektownie zaplanowano pomnik Braterstwa Broni Żołnierzy Polskich i Radzieckich na Cmentarzu Centralnym w Szczecinie. Choć poświęcony był bohaterom ostatniej wojny, jego odsłonięcie odbyło się 28 października 1967 roku, w ramach obchodów 50. rocznicy rewolucji październikowej.

Wystawa, zorganizowana przez Muzeum Narodowe w Szczecinie w setną rocznicę urodzin i dwudziestą rocznicę śmierci Lewińskiego, jest pierwszą problemową ekspozycją, ukazującą dorobek artysty. Zgromadzono ponad sto obiektów – rzeźby kamienne, odlewy metalowe, modele gipsowe i terakotowe, a także archiwalne zdjęcia dokumentujące projekty oraz realizacje w przestrzeni publicznej. Pracom rzeźbiarza towarzyszą dzieła jego kolegów – Pawła Bałakirewa, Emanuela Mes-

sera, Mariana Tomaszewskiego, Krystyny Trzeciak, Mieczysława Weltera. Nie mogło zabraknąć rzeźb syna, Jakuba Lewińskiego, który z czasem przejął po ojcu prowadzenie pracowni. Warto wreszcie podkreślić pozyskanie obrazu matki Sławomira, Jadwigi z Dąbrowskich Lewińskiej, której kariera artystyczna rozpoczęła się w kijowskiej Szkole Rysunkowej Nikołaja Muraszki. Choć okazjonalnie zajmowała się później działalnością plastyczną, jej główną pasją stało się pisarstwo. Literacka spuścizna Dąbrowskiej-Lewińskiej została przed laty złożona w Dziale Rękopisów Książnicy Pomorskiej im. Stanisława Staszica. Muzeum Narodowe w Szczecinie opiekuje się natomiast największym w kolekcjach publicznych zespołem prac Sławomira Lewińskiego – twórcy, o którym szczecinianie i Pomorzanie powinni pamiętać.

Szymon Piotr Kubiak

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki. Pracownik naukowy Muzeum Narodowego w Szczecinie, kierownik działu Sztuki Europejskiej 1800–1945. Adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Sztuki Akademii Sztuki w Szczecinie.

Przyszłość historii

Zofia Fenrych

Nowa rola nauczyciela

Coraz więcej dowiadujemy się o nowych metodach nauczania – o prawdziwej (nie tylko strukturalnej i biurokratycznej) reformie szkoły, o dostosowaniu nauczania do zdobyczy różnych dyscyplin nauki, takich jak chociażby neurodydaktyka. Coraz więcej zwolenników zdobywa oceniwanie kształtujące, promowane w Polsce przede wszystkim przez Centrum Edukacji Obywatelskiej. Słysząc głosy o zupełnej rezygnacji z ocen. W tych wszystkich projektach nauczyciel staje się towarzyszem ucznia w konstruowaniu wiedzy, pomaga mu weryfikować zdobywane informacje, wskazuje różnorodność źródeł i interpretacji. Nie jest już tylko przekazi-

cielem wiedzy. Dobrze, że również wśród postulatów strajkujących nauczycieli, oprócz słusznych podwyżek, wybrzmiewały hasła o potrzebie zmian w oświacie. Obecnie uczeń, posiadając stały dostęp do internetu w swoim smartfonie, może mieć większy zasób informacji niż nauczyciel podczas prowadzenia lekcji. Jako nauczyciele jesteśmy przyzwyczajeni do tego, by traktować nasze słowa za główne źródło wiedzy. Trudno o większą pomyłkę, ale czy można się dziwić, skoro większość dzisiejszych nauczycieli uczyło się w szkole, której model powstał w XIX wieku i od tamtego czasu niewiele się zmienił?

Wyjście z roli autorytetu, który wypływa z posiadanej wiedzy i rzekomej nieomyślności, z pewnością nie jest łatwe, ale konieczne w najbliższej przyszłości. Przyznając się do nieznajomości jakiegoś faktu, nie tracimy szacunku uczniów – wręcz przeciwnie. Nie od dziś wiadomo, że młodzież pociąga przede wszystkim autentyczność. Dodatkowo wspólne poszukiwania odpowiedzi mogą pomóc nawiązać ważną i owocną więź.

Jak na tym tle – nowoczesnej szkoły – wygląda działalność edukacyjna IPN-u? W ustawie powołującej tę instytucję zaznaczono, że ma ona nie tylko odpowiadać na zapotrzebowanie, ale również kreować pewne rozwiązania i kierunki rozwoju dydaktyki. Daleko jeszcze do tego, by zrealizować ten postulat. Jest jednak szereg działań podejmowanych już od lat, które odpowiadają na hasła nowoczesnej edukacji. Są to na przykład wszelkie propozycje wymagające pracy w grupie – gry miejskie i terenowe czy turnieje drużynowe. To również zachęta do interdyscyplinarności – ukazywanie historii na tle innych kierunków nauki, propozycja różnego rodzaju lekcji w terenie, spacerów edukacyjnych, rajdów, ale także warsztatów źródłowych dla nauczycieli, z wykorzystaniem materiałów dotyczących różnych dziedzin życia.

Głównym celem nauczania historii jest (lub powinna być) nauka krytycznego myślenia. Uczy tego między innymi analiza źródeł, zestawianie i porównywanie ich ze sobą, wyciąganie wniosków. Pod kątem kształtowania tych umiejętności przygotowywane są przez IPN różnorodne materiały edukacyjne mające wspomóc nauczycieli w ich pracy. Są to między innymi teki edukacyjne, zawierające różnorodną bazę źródłową, w tym fotografie, obrazy i mapy. Niejednokrotnie dołączane są także materiały filmowe i nagrane relacje świadków. Co więcej, duża ilość materiałów edukacyjnych tego typu jest udostępniana w internecie w postaci tak zwanych wirtualnych paczek edukacyjnych. Można je znaleźć na portalach tematycznych i rocznicowych (na przykład poświę-

conych tematyce Żołnierzy Wyklętych, Zbrodni Katyńskiej lub Grudnia '70).

Szczeciński Oddział IPN-u przygotowuje obecnie trzy różne pakiety edukacyjne. Jednym z nich jest zestaw ćwiczeń i scenariuszy dołączonych do publikacji *Polski gen wolności*. Teła poświęcona została półtorawiecznym zmaganiom Polaków o niezależność i wolność – od konfederacji barskiej do powstania II RP. Niewątpliwą zaletą tego materiału są liczne odniesienia do polskiej kultury (głównie malarstwa historycznego i symbolicznego), a także bardzo ciekawe i twórcze scenariusze gier i warsztatów edukacyjnych (w tym symulacje i dramy) opracowane przez dra Jakuba Pawłowskiego. Dwa kolejne projekty związane są z rocznicą wybuchu II wojny światowej. Pierwsza publikacja, nawiązując do hasła „historię tworzą ludzie”, ukazuje fenomen Polskiego Państwa Podziemnego z perspektywy jego twórców – niekoniecznie z pierwszego szeregu. Kolejną publikacją to *Mój rówieśnik. Losy obywateli polskich w czasie II wojny światowej*. Jest to propozycja warsztatów z opracowanymi do nich materiałami. Uczniowie, pracując indywidualnie lub w małych grupach, poznają historię pewnego dziecka, by następnie połączyć wszystko w jedną dużą opowieść o losach obywateli polskich w czasie wojny. Uczniowie podczas zajęć poznają różnego rodzaju źródła, prowadzą selekcję informacji, a także prezentują wnioski kolegom.

Wszystkie trzy wydawnictwa będą miały swoją premierę na początku przyszłego roku szkolnego. Mamy nadzieję, że publikacje te stanowią będą rzeczywistą pomocą dla nauczycieli, również w zakresie wprowadzania stopniowych zmian w polskiej oświacie.

Zofia Fenrych

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka IPN-u, współautorka materiałów edukacyjnych wydawanych przez Oddział IPN-u w Szczecinie.

Szkołocentryzm i melancholia

Wojciech Rusinek

Felieton z cyklu *Trefne konspekty*

Nieustannie narzekam na łamach „Refleksji” na erozję idei szkoły jako miejsca kształtowania dojrzałych, mądrych, samodzielnie myślących ludzi; jako instytucji mającej swój odrębny charakter, niedającej się sprowadzić ani do namiastki korporacji, ani do *quasi*-uniwersytetu; wreszcie jako miejsca, którego powinniśmy bronić przed kultem praktycyzmu i płasko rozumianego scjentyzmu. Zdaję sobie sprawę, że w tej opowieści szkoła niepokojąco zaczyna przypominać jeden z ostatnich bastionów wielkiej tradycji humanistycznej,

który ostatkiem sił broni się przed pauperyzującą wolą większości. A tę ostatnią wyobrażamy sobie najczęściej w postaci roszczeniowego i przekonanego o swojej racji rodzica, który krzyczy na nas podczas zebrania i domaga się, by wreszcie jego dziecko nauczyło się czegoś sensownego, co będzie przydatne w życiu, a w zasadzie w dobrze zaplanowanej karierze zawodowej. A tu: Baudelaire (*Padlina*, a fe...), Dostojewski (jak można tak brutalne książki kazać czytać dzieciom?), a nawet – o zgrozo – bełkotliwy Białoszewski.

Boję się więc, że ktoś mógłby wziąć mnie za konserwatywnego rzecznika szkoły staromodnej. Za przedstawiciela zacnego grona polonistów i nielicznych polonistów, którzy z dumą deklarują, że „nie mają Facebooka” i że „są z galaktyki Gutenberga”, a polska literatura skończyła się na Herbercie. Nic z tego. Marzę o szkole humanistycznej z ducha, ale nowoczesnej. Szkole, która budowałaby w uczniach poczucie sensu życia dzięki nauce i sztuce, a jednocześnie uczyła krytycznego oporu wobec groźnych tendencji współczesnego świata i współczesnej Polski, ale nie w imię naiwnej wiary w przywrócenie podobno lepszego wczoraj albo tak zwanego kulturowania tradycji. Jednak ani ta odrzucana przeze mnie wizja „szkoły praktycznej”, powiązanej z rynkiem pracy (czyli przygotowującej do odtwórczego reprodukcji społecznych ról), ani staromodna „szkoła poetów” (w której ucznia trzeba zachwycić „piękną tradycją” poezji polskiej), ani nowoczesna szkoła humanistyczna nie są wolne od bardzo groźnej pokusy.

Tą pokusą, a może raczej chorobą, jest szkołocentryzm.

Epidemia szkołocentryzmu wybuchła z godną podziwu powtarzalnością dwa razy w roku. Pierwszy raz, gdy magazyn „Perspektywy” ogłasza ranking szkół. Drugi raz w okresie rekrutacyjnym. Objawy tej choroby są znane, należą do nich przede wszystkim wielkość mniemanie o dziejowej ważności własnej szkoły oraz zdziwienie, że w systemie rekrutacyjnym więcej uczniów zgłosiło akces do sąsiedniego zespołu, który – jak wieść gminna niesie – od lat „jedzie na opinii” i olimpijczykach. Filozoficznym fundamentem szkołocentryzmu jest idea, że dany etap szkolny (gimnazjalny, licealny) to najważniejszy czas w życiu człowieka, że osiągnięte wówczas przez ucznia koncesjonowane sukcesy (olimpiada lub prestiżowy konkurs) gwarantują kosmiczną karierę w wieku dorosłym, a my – nauczyciele – mamy decydujący wpływ na ukształtowanie charakterów naszych uczniów.

Szkołocentryzm zmienia także myślenie o czasie i przestrzeni – życie człowieka trwa wedle tej filozofii w zasadzie (skupmy się na liceum) od rekrutacji do matury, upływ lat mierzy się wydarzeniami takimi jak reforma (ileż to razy „nowa matura” stawała się „starą”!) czy wychowawstwo w wyjątkowo trudnej/mądrej klasie, zaś przestrzenne centrum świata sytuuje się zaskakująco blisko budynku, w którym pracujemy. Szkołocentryzm nakazuje sprzedawać światu zupełnie umowne kryteria ważności, jak liczba nauczycieli ze stopniem doktora czy nauczycieli dyplomowanych albo liczba olimpijczyków. Więcej – szkołocentryzm nakazuje nam dosłownie sprzedawać ofertę edukacyjną podczas wszelkiego rodzaju „targów edukacyjnych”, czyniąc z nauczyciela osobę w typie przedstawiciela handlowego, co oczywiście trudno pogodzić z etosem i misją, ale tak już jest, że rynkowe mechanizmy przyjmujemy najczęściej bezrefleksyjnie.

Szkołocentryzm podszyty jest oczywiście rezydentem i stąd jego siła – trudno nie wskazać tu jego kompensacyjnej funkcji wobec słabnącej wartości edukacji w społeczeństwie polskim. Efekt? Ogarnięci dobrze znanym szaleństwem dowodzenia „wysokiej jakości kształcenia” i jednocześnie poczuciem niedowartościowania łatwo dajemy się zwieść sukcesom pozornym.

W tegorocznej edycji wspomnianego rankingu zmienione zostały progi pozwalające osiągnąć kolejne stopnie jakości, szkoła mogła zatem trafić do wyższej kategorii, nie zmieniając w istocie pozycji rankingowej. Przykład ekstremalny i smutny: jedna ze szkół chwaliła się lokatą „wśród tysiąca najlepszych w Polsce szkół średnich”, wystarczy jednak sprawdzić, ile w istocie działa w Polsce szkół ponadpodstawowych... Ekspozujemy sukcesy uczniów-olimpijczyków, pewnie, to dla nich ważne, bo to przede wszystkim ich, nie nasze osiągnięcie, ale dorosłe losy większości tych osób pozostają już poza polem widzenia szkoły. Mam dziwnie silne przekonanie, że istnieje niewielka zależność między pozycją „szkolnego geniusza” i późniejszym

„człowiekiem sukcesu”. Od mojej matury minęły już prawie dwie dekady, wystarczająco dużo, by ten brak związku widzieć w pełnej ostrości. Na przykład gdy liceum podczas swojego jubileuszu honoruje wybitnych absolwentów tylko na podstawie ich dawnych szkolnych osiągnięć, nie zauważając, jak wiele innych uczennic i uczniów, być może zdobywających całkiem przeciętne, a może nawet fatalne z punktu widzenia szkoły wyniki, pokierowało w późniejszych latach kreatywnie swoim zawodowym czy artystycznym życiem.

Wbrew pozorom nie piszę tego złośliwie, raczej – w poczuciu silnej melancholii. Kilka dni temu żegnaliśmy w naszej szkole tegorocznych maturzystów i przypomniałem sobie jedną z rozmów przeprowadzonych cztery lata temu ze świeżo upieczonymi absolwentami w dniu rozdania ostatnich świadectw. „Ale będzie pan za nami tęsknił?” – zapytały mnie mądre i aktywne podczas moich lekcji uczennice. „Nie” – odpowiedziałem automatycznie i raczej nieszczerze, ale dodałem zaraz, by nie wyjść na gburę i nie zostawić po sobie niesmaku: „Dzisiaj wy kończycie szkołę i jest mi smutno, ale we wrześniu będą kolejne klasy i będę żył ich życiem. To nie jest tak, że nie jest mi żal waszego odejścia, ale gdybym tak w pełni konsekwentnie tęsknił, wpadłbym w nieustanną melancholię. Wy pójdziecie w świat, do swoich spraw, za kilka lat liceum będzie dla was epizodem, a my co? Zostaniemy tu w wiecznej tęsknocie za wami? Mamy do końca życia myśleć z żalem, że was już z nami nie ma i że prawie o nas nie myślicie?”. Uczennice zgodziły się ze mną. Niedawno mnie odwiedziły – i naprawdę było mi miło, ale następnego dnia cieszyłem się już na lekcje z obecnymi pierwszoklasistami. Tak, bardzo cenię odwiedziny absolwentów, ale nie mam złudzeń, że wspomnianie szkoły jest treścią ich dorosłego życia. Sam nie odwiedziłem swojego liceum od jakichś dziesięciu lat i w zasadzie nie mam już takiej potrzeby, odkąd przestali w nim pracować wszyscy moi nauczyciele. Jeżeli mamy rzeczywiście do odegrania w życiu uczniów szcze-

gólną rolę – a mimo wszystko jestem przekonany, że tak – to potwierdzeniem tejże nie musi być wcale sentymentalny powrót i „spotkanie po latach” (być może to kolejna fałszywa obietnica szkołocentryzmu – powrót wdzięcznego absolwenta). Ważne jest chyba to, kim naprawdę się staną nasi uczniowie, jakich życiowych wyborów dokonają, gdy wreszcie ich wypuścimy w świat i dorosłość. By być dorosłym, trzeba jednak szkołę z jej traumami i sukcesami zostawić daleko za sobą.

Ale czywalcząc z chorobą szkołocentryzmu, nie zniszczylibyśmy przypadkiem ważnych dla każdej szkoły etosu, idei, wizji? Nie, bo szkołocentryzm jest raczej parodią etosu szkolnego, zdegradowanym na potrzeby edukacyjnego marketingu mitem szkoły jako miejsca kształtowania dojrzałego człowieka. Ów mit przejdzie niestety do historii, jeżeli nadal o swojej roli w świecie myśleć będziemy przez pryzmat rankingów, wyników maturalnych, hierarchii, liczby nauczycieli dyplomowanych i wyjazdów międzynarodowych. Prawdę powiedziawszy, nie wiem jednak, jak temu procesowi zapobiec. Szkoła, która porzuciłaby dziś szkołocentryczny trend, szybko zniknie z pola widzenia uczniów. Dlatego od lat z zaangażowaniem – proszę mi wybaczyć to wyznaczenie hipokryzji na koniec – działam w zespole odpowiedzialnym w moim liceum za „promocję”.

Kto wie, może to moja prywatna próba pokonania nauczycielskiej melancholii po odejściu kolejnych roczników maturzystów?

Wojciech Rusinek

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

Piszą dla nas

Bociek Klaudyna

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Adiunkt na Wydziale Nauk Humanistyczno-Społecznych w Olsztyńskiej Szkole Wyższej im. Józefa Rusieckiego w Olsztynie.

Jej zainteresowania badawcze dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych.

Budnicka Nikola

Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Czerepaniak-Walczak Maria

Profesor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki. Kieruje Katedrą Pedagogiki Ogólnej w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Szczecińskiego. Autorka wielu artykułów i książek z zakresu pedagogiki czasu wolnego, pedagogiki ogólnej i pedagogiki społecznej. Ostatnio opublikowała tom pod tytułem *Proces emancypacji kultury szkoły* (2018).

Czernikiewicz Helena

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

Fenrych Zofia

Doktor nauk humanistycznych. Edukatorka IPN-u, współautorka materiałów edukacyjnych wydawanych przez Oddział IPN-u w Szczecinie.

Gałaś Mieczysław

Doktor nauk pedagogicznych. Emerytowany nauczyciel akademicki Uniwersytetu Warmińsko-Mazurskiego w Olsztynie. Autor wielu artykułów naukowych i opracowań z zakresu współczesnej pedagogiki, historii wychowania i teorii kultury.

Iwasiów Sławomir

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, krytyk literacki. Adiunkt w Zakładzie Mediów i Komunikowania na Uniwersytecie Szczecińskim. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Kolasa Dagmara

Absolwentka Instytutu Pedagogiki Uniwersytetu Jagiellońskiego. Magister pedagogiki szkolnej z terapią pedagogiczną.

Kubiak Szymon Piotr

Doktor nauk humanistycznych, historyk sztuki. Pracownik naukowy Muzeum Narodowego w Szczecinie, kierownik działu Sztuki Europejskiej 1800–1945. Adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Sztuki Akademii Sztuki w Szczecinie.

Majewska Małgorzata

Nauczycielka biologii w XII Liceum Ogólnokształcącym w Zespole Szkół Sportowych im. Sportowców Ziemi Szczecińskiej. Nauczycielka konsultantka ds. nauczania biologii i promocji zdrowia w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Mikut Małgorzata

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

Musiał Ewa

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, nauczyciel z wieloletnim doświadczeniem, pedagog szkolny i oligofrenopedagog. Od 2004 roku adiunkt w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Wrocławskiego. Opublikowała między innymi tomy: wspólnie z Małgorzatą Bednarską *O nauczycielu. Podręcznik do pedeutologii* (2012) oraz z Joanną Malinowską *Praktyki pedagogiczne przestrzeni i miejscem ewaluacji kompetencji przyszłych nauczycieli wczesnej edukacji. Koncepcje – przemiany – rozwiązania* (2018).

Norel Barbara

Nauczycielka języka angielskiego w Zespole Szkół Szpitalnych w Szczecinie.

Osiński Sławomir

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

Paluch Maciej

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

Pękalska Małgorzata

Nauczycielka wychowania przedszkolnego w Szkole Podstawowej nr 28 w Szczecinie.

Piotrowska Elżbieta Ewa

Pedagog specjalna, oligofrenopedał, tyflopedał, nauczycielka dyplomowana. Pedagog szkolna w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Popiel Barbara

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawczyni. Wiceprezes Fundacji Porozumienia Społecznego i Integracji IMPULS. Felietonistka magazynu internetowego „Kobiece Sprawy”. Edukatorka, trenerka szybkiego czytania, mediatorka, blogerka („Dwie ćwiartki”, <http://barbarapopiel.blogspot.com/>).

Rusinek Wojciech

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

Rytter Ewa

Oligofrenopedał, terapeuta pedagogiczny, glottodydaktyk, socjoterapeuta. Wychowawczyni w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Skuzo Lidia

Doktor habilitowana nauk rolniczych w zakresie argonomii, biolog, genetyk. Profesor Uniwersytetu Szczecińskiego. Kierownik Centrum Biologii Molekularnej i Biotechnologii.

Staćzyk Piotr

Doktor nauk humanistycznych, filozof, który skierował się ku pedagogice. Pracuje w Zakładzie Filozofii Wychowania i Studiów Kulturowych w Instytucie Pedagogiki Uniwersytetu Gdańskiego. Zwolennik pedagogiki radykalnej, krytycznej i emancypacyjnej. Badał praktyki dyskryminacyjne wobec studentów studiów zaocznych oraz to, w jaki sposób kultura

szkoły odpowiada kulturze pracy w późnym kapitalizmie. Ostatnio zajmuje się filozofią wychowania Paula Freirego, a także dyskursem wizualnym malarstwa reklamowego w wybranych krajach Afryki Zachodniej.

Stelmaszyk Agnieszka

Oligofrenopedał, nauczycielka-terapeutka dzieci z autystycznego spektrum zaburzeń, logopedka szkolna, terapeutka Alternatywnych i Wspomagających Metod Komunikacji, specjalistka Wczesnego Wspomagania Rozwoju Dziecka, bibliotekarka szkolna. Nauczycielka w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie.

Syguda Halina

Nauczycielka matematyki w Szkole Podstawowej nr 47 im. Kornela Makuszyńskiego w Szczecinie.

Szymaniak Jadwiga

Doktor nauk humanistycznych w zakresie pedagogiki, polonistka, długoletnia nauczycielka języka polskiego, emerytowana nauczycielka akademicka Gdańskiej Wyższej Szkoły Humanistycznej. Rozprawy i artykuły publikowała między innymi w „Głosie Nauczycielskim”, „Pedagogice Szkoły Wyższej”, „Studiach Bałtyckich”, „Studiach Gdańskich”, „Zeszytach Naukowych Uniwersytetu Szczecińskiego”. Autorka książek, między innymi *Pedagogiki szkolnej* (2013).

Witkowski Lech

Filozof i pedagog. Profesor zwyczajny nauk humanistycznych. Prowadzi badania i wykłada w Instytucie Pedagogiki Akademii Pomorskiej w Słupsku. W ostatnich latach opublikował między innymi tomy: *Humanistyka stosowana. Wirtuozeria, pasje, inicjacje. Profesje społeczne versus ekologia kultury* (2018); *Versus. O dwoistości strukturalnej faz rozwoju w ekologii cyklu życia psychodynamicznego modelu Erika H. Eriksona* (2015); *Niewidzialne środowisko. Pedagogika kompletna Heleny Radlińskiej jako krytyczna ekologia idei, umysłu i wychowania. O miejscu pedagogiki w przełomie dwoistości w humanistyce* (2014).

Woszczyńska Anna


Nauczycielka języka angielskiego w Szczecin International School.

Złotek Iwona

Oligofrenopedał i tyflopedał w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym im. Kawalerów Orderu Uśmiechu w Tanowie. Pracuje metodą Montessori.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



**Numer 5/2019
już we wrześniu**

Temat numeru

**Doskonalenie
nauczycieli**

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl