

Refleksje

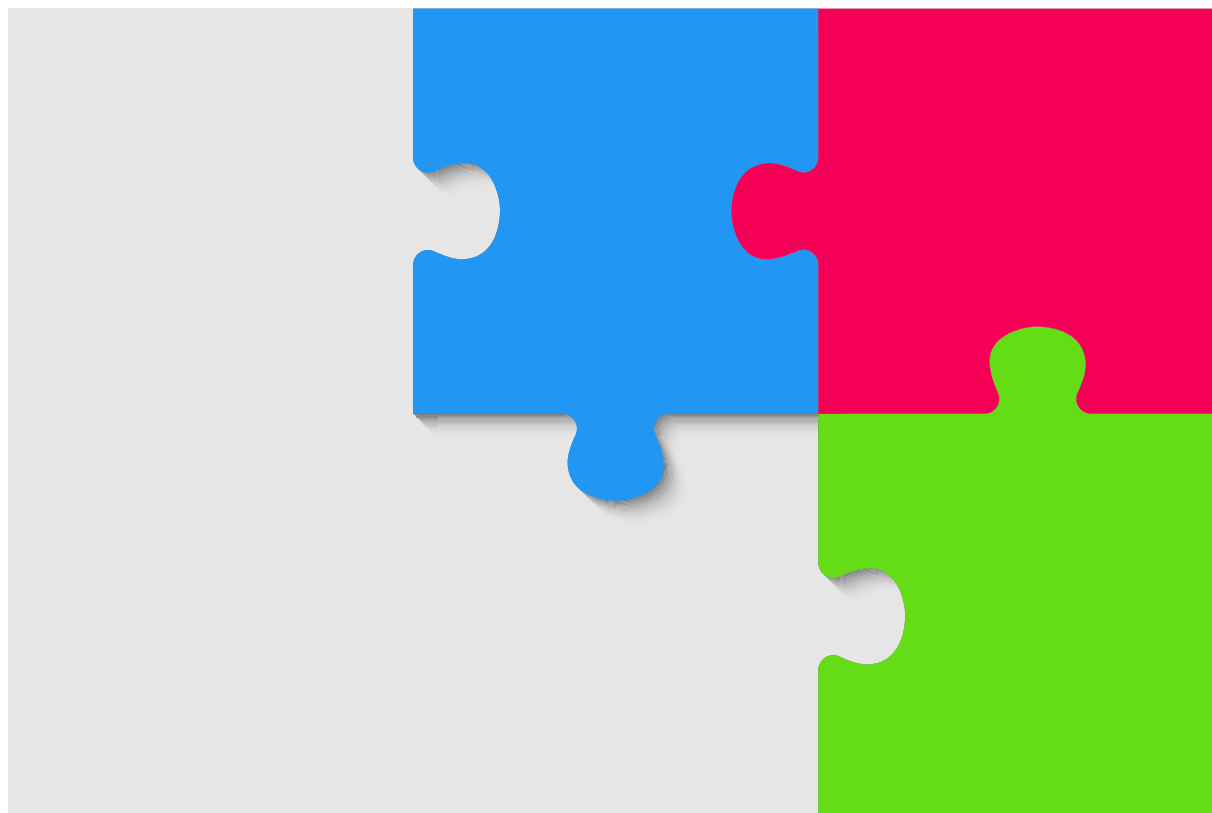
Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik
Oświatowy
Od 1991 roku

ISSN 2450-8748

Czasopismo bezpłatne

Marzec / Kwiecień 2021

Nr 2



Temat numeru

Nurty wychowania

Wywiad z Piotrem Zańką

Pedagog (do) oporu

Małgorzata Mikut

O stawaniu się sobą

Wywiad z Bogdanem Chęciem

Głowa tego nie wytrzyma

Agnieszka Olczak

Uczyć się, aby żyć wspólnie

Wydawca

Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli

Redaktor prowadzący

Sławomir Iwasiów

Sekretarz redakcji

Katarzyna Kryszczuk-Mańkowska

Skład, druk

SOFT VISION

Zdjęcia na okładce

pl.fotolia.com

Współpraca

Natalia Cybort-Ziolo, Maria Czerepaniak-Walczak,
Mieczysław Gałaś, Anna Godzińska,
Anna Kondracka-Zielińska, Krystyna Milewska,
Sławomir Osiniński, Jadwiga Szymaniak

Adres redakcji

ul. Gen. J. Sowińskiego 68
70-236 Szczecin
tel. 91 435 06 34
e-mail: refleksje@zcdn.edu.pl

Strona internetowa

refleksje.zcdn.edu.pl

Facebook

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

Nakład

1500 egzemplarzy, czasopismo bezpłatne

Numer zamknięto

23 lutego 2021 roku

Tłumaczenie

Katarzyna Bielawna



JEDNOSTKA OŚWIATOWA
SAMORZĄDU WOJEWÓDZTWA
ZACHODNIOPOMORSKIEGO

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

Redakcja zastrzega sobie prawo redagowania i skracania tekstów oraz zmiany ich tytułów. Archiwalne numery w wersji elektronicznej można bezpłatnie pobrać ze strony internetowej „Refleksji”. Czasopismo jest dostępne również na platformie Issuu.

Od Redakcji

Teoretycy pedagogiki często wskazują, że wychowanie jest jedną z najważniejszych funkcji nowoczesnego społeczeństwa – szkoła realizuje to założenie w praktyce, codziennie przygotowując dzieci i młodzież do dorosłego życia.

Przy czym praca wychowawcza, którą wykonują nauczycielki i nauczyciele, nie oznacza arbitralnego formatowania człowieka, ale ma na celu wyzwalanie takich kompetencji, jak: łatwość nawiązywania komunikacji, chęć bezinteresownego współdziałania czy samodzielne myślenie. O tym, między innymi, można przeczytać w artykułach opublikowanych w dziale *Temat numeru*. Jak pisze doktor Agnieszka Olczak: „Zapewne znajdziemy nauczycieli, dla których współpraca jest ważnym elementem działań dydaktyczno-wychowawczych. Jednak patrząc na edukację – w szerszej perspektywie – pozostaje zgodzić się ze słowami Kena Robinsona: edukacja zakotwiczona jest dość mocno w procesie standaryzacji”. Jak tę

sytuację zmienić? Autorka artykułu *Uczyć się, aby żyć wspólnie* nie pozostawia złudzeń – przed nami długa droga.

Kluczowego sposobu reformowania przestrzeni edukacji należy upatrywać w podejmowaniu wszelkich działań oddolnych – najważniejszym jest wspieranie uczennic i uczniów. Trzeba z nimi „być” w każdej sytuacji. Mówi o tym w wywiadzie doktor Piotr Zańko z Uniwersytetu Warszawskiego, autor książki *Pedagogie oporu*, która opowiada o pozaszkolnych formach nauczania-uczenia się. To ważna wskazówka: edukacja, w sensie społecznym, odbywa się także poza szkołą.

I jeszcze jedno warto podkreślić: są wśród nas nauczycielki/nauczyciele z powołaniem do wykonywania tego zawodu. W wywiadach i artykułach drukowanych na naszych łamach najczęściej można przeczytać, że ma ono swoje źródła w obserwowaniu mistrzów, autorytetów, wybitnych pedagogów – jednym z nich był Mirosław Krężel (1958–2020), nauczyciel konsultant i wieloletni pracownik Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli, którego z żalem pożegnaliśmy. Zawsze będzie dla nas wzorem godnym do naśladowania.

Sławomir Iwasiów
redaktor prowadzący

Spis treści

WSPOMNIENIE

In memoriam 4

WYWIAD

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Piotrem Zańką
Pedagog (do) oporu 6

Sławomir Iwasiów – rozmowa z Bogdanem Chęciem
Głowa tego nie wytrzyma 13

TEMAT NUMERU

Agnieszka Olczak
Uczyć się, aby żyć wspólnie 18

Małgorzata Mikut
O stawaniu się sobą 26

Maciej Paluch
Bezstresowo czy bez stresu? 34

Klaudyna Bociek
Gdzie zgubiliśmy nasze dzieci? 43

Jerzy Piekarski
Po pierwsze: człowiek. Część I 48

REFORMA SYSTEMU OŚWIATY

Klaudia Szostak, Anna Kondracka-Zielińska
Krótsza lista lektur 53

Beata Misiak
Łatwiejsza matura? 58

OPINIE, REFLEKSJE, DOŚWIADCZENIA

Ewelina Brzóska
Wyobraźnia nieprzystrzyżona 60

Elżbieta Schwarz
Nieprzeceniona siła 64

Anna Witkowska	
Wspólnota różnorodności	66
Izabela Bembenek-Kloc	
Kompetencje przyszłości	69
Izabela Jasielska	
Lekcja wnioskowania	72
Agnieszka Małgorzata Jasik	
Systematyczne motywowanie	76
Aneta Radzik	
Bohaterowie własnego życia	79
Helena Czernikiewicz	
Złoty środek	82
Janusz Korzeniowski	
Uczniowskie projekty	86
Magdalena Malik	
Mistrza czynią uczniowie	89

WOKÓŁ POJĘĆ PEDAGOGICZNYCH

Jadwiga Szymaniak	
Etyka a pedagogika	92

STREFA MUZEUM

Agata Kamińska	
Drogi odkrywczości	100

FELIETON

Sławomir Osiński	
Literacy patroni	104

WARTO PRZECZYTAĆ

Anna Godzińska	
Kilkanaście lekcji o życiu	106
Bogdan Balicki	
Konstruowanie edukacji	108



Czytaj nas online: refleksje.zcdn.edu.pl

In memoriam

Wspomnienie o Mirosławie Krężlu (1958–2020)

Ludzie bliscy są sobie bliscy, nawet jeśli są daleko.

Pogrążeni w żalu i smutku 9 listopada 2020 roku pracownicy ZCDN-u pożegnali przyjaciela, kolegę i współpracownika, Mirosława Krężła. Mirek był zaangażowany w pracę pedagogiczną przez 37 lat, a od 29 lat był związany z Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli, gdzie pełnił obowiązki nauczyciela konsultanta do spraw diagnozy pedagogicznej, ewaluacji i profilaktyki. Od roku szkolnego 2017/2018 był również wicedyrektorem do spraw doskonalenia nauczycieli i biblioteki pedagogicznej. Jako konsultant prowadził konferencje, szkolenia, warsztaty metodyczne i problemowe, szkolenia rad pedagogicznych, konsultacje zbiorowe i indywidualne dla nauczycieli i dyrektorów, dotyczące między innymi diagnozy i ewaluacji,

wychowania do wartości oraz rozpoznawania problemów dzieci i młodzieży. Specjalizował się w profilaktyce agresji i przemocy oraz przeciwdziałaniu zachowaniom suicydalnym.

Mirosław Krężel przede wszystkim uczył innych nauczycieli – wyjaśniał, jak konstruować i monitorować programy wychowawczo-profilaktyczne, a następnie jak efektywnie dokonywać ich ewaluacji. Szczególnym zainteresowaniem nauczycieli i dyrektorów cieszyły się dwie cykliczne wojewódzkie konferencje: „Wspomaganie nauczyciela w pracy z uczniem ze specjalnymi potrzebami edukacyjnymi” oraz „Wychowanie do wartości w szkole”, organizowane co roku w ramach realizacji kierunków polityki oświatowej państwa.

Przez wiele lat koordynował także konferencje metodyczne dla pedagogów szkolnych, nauczycieli świetlic oraz nauczycieli kształcenia specjalnego. Prowadził również kompleksowe wspomaganie pracy szkół i placówek. Realizując szkolenia, wykorzystywał autorskie materiały metodyczne z zakresu wychowania i profilaktyki oraz diagnozy i ewaluacji.

Na potrzeby aktualizacji oferty szkoleń proponowanej przez Zachodniopomorskie Centrum Doskonalenia Nauczycieli przed każdym nowym rokiem szkolnym Mirosław Krężel koordynował prowadzone w placówce badania (ilościowe i jakościowe), mające na celu diagnozę potrzeb w zakresie doskonalenia zawodowego nauczycieli i dyrektorów, a w ostatnich latach – także szkół i placówek objętych kompleksowym wspomaganie.

Opracował szereg programów autorskich, odpowiadających na zgłaszane przez nauczycieli potrzeby, w tym programy grantów edukacyjnych Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty, na przykład „Przeciwdziałanie przemocy w szkole/placówce – metody pracy wychowawczej, interwencja. Efektywna profilaktyka przemocy rówieśniczej”, „Zachowania przemocowe w szkole na każdym etapie – jak jej przeciwdziałać, jak wspierać młodzież w rozwiązywaniu trudnych sytuacji”.

Był autorem ponad 90 publikacji, w tym prac zwartych, na przykład: *Narkomania i alkoholizowanie się młodzieży* (wspólnie z Aleksandrem Bielawcem), *Alkohol i związane z nim problemy, Dylematy diagnozy i ewaluacji pracy placówki oświatowej* (w: *Diagnoza i ewaluacja pedagogiczno-psychologiczna – stan i perspektywy badań*), *Rola diagnozy w rozwiązywaniu konfliktów* (w: *Rozwiązywanie konfliktów w szkole*), *Budowanie systemu przeciwdziałania przemocy w szkole* (w: *Przeciwdziałanie agresji i przemocy wśród dzieci i młodzieży*).

Regularnie publikował artykuły wspomagające pracę nauczycieli w Zachodniopomorskim Dwumiesięczniku Oświatowym „Refleksje”.

Mirosław Krężel systematycznie podnosił swoje kwalifikacje. Ukończył między innymi: studia podyplomowe z zakresu organizacji i zarządzania pomocą społeczną i pracą socjalną, kurs kwalifikacyjny przygotowujący do pracy edukatorskiej, kurs kwalifikacyjny z zakresu organizacji i zarządzania oświatą.

W ramach kilku programów ogólnopolskich współpracował z Ośrodkiem Rozwoju Edukacji w Warszawie, realizując w ZCDN-ie szkolenia z zakresu wychowania i profilaktyki. Był również realizatorem programu rekomendowanego przez MEN „Szkolna interwencja profilaktyczna”. Zaangażowanie Mirosława Krężła doceniono, przyznając mu zaszczytne tytuły „Lidera edukacji włączającej” i „Lidera profilaktyki agresji i przemocy w województwie zachodniopomorskim”. Ponadto działał społecznie, między innymi w Radzie ds. Zapobiegania Narkomanii przy Wojewodzie Szczecińskim, brał także udział w pracach Towarzystwa Rodzin i Przyjaciół Dzieci Uzależnionych „Powrót z U”. Mirosław Krężel za swoją pracę na rzecz rozwoju edukacji otrzymał Medal Komisji Edukacji Narodowej oraz nagrody: Zachodniopomorskiego Kuratora Oświaty, Marszałka Województwa Zachodniopomorskiego i Dyrektora Zachodniopomorskiego Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Mirosław Krężel, jako nauczyciel, wyróżniał się najbardziej pożądanymi w praktyce edukacyjnej cechami: był pogodny, a jednocześnie sumienny i obowiązkowy, wymagający lecz wyrozumiały, jako wicedyrektor łączył w sobie wrażliwość i konsekwencję. Praca była dla niego nie tyle obowiązkiem, co pasją, którą potrafił zarażać innych.

Pedagog (do) oporu

z Piotrem Zańką
rozmawia Sławomir Iwasiów

Chciałbym zacząć od kwestii autobiograficznej: jaki był pana stosunek do edukacji szkolnej? Społegliwy czy buntowniczy?

Myślę, że był zdecydowanie buntowniczy. Szkołę pamiętam jeszcze z czasów PRL-u. Postrzegałem ją i wtedy, i w późniejszych latach – już po transformacji ustrojowej – jako miejsce raczej represyjne niż uwalniające potencjał twórczy. Charakter takiej szkoły został celnie przedstawiony w utworze *Nasza edukacja* nagrany w 1983 roku przez zespół Śmierć Kliniczna. Zaczyna się on słowami: „Myśleć nam nie kazano / Do szkoły nas zapisano”. To celna diagnoza. W toku edukacji szkolnej pewne treści, wzorce zachowania, wartości uczennice i uczniowie muszą sobie przyswoić.

W tej uprzedmiotowiającej socjalizacji, której poddawane są wszystkie osoby trafiające do formalnego systemu edukacji, akty krytyki i oporu raczej nie są dobrze widziane. Tradycjonaliści powiedzieliby, że są problemem wychowawczym, anomalią, dewiacją, patologią burzą-

cą równowagę szkolną. W istocie ta równowaga jest nierównowagą – emanacją dyskursu władzy tworzonego przez technologów kształcenia. Skoncentrowanym na efektach kształcenia – przykład dość prymitywnego behawioryzmu praktykowanego również w szkolnictwie wyższym – nauczycielom umyka istota edukacji, mianowicie to, że szkoła jest miejscem współtworzenia wiedzy, kultury w toku interakcji. Myślę, że w tak rozumianym procesie edukacyjnym zaciera się granica między nauczycielem a uczniem, dyskurs władzy ulega osłabieniu, choć niewykorzenieniu, bowiem nauczyciel zawsze będzie na pozycji silniejszego, uprzywilejowanego, za którym stoi – jak na przykład w Polsce – scentralizowany system edukacji.

Dzisiaj – patrząc przez pryzmat teorii krytycznych, progresywnych, którymi się zajmuję w pracy badawczej – dostrzegam te problemy być może wyraźniej niż w swoich czasach szkolnych. A jako młody człowiek miałem to szczęście, że wzrastałem w środowisku alternatywnym: moi

starsi koledzy i koleżanki współtworzyli kulturę punkową, reggae'ową, hipisowską. Był to, mówiąc najogólniej, krąg nonkonformistów, artystów, aktywistów – nastawionych do otaczającej rzeczywistości krytycznie, refleksyjnie, poszukujących wiedzy o świecie w obiegu niezależnym, kontrkulturowym. To wszystko, co się wtedy działo w moim najbliższym otoczeniu, stanowiło – także w sensie edukacyjnym – o wiele atrakcyjniejszą perspektywę niż codzienna nauka w szkole i poszukiwanie odpowiedzi na pytanie: „Dlaczego w poezjach wielkiego poety, Juliusza Słowackiego, mieszka nieśmiertelne piękno, które zachwyt wzbudza?”. Mnie – podobnie jak Gałkiewicza – ten wieszcz narodowy jakoś specjalnie nigdy nie zachwycał. Natomiast zachwycał mnie Gombrowicz.

Mimo to został pan pedagogiem i nauczycielem akademickim. Jak przechodzi się tę drogę: od kontestowania edukacji do uniwersyteckiej katedry?

Tak, zostałem pedagogiem, choć nie planowałem tego. Przez kilkanaście lat byłem aktywnym muzykiem grającym na instrumentach perkusyjnych. Uczęszczałem do Szkoły Muzycznej – chciałem wyrażać siebie przez muzykę. Ale też pochodzę z rodziny nauczycielskiej. Moja mama jako nauczycielka nauczania początkowego – dziś zintegrowanego – przepracowała w szkole czterdzieści lat. W sposób naturalny rozmowy o edukacji często pojawiały się moim domu. Pomyślałem, że może warto podjąć studia pedagogiczne.

Podczas studiów zacząłem rozumieć, że edukacja formalna nie jest jedynym miejscem nauczania i uczenia się, a jej wpływ na życie ludzkie jest mocno przeceniany. Jednocześnie czerpiąc z autobiograficznych doświadczeń alternatywnych, ułożonych poza oficjalnym dyskursem edukacyjnym, zacząłem sobie wyobrażać taką przestrzeń edukacyjną – na poziomie teoretycznym i praktycznym – której fundamentem są: opór wobec kultur dominujących, obywatelskie nieposłuszeń-

stwo, prawo do decydowania o sobie, pochwała różnorodności, etos DIY (skrót od sformułowania: *do it yourself*, „zrób to sam” – przyp. red.). Bez wątpienia moją wrażliwość kontestatorską ukształtowały wszystkie wspomniane osoby związane ze środowiskiem kontrkulturowym, które spotkałem na swojej drodze. Byli moimi „pedagogami oporu”. Podsuwały mi „nową muzykę” do słuchania, proponowały inspirujące książki do przeczytania, filmy, spektakle teatralne do obejrzenia. To właśnie te osoby wyposażały mnie w kontrkulturowe zaplecze światopoglądowe, przekorność, nieposłuszeństwo, a nie w potulność, uległość, brak własnego zdania, co jest najczęściej wynikiem szkolnej socjalizacji. Między innymi dlatego napisałem książkę *Pedagogie oporu*, w której odwracam perspektywę i stawiam tezę, że „edukacja, która przyczynia się do emancypacji i zmiany społecznej, operuje współcześnie głównie poza rzeczywistością szkolną, a jej fundamentem jest gotowość obywateli do przeciwstawiania się dominującym narracjom i dyskursom aksjonormatywnym”.

Chciałbym jednocześnie podkreślić, że nie jestem orędownikiem likwidacji szkół, choć pewnie większość z nich należałoby zreformować – obecnie upodabniają się one do supermarketów, w których wiedza staje się towarem, a uczeń konsumentem. Pisząc *Pedagogie oporu*, chciałem wzmocnić, dowartościować głos pedagogów-partyzantów, dla których *modus operandi* jest przeciwstawianie się ogólnie przyjętym opiniom. To bardzo ważne z demokratycznego punktu widzenia, bowiem – jak słusznie zauważył Jacques Rancière – filarem demokracji i polityki nie jest wcale *consensus*, tylko *dissensus*: brak zgody, który umożliwia przede wszystkim ukazanie społeczeństwa w swojej różnicy.

Kogo by pan wskazał jako wzór do naśladowania? Na ile, z punktu widzenia pedagogiki alternatywnej, wciąż możliwy jest do utrzymania model nauczyciela-autorytetu?

Najistotniejsze wzorce zaczerpnąłem ze świata literatury. Znaczącą inspiracją, jeszcze z czasów młodości, był dla mnie *Wilk stepowy* Hermanna Hessego, najbardziej rozpoznawalna książka tego pisarza i chyba jedna z ważniejszych powieści egzystencjalnych XX wieku. Nie mniej ważny od Hessego był dla mnie Witold Gombrowicz. Jak wiemy, u Gombrowicza znaleźć można negatywny przykład pedagoga: to oczywiście słynny profesor Bładaczka z *Ferdydurke*. Stanowi on istotny punkt odniesienia w moich rozważaniach nad szkołą i nauczaniem. Zaczytywałem się w książkach Dostojewskiego, Bułhakowa, Huxley'a, Orwella, Kessey'a, Vonneguta. Ważne były dla mnie także filmy Felliniego, Viscontiego, Antonioniego, Buñuela. Co ważne, do poznawania dzieł wspomnianych pisarzy i reżyserów zachęcały mnie głównie osoby ze środowiska pozaszkolnego.

Odpowiadając na pana drugie pytanie: moim zdaniem, wspomniany model nauczyciela jest możliwy do utrzymania w nurcie alternatywnym, na przykład wtedy, gdy nauczyciel potrafi przyjąć, że także uczeń może być dla niego autorytetem. Otwarcie się na taką sytuację unieważnia asymetryczność relacji: nauczyciel-autorytet – uczeń. Dodajmy, że unieważnia raczej na chwilę, bowiem nauczyciel, jak już wspomniałem, będzie względem ucznia zawsze na pozycji uprzywilejowanej.

Być może jest i tak, że niektórzy zostają nauczycielami po to, żeby na świecie było o jednego „złego” nauczyciela mniej?

Chciałbym być sprawiedliwy: spotkałem na swojej drodze także wybitnych, inspirujących nauczycieli. Niestety, byli oni w mniejszości, ginęli w tłumie wielu kopii profesora Bładaczki.

Pracuje pan na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Z jakich przedmiotów prowadzi pan zajęcia?

Obecnie pracuję w Zakładzie Interdyscyplinarnych Badań nad Kulturą. Nie prowadzę zajęć

stricte pedagogicznych, raczej są to zagadnienia pokrewne, związane z relacjami współczesnej kultury, kontestacji i edukacji. To między innymi zajęcia ogólnouniwersyteckie, jak: *Kino kontrkultury* oraz *Oblicza kontestacji. Od subkultur młodzieżowych do kultury alternatywnej*. Prowadzę także zajęcia kursowe z antropologii kulturowej i metodologii badań jakościowych. W tym ostatnim przypadku staram się zachęcać studentów do traktowania metodologii w sposób refleksyjny, eksperymentalny, a nie postrzegania jej tylko jako zbioru gotowych metod, technik i narzędzi, które można zaaplikować do badania. Co więcej, na zajęciach z metodologii zachęcam studentki i studentów do podjęcia badań zaangażowanych i przyjęcia roli badacza, który walczy na przykład z dyskryminacją, przyjmuje rolę adwokata osób uciskanych, należących do mniejszości. Taki badacz zaangażowany przypomina wyobrażonego przez Petera McLarena „nauczyciela nieustraszonego”. W *Pedagogy of Insurrection. From Resurrection to Revolution*, książce McLarena wydanej w 2015 roku, czytamy: „Bądźmy zawsze nieustraszonymi nauczycielami, nawet do ostatniego tchu. I miejmy nadzieję, że owa nieustraszonność doprowadzi nas do mądrości. A mądrość ta przyczyni się do zmiany tego świata w inny świat, w którym panować będą miłość i sprawiedliwość”.

W jakich kategoriach postrzega pan, jako naukowiec specjalizujący się w obszarze edukacyjnych kontekstów oporu kulturowego, ale także nauczyciel akademicki, funkcję dydaktyki uniwersyteckiej i szkolnej?

Współczesny uniwersytet – instytucja coraz bardziej upodabniająca się do korporacji – nie jest łatwym obszarem funkcjonowania dla osób o wrażliwości, nazwijmy to, buntowniczej. Trudno mi zaakceptować ten neoliberalny pęd za punktami za publikacje, sprawozdawczość, redukowanie nauczania do efektów kształcenia etc. Staliśmy się – jako naukowcy – zakładnikami *fast ontology*,

„pospiesznej ontologii”. Mamy działać szybko i efektywnie. Co więcej, wmówiono nam, że jest to jedyna rzeczywistość. Ale to nieprawda! Istnieje również *slow ontology*, „niespieszna ontologia”, która, jak pisała Jasmine B. Ulmer, odwołuje się do czasu zakorzenionego w naturze. Można też użyć analogii biblijnej: „Wszystko ma swój czas (...) Jest czas siewu i czas zbierania plonów” – mówi Kohelet. W neoliberalnym systemie szkolnictwa wyższego jest tylko „czas zbierania plonów”. Zdaję sobie również sprawę, że jestem częścią tego systemu. Mimo wszystko staram się robić swoje i nie zatracać się w tym eksploatującym, a pewnie na dłuższą metę wypalającym zawodowo wyścigu. Robić swoje, to znaczy mieć świadomość, że miejsce, w którym obecnie się znajduję, nie jest jedynym miejscem mojej egzystencji; że mam możliwość wyboru. W innym przypadku człowiek staje się niewolnikiem.

W pracy dydaktycznej staram się przyjmować postawę „nauczyciela słuchającego” i przekornego. Wychodzę z założenia, że porozumienie nie zawsze jest możliwe podczas dyskusji – czasami, po prostu, warto pozostać w różnicy zdań. Jako dydaktyk staram się „nadstawiać ucha” – być wyczulonym, wrażliwym na to, co studenci mają do powiedzenia podczas zajęć. Dla mnie rozmowa ze studentami jest doświadczeniem wspólnego konstruowania świata społecznego pomimo różnicy poglądów.

Jak pan odbiera poglądy współczesnej młodzieży, która rozpoczyna studia na uniwersytecie? Mam wrażenie, że ostatnio można zaobserwować znaczną radykalizację światopoglądową wśród studentów.

Po pierwsze należałoby się zastanowić, czym jest właściwie wspomniana radykalizacja. To pojęcie nie jest ostre. Kiedy myślę o radykalizacji na myśl przychodzi mi piramida nienawiści Gordona Allporta. W mojej praktyce uniwersyteckiej spotkałem się tylko raz z czymś, co można

byłoby nazwać językiem wykluczenia. Kilka lat temu współprowadziłem z koleżanką zajęcia z antropologii miasta. I w pewnym momencie jeden ze studentów tak oto skomentował nasze zajęcia: „Nieźle lewactwo się szerzy na Uniwersytecie Warszawskim!”. Pamiętam, że zwróciłem studentowi uwagę, że używanie takich etykiet raczej utrudnia dyskusję. Dzisiaj, z perspektywy czasu, zapytałbym jeszcze, czym jest dla niego „lewactwo”. Jak rozumie to pojęcie. Myślę, że byłoby o czym podyskutować, wszakże wszystkie lewackie tropy prowadzą do wydanej w 1920 roku książki Lenina *Dziecięca choroba „lewicowości” w komunizmie*.

Mam różne spostrzeżenia dotyczące poglądów politycznych moich studentów. Bez względu na to, czy komuś bliżej jest do prawicy czy do lewicy (to równie nieostre pojęcia), chcę na zajęciach dyskutować, spierać się. Niech to będą nawet bardzo ostre dyskusje, byle były kulturalne. Jako nauczyciel akademicki staram się takie dyskusje moderować – zawsze z zachowaniem elementarnych zasad wzajemnego szacunku.

Być może błędnie to odczytuję, ale wydaje mi się, że większość studentów i studentek, z którymi rozmawiam, to najczęściej osoby zorientowane liberalnie, otwarte, internacjonalistyczne. Niemniej jednak zarysowany przez pana problem jest złożony: obserwujemy dzisiaj zjawisko społeczne, które teoretycy nazywają wojną kulturową. Rozłam w społeczeństwie polskim jest ogromny. I rzeczywiście, są młodzi ludzie – choć starszych to również dotyczy – zauroczeni ideologią skrajnej prawicy. Ale dostrzegam też coraz silniejsze przejawy przebudzenia obywatelskiego, tę wspomnianą przeze mnie odwagę bycia w przestrzeni publicznej. Niektórzy studenci mówią wprost: mamy dosyć życia w kraju, w którym pokolenie „dziadersów” próbuje odebrać obywatelkom i obywatelom podstawowe prawa do decydowania o własnym losie. I dlatego głośno krzyczą na protestach. Stąd też wzięły się mocne, adekwatne

do sytuacji okrzyki, hasła. Rozumiem te pedagogie gniewu społecznego.

Chciałbym na moment nawiązać do protestów, które rozpoczęły się w październiku 2020 roku po ogłoszeniu wyroku Trybunału Konstytucyjnego w sprawie aborcji. Buntowali się młodzi ludzie, środowisko uczniowskie i studenckie miało na ulicach najsilniejszą reprezentację.

Zaryzykowałbym tezę, że przeżywamy w Polsce „nasz” rok 1968 – w tym rozumieniu zachodnim, kontrkulturowym, antyautorytarnym. Wprawdzie wydarzenia roku 2020 przebiegają u nas w nieco innej skali, niż to miało miejsce na przykład w Stanach Zjednoczonych czy Europie Zachodniej pod koniec lat sześćdziesiątych, ale dotyczą one równie relewantnych społecznie kwestii i co ważniejsze – przede wszystkim wywodzą się z niezgody młodszego pokolenia na obecną sytuację w kraju.

Te buntury tlą się w Polsce już od kilkunastu lat, a ich ważnym kontekstem jest, moim zdaniem, wspomniana wojna kultur – symboliczny spór o zbiorową tożsamość między konserwatystami a liberałami. Protesty Inicjatywy Uczniowskiej z 2006 roku wymierzone w Romana Giertycha i w jego wizję represywnej edukacji, protesty przeciwko ACTA w roku 2012, Czarny Protest z 2016 roku, demonstracje ruchu Extinction Rebellion (XR), protesty w obronie Margot czy masowe demonstracje przeciwko zaostrzeniu przepisów ustawy antyaborcyjnej – to tylko niektóre przykłady obywatelskiego przebudzenia w Polsce.

W rozprawie pod tytułem „Zabijemy was słowami”. Prowokacja kulturowa w przestrzeni miejskiej i w internecie z 2012 roku pisał pan o różnych przykładach prowokacji w działaniach współczesnych artystów – między innymi Grupy Twożywo czy The Krasnals – którzy poprzez sztukę w przestrzeni publicznej wyrażali

sprzeciw wobec obowiązujących dyskursów, także politycznych. Nie ma pan wrażenia, że w dużej mierze tamta książka, za sprawą protestów po 22 października 2020 roku, stała się podwójnie aktualna?

Pewnie tak, choć represywność ze strony władzy zawsze daje o sobie znać w sferze publicznej – i o tym także pisałem w „Zabijemy was słowami”. Jak zauważył Michel Foucault: „gdzie jest władza, jest opór”. A opór ten może przyjmować wiele form. Proszę zwrócić uwagę, jaką popularnością cieszy się dzisiaj na przykład kultura memów, zmodyfikowanych obrazów komentujących – często w sposób prześmiewczy – bieżące wydarzenia społeczno-polityczne w Polsce. W ogóle odnoszę wrażenie, że mamy do czynienia z renesansem sytuacjonistycznej strategii *détournement* polegającej na przychwytywaniu jakiegoś fragmentu tekstu czy obrazu i nadawaniu mu nowych, wywrotowych znaczeń. Tego rodzaju subwersywne myślenie o kulturze bardzo mi się podoba. Śmiech jest znakomitą bronią, której można i należy używać wobec represywnej władzy, ma charakter emancypacyjny. Na gruncie pedagogicznym o śmiechu jako oporze pisał Lech Witkowski w bardzo inspirującym artykule *Śmiech jako opór i wyzwolenie* opublikowanym w *Nieobecnych dyskursach* pod redakcją Zbigniewa Kwiecińskiego.

W pana najnowszej książce, zatytułowanej *Pedagogie oporu*, pisze pan, mówiąc najogólniej, o transformacjach współczesnej edukacji na tle zmian politycznych, społecznych i kulturowych. We wstępie wyraźnie zazaczył pan tezę: „(...) edukacja, która przyczynia się do emancypacji i zmiany społecznej, operuje współcześnie głównie poza rzeczywistością szkolną”. Jak to rozumieć? Jako deklarację antysystemową? Antypedagogikę?

Myślę, że *Pedagogie oporu* są na wskroś pedagogiczne w swojej ideowej antypedagogiczno-

ści. Jeśli za idee antypedagogiczne można uznać kontestację skostniałej, hierarchicznej pedagogiki oraz upominanie się – jak pisał drzewiej Bogusław Śliwerski – „o takie wartości, jak wolność, równość, przyjaźń, samostanowienie czy odpowiedzialność każdego za siebie”, to w tym znaczeniu moja książka mieści się w rzeczonym nurcie.

Celem moim nie było napisanie książki, która byłaby deklaracją antysystemową. Raczej zależało mi na tym, by w dyskusji o edukacji przesunąć nieco akcenty. Odejść od „szkołocentryzmu” na rzecz buzujących w przestrzeni publicznej – poza instytucjonalnym dyskursem edukacyjnym – żywych form edukacji, których paliwem napędowym jest szeroko rozumiane dziedzictwo kontrkulturowe.

To interesujące, że jako główny przykład swoich rozważań, podobnie jak w „Zabijemy was słowami”, wybrał pan artystę, tym razem Dariusza Paczkowskiego. W pewnym sensie więc ta naukowa monografia z obszaru pedagogiki społecznej zawiera biografię: kontrkulturowego działacza, animatora kultury i artysty, który zasłynął, między innymi, grafiką Lenina z irokezem. Dlaczego właśnie Paczkowskiego uczynił pan bohaterem swojej książki?

Z Darkiem spotkałem się po raz pierwszy podczas prowadzenia badań do „Zabijemy was słowami”. Na początku identyfikowałem go przede wszystkim jako artystę ulicznego, który jest związany z grupą 3Fala. Kiedy przeprowadziłem z nim wywiad, zrozumiałem szybko, że to jest „człowiek historia”, a 3Fala to jedynie wycinek jego działalności artystycznej i społecznej. Darek jest obecny na scenie kultury alternatywnej od drugiej połowy lat osiemdziesiątych ubiegłego wieku. Pierwsze szablony i graffiti zaczął tworzyć w Ruchu Wolność i Pokój. W 1988 roku powołał do życia Front Wyzwolenia Zwierząt, jeden z najprężniej działających ruchów ogólnopolskich na rzecz praw zwierząt. Jego kolejne inicjatywy to

wspomniana 3Fala, propagująca zaangażowaną społecznie sztukę ulicy, oraz Fundacja Klamra – znana między innymi z przeciwdziałania mowie nienawiści w przestrzeni publicznej w Polsce. Pomyślałem, że warto byłoby przyjrzeć się tym wszystkim praktykom kulturowym bliżej, ale z perspektywy edukacyjnej.

W jakim zakresie *Pedagogie oporu* są biografią?

Są biografią tylko częściowo. Kategorie, które wyłoniły się z analizy materiału badawczego, zachęciły mnie do poszukania czegoś więcej niż opowieść o życiorysie, jakiegoś „zwrownika” w postaci teorii pedagogicznej.

W tworzeniu konceptu pedagogii oporu pomocne były prace naukowe z obszaru pedagogiki krytycznej, między innymi: Paula Freire’go, Henry’ego Giroux, Petera McLarena, Ivana Illicha, Gerta Biesty, Bogusława Śliwerskiego, Tomasza Szkudlarka, Zbyszko Melosika, Lecha Witkowskiego. Podczas pobytu na stypendium na Uniwersytecie w Porto, dzięki Pauli Marii Guerrze, profesorce socjologii, odkryłem też, że istnieje coś takiego jak *punk pedagogy*, „pedagogia punkowa”, koncept analityczny powiązany z anarchistycznym modelem nauczania i uczenia się, który zachęca odbiorców do krytycznego myślenia, przeciwstawiania się wszelkim formom dominacji. Można powiedzieć, że istotą *punk pedagogy* jest antysystemowość, antyhierarchiczność oraz wspomniany wcześniej etos DIY, który umożliwia samodzielne, niekomercyjne wytwarzanie tekstów kulturowych – graffiti, transparentów, zinów etc. Zobaczyłem, że praktyki kulturowe Paczkowskiego mocno czerpią z etosu DIY, a biografia artysty ma korzenie punkowe. I tak, w dużym skrócie, powstawał zarys *Pedagogii oporu*.

To wszystko, co pan pisze w *Pedagogiach oporu*, postrzegalbym też jako analizę i diagnozę społecznej, oddolnej chęci zmiany, w jakimś

sensie nawiązującej do myśli Paula Freirego znanej jako „pedagogia uciśnionych”, o której także pan w kilku miejscach książki wspomina.

Oczywiście, książka *Pedagogy of the Opressed* Freirego jest ważnym kontekstem i wprost prowadzi do innych teorii, przede wszystkim do przywołanego już Gerta Biesty czy prac Hannah Arendt, Jacquesa Rancière'a i Chantal Mouffe, z których Biesta także czerpie. W jednym ze swoich artykułów, dotyczących figury „obywatela ignorantą”, Biesta zwraca uwagę na koncept uczenia się demokracji w działaniu, gdzie uczniowie sami uczą się tego, czym jest obywatelskość – na przykład przez osobiste zaangażowanie w protesty dotyczące kryzysu klimatycznego. To wyraźna kontra do tej formy edukacji demokratycznej, która oparta jest na uprzedmiotawiającej socjalizacji – bezrefleksyjnym przyswajaniu narzuconego wzorca obywatelskości.

Postawiłbym taką tezę: w Polsce skrajne środowiska zawłaszczyły ważne społecznie pojęcia, takie jak „historia”, „naród” czy „tożsamość”. Na ile edukacja – właśnie w rozumieniu pozasystemowym – może takie pojęcia, w sposób pokojowy, odzyskiwać? Jak mają się w obliczu tych problemów odnaleźć pracujący w szkołach nauczyciele?

Pojęcia, o których pan wspominał, już są odzyskiwane – między innymi w trakcie tych wszystkich dziejących się wokół nas protestów kobiet. Oczywiście, w tej sytuacji rola nauczycieli nie jest łatwa. Bo czy, na przykład, powinni umożliwić studentom udział w protestach, odwołując zajęcia, czy też nie powinni tego robić? Ja umożliwiłem, a nawet zachęciłem studentów do wzięcia udziału w demonstracjach. Dla mnie odwaga bycia w przestrzeni publicznej jest fundamentem demokracji. Poza tym bliski był mi głos oburzonych kobiet. Potrafię jednak przyjąć, że nie każdy musi podzielać moje poglądy. Nie potępiam także nauczycieli, którzy w tej konkretnej sytuacji za-

chowali się inaczej. Dodam, że także brałem udział w protestach przeciwko zaostrzeniu ustawy antyaborcyjnej i pewnie maszerowałem wraz z moimi studentami. Mój ideał pedagogiczny, o którym tutaj rozmawiamy, to przede wszystkim bycie ze swoimi studentami i uczniami, wspieranie ich zarówno w poglądach, jak i w działaniu, ale także tworzenie takiej przestrzeni edukacyjnej, w której może wybrzmiewać aksjonormatywna różnica.

Wiem, że to kwestia złożona, ale chciałbym zapytać na koniec: jak pan ocenia edukację w Polsce? Jakie są największe ograniczenia systemu oświaty, a jakie stoją przed nim ewentualne możliwości rozwoju?

Nie jestem specjalistą od systemu oświaty. Jeśli miałbym szukać perspektywicznych rozwiązań, to system edukacji w Polsce należałoby pewnie zdecentralizować – pisał i mówił o tym wielokrotnie Bogusław Śliwerski. Jeśli zaś chodzi o samą edukację, to może warto przypomnieć sobie znaczenie łacińskiego czasownika *educō*. Edukować znaczy nie tylko opiekować się, hodować, utrzymywać, ale także: wyprowadzać, puszczać wolno, uwalniać, prowokować. W tym drugim znaczeniu czasownika *educō* odnajdziemy bliski mi ideał edukacji oddolnej, demokratycznej, emancypacyjnej – ściśle przecież powiązanej z kategorią oporu.

Piotr Zańko

Pedagog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Interdyscyplinarnych Badań nad Kulturą Wydziału Pedagogicznego UW. Naukowo zajmuje się edukacyjnymi kontekstami oporu kulturowego. Autor książek: „*Zabijemy was słowami*”. *Prowokacja kulturowa w przestrzeni miejskiej i w internecie* (2012), *Pedagogie oporu* (2020) oraz licznych artykułów naukowych dotyczących współczesnych praktyk opozycyjnych.

Głowa tego nie wytrzyma

z Bogdanem Chęciem
rozmawia Sławomir Iwasiów

Niedługo minie rok od momentu wprowadzenia specjalnego trybu edukacji w okresie pandemii. Jak pan ocenia ten czas? Na ile w polskich szkołach byliśmy przygotowani do zdalnych form dydaktyki i praktyk wychowawczych?

Tuż po wiosennym *lockdownie* rozmawiałem o tym z moimi nauczycielami. Przeprowadziłem wśród nich ankietę, żeby sprawdzić, jak sobie w tej niespodziewanej i nowej dla nich sytuacji poradzili, na jakie trudności zwracali uwagę, co według nich można było zrobić inaczej. Między innymi poruszyliśmy kwestię naszych pierwszych reakcji na wieść o nagłym wprowadzeniu zdalnego trybu nauki. Większość z nas myślała wtedy – może trochę naiwnie, a może po prostu nie mając odpowiedniej wiedzy – że to nie potrwa długo. Kolejne obostrzenia i miesiące w izolacji

mocno nas zdziwiły, zresztą pewnie nie tylko w szkołach, bo pandemia dotyczy praktycznie wszystkich obszarów aktywności społecznej. Wtedy, wiosną zeszłego roku, nie dostrzegaliśmy przecież ani skali problemu, ani wszelkich z nim związanych konsekwencji. Dzisiaj nasz punkt widzenia uległ zdecydowanej zmianie. Więcej wiemy i więcej potrafimy powiedzieć o możliwych kierunkach rozwoju edukacji – zarówno w trakcie, jak i po pandemii. Natomiast trzeba z całą pewnością stwierdzić, że jeszcze nie wiemy wszystkiego.

Jak pan zareagował jako dyrektor? Jaka przyjął pan postawę wobec kadry?

Od początku pandemii przyświeca mi jedna koncepcja: muszę dbać o kondycję psychiczną moich nauczycieli. Dlatego bardzo często kon-

taktuję się z nimi w sprawach służbowych – spotykam się z nimi zdalnie, na co dzień wymieniamy korespondencję. Niezwykle ważna wydaje mi się ta informacyjna ciągłość, nieprzerwany łańcuch komunikacji, który niezależnie od sytuacji staram się podtrzymywać. To nie wszystko, ponieważ nie mniej istotna dla samopoczucia jest sfera kontaktu osobistego, zwykłej rozmowy, dialogu – skądś przecież trzeba czerpać siłę do ciągłej pracy w tych nie najłatwiejszych warunkach. Wszyscy potrzebujemy dużego wsparcia, dlatego też co wieczór piszę listy do moich nauczycieli. Czasami bardzo osobiste, przybierające formę wymiany myśli, a nawet zawierające motywujące do działania wybranej cytaty z prozy czy poezji. Do tej pory, w okresie „drugiego” zdalnego nauczania, wysłałem 60 takich listów.

W jakich sytuacjach nauczyciele najczęściej zgłaszali trudności? Z czym nie zawsze sobie radzili?

Dla wielu osób największym wyzwaniem było pokonanie bariery technologicznej. Proszę zwrócić uwagę, że kadra nauczycielska w Polsce się starzeje – raporty ORE z ostatnich lat wyraźnie pokazują stopniowe podwyższanie średniej wieku do 45 roku życia. Dotyczy to także nauczycieli w mojej szkole. Dla nich, czterdziestokilkulatków, jak również dla tych jeszcze starszych, technologia nie była i nie jest naturalnym środowiskiem funkcjonowania, a narzędzia cyfrowe nie stanowią, jak w młodszym pokoleniu, obszaru zainteresowania – zarówno w życiu zawodowym, jak i prywatnym. Oczywiście, staram się umożliwiać kadrze pedagogicznej pokonanie barier i doskonalenie umiejętności w tym zakresie, ale wiele osób korzysta z tego, by tak rzec, powściągliwie. W momencie przejścia na cyfrowe narzędzia dydaktyczne okazało się, że nie wszyscy potrafili sobie poradzić z nowym wyzwaniem. Pierwsze zdalne nauczanie nie było w pełni realizowane online, nie mieliśmy stałej platformy e-learningowej, raczej pracowa-

liśmy w systemie mieszanym: trochę zdalnym, trochę korespondencyjnym, zresztą zgodnie z wytycznymi ministerstwa. I to jest wyraźna różnica pomiędzy „pierwszym” a „drugim” okresem zdalnego nauczania w Polsce: wiosną zeszłego roku pracowaliśmy różnorodnie, różnymi metodami, a teraz – w większości przypadków – prowadzimy dydaktykę na platformach online. Ten kontakt z uczniem dalej, mimo wszystko, nie jest najłatwiejszy i mam tu na myśli choćby problemy techniczne czy czasami manifestowaną niechęć do uruchamiania kamer internetowych.

Nie zapominam przy tym, że nauczyciele do jedna z grup zawodowych przyzwyczajonych do nieustannego pokonywania trudności. To z pewnością zaleta większości pracowników pedagogicznych, która może też – w perspektywie długofalowej – przerodzić się, niestety, w poważną wadę. Nauczyciel „stanie na głowie”, żeby zrealizować program, prawda? Ale niestety, „głowa” w końcu nie wytrzyma. Z wielu źródeł słyszemy słowa: „daliśmy radę!”, a to przecież nie do końca sukces, powód do ogólnonarodowej radości. Proszę pamiętać, że to wszystko odbyło się kosztem i nauczycieli, i uczniów – ich zaangażowania, poświęconego czasu, czasami pogorszenia komfortu życia. Nie wszyscy przecież mieliśmy odpowiedni sprzęt w domach, często trzeba było przeznaczyć na to niezaplanowane w rodzinnych budżetach środki. Na szczęście w mojej szkole mam sporo komputerów, mogłem je wypożyczać w pierwszej kolejności nauczycielom, jak również znacznej części potrzebujących wsparcia w tym zakresie uczniom. Co jednak mieli zrobić dyrektorzy szkół, w których nie było takich nadprogramowych komputerów? Kupić je za własne pieniądze? O to nie wszyscy, nie ma co ukrywać, mają odwagę pytać.

Mam taką myśl, która może wydać się kontrowersyjna: pandemia zmieniła albo w pewnym stopniu jeszcze zmieni edukację

na lepsze. W jakim zakresie zdalne nauczanie można rozpatrywać jako wydarzenie pozytywne? Co się w szkołach, właśnie dzięki tej wyjątkowej sytuacji, zmieniło?

Po pierwszym *lockdownie*, we wspomnianej wcześniej ankiecie, zadawałem pytania o różne formy komunikacji interpersonalnej w trakcie zdalnego nauczania. Wyniki były ciekawe. Niektórzy nauczyciele rzeczywiście raportowali znaczne polepszenie relacji między nimi a uczniami. Może dlatego, że w końcu mogli przyjrzeć się im z pewnego, nazwijmy to metaforycznie, oddalenia? Po prostu nabrali niecodziennej perspektywy. Poza tym dość często zwracano uwagę na polepszenie wyników tych uczniów, którym w jakimś sensie – przede wszystkim społecznym – udało się „zaistnieć” w grupie rówieśniczej. Można zatem wyciągnąć następujący wniosek: *lockdown* i edukacja na odległość niektórym, między innymi tym mniej śmiałym osobom, przyniosła korzyści, paradoksalnie pozwoliła otworzyć się na drugiego człowieka, pokazać z tej lepszej strony. Powiem więcej: wśród mojej kadry pojawił się w tamtym okresie nawet swego rodzaju entuzjazm, przede wszystkim związany z koniecznością podejmowania nowych wyzwań dydaktycznych i wychowawczych.

Natomiast z biegiem czasu pandemia i zamknięcie w domach stawały się uciążliwe. Powstały nowe problemy zdalnego nauczania, ukazujące znacząco ułomność naszego systemu edukacji. Polska oświata od dawna cierpi na chroniczną konieczność oceniania – wszystkiego i wszystkich. Najważniejsze są stopnie z przedmiotów, czerwone paski na świadectwach i wyniki egzaminów. Podczas zdalnego nauczania nie byliśmy w stanie do końca zweryfikować nie tylko wiedzy, ale też uczciwości uczniów, i okazało się, że to stanowi dla większości nauczycieli ogromny dyskomfort. Prowadzący lekcje i wychowawcy nie potrafili uwolnić się od obowiązku kontrolowania, sprawdzania, oceniania – choćby miało się ono odbywać za wszelką cenę. Próbowiałem pokazywać, że nie

jesteśmy w stanie zweryfikować pewnych rzeczy w trakcie zdalnej nauki, więc nie warto się na tym skupiać, bo też nie ma takiej potrzeby. Czy to źle, że nagle pojawiło się znacznie więcej ocen pozytywnych? A może za dobrą monetę trzeba przyjąć wystawianie dużej liczby wyróżnień na świadectwach? Może dla niektórych uczniów to będzie ważny punkt zwrotny w ich życiu, uwierzą w siebie i z większymi ambicjami będą podchodzili do dalszej nauki? To jest ten pozytywny aspekt edukacji w pandemii.

Razem z dr Barbarą Chojnącką z Uniwersytetu Szczecińskiego wziął pan udział w konferencji „Zatroskani XXI – o zdrowiu psychicznym polskich nastolatków w czasie nauki zdalnej”, na której wygłosiliście referat pod tytułem *Jaka szkoła po pandemii – perspektywy, oczekiwania, potrzeby*. Co, pana zdaniem, zmieni się w polskiej oświacie? Co już się zmieniło?

Właśnie ta konferencja pokazała mi, jak wielki panuje deficyt zwykłej rozmowy na dotyczące nas wszystkich tematy. Na „Zatroskanych XXI” zarejestrowało się 3,5 tysiąca osób. Wszyscy wykazywali wielką potrzebę informacji, ale też dyskusji o współczesnej oświacie. Mnie i dr Barbarę Chojnącką wyróżniało to, że opowiadaliśmy o rzeczach bardzo powszechnych, dotyczących właściwie wszystkich szkół, a w efekcie ogromnej części społeczeństwa – w polskich szkołach publicznych uczy się przecież około 4,5 miliona dzieci i młodzieży, którym trzeba, w wielu aspektach, pomagać się mierzyć ze skutkami czasowego zamknięcia w domach, izolacji społecznej i nauki zdalnej.

Za najtrudniejsze uznałbym utrzymanie prawidłowej kondycji psychicznej, która została w ostatnich miesiącach – w przypadku wielu osób – wyraźnie nadszarpnięta. Niektórzy z nas wyszli i jeszcze długo będą wychodzić z pandemii mentalnie poturbowani. To dotyczy także dzieci – na wszystkich etapach edukacji. Uświadomiłem to

sobie po rozmowie z jednym z uczniów naszej szkoły. Jego ojciec zadzwonił z prośbą o pomoc psychologiczną w czasie ferii z uwagi na niepokojące objawy: chłopak miał problemy ze snem, nie mógł się skupić na nauce, gubił rytm dziennych obowiązków, brakowało mu motywacji, wpadał w stany depresyjne. Lista była znacznie dłuższa, uzupełniła ją na spotkaniu z szóstoklasistą szkolna psycholog. Nasi uczniowie mają wiele problemów, a jednocześnie – w obliczu społecznego zamknięcia – są bezbronni. Dorosłym łatwiej szukać wsparcia na zewnątrz, wyciągnąć dłoń w poszukiwaniu pomocy. A dzieci i młodzież? Często przez naprawdę długi czas samotnie zmagają się z bardzo poważnymi napięciami natury psychologicznej. Potwierdzają to badania, takie jak *Raport 2021. Etat w sieci 2.0. Zdrowie psychiczne nastolatków w nauce zdalnej* sporządzony przez Fundację Edukacji Zdrowotnej i Psychoterapii. Pokazuje on katastrofalne skutki pandemii wśród młodych ludzi: aż 75 procent z nich nie widzi sensu życia! I nawet nie chodzi o to, że mają myśli samobójcze – co stanowi osobny i nie mniej ważny problem – ale przeraża ich perspektywa niepewnej przyszłości. Te wyniki są wielce niepokojące. I to był jeden z impulsów do udzielania systematycznej pomocy zarówno uczniom, jak i nauczycielom.

Na czym skupiały się te działania? Co można zrobić w sytuacji zagrożenia indywidualnymi oraz społecznymi skutkami pandemii?

W świetle wyżej wymienionych zagadnień z grupą dyrektorów innych szkół zawiązaliśmy porozumienie, dzięki któremu udaje się wprowadzać w życie bardzo konkretne rozwiązania wspierające nauczycieli w zakresie dobrego samopoczucia i zdrowia psychicznego. W wielu szkołach zaproponowaliśmy szkolenia – między innymi dotyczące kondycji psychicznej. Były one tak skonstruowane, żeby pokazać, jak skutecznie o siebie zadbać nie tylko w ramach obowiązków

zawodowych, ale również w pewnym oderwaniu od szkolnej rzeczywistości. Aby skutecznie pomagać naszym uczniom, potrzebne są nam zdrowie i siła, o które musimy zadbać jako prywatne osoby. Inne szkolenia dotyczyły specyfiki zdalnego nauczania. Odpowiadaliśmy sobie na pytania: co powinno nas niepokoić w zachowaniach uczniów? Co można zrobić w trudnych sytuacjach? Jak pomóc wychowankom?

Jednym z najtrudniejszych zagadnień nauki zdalnej jest oczywiście brak kontaktu – niewłączanie kamer, o czym wspominałem wcześniej, stało się wśród uczniów nagminne. Wtedy nauczyciel niewiele może zrobić. Między innymi tego rodzaju problemy będą poruszane w broszurze informacyjnej, która niedługo zostanie wydana przy wsparciu Urzędu Miejskiego w Szczecinie. Ponadto już w marcu ruszą duże badania na Uniwersytecie Szczecińskim, kierowane przez profesor Annę Murawską. Ich zadaniem będzie ukazanie wpływu zdalnego nauczania na uczniów i nauczycieli.

Zatrzymajmy się na moment przy wspomnianym przez pana projekcie badawczym. Jak on będzie przebiegał? Jaki będzie jego zakres?

Główny ciężar realizacji tego projektu społecznie na barkach naukowców z Uniwersytetu Szczecińskiego pracujących w Instytucie Pedagogiki. Oczywiście całość będzie przeprowadzana w ciągłym kontakcie z praktykami. W tej chwili, jako dyrektorzy szkół, jesteśmy w fazie konsultacji, rozmawiamy o założeniach badawczych. Chodzi o to, żeby teorie pedagogiczne spotkały się z praktyką edukacji. Pomysł jest taki, aby w pierwszej kolejności przebadać uczniów i nauczycieli. Chcielibyśmy się dowiedzieć, jakie działania należy uznać za niezbędne, żeby skutecznie i bezpiecznie wrócić do nauczania stacjonarnego. Dlatego potrzebujemy ścisłej diagnozy i daleko idących wniosków. Mam nadzieję, że

przynajmniej w Szczecinie uda się podjąć systemowe działania w tym zakresie – marzy mi się, aby ów projekt objął wszystkie szkoły w mieście.

Wróćmy do wcześniej podjętego zagadnienia: jaka będzie polska szkoła po pandemii?

Na pewno nie będzie taka sama jak do tej pory, o czym już teraz możemy powiedzieć z dużą odpowiedzialnością. Dlatego jeszcze raz podkreślę: musimy mieć bardzo dobrą diagnozę naukową tego, co wydarzyło się przez ostatni rok. Często słyszeliśmy przecież, że zdalne nauczanie jest mało efektywne i nie może zastąpić kontaktu bezpośredniego – w związku z tym należy je traktować jako zastępczą formę dydaktyki. To bardzo demotywujące dla nauczycieli, którzy starają się jak najwięcej z niebezpośrednich metod edukacyjnych wydobyć. Wszyscy dookoła mówią: uczniowie mniej wiedzą, niewiele potrafią i jeszcze do tego mają ogromne deficyty wychowawcze. Co nauczyciele mają myśleć na ten temat? Istnieje takie niebezpieczeństwo: jak już wrócimy do szkół na dobre, to skupią się na sprawdzaniu wiedzy i kompetencji. Będą chcieli wyrównywać braki, zbierać oceny, testować – także w strachu przed kolejną nagłą falą zdalnego trybu nauczania. Kiedy do nauki stacjonarnej wracali uczniowie klas 1–3, zrobiliśmy z myślą o nich „tydzień adaptacyjny”. Chodziło o to, żeby nie wrzucić ich na głęboką wodę. Przecież przez miesiąc, w okresie świąt i ferii, nie mieli żadnego kontaktu ze szkołą. Myślimy zatem o tym, żeby tych powracających do nauki stacjonarnej uczniów potraktować łagodnie, szczególnie że oni zdają sobie sprawę z własnych zaległości. Do tego powrotu i wytężonej pracy trzeba się zatem przygotować.

A jaka będzie szkoła w niedalekiej przyszłości, już po tych wszystkich nagłych „zamknięciach” i „powrotach”? Inna, to już w jakimś stopniu wiemy. Zmienili się nauczyciele, a uczniowie też nie są i nie będą tacy sami. Może

powstanie taka szkoła, w której mądrzej i lepiej będziemy potrafili korzystać z nowoczesnych technologii?

Moim skromnym zdaniem po pandemii będziemy się musieli skupić na takich fundamentalnych wartościach, jak relacje, zaufanie i autonomia. Chciałbym, żeby polska edukacja opierała się na tych właśnie trzech fundamentach. To powinno znaleźć odzwierciedlenie w wielu obszarach, między innymi w podstawie programowej, która w takim kształcie, jaki teraz obowiązuje, najzwyczajniej w świecie zniewala nauczycieli. Przeładowanego programu nikt nie jest w stanie ani przyswoić, ani zrealizować. Gubimy to, co najważniejsze w szkolnej edukacji, czyli przyjazne spotkanie dużej grupy społecznej: nauczycieli, uczniów, rodziców.

Wiele kwestii pozostaje pod dużym znakiem zapytania. Z jaką szkołą, a przede wszystkim z jakim środowiskiem społecznym będziemy mieli do czynienia po pandemii? Z całą pewnością przez te ostatnie miesiące dowiedzieliśmy się jednej rzeczy – jak ważne są wszelkie działania oddolne. Tylko w ten sposób, myśląc i działając w najbliższym otoczeniu, możemy sobie nawzajem pomagać. Dobrze, że nauczyciele zgłaszają się na szczepienia, dzięki temu mamy szansę na powrót do w miarę normalnej pracy i nauki, jeśli tylko zadbamy o swoje zdrowie fizyczne i psychiczne. Może także warto mówić o tym, iż teraz jest dobry czas na zmiany. Trzeba do tego dużej odwagi – nie tylko oddolnej, ale także odgórnjej, w szeregach ministerialnych, w parlamencie, na samym szczycie.

Bogdan Chęć

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 61 im. Michała Kmiecika w Szczecinie. Nauczyciel przyrody.

Uczyć się, aby żyć wspólnie

Agnieszka Olczak

Poszukiwanie demokracji w działaniach dydaktyczno-wychowawczych

Żyjemy w nowoczesnym państwie o ustroju demokratycznym, kiedy jednak przyjrzymy się społecznemu zaangażowaniu – partycypacji w decyzjach dotyczących różnych grup społecznych – to można dojść do wniosku, że nie zawsze radzimy sobie z tym, co demokracja ze sobą niesie. Obserwujemy trudności w budowaniu płaszczyzny do dialogu, niezdolność do słuchania argumentów innych osób czy grup, coraz bardziej widoczną bierność i wycofanie licznych środowisk – przekonanych, że ich zdanie się nie liczy, że nie warto, że nie jesteśmy wystarczająco kompetentni, dlatego może lepiej, by decydowali za nas inni. Przyczyny takiego stanu rzeczy są bar-

dzo złożone i zróżnicowane, ale jedną z istotniejszych jest kwestia szeroko rozumianej edukacji, w tym oddziaływań wychowawczych, którym poddawani jesteśmy przez lata dzieciństwa i wczesnej młodości. W niniejszym artykule podejmuję próbę ukazania tej problematyki uporządkowanej wokół następujących pytań: czym jest demokracja w wychowaniu? W czym się przejawia? Jak wyglądają oczekiwania formułowane wobec edukacji w zderzeniu z rzeczywistością? Co możemy zrobić, by wychowywać obywateli krytycznych, świadomych i otwartych na dialog, którzy będą mogli sprawnie funkcjonować w demokratycznym państwie i społeczeństwie?

Czym jest demokracja w wychowaniu?

Inspirujące dla rozumienia koncepcji wychowania do demokracji, jako obowiązku państwa wobec obywateli, są analizy Johna Deweya, który wskazywał, że „(...) demokracja jest czymś więcej niż formą rządów. Jest to przede wszystkim forma wspólnoty życia, wzajemnej wymiany doświadczeń. Społeczeństwo demokratyczne można by określić w następujący sposób: rozsianie na pewnej przestrzeni pewnej liczby jednostek, które łączy wspólnota interesów, przejawiająca się w tym, że każda jednostka odnosi swe działania do działania innych, które z kolei nadaje sens i ukierunkowuje jej własne”¹. Szerzej problematykę wychowania ku demokracji opisałam w kilku pracach². Natomiast demokracja w wychowaniu to, ujmując rzecz najprościej, budowanie wspólnoty opartej na pozytywnych relacjach, dialogu, równości, poszukiwaniu porozumienia. Proponuję, by rozumieć ją jako swoisty „złoty środek” pomiędzy wychowaniem autorytarnym a liberalnym. Styl ten jest drogą wykorzystującą to, co w obu skrajnych stylach jest wychowawczo pożądane i ważne dla społecznej stabilności i ładu.

Z wychowania autorytarnego – opartego na podporządkowaniu dzieci władzy dorosłych, szeroko stosowanych zakazów i nakazów – demokratyczny styl czerpie szacunek dla zasad, norm społecznych, ale nie czyni tego w opresyjny sposób, a raczej dąży do ich zrozumienia, odkrycia ich zasadności i poznania ich roli w codziennym funkcjonowaniu jednostki. Natomiast z wychowania liberalnego czerpie prawo do wolności, samostanowienia, ale nie w sposób pozbawiony wszelkiej kontroli czy naruszający społecznie aprobowane granice, tylko w zakresie uczenia korzystania z własnych praw, współdecydowania, możliwości dokonywania wyborów. Demokratyczne wychowanie stanowi zatem próbę znalezienia swoistej równowagi między tym, co w uzasadniony sposób nas ogranicza – jak normy, zakazy, przepisy, szacunek dla wartości (czyli obszar

naszych powinności, odpowiedzialności), a tym, co stanowi nasze niezbywalne przywileje – prawa i wolności człowieka³.

Nie stanowią *novum* dyskusje dotyczące wychowania, w których rozpatruje się, jaką drogą podążać i która z dróg jest właściwa. Znajdujemy zwolenników wychowania „twardą ręką” i tych opowiadających się za wychowaniem naturalnym, wolnościowym, często określanym jako „beztresowe”. Jak daleko możemy się zatem posunąć w przyzwalaniu dzieciom na swobodę, a także jaki zakres autorytaryzmu jest konieczny we współczesnym wychowaniu?

Toczące się dyskusje i brak konsensusu mogą świadczyć o konieczności godzenia obu stanowisk – o potrzebie szukania równowagi. Jak słusznie zauważyła Jadwiga Bińczycka: „Nie może bowiem istnieć jedno bez drugiego. Nie można też stawiać alternatywy: albo przymus, albo swoboda. Sama wolność nieograniczana powinnością zamienia się w anarchię, a obowiązek bez praw – w tresurę. Dziś już jesteśmy przekonani, iż ani anarchia, ani tresura nie może być zaakceptowana w wychowaniu”⁴.

Przejawy demokratyzacji relacji (w procesie wychowania)

Demokratyczne wychowanie wpisuje się w swych metodach, budowanych relacjach i przyjmowanych postawach w mechanizmy i system wartości konstytuujące demokratyczne społeczeństwo. Należą do nich następujące elementy:

- partycypacja wszystkich osób (także dzieci) w podejmowaniu decyzji, które ich dotyczą,
- zaangażowanie uczestników w różne działania, możliwość wyboru aktywności,
- budowanie wspólnoty, uczenie myślenia w kategoriach „my” przed „ja”, uczenie szacunku dla innych,
- szacunek dla różnorodności, dla różnego wyglądu, poglądów, postaw, uczenie tolerancji dla odmienności,

Znamienne jest to, że w wieku przedszkolnym dzieci „zasypują” dorosłych pytaniami, a w okresie szkolnym, nie wiedząc czemu, odwracamy tę sytuację i to nauczyciel staje się stroną formułującą pytania, zaś uczeń ma udzielać odpowiedzi i to zazwyczaj tych oczekiwanych przez nauczyciela.

- wolność członków wspólnoty w ramach obowiązujących norm i przyjętych zasad postępowania,
- uczenie o prawach człowieka i ich respektowanie,
- uczenie dialogu, zawierania kompromisów, szukania porozumienia, zawierania umów, pokojowego rozwiązywania konfliktów.

Zapewne powyższa lista nie wyczerpuje zagadnienia, ale rysuje płaszczyznę, na jakiej w demokratycznym społeczeństwie oprócz można, czy wręcz należy, proces wychowania. Dorothy Law Nolte wskazywała, że dziecko uczy się tego, czego doświadcza⁵, a zatem jeśli chcemy, by dzieci uczyły się sprawnie i skutecznie funkcjonować w demokratycznym społeczeństwie, to powyższe punkty powinny stanowić priorytety w budowaniu relacji wychowawczych w rodzinie i w instytucjach edukacyjnych. Jest to trudne wyzwanie, bowiem przywykliśmy do traktowania dzieci z pozycji władzy, oczekujemy posłuszeństwa, a dla wielu dorosłych dzieci stanowią podporządkowaną im własność i tak są przez nich traktowane. Nie są rzadkością chociażby publiczne wypowiedzi o prawie dorosłych do stosowania kar cielesnych. W naszym społeczeństwie, opartym na patriarchalnym porządku,

musi zajść istotna zmiana w myśleniu o tym, kim jest dziecko, i o jego pozycji w rodzinie, w społeczeństwie czy w instytucjach edukacyjnych.

Odpowiedzią na opresyjne metody wychowania są przyjmowane coraz częściej skrajnie wolnościowe drogi wychowania liberalnego, gdzie dziecko w duchu wolności nie jest ograniczane żadnymi zakazami, normami, regułami, a społeczeństwo, w tym nauczyciele, borykają się ze skutkami takiego podejścia, między innymi: z postawami roszczeniowymi, brakiem poczucia bezpieczeństwa, z łamaniem wszelkich norm społecznych oraz reguł kultury i zasad właściwego zachowania z nich wynikających.

W procesie demokratyzacji relacji wychowawczych potrzebny jest umiar, takt pedagogiczny i zwyczajny, tak bardzo współcześnie potrzebny, szacunek dla drugiego człowieka. Musimy bowiem pamiętać, że partycypacja dzieci i młodzieży w procesie szeroko rozumianej edukacji, w tym też w procesie wychowania, to nie rewolucja, to nie eskalacja żądań dzieci i ich rodziców wobec nauczycieli, ale chęć współpracy, możliwość odkrywania, poznawania, pytania, wątpienia, przyjmowania krytycznej postawy wobec zdarzeń, opinii czy interpretacji. Musimy też pamiętać, że budowanie wspólnoty i eksponowanie „my” przed „ja” nie oznacza rezygnacji z siebie, ze swoich potrzeb, zdolności czy zainteresowań, ale raczej zrozumienie, że korzystając z własnej wolności i swoich praw, nie można ograniczać wolności i praw innych osób.

Trzeba też pamiętać o tym, że wolność jednostki czy grupy ograniczają normy społeczne, przepisy, które wytyczają nam ramy aprobowanych i akceptowanych społecznie zachowań. Potrzebujemy obecnie zadbać o to, aby uczyć dzieci i młodzież o prawach człowieka i tworzyć obszar, by mogli wiedzę tę praktykować, ale w sposób społecznie aprobowany – na bazie umowy społecznej, w drodze dialogu i gotowości do pokojowego rozwiązywania problemów, z którymi przychodzi nam się mierzyć w codziennym funkcjonowaniu.

Wychowanie w XXI wieku: oczekiwania vs rzeczywistość

Życie stawia nas nieustannie w obliczu poszukiwań. Wymusza konieczność selekcji danych z morza informacji, które zalewa nas z różnych źródeł. Wymaga od człowieka nieustannego doskonalenia kompetencji i gotowości do uczenia się przez całe życie. Żyjemy w czasach wymagających od nas nowych umiejętności, bo te, które sprawdzały się jeszcze 10 czy 20 lat temu, okazują się niewystarczające, bądź całkowicie nieskuteczne. Obserwując współczesną rzeczywistość, przekonujemy się jednak, że to, czego oczekujemy i co wydaje nam się oczywiste i społecznie pożądane w XXI wieku, nie zawsze jest zbieżne z tym, co dzieje się wokół i czego doświadczamy – zarówno my, jak i nasi wychowankowie, także w toku edukacji instytucjonalnej.

Z perspektywy podjętej problematyki poszukiwania demokracji w wychowaniu skupię swoje rozważania wokół rozwijania następujących postaw i kompetencji:

- umiejętności dialogu,
- otwartości i tolerancji,
- krytycznego myślenia i refleksyjności,
- odpowiedzialności i społecznego zaangażowania,
- umiejętności budowania relacji opartych na szacunku, wrażliwości, wolności i równości,
- umiejętności współpracy.

W powyższym wyliczeniu wskazano obszary priorytetowe dla budowania wspólnoty opartej na porozumieniu, dialogu i szacunku. W artykule *Pozory demokracji w edukacji*⁶ wskazywałam, jak często jednak oczekiwania co do roli edukacji rozmiągają się z obserwowaną przez nas rzeczywistością.

Przyjrzyjmy się krótko wymienionym powyżej obszarom postaw i kompetencji.

Umiejętność dialogu – tak cenna dla budowania społecznego porozumienia, ćwiczona poprzez praktykowanie i doświadczanie wymaga zrozu-

mienia, że dialog jest sztuką słuchania, mówienia, argumentowania, przyjmowania argumentów współrozmówców, że wymaga umiejętności wchodzenia w rolę nadawcy komunikatu, a następnie zmiany i przyjęcia roli komunikatów nadawanych przez innych⁷.

A jak wygląda to w rzeczywistości wychowawczej? Stale popularne jest powiedzenie „Dzieci i ryby głosu nie mają”, które pozbawia dzieci prawa do wyrażania niezgody, zgłaszania własnych propozycji, argumentowania własnego zdania. W edukacji dominuje przekaz raczej jednostronny, biegnący w kierunku „od nauczyciela”, a dziecko obligowane jest zachować ciszę i odpowiadać na stawiane pytania. To od nauczyciela zależy, w jakim zakresie dopuści dzieci do swobodnej aktywności werbalnej, na ile omawia z dziećmi sprawy ich dotyczące i na ile akceptuje zdania odrębne, sprzeczne z jego własnymi założeniami.

Niestety często w relacjach na płaszczyźnie edukacji dominuje język nakazowo-zakazowy, co pokazały badania nad umową społeczną jako metodą wychowania⁸. Mamy do czynienia z pozorem komunikacji opartej na dialogu, choć wiemy, że dzieci chcą pytać i najszybciej uczą się, stawiając pytania. Znamienne jest to, że w wieku przedszkolnym dzieci „zasypują” dorosłych pytaniami, a w okresie szkolnym, nie wiedząc czemu, odwracamy tę sytuację i to nauczyciel staje się stroną formułującą pytania, zaś uczeń ma udzielać odpowiedzi i to zazwyczaj tych oczekiwanych przez nauczyciela. Zapominamy, że „(...) rozwój nie przebiega bowiem od odpowiedzi do odpowiedzi, lecz jego droga prowadzi od pytania do pytania. To pytania prowadzą dziecko do nowych odkryć, stanowią siłę napędową rozwoju”⁹.

Otwartość i tolerancja – uczenie dzieci otwartości i tolerancji wobec inności, odmienności jest sporym wyzwaniem. „Innym” – w społecznym odbiorze – jest człowiek innej narodowości, religii, z niepełnosprawnością, inaczej wyglądający, o innym statusie materialnym. Na poziomie

*Nauczyciele słusznie oczekują
wobec siebie szacunku,
którego deficyt rośnie wprost
proporcjonalnie do coraz bardziej
tracącego prestiż zawodu.
Problem jednak polega na tym,
że ci sami nauczyciele nie zawsze
ów szacunek okazują dzieciom,
młodzieży czy ich rodzicom.*

nauczycielskich deklaracji usłyszymy, że szkoła nastawiona jest na uczenie wrażliwości wobec drugiego człowieka, szacunku dla każdego bez względu na istniejące między ludźmi różnice. Rzeczywistość jest jednak inna. Jak wskazuje Agnieszka Nowak-Łojewska, polska szkoła wykazuje się w tym względzie dużą nieporadnością, niechęcią wobec podejmowanych problemów, kwestii i tematów społecznych, a wynika to zarówno z oporów, jakie w tym względzie mają sami nauczyciele, jak i z obaw związanych z reakcjami społecznymi, które takie działania mogą wywołać¹⁰. Bardzo skrajne stanowiska przyjmowane są wobec edukacji poruszającej tematy trudne, dotyczące kwestii etycznych i światopoglądowych. Tymczasem uczenie szacunku dla innych osób, bez względu na występujące między ludźmi różnice, opierać się musi na rzetelnej wiedzy, a nie tylko na emocjach i obiegowych opiniach.

Krytyczne myślenie i refleksyjność – nauka krytycznego myślenia stanowi spore wyzwanie. Kompetencja ta wymaga treningu, bo jest niezbędna dla odnajdowania się w zalewie danych; jest kompetencją tym trudniejszą do opanowania, im bardziej schematycznego, konwergencyjnego

myślenia uczy szkoła. Iwona Kopaczyńska zauważa, że nowoczesność charakteryzuje się „wytwarzaniem” swoistego typu człowieka. To skutek działania procesu refleksyjności, która przebiega na dwóch poziomach myślenia: indywidualnym i społeczno-globalnym. Pierwszy poziom rozumienia refleksyjności, zdaniem autorki, łączy się z przyjmowaniem krytycznej postawy, pojęciem mądrości oraz kompetencją autobiograficzną. Dotyczy zatem perspektywy jednostki, ale w związku z funkcjonowaniem w nowoczesnym społeczeństwie. Natomiast drugi poziom wskazuje perspektywę instytucjonalną i pokazuje refleksyjność jako zjawisko społeczne, sterowane cyklicznością przyczyn i skutków, bo myśli i działania są stale do siebie odnoszone¹¹. Refleksyjne, krytyczne spojrzenie na siebie, swoją wiedzę, na otoczenie, działania, materiały, w czasach szybkich, dynamicznych zmian jest niezbędne dla skutecznego funkcjonowania. Jednak trzeba zauważyć, że nie tylko nie uczymy systemowo refleksyjności i krytycznego myślenia, lecz w efekcie działań dydaktyczno-wychowawczych raczej odrzucamy, wtłaczamy w schematy i narzucamy znaczenia. Warto w tym względzie poznać między innymi prace: Marii Dudzikowej¹², Doroty Klus-Stańskiej i Marzenny Nowickiej¹³, Agnieszki Nowak-Łojewskiej¹⁴ czy Moniki Wiśniewskiej-Kin¹⁵.

Odpowiedzialność i społeczne zaangażowanie – rolą edukacji jest wychowywać odpowiedzialnych, zaangażowanych obywateli, którzy kierując się ogólnie podzielanymi wartościami, dążą do realizacji celów osobistych i społecznych, włączają się w działania ważne z perspektywy funkcjonowania społeczeństwa i własnego rozwoju. Bogusław Śliwerski wskazuje w swoich licznych opracowaniach rolę edukacji i wagę wychowawczych oddziaływań w rozwijaniu demokratycznych kompetencji, zbierania doświadczeń w budowaniu samorządności, zaangażowania¹⁶. Z przekonaniem można wskazać, że instytucje edukacyjne – od przedszkola począwszy – mogą się stawać płasz-

czynną budowania wspólnoty, nieograniczonej tylko do dzieci z danej klasy czy szkoły, ale szeroko obejmującej lokalną społeczność. Przedszkola i szkoły należy przestać traktować jako miejsca świadczenia określonej usługi, ale należy patrzeć na nie jako na przestrzeń społecznego i kulturowego konstruowania i wzrostu, jako podstawę kulturowej tożsamości społecznej¹⁷.

Institucje edukacyjne, w tym te dla najmłodszych, mogą być rozumiane jako: „publiczne fora usytuowane w społeczeństwie obywatelskim, w których dzieci i dorośli wspólnie uczestniczą w działaniach o społecznym, kulturalnym, politycznym i ekonomicznym znaczeniu”¹⁸. Miejsca te mogą być zatem płaszczyzną praktykowania demokracji, udziału w zbiorowych działaniach, w których prawa i obowiązki mogą się zakorzeniać i rozwijać, gdy instytucje te umożliwiają i wspierają obywatelską aktywność wszystkich osób, które w nich się znajdują¹⁹.

By rozumieć demokratyczne mechanizmy społecznego funkcjonowania, potrzebne jest doświadczenie działania tych mechanizmów. Czy w toku edukacji i wychowania tworzymy dzieciom taką możliwość, by móc oczekiwać, że jako dorośli będą gotowi do partycypacji i brania odpowiedzialności za siebie, swoich bliskich, małą i dużą ojczyznę? Niestety różnie z tym bywa. Aby osiągnąć te cele w dorosłości, dzieci muszą doświadczyć, że mają wpływ na podejmowanie decyzji, że mogą dokonywać wyborów, zgłaszać sprzeciw wobec działań czy decyzji dla nich niekorzystnych. Zachęcajmy dzieci do formułowania umów w grupie, uczmy bycia aktywnymi (poprzez dyżury, działania w samorządzie klasowym czy szkolnym). Inspirujmy do realizacji własnych projektów, do działań społecznych czy charytatywnych. Wspierajmy inicjatywy uczniowskie, wsłuchujmy się w głosy czy postulaty przez nich zgłaszane. Traktujmy poważnie to, co dzieci do nas mówią i czym się z nami dzielą. Pozwólmy im działać i doświadczać skutków swoich decyzji.

Relacje w duchu szacunku, wrażliwości, wolności i równości – to podstawa społecznego ładu i międzyludzkich stosunków. Konieczne jest uzmysłowienie sobie i nauczanie tego innych, że każdy człowiek jest jednostką wolną, równą w świetle prawa, wobec której należy okazywać szacunek oraz wrażliwość. Budowanie relacji powinno się stać wychowawczym priorytetem, a same relacje winny stanowić fundament dla organizowania procesu dydaktycznego.

Tymczasem, obserwując szkołę, często dostrzegamy międzyrówieśnicze problemy związane z przemocą, dyskryminacją, nękaniami. Sami nauczyciele też nie są wolni od postaw generujących stres uczniów. Powszechnie wskazuje się szkołę jako miejsce opresyjne, a systemy ocen, kar i nagród czy egzaminów też nie poprawiają tej sytuacji. Nauczyciele słusznie oczekują wobec siebie szacunku, którego deficyt rośnie wprost proporcjonalnie do coraz bardziej tracącego prestiżu zawodu. Problem jednak polega na tym, że ci sami nauczyciele nie zawsze ów szacunek okazują dzieciom/młodzieży czy ich rodzicom. Zapominamy, że relacje mają charakter dwustronny i konieczne jest uczenie właściwych postaw i zachowań poprzez wzór dawany swoim postępowaniem. Zastanówmy się, jakie wzorce prezentujemy? Jakie postawy modelujemy? Jakie ślady w umysłach uczących się pozostawiamy?

Umiejętność współpracy – postulat, by w toku edukacji kłaść akcent na uczenie dzieci współpracy, podkreślano zdecydowanie już w XX wieku. Choćby autorzy Raportu dla UNESCO, pod przewodnictwem Jacquesa Delorsa, pod tytułem *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*²⁰, którzy opisali cztery podstawowe filary, na jakich edukacja ma być oparta, wskazali, że jednym z nich jest „uczyć się, aby żyć wspólnie”, aby uczestniczyć i współpracować z innymi na wszystkich płaszczyznach działalności ludzkiej. Serge Moscovici wskazuje, że „(...) współpraca polega na braniu pod uwagę celów drugiej osoby (lub osób) i jednocześnie swoich własnych. Wyraża się w zdolności wzajemnego

dostosowywania zachowań, w sposób pozwalający na osiągnięcie celów (...). Różne formy działalności wymagają jednoczesnego uczestnictwa wielu osób (mają charakter społeczny). (...) Współpraca jest zjawiskiem niezbędnym w życiu społecznym, w wielu przejawach życia codziennego”²¹. A jak uczenie współpracy wspierane jest w toku edukacji?

Zapewne znajdziemy nauczycieli, dla których współpraca jest ważnym elementem działań dydaktyczno-wychowawczych. Jednak patrząc na edukację w szerszej perspektywie, pozostaje się zgodzić ze słowami Kena Robinsona, według którego edukacja zakotwiczona jest dość mocno w procesie standaryzacji, w której „(...) zakorzenione jest współzawodnictwo pomiędzy uczniami, nauczycielami, szkołami, okręgami, a dziś także pomiędzy państwami. W edukacji jest miejsce na współzawodnictwo, podobnie jak w innych dziedzinach życia. Ale system, który co do zasady nastawia ludzi przeciw sobie, nie bierze pod uwagę dynamiczności, która jest motorem osiągnięć. Edukacja rozkwita w środowisku partnerstwa i współpracy – w szkołach. Pomiędzy szkołami oraz pomiędzy innymi grupami i organizacjami”²².

Współpraca, choć sprzyja rozwojowi, uczeniu się od siebie nawzajem, wypierana jest przez indywidualizację, rywalizację, etos sukcesów. W dużej mierze odpowiada za to organizacja myślenia o wychowaniu i organizacji systemu edukacji, ale nie bez znaczenia jest też podejście wychowawców, rodziców, którzy nieumiejętnie podsycają ambicje, eskalują zachowania sprzeczne z duchem współpracy i współdziałania.

Czy jest szansa na zmianę?

Rok 2020 przyniósł dramatyczne wydarzenia. Pandemia ograniczyła nasze możliwości tradycyjnego organizowania edukacji, „wyrzuciła” dzieci na wiele tygodni ze szkół, na krócej także z przedszkoli. Jednocześnie ujawniła wiele bolączek systemu i ukazała kluczową rolę relacji w procesie

osobowego wzrostu. Tym, co drastycznie odczuwamy jako brak w obecnej sytuacji, to kontakt z innymi – i tego też potrzebuje obecny system edukacji. Brakuje troski o społeczny dobrostan. Nie przywiązuje się należytej wagi do panującej atmosfery, do sposobu komunikowania się, do budowania zrozumienia i poczucia bezpieczeństwa. Brakuje wsparcia, wrażliwości i empatii; dominuje dążenie, by zrealizować program, wystawić oceny, kontrolować postępy i poszukiwanie rozwiązań, które ukróćą uczniowskie sposoby radzenia sobie z trudnościami, nie zawsze uczciwymi sposobami.

Mamy zatem zamiast więzi i relacji – dystans, zamiast zaufania – nieufność, zamiast wspierania rozwoju – system praktyk radzenia sobie z trudnościami. „Czy jest szansa na zmianę?” – to pytanie pozostawię otwarte.

Przypisy

- ¹ J. Dewey, *Demokracja i wychowanie. Wprowadzenie do filozofii wychowania*, Wrocław – Warszawa – Kraków – Gdańsk 1972, s. 121.
- ² Por. A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra 2010; A. Olczak, *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*, Zielona Góra 2015.
- ³ Autorka omawia to szerzej w artykule: *Między wolnością a powinnością w wychowaniu*, „Wychowanie na Co Dzień” 2004, nr 9 (132), s. 17–20.
- ⁴ J. Bińczycka, *Liberalizm i represjonizm w wychowaniu*, w: M. Dudzikowa (red.), *Nauczyciel – uczeń. Między przemocą a dialogiem: obszary napięć i typy interakcji*, Kraków 1996, s. 43–51.
- ⁵ Cyt. za: G. Dryden, J. Vos, *Rewolucja w uczeniu*, przeł. B. Józwiak, Poznań 2003, s. 104.
- ⁶ A. Olczak, *Pozory demokracji w edukacji*, w: A. Olczak, P. Prüfer, D. Skrocka (red.), *Edukacyjne i społeczne konteksty demokracji*, Gorzów Wlkp. 2015, s. 157–171.
- ⁷ Z problematyką dialogu można szerzej zapoznać się między innymi w pracach: M. Śnieżyńskiego, *Dialog edukacyjny*, Kraków 2001; J. Tarnowskiego, *Pedagogika dialogu*, w: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, Kraków 1992; M. Buber, *Problem człowieka*, przeł. J. Doktor, Warszawa 1993; J. Bobryk, *Jak tworzyć rozmawiając? Skuteczność*

- rozmowy, Warszawa 1995; D.B. Barnes, *Nauczyciel i uczniowie. Od porozumiewania się do kształcenia*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1888; D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Kraków 2011.
- ⁸ Por. A. Olczak, *Umowa społeczna z dzieckiem jako droga ku demokracji w wychowaniu. Studium teoretyczno-empiryczne*, Zielona Góra 2010; A. Olczak, *Umowa z dzieckiem w przedszkolu*, Zielona Góra 2015.
- ⁹ J. Nowak, *Dziecko jako aktywny uczestnik edukacyjnego dialogu*, w: D. Waloszek (red.), *Przestrzeń i czas dialogu w edukacji*, Kraków 2011, s. 173.
- ¹⁰ Zob. badania: A. Nowak-Łojewskiej opisane w książce *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, Zielona Góra 2011.
- ¹¹ I. Kopaczyńska, *Osobliwości procesu refleksyjności nowoczesności w rozważaniach nad wczesną edukacją. (Kon)sekwencje obserwowanych zmian*, w: D. Klus-Stańska, D. Bronk, A. Malenda (red.), *Pedagogika wczesnej edukacji. Dyskursy, problemy, otwarcia*, Warszawa 2011, s. 131-133.
- ¹² M. Dudzikowa, *Mit o szkole jako miejscu wszechstronnego rozwoju ucznia. Eseje etnopedagogiczne*, Kraków 2001.
- ¹³ D. Klus-Stańska, M. Nowicka, *Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej*, Warszawa 2005.
- ¹⁴ A. Nowak-Łojewska, *Od szkolnego przekazu do konstruowania znaczeń. Wiedza społeczna młodszych uczniów z perspektywy nauczyciela*, op. cit.
- ¹⁵ M. Wiśniewska-Kin, *Dominacja a wyzwolenie. Wczesnoszkolny dyskurs podręcznikowy i dziecięcy*, Łódź 2013.
- ¹⁶ Por. między innymi: B. Śliwerski, *Klinika szkolnej demokracji*, Kraków 1996 czy B. Śliwerski, *Meblowanie szkolnej demokracji*, Warszawa 2017.
- ¹⁷ G. Dahlberg, P. Moss, A. Pence, *Poza dyskursem jakości w instytucjach wczesnej edukacji i opieki. Języki oceny*, przeł. K. Gawlicz, Wrocław 2013, s. 36.
- ¹⁸ Ibidem, s. 36-37.
- ¹⁹ Ibidem, s. 37.
- ²⁰ J. Delors, *Edukacja. Jest w niej ukryty skarb*, Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do Spraw Edukacji dla XXI wieku, red. W. Rabczuk, Warszawa 1998.
- ²¹ S. Moscovici, *Psychologia społeczna w relacji JA – INNI*, Warszawa 1998, s. 85.
- ²² K. Robinson, L. Aronica, *Kreatywne szkoły. Oddolna rewolucja, która zmienia edukację*, przeł. A. Baj, Kraków 2015, s. 275.

Abstract

Learn to Live Together

The 21st century is a time of challenges and changes that make citizens constantly ready to develop, adapt to new conditions, and acquire new competencies. Living in a democratic society requires mastering the art of dialogue, participation, responsibility, social commitment and the ability to cooperate. Do we prepare children and adolescents for the challenges of everyday life in the educational process? Do educational institutions prepare young citizens to function effectively in a democratic society? The analysis of the functioning of educational institutions in comparison with the social needs reveals how many appearances and shortcomings can be noticed in the process of education. We are to teach dialogue but we monologize. We are supposed to teach cooperation but we trigger competition. Finally, we are to teach participation and responsibility, but we expect and demand obedience and submission. Contemporary educational process requires a change of emphasis, rethinking and reorganizing priorities. We have to take into account the dynamics of the world in which we live, and the educational process itself is to be helpful in the efficient and gradual introduction of young citizens to the mechanisms of social life.

Agnieszka Olczak

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, coach, trenerka, nauczycielka. Wieloletnia wykładowczyni akademicka, obecnie dyrektorka przedszkola. Prezes Fundacji Edukacja – Demokracja – Rozwój i redaktor naczelna czasopisma elektronicznego dla nauczycieli „Inspirator”. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki wychowania ku demokracji, umowy społecznej jako metody wychowania, komunikacji i relacji w diadzie nauczyciel – dziecko. Autorka licznych publikacji z zakresu wczesnej edukacji, demokratyzacji wychowania i metodyki pracy z małymi dziećmi.

O stawaniu się sobą

Małgorzata Mikut

Praktyki pedagogiczne oparte na teoriach wychowania antyautorytarnego

Yuval Noah Harari uważa, że podstawą zachowania pełnej kontroli nad własnym istnieniem i nad przyszłością życia jest poznanie samego siebie. Jako że jest to jednak proces długi i niełatwy, najlepiej gdy człowiek ma do niego stworzone warunki od najmłodszych lat. Niebagatelną rolę odgrywa w tym wypadku przemyślana, niestandardowa edukacja. Organizowanie praktyki edukacyjnej zawsze osadzone jest w określonej teorii pedagogicznej – jest ich bardzo wiele, porządkowane są według różnych kryteriów. Uczeń najlepiej rozwija się w warunkach poszanowania jego

godności, a przede wszystkim – kiedy może w określonym zakresie zachować wolność wyboru i rozwijać autonomię. Przyjmując za kryterium wolność człowieka, a za cel wychowania – samorealizację wychowanka, moim zdaniem do jego osiągnięcia najlepiej służą praktyki oparte na teoriach wychowania antyautorytarnego. W niniejszym tekście chciałabym przedstawić niebagatelne walory tych teorii na przykładzie pedagogiki emancypacyjnej i odnieść wybrane ich cechy do konkretnych praktyk pedagogicznych, realizowanych w wybranych miejscach edukacji.

Poznanie siebie

„Czy człowiek nadal będzie umiał odróżnić własne ja od efektu działań ekspertów marketingowych Coca-Coli, Amazona, Baidu albo władz państwowych, gdy nauczą się już pociągać za sznurki w jego sercu i naciskać przyciski w jego mózgu?”¹ To pytanie Yuval Noah Harari stawia w kontekście permanentnego hakowania ludzi (organicznych systemów operacyjnych ludzi) przez różne systemy, algorytmy w każdym momencie życia: gdy robią zakupy, gdy spotykają się z innymi, pracują etc. Jego zdaniem istotne jest przede wszystkim poznanie, kim się jest i czego się chce od życia. Analiza *big data* pozwala na coraz lepsze poznanie ludzkich działań, kontrolowanie i manipulowanie nimi. Jeśli chcemy zachować kontrolę nad własnym istnieniem i nad przyszłością życia, musimy poznać samych siebie, zanim zrobią to inne algorytmy².

Co to oznacza? Odpowiedź na to pytanie wymaga uwzględnienia wielu zjawisk i procesów, którym podlegamy od początku życia. Każdy z nas bowiem żyje w środowisku o określonej kulturze. Każdy z nas uczestniczy w procesie socjalizacji, wychowania i kształcenia. W każdym środowisku dziecko posługuje się określonym kodem językowym (ograniczonym lub rozwiniętym)³.

Język środowiska rodzinnego

Podstawowym narzędziem socjalizacji jest język – dziecko, ucząc się go, uczy się jednocześnie językowych nawyków grupy, w której się socjalizuje, kulturowych reguł użycia języka w różnych kontekstach społecznych, poznaje znaczenia symboli i słów, jakie nadają im osoby znaczące w jego życiu⁴. Kształtowany jest sposób nie tylko postrzegania rzeczywistości przez dziecko, ale także jak ono o niej mówi. W ramach socjalizacji pierwotnej dokonuje się transmisja

kultury w czterech podstawowych kontekstach socjalizacyjnych. Wyróżnia się:

- 1) „kontekst regulacyjny – dziecko uczy się właściwego zachowania w różnych sytuacjach społecznych,
- 2) kontekst instrukcyjny – dziecko dowiaduje się o naturze przedmiotów oraz nabywa różnych umiejętności manualnych i poznawczych,
- 3) kontekst wyobraźniowy (innovacyjny) – dziecko jest zachęcane do eksperymentowania i przetwarzania świata zarówno materialnie, jak i symbolicznie zgodnie z jego indywidualnymi wyobrażeniami,
- 4) kontekst interpersonalny – dziecko uczy się określać własne uczucia oraz wnioskować o uczuciach, o motywacjach innych osób”⁵.

Istotne jest to, w jakim kodzie sformułowane są wypowiedzi w tych podstawowych kontekstach socjalizacyjnych. Kod rozwinięty dzięki komunikatom o charakterze ogólnym, często niezwiązanym w sposób bezpośredni z tym, co aktualnie dzieje się w najbliższym otoczeniu dziecka, daje szansę na rozwój refleksyjności, ale także lepsze rozumienie siebie i poznawanej rzeczywistości.

Z punktu widzenia dziecka socjalizowanego „istotne jest zatem nie tylko to, jak dużo mówi się do dziecka, ale i to, w jaki sposób się mówi, jaki wariant mowy – ograniczony czy rozwinięty – jest najczęściej używany przez osobę socjalizującą w wyróżnionych kontekstach, bowiem to właśnie w tych kontekstach dziecko nabywa kompetencję językową otwierającą lub zamykającą dostęp do znaczeń uniwersalnych”⁶.

Posługiwanie się określonym kodem w rodzinie, a także układ ról między jej członkami mają niebagatelne znaczenie dla wszystkiego, co związane jest z rozwojem dziecka. Silna hierarchia (pozycyjny system ról w rodzinie), w której dziecko (ze względu na wiek i płeć) ma ograniczoną swobodę działania i jest poddawane kontroli i presji oczekiwań i władzy rodziców, ogranicza poznanie siebie i swoich możliwości. Dziecko

Emancypacja jako proces jest często zawężana do działalności kobiet i myłona z rebelią. Termin też zaś powinniśmy rozumieć znacznie szerzej – jako „proces świadomego odrzucania stereotypów i mitów, pokonywania utrudnień wywołanych aktywnością człowieka i siłami natury”.

uczy się zasad i reguł społecznych o wąskim zakresie dopuszczalnych zachowań, uczy się żyć, przystosowując się do świata środowiska, w którym się socjalizuje, uczy się poprzez naśladownictwo i posłuszeństwo narzuconym standardom funkcjonowania społecznego, które ma zaakceptować, ale niekoniecznie rozumieć⁷. Dziecko w takich warunkach może mieć bardzo ograniczone możliwości poznawania swoich predyspozycji, rozwinięcia zainteresowań. Ograniczona jest także jego aktywność (ze względu na kontrolę rodzicielską, manipulowanie strachem i wstydem, dbałość o „właściwe” zachowania), dzięki której może także poszerzać swoją wiedzę o rzeczywistości. To może stanowić fundamentalne bariery dla poznawania siebie. Dziecko może szybko poznać odpowiedzi na pytania o to: kim powinien/powinna stać się chłopiec/dziewczynka, w jakich rolach społecznych może się realizować (rola przypisana), a jakie są niedopuszczalne (na przykład okazywanie dezaprobaty wobec otwarcie agresywnej dziewczynki lub płaczącego chłopca, niepozwalanie na podejmowanie ról „niezgod-

nych” z wizją kobiecości/męskości w danym środowisku, utrwalanie stereotypów płciowych)⁸.

W rodzinach o personalnym systemie ról dziecko ma swobodę komunikowania się i alternatywnego działania oraz zgodę na spontaniczne zachowanie, poznaje wielość ról społecznych, niejednoznaczność sytuacji i zjawisk. W tym modelu zwraca się uwagę na cechy indywidualne, specyficzne dla danej osoby. Mowa pełni w tych rodzinach szczególnie ważną funkcję, ponieważ dzięki niej możliwa jest kontrola zachowania dziecka (dzięki tłumaczeniom i rozmowom, które mają na celu wyjaśnienie przyczyn takiego, a nie innego zachowania) oraz uzewnętrznianie indywidualnych przeżyć psychicznych (dzięki bardziej precyzyjnemu opisowi osobistych doświadczeń), tym samym tworzone są warunki do gruntowniejszego nadzoru, kontroli uczuć i myśli dziecka⁹. Warunki funkcjonowania dziecka w rodzinie o personalnym układzie ról dają rodzicom szansę poznania zdolności i predyspozycji dziecka, które, jeśli są dobrze rozpoznane, umożliwiają zaprojektowanie właściwej ścieżki zawodowej i podjęcie określonych ról społecznych¹⁰. Niebagatelne jest wysokie wartościowanie poczucia indywidualności dziecka.

Pragnę podkreślić, że układ ról w rodzinie, a także dominujący w niej kod językowy to nie wszystkie istotne elementy rozwoju dziecka. Ważne jest także to, jakie doświadczenia mają dzieci w zakresie wypełniania obowiązków w rodzinie (czy pomagają rodzicom, którymi z kolei są dziećmi w rodzinie, czy zajmują się rodzeństwem), jak również jakie mają kontakty w innych środowiskach (czy mają okazję nawiązywać znajomości z osobami o zróżnicowanych światopoglądach, czy rodzina jest otwarta na inne środowiska, czy raczej jest zamkniętym środowiskiem skupiającym się wokół rodziny i bliskich przyjaciół, utrwalającym stereotypy, uprzedzenia wobec innych). Wymienione i opi-

sane bardzo syntetycznie elementy dziecięcych doświadczeń składają się na zróżnicowane postrzeganie siebie i poznawanych elementów otaczającej rzeczywistości, co sprawia, że zanim dziecko trafi do przedszkola lub szkoły ma już określone doświadczenia i wiedzę składającą się na indywidualną historię i sposób działania. Anna Brzezińska w monografii *Społeczna psychologia rozwoju* opisuje, jak wiele kontekstów składa się na rozwój człowieka¹¹.

Przy sprzyjających okolicznościach i warunkach niektóre z dzieci na tym etapie odkrywają już pierwsze pasje, mają przyjaciół, z którymi mogą dzielić radości i smutki, funkcjonują w obrębie kilku grup społecznych (rodzina, sąsiedztwo, rówieśnicy, znajomi, ośrodki rozwoju), marzą i tworzą wizje swojej przyszłości, są ciekawe świata i wciąż odkrywają siebie. Są też dzieci, które zanim rozpoczną edukację już mają za sobą niejedną traumę; niektóre już wiedzą, o czym nie wolno im marzyć, niektóre już nie marzą, są podporządkowane; jeszcze inne – mimo trudnych doświadczeń – nadal z nadzieją patrzą w przyszłość i są ufne. To, jaki będzie ich dalszy rozwój, zależy także od środowiska uczenia się i dominujących teorii wychowania, które leżą u podstaw określonych pedagogii.

Adaptacja czy emancypacja?

W bogactwie teorii pedagogicznych można dostrzec wiele kryteriów, według których dokonuje się pewnego ich uporządkowania. Jednym z nich jest dominujący typ działania człowieka ze względu na ukształtowany typ racjonalności¹². Dla Roberta Kwaśnicy ukształtowany w określonych warunkach dominujący typ racjonalności stał się podstawą podziału teorii pedagogicznych na teorie wychowania autorytarnego i antyautorytarnego¹³. Z punktu widzenia rozwoju osoby, możliwości poszerzania wiedzy o sobie i świecie, wartościowsze są, moim zdaniem,

teorie wychowania antyautorytarnego oparte na racjonalności emancypacyjnej.

Teorie te dają fundamenty pod praktyki pedagogiczne, które za główny cel wychowania stawiają rozwój wychowanka rozumiany jako samorealizacja¹⁴, samowychowanie oraz jako górny pułap rozwoju – osiągnięcie tożsamości postkonwencjonalnej¹⁵. Główne zadania wychowania to promowanie szeroko pojętej zmiany człowieka i świata oraz bezinteresowne wspieranie swobodnego rozwoju osobowości wychowanka. Z punktu widzenia aktualnie dokonujących się dynamicznych przeobrażeń życia społecznego w każdym jego aspekcie, gdzie jedyną stałą jest zmiana, a właściwie zmiana w zmianie, teorie te wydają się najbardziej korzystne dla planowania praktyki pedagogicznej. W ramach tych teorii można wymienić między innymi: pedagogikę Gestalt, pedagogikę niedyrektywną Carla Rogersa, pedagogikę emancypacyjną (wyzwolenia) Paula Freirego, pedagogikę antyautorytarną Aleksandra Sutherlanda Neilla¹⁶. Są to pedagogiki, których wspólnym mianownikiem jest tworzenie warunków do stawiania się w pełni świadomą osobą. Każda z nich tworzy ramy dla innej praktyki pedagogicznej i ma nieocenione walory dla tworzenia warunków rozwoju wychowanka. Pragnę podkreślić, że nie ma jednej idealnej teorii pedagogicznej, jest ich wiele i wciąż powstają nowe. Wybór jednej (lub kilku) z nich powinien być uzależniony od celu wychowania, jaki sobie obieramy, a także od grupy wychowanków, dla której chcemy stworzyć określone warunki rozwojowe.

Z uwagi na ograniczenia ramowe tekstu niemożliwe jest przedstawienie wielu pedagogii, dzięki którym dałoby się stworzyć warunki poszerzające możliwości rozwojowe młodych pokoleń. Mając tego świadomość, chciałabym przybliżyć idee pedagogiki emancypacyjnej. Dlaczego wybrałam tę teorię? Moim zdaniem nieocenione walory tego podejścia wynikają

Warunkiem uruchomienia procesu emancypacji jest tworzenie sytuacji pedagogicznych, w których wychowanek będzie mógł uświadomić sobie i zrozumieć własne położenie społeczne, a także mechanizmy społeczne, którym podlega.

z akcentowania ludzkiego aktywizmu. Chcąc poznać siebie, człowiek powinien mieć warunki, od najwcześniejszego okresu swojego życia, do podejmowania różnorodnej aktywności oraz zagwarantowaną przestrzeń wolności. Emancypacja jako proces jest często zawężana do działalności kobiet i mylona z rebelią. Jest to jednak „proces świadomego odrzucania stereotypów i mitów, pokonywania utrudnień wywołanych aktywnością człowieka i siłami natury”¹⁷. Poprzez poznanie istoty i zrozumienie mechanizmów działania sił zniewalających myśli i czyny, człowiek ma możliwość odważnego i odpowiedzialnego przekształcania ich w taki sposób, aby go nie krępowały, nie stanowiły więzów dla myślenia i działania”¹⁸. Oczywiście musi to się odbywać z poszanowaniem praw innych ludzi do doświadczania wolności i sprawiedliwości. Jest to proces długi i trudny, ale dający szansę na osiągnięcie dorosłości, której przejawem jest krytyczna świadomość umożliwiająca samodzielne, dojrzałe reagowanie na rozpoznane czynniki uzależnienia i nacisku¹⁹.

Pragnę podkreślić, że człowiek zawsze jest uwikłany w określony kontekst – żyje w środo-

wisku, które może go zniewalać lub stwarzać warunki do nieskrępowanego rozwoju, w środowisku hermetycznym lub otwartym na „Innych”. Posługuje się językiem, który może być narzędziem doświadczania świata (opisywania, nazywania i oceny zjawisk etc.), może być także środkiem kształtowania świadomości (nazywania świata) lub zniewalania (fałszowanie, indoktrynacja, propaganda, cenzura). Człowiek żyje w społeczeństwie, które tworzy ramy działania w obrębie pożądaných wzorców kompetencji, jak i tych niepożądanych. Poprzez system preferencji (możliwości, ułatwień, zachęt) i utrudnień (ograniczeń, przeszkód, zakazów) tworzących ramy życia społecznego wywiera wpływ na człowieka – ukierunkowując go na myślenie zgodne z określoną logiką. Człowiek ma możliwość dokonywania wyboru, a społeczeństwo i kultura, w której dorasta, mogą tę możliwość szanować, podtrzymując i tworząc szanse na jej urzeczywistnienie, lub ograniczać czy unieważniać²⁰.

Warunkiem uruchomienia procesu emancypacji jest tworzenie sytuacji pedagogicznych, w których wychowanek będzie mógł uświadomić sobie i zrozumieć własne położenie społeczne, a także mechanizmy społeczne, którym podlega. Sytuacje pedagogiczne gwarantujące proces emancypacji cechuje:

- pozostawianie jednostce/grupie przestrzeni do samodzielnych decyzji,
- umożliwianie eksperymentowania i szukania własnych dróg, dopuszczanie zachowań ryzykownych, wolnych od dominacji, tradycji i informacji pochodzących od systemu społecznego i wzorów dorosłych,
- zastępowanie konkurencyjności i współzawodnictwa solidarnością i sprawiedliwością,
- zapewnienie podmiotowi poczucia bezpieczeństwa²¹.

Istotne są także zasady interakcji wychowawczych gwarantujących realizację procesu emancypacji. Są to:

- poszanowanie zobowiązań ucznia, nie-utrudnianie mu dotrzymywania słowa i zobowiązań,
- poszanowanie prawa do błędów,
- zaufanie,
- zachęcanie do samodzielności,
- aktualizacja relacji według wieku i etapów rozwoju przy względnej stałości wymagań,
- zasada jasności komunikacyjnej (zastąpienie nauczania podającego dialogowym), poszanowanie prawa do stawiania pytań i wyrażania wątpliwości i niepokojów²².

Należy podkreślić, że proces emancypacji, w każdym przypadku, jest kwestią bardzo indywidualną i może się realizować w różnorodnych wymiarach (kulturowym, socjalizacyjno-enkulturacyjnym, aksjologicznym, poznawczym, administracyjno-organizacyjnym), jak i warstwach (personalnej, społecznej). Podstawą dla tworzenia sytuacji pedagogicznych, uruchamiających proces emancypacji, jest możliwość prowadzenia dialogu ze wszystkimi podmiotami edukacji, to jest nauczycielami, uczniami, rodzicami i innymi osobami zaangażowanymi w ten proces.

Jak przebiega proces emancypacji? Ma on kilkietapową strukturę. „Proces emancypacji poprzez edukację jest strukturą działań w sytuacjach obejmujących kolejne przestrzenie życiowej aktywności. Istotą składających się nań sytuacji jest ich realność i bezpośredni związek z obecnymi warunkami funkcjonowania osoby. Jest to proces społecznego uczenia się, ale nie można jej nauczyć się na przyszłość”²³. Poniżej przedstawiam strukturę tego procesu:

1. Uświadomienie sobie własnej pozycji i możliwości realizowania własnych preferencji w wybranym polu i wybranej dziedzinie – samoświadomość (samopoznanie, poznanie praw i zakresów własnych możliwości przez ucznia). Dokonuje się to przez wprowadzanie wychowanka w różnorodne sytuacje, w któ-

rych może poznać odpowiedź na pytania: „kim jestem?”, „jakie prawa posiadam?” oraz „jakie są zakresy moich możliwości?”.

2. Ocena i porównanie własnej sytuacji na tle innych. Układem odniesienia może być własna grupa, pojmowana jako zbiór ludzi o tym samym statusie (ze względu na wiek, osiągnięte wyniki w jakiejś dziedzinie), inna grupa o podobnym statusie (uczniowie innej szkoły, obywatele innego państwa) albo też grupa o innym statusie (na przykład dla niepełnosprawnych – pełnosprawni).
3. Poznanie i uświadomienie ograniczeń, ich istoty, źródeł i mechanizmów.
4. Odrzucenie ograniczeń, podjęcie protestu, oporu i/lub walki. „Aby to uczynić, podmiot musi dostrzegać i rozumieć istotę źródeł ograniczenia, zdawać sobie sprawę z własnych pragnień i posiadanego potencjału, poznawać i krytycznie oceniać sposoby zmieniania własnego położenia w świecie życia, podejmować podstawowe sposoby wyrażania niezgody na pozostawanie w sytuacji opresji, takich jak kontestacja, protest, bunt, przewidywać konsekwencje reakcji oporu i sprzeciwu”²⁴.
5. Projektowanie zmiany według preferencji, uświadomienie i gotowość ponoszenia konsekwencji. Istotne jest na tym etapie innowacyjne, twórcze podejście do zmiany.
6. Dobór warunków i środków niezbędnych z punktu widzenia obranych wartości, odwołanie się do racjonalności emancypacyjnej (świadomość potrzeby i skutków zachowania).
7. Realizacja projektu z poszanowaniem prawa innych do wolności.
8. Ocena własnych praw i możliwości korzystania z nich w odniesieniu do pokonanej drogi – samorefleksja²⁵.

Proces emancypacji jest dynamiczny i człowiek w ciągu życia doświadcza wielu sytuacji, w których będzie zmuszony wielokrotnie aktua-

lizować wiedzę o sobie i świecie. Jako przykłady dobrych praktyk w zakresie realizacji procesu emancypacji w środowisku szkoły chciałabym wskazać projekt edukacyjny z zakresu edukacji równościowej realizowany w Szkole Podstawowej nr 11 w Poznaniu zatytułowany „Gdzie się podziały superbohaterki?”²⁶ czy też projekt „Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć”²⁷.

Podsumowanie

Żyjemy w czasach dynamicznych zmian w tych obszarach, które jeszcze do niedawna były sferami wolności. Podmiotem się „bywa” (podobnie jak „bywa się poetą”), wszak podmiotowość nie jest stanem, który możemy komukolwiek dać. Podmiotowość nie jest też stanem, który trwa wiecznie. Nie jest uniwersalnie zalecany, nie gwarantuje osobie szczęścia i pomyślności we wspólnotowości²⁸.

W niedalekiej przyszłości coraz szybsze zmiany w połączeniu ze zwiększającą się długością życia spowodują, że pytanie „kim jestem?” będziemy sobie stawiać wielokrotnie, szczególnie osoby refleksyjne, posiadające świadomość krytyczną.

Z biegiem lat człowiek dąży do utrzymania *status quo*, do stabilizacji, i wykazuje tendencje do pozostawania w przestrzeniach „oswojonych”, znanych. To może być pułapka, w którą wpadają też osoby, które utrwalają rutynę, stagnację, ale także ci, którzy przestali się rozwijać i rozumieć, co się w nich i wokół nich dzieje. Drogą ograniczającą to ryzyko jest aktualizowanie wiedzy o sobie i świecie dzięki „uczeniu się 4K”: krytycznego myślenia, komunikacji, kooperacji i kreatywności. Zdaniem Harariego są to uniwersalne umiejętności życiowe, których powinno uczyć się w szkołach²⁹.

To wymusza zupełnie odmienne od dominującego i powszechnie realizowanego modelu edukacji (zorientowanego na jednokierunkowy prze-

kaz, odtwórczość, testowanie wiedzy ucznia i jego ograniczony zakres udziału w podejmowaniu decyzji dotyczących sposobu realizacji i zastosowania treści kształcenia) – uczenie nieschematyczne, tworzenie sytuacji pedagogicznych dających okazje do krytycznego namysłu nad tym, czego i dlaczego się uczy, łączenie teorii z praktyką, współpracy różnych środowisk ze szkołą i otwarcie na nowe problematyki, które lokalizujemy w życiu społecznym, i łączenie ich z treściami kształcenia, a przede wszystkim zwiększenie podmiotowości uczniów w procesie kształcenia.

Szkoła, a szczególnie bezustannie cierpiący na wiele problemów współczesny system kształcenia, potrzebuje dzisiaj nie tyle ewolucyjnych zmian i reform, ale prawdziwej rewolucji.

Przypisy

- ¹ Y.N. Harari, *21 lekcji na XXI wiek*, przeł. M. Romanek, Kraków 2018, s. 341.
- ² Ibidem, s. 342.
- ³ B. Bernstein, *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language* (t.1), wyd. 2, Londyn 1971.
- ⁴ Polecam jako świetne opracowanie teorii socjolingwistycznej Basila Bernsteina i możliwość poszerzenia wiedzy o znaczeniu języka, kodów językowych w rozwoju poznawczym, społecznych, moralnym człowieka publikację Joanny Bieleckiej-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, Warszawa 2010.
- ⁵ J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, op. cit., s. 160–161.
- ⁶ Ibidem, s. 162.
- ⁷ Ibidem, s. 163–176.
- ⁸ D. Pankowska, *Wychowanie a role płciowe*, Gdańsk 2005.
- ⁹ Por. Bernstein za: J. Bielecka-Prus, *Transmisja kultury w rodzinie i w szkole. Teoria Basila Bernsteina*, op. cit., s. 166–168.
- ¹⁰ Ibidem, s.166.
- ¹¹ A. Brzezińska, *Spoleczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2010.
- ¹² „Język jako narzędzie doświadczania świata, działanie jako sposób doświadczania świata, kultura jako źródło zobiektywizowanych w doświadczeniu społecznym narzę-

- dzi i sposobów doświadczania świata, społeczeństwo jako system zinstytucjonalizowanych preferencji i ograniczeń podpowiadających wybór narzędzi i sposobów doświadczania świata i wreszcie jednostka jako podmiot doświadczający świata, podmiot, któremu dana jest możliwość dokonywania wyboru sposobu doświadczania świata – to warunki jednego procesu: procesu kształtowania się ludzkiej racjonalności”. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, Wrocław 2007, s. 40.
- ¹³ Ibidem.
- ¹⁴ Samorealizacja zajmuje najwyższe miejsce w hierarchii potrzeb Abrahama Masłowa. Człowiek, który chce się realizować, musi mieć spełnione warunki dla realizacji potrzeb niższego szczebla, a mianowicie potrzeb fizjologicznych, bezpieczeństwa, potrzeby przynależności i miłości, potrzeby szacunku, potrzeb pragnienia wiedzy i rozumienia oraz potrzeb estetycznych. A. Maslow, *Motywacja i osobowość*, przeł. J. Radzicki, Warszawa 1998.
- ¹⁵ Jest to najwyższe stadium rozwoju moralnego według Lawrence’a Kohlberga charakteryzujące osobę postępującą zgodnie z założeniami, że ludzie mają różne wartości i opinie, mającą świadomość wartości i praw istniejących przed i ponad powiązaniem społecznymi i kontraktami, a także trudności integracji odmiennych punktów widzenia. Osoba osiągnąca to stadium postępuje według wybranych przez siebie etycznych uniwersalistycznych zasad sprawiedliwości, równości różnych ras i poszanowania godności człowieka jako indywidualności. A. Brzezińska, *Społeczna psychologia rozwoju*, Warszawa 2000, s. 52.
- ¹⁶ Zob. B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 1998.
- ¹⁷ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, Gdańsk 2006, s. 33.
- ¹⁸ Ibidem.
- ¹⁹ Ibidem.
- ²⁰ Por. R. Kwaśnica, *Dwie racjonalności. Od filozofii sensu ku pedagogice ogólnej*, s. 38–39.
- ²¹ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, Szczecin 1994, s. 123.
- ²² M. Czerepaniak-Walczak, *Warunki kształtowania emancypacyjnych kompetencji młodzieży*, w: B. Śliwerski (red.), *Edukacja alternatywna. Dylematy teorii i praktyki*, s. 73–81.
- ²³ M. Czerepaniak-Walczak, *Między dostosowaniem a zmianą. Elementy emancypacyjnej teorii edukacji*, op. cit., s. 130.
- ²⁴ M. Czerepaniak-Walczak, *Pedagogika emancypacyjna. Rozwój świadomości krytycznej człowieka*, op. cit., s. 151.
- ²⁵ Ibidem, s. 126–129.
- ²⁶ *Gdzie się podziały superbohaterki?*, www.facebook.com, data dostępu: 12.12.2020.
- ²⁷ A. Dzierzgowska, J. Piotrowska, E. Rutkowska, *Równościowe przedszkole. Jak uczynić wychowanie przedszkolne wrażliwym na płęć*, genderexperts.files.wordpress.com, data dostępu: 12.12.2020.
- ²⁸ Por. T. Hejnicka-Bezwińska, *O zmianach w edukacji. Konteksty, zagrożenia i możliwości*, Bydgoszcz 2000, s. 109.
- ²⁹ Y.N. Harari, 21 lekcji na XXI wiek, op. cit., s. 335.

Abstract

On becoming oneself

In this text the author presents significant advantages of modern anti-authoritarian theories with the emphasis on emancipatory pedagogy and relates some of their characteristics to specific educational practices, which are known and applied in certain educational establishments. The author also justifies the notion that alternative educational activities, whose goal is self-development, generally bring the most benefits, at the same time allowing students to know themselves better.

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.

Bezstresowo czy bez stresu?

Maciej Paluch

Problemy wychowania w XXI wieku

Trudności, które wynikają z szerokiej propozycji stylów wychowania, dotyczą przede wszystkim braku możliwości skonfrontowania owych stylów, ich skuteczności czy zasadności z rzeczywistością, ale i również z bieżącymi problemami wychowawczymi, dopasowaniem działań wychowawczych do osobowości dzieci, a w szczególności do pedagogicznego stylu działania i aksjologicznej mentalności. Obecnie obserwuje się tendencję, którą można

określić jako techniczne podejście do procesu i wiedzy o wychowaniu. Jest to pragmatyczne, wręcz proceduralne stosowanie zasad i wiedzy o wychowaniu wobec konkretnych zachowań dziecka. Współczesny rodzic nie chce – i nie ma na to czasu! – poświęcać się lekturze klasyków myśli pedagogicznej, włączać się w ich rozważania i refleksyjnie rozważać zawilości myśli filozofii wychowania. Tutaj konieczna jest recepta. Gotowy przepis.

Technologie i procedury

Brakuje obecnie jednego, wyraźnie ustalonego modelu wychowania. W nawale wielu poradników, nowoczesnych stylów wychowywania, systemów zachowań rodzica wobec dziecka można się zagubić – i nigdy nie odnaleźć dobrej drogi. Samo zagadnienie wychowania jest nadal niepełnym faktem pedagogicznym, pomimo tak wielkiej wiedzy na temat rozwoju, zasad funkcjonowania i możliwości poznawczych oraz emocjonalnych człowieka. Ten główny przedmiot badań wielu dziedzin wiedzy z zakresu pedagogiki, psychologii i innych dyscyplin nauki jest zagadnieniem poddawanym ustawicznej, krytycznej analizie, która wciąż zmierza do sprecyzowania zarówno jego pola semantycznego, jak i przedmiotowego¹. Trudność w dookreśleniu poszczególnych pól pojęciowych (jak: kształcenie, edukacja, czy – szczególnie nas interesujące – wychowanie), które są zasadnicze dla pedagogiki, wynika nie tylko z dynamicznie zmieniającej się rzeczywistości, z przemian społecznych, z rozwoju nauk, ale również z przemian praktyki społecznej i zjawisk jej towarzyszących. A przecież pedagogika jako nauka powstała po setkach lat istnienia edukacji jako praktyki społecznej². Trudno zatem domniemywać, że stanie się ona, zwłaszcza w czasach nam współczesnych, nauką o spójnie i jednolicie wyklarowanych definicjach, relacjach z innymi dziedzinami wiedzy oraz jasnością i precyzyjnością pojęciową.

Dlatego mamy okazję obserwować wielość i różnorodność stylów i koncepcji wychowania, które z jednej strony są przemyślane, spójne, posiadające umocowania w wielowiekowej tradycji wychowania, jak na przykład pedagogika kultury³. Z drugiej strony mamy do dyspozycji nowatorskie rozwiązania pedagogiczne, które proponuje, na przykład, pedagogika oparta na psychologii humanistycznej – dziedzinie ustawicznie badanej i modernizowanej.

Wspomniany wcześniej pragmatyzm jest szczególnie niebezpieczny w zakresie działań wy-

chowawczych, gdyż bez komplementarnej wiedzy dotyczącej zasad rozwoju dziecka i młodego człowieka można szybko zboczyć na manowce pozornych, aczkolwiek niebezpiecznych oddziaływań na rozwój osobowości, które nie mają nic wspólnego z pedagogiką. Ten zakres postaw i metod wychowawczych, które są skrajne, nierzadko powoduje wyraźne i trudne do odwrócenia aberracje w późniejszym rozwoju dziecka.

Na przykład dzieci otoczone nadmierną opieką w wieku przedszkolnym, lub też wychowywane zbyt tolerancyjnie, są zazwyczaj infantylnie i nie potrafią nawiązywać pozytywnych kontaktów z rówieśnikami, a ich egocentryczne, a nawet egoistyczne nastawienie wpływa na odrzucanie ich przez grupę⁴. Maria Chłopkiewicz, przedstawiając liczne teorie dotyczące rozwoju osobowości i ich nieprawidłowości, wskazuje na sytuację, w której matka nie potrafi dokonywać stopniowej autonomizacji funkcjonowania dziecka. Niemożność rozpoznania rzeczywistości przez dziecko niezależnie od rodzica – uniemożliwienie przejścia z fazy idealistycznej, fazy adaptacji, przez iluzję, do fazy realizmu – rodzi wiele zaburzeń w funkcjonowaniu społecznym i intrapsychnicznym dziecka. Powstaje wówczas problem wyodrębniania się struktury „ja”. Dziecko nie może znaleźć sobie miejsca w rzeczywistości ani poznać jej wymiarów. Pozostaje więc „rozlane”, ignoruje wszelkie prawa świata zewnętrznego i nie jest zdolne odnaleźć się w pewnych granicach. Konfrontacja z rzeczywistością, do której dziecko nie zostało wprowadzone z powodu zbytnej nadopiekuńczości, wywołuje bunt, napięcie, opozycję lub odrzucenie świata⁵. Negatywne znaczenie skrajnych postaw wychowawczych, negujących konieczność wyważonej i rozumnej ingerencji w całość kształt rozwoju dziecka ze strony rodzica, podkreślała wielokrotnie w swych pracach Maria Ziemska. Umiejętność obserwacji rozwoju swojego potomstwa oraz stosowne reagowanie na

dysfunkcje rozwojowe w każdym zakresie jest uzasadnione z wielu powodów. Wynika ono nie tylko z faktu „bycia” rodzicem, czy posiadania tak zwanej władzy rodzicielskiej, która jest skomponowana z wielu praw, ale i obowiązków wobec dziecka. Władzy, która nie jest rodzicielską samowolą wobec dziecka⁶.

Dlaczego rodziców się nie szkoli?

Wydaje się słuszne twierdzenie, że jednym z głównych komponentów wychowania jest autorytet wychowawczy rodzica. Taki autorytet nie powinien być jednak postrzegany w kategoriach pejoratywnych – jako negatywny paternalizm czy dyktatura wychowawcza. Ten element, zarówno procesu wychowania, jak i osoby wychowującej, winien oznaczać umiejętne kierowanie i kształtowanie drogi rozwojowej dziecka. A to wiąże się przede wszystkim z wiedzą dotyczącą zasad rozwoju dziecka w każdym jego przejawie – psychicznym, motorycznym, emocjonalnym i społecznym. I dlatego, jak podkreśla Halina Filipczuk, słusznym i uzasadnionym działaniem wydaje się śledzenie tegoż rozwoju i wydobywanie zachodzących w nim zmian⁷.

Innym, współcześnie istotnym problemem – w morzu publikacji dotyczących wychowania, kształcenia, rozwoju człowieka, nowych terminologii oraz innowacyjnych odkryć z dziedziny nauk biologicznych czy medycznych – jest gruntowna, sprecyzowana i zweryfikowana wiedza dotycząca procesu rozwoju i wychowania dzieci. Tutaj należy przytoczyć stwierdzenie Thomasa Gordona, że rodziców się oskarża, ale się ich nie szkoli⁸. Rodzic, wyposażony w ckliwe i pełne mitów pozornie wychowawcze techniki, nie wykaże się w swym postępowaniu zaradnością i racjonalnością wobec dziecka. Dlatego tak istotne jest, aby współczesny rodzic korzystał z dobrodziejstw, jakie dają instytucje zajmujące się wspieraniem, diagnostyką funkcjonowania

i rozwoju oraz poradnictwem specjalistycznym w kwestii wychowania, kształcenia, jak na przykład poradnie psychologiczno-pedagogiczne czy też instytucja psychologa lub pedagoga w szkole.

Oczywiście niemożliwe jest wymaganie od rodzica posiadania specjalistycznej wiedzy, choć w wielu przypadkach – dzieci przewlekle chorych, z niepełnosprawnościami ruchowymi lub intelektualnymi, wykazujących parcjalne zaburzenia rozwoju lub autyzm – rodzice legitymują się wiedzą porównywalną z wiedzą specjalistów. Jednak uświadomienie osobom, które pragną być w niedalekiej przyszłości rodzicami, konkretnych prawideł oraz zasad rozwoju dziecka – jak choćby fazy rozwoju motorycznego, psychicznego (na przykład faza separacji-indywidualności Margaret Mahler), emocjonalnego – może uwolnić tegoż rodzica od wielu lęków i obaw. Świadomość istnienia poszczególnych etapów rozwojowych, szczególnie w kwestiach rozwoju relacji rodzic – dziecko, a zwłaszcza matka – dziecko pozwala uniknąć lub zniwelować przyszłe zaburzenia rozwoju psychicznego i tożsamości dziecka. Świadomość istnienia konfliktu interesów w określonym wieku pomiędzy matką a dzieckiem i wyznaczanie granic umożliwiają prawidłowy rozwój psychiczny dziecka. Rodzic nadmiernie uległy, który nie potrafi powiedzieć dziecku „nie”, zdaniem Marii Sokolik zaburza proces kształtowania się poczucia tożsamości⁹.

Znajomość tych określonych zasad i faz rozwojowych wyposaża rodzica przede wszystkim w wiedzę, która wskazuje konkretne rozwiązania dotyczące procesu wychowania, a także ugruntowuje rodzica w toku tegoż procesu i potwierdza zasadność i prawidłowość pedagogicznych działań. A przede wszystkim ukazuje, jak konkretyzować i hierarchizować swoje cele i oddziaływania wychowawcze. Jak trudne i skomplikowane jest współcześnie zagadnienie wychowania, wskazuje chociażby instrukcja do publikacji *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do*

nas mówiły, z której dowiadujemy się, jak rozumieć i czytać książkę, w której zawarte są wskazania dotyczące procesu budowania relacji, komunikacji z dzieckiem, rozwoju zasad i granic funkcjonowania dziecka oraz inne cenne porady dla rodziców¹⁰.

Granice/paradoksy

Tu chciałbym podjąć właściwy cel rozważania na temat modeli lub stylów współczesnego wychowania, a właściwie rozpowszechnionej społecznie myśli dotyczącej tak zwanego wychowania bezstresowego. Czym ono jest i czy ma merytoryczne, badawcze podstawy istnienia w strukturze nauk pedagogicznych i psychologicznych? Czy rzeczywiście ukute w ogniu praktyki wychowawczej metody oraz formy wychowania, wraz z celami, które legitymuje się przyrostkiem „bezstresowe”, posiadają rację bytu?

Wychowanie bezstresowe w obliczu teorii pedagogicznych wydaje się tak naprawdę pomieszaniem pojęć – wynikającym przede wszystkim z braku elementarnego rozumienia zagadnień zarówno wychowawczych, jak i psychologicznych oraz zasad rozwoju dziecka i człowieka dorosłego. Wiąże się również z brakiem wiedzy dotyczącej neurologicznych i endokrynologicznych podstaw wzrastania dziecka oraz biologicznych mechanizmów zachowania i rozwoju młodego organizmu człowieka. Niezdolność do rozumienia zasad rządzących procesem rozwoju biologicznego, fizycznego, hormonalnego, a następnie psychicznego i społecznego dziecka, umiejętność rozpoznawania poszczególnych etapów rozwojowych, ich specyfiki, czasu trwania oraz dynamiki zmian wydaje się leżeć u podstawy formułowania takich właśnie pojęć, jak wychowanie bezstresowe.

Owo pojęcie składa się z dwóch wzajemnie wykluczających się członów: „wychowanie” i „brak stresu”. Paradoks semantyczny. Czym

jest tak naprawdę wychowanie, wyjaśniłem powyżej. „Wychowanie bezstresowe” nie ma nic wspólnego z wychowaniem, zarówno w ujęciu teoretycznym, jako konstrukcja teoretyczna, oraz jako możliwość realizowania tychże założeń w codziennej praktyce pedagogicznej lub wychowawczej w rodzinie. Również paradygmat pedagogiczny „wychowania bezstresowego” – który mniema, iż usuwanie przeszkód, trudności, niwelacja sytuacji trudnych w rozwoju dziecka spowoduje jego lepsze wzrastanie i rozwój – wydaje się nieporozumieniem wynikającym z niezrozumienia podstawowych zasad rozwoju człowieka.

Założenie, że usuwanie sytuacji trudnych, stresowych z codzienności rozwojowej dziecka pomoże mu się stać osobą dojrzałą, przygotowaną do realizacji życiowych zadań zarówno zawodowych, jak i osobistych, powoduje zgubne praktykowanie apedagogicznych relacji z dzieckiem. Zdaniem Jiriny Prekop tysiące dzieci, które poddawane zostały tak zwanemu wychowaniu bezstresowemu, stało się nieszczęśliwymi neurotykami¹¹. To świadczy przede wszystkim o niespójności oraz niekonsekwencji – zarówno w warstwie teoretycznej, jak i realizacyjnej zachowań i postaw wychowawczych ze strony osób, które promują ów styl oddziaływania na dziecko, a właściwie jego brak.

Problem wyznaczania granic w wychowaniu – ale nie tylko, dlatego że dotyczy on praktycznie każdego aspektu funkcjonowania człowieka w kontekście społecznym – jest w sposób oczywisty znany. Literatura wskazuje w kwestii procesu wychowania i realizowania poszczególnych potrzeb dziecka, jak i kiedy oraz w jakim zakresie należy wyznaczać ramy funkcjonowania, działania i eksplorowania młodego człowieka. Postawy rodzicielskie, które wykazują w swych komponentach nieprawidłowości – jak na przykład bezwarunkowa akceptacja zachowań dziecka, tzw. uśmierzanie, empatyczność, nadmierna koncentracja na dziecku czy postawa ochraniająca¹² –

wywołują określone style myślenia u dzieci, które mogą skutkować nieprawidłowym zachowaniem i trudnością w adaptacji społecznej.

Stres a wychowanie

Drugim ważnym zagadnieniem jest stres – zjawisko w sposób naturalny wpisane w rozwój człowieka. Przyjście na świat – zarówno dla dziecka, jak i dla matki – jest ogromnym stresem, wywołanym dużym napięciem związanym z wieloma czynnikami. Stres jest reakcją organizmu na sytuacje trudne, nowe, nieprzewidywalne, o wysokim stopniu komplikacji.

Zdaniem psychologa Janusza Reykowskiego możemy wyróżnić trzy fazy reakcji na stres. Pierwsza to faza reakcji instrumentalnych, w której dochodzi do mobilizacji organizmu, zwiększonej wydajności procesów poznawczych. Nie przekracza wtedy ona odporności konkretnej osoby na stres i oddziałuje mobilizująco, dynamizując zachowanie i funkcjonowanie człowieka. Sprzyja rozwiązywaniu trudności i problemów, przezwyciężaniu kryzysów. Drugim typem reakcji na stres jest faza krytyczna, w której poziom stresu oraz jego długotrwałość jest zbyt długi i intensywny – dochodzi do dezorganizacji funkcjonowania człowieka. Pojawiają się reakcje i uczucia, takie jak: gniew, frustracja, agresja i lęk. Ostatnia faza to obrona przed stresem, w której występuje wzmożony stan pobudzenia emocjonalnego, agresja, ucieczka lub wycofanie się¹³.

Stres jako reakcja na sytuacje trudne nie jest czymś wyjątkowym w rozwoju dziecka. Przechodzi ono przez szereg etapów rozwojowych, w których kryzysy rozwojowe stanowią element stały, przystosowawczy do pełnienia nowych funkcji społecznych. Pokonanie każdego kryzysu rozwojowego wiąże się właśnie z odczuwaniem napięcia, poczucia wysiłku czy też konfrontacji z daną sytuacją. Dziecko już w pierwszym roku swojego istnienia podlega ogromnym zmianom progre-

sywnym, w zakresie ilościowym i jakościowym, które są ściśle związane z jego rozwojem biologicznym i neurologicznym. Dojrzałość poszczególnych struktur różnorodnych układów dziecka, jak układ ruchu, układ nerwowy czy układ pokarmowy powoduje, że dziecko może pokonać określony etap rozwojowy, zakończyć go i rozpocząć nowy – posiadając nowe, udoskonalone możliwości swojego organizmu i procesów poznawczych czy ogólnie psychiki.

Oczywiście rozwój poszczególnych funkcji człowieka na podłożu biologicznym i neurobiologicznym poprzedza kształtowanie się wyobrażeń, pojęć i postaw psychicznych, które układają się w hierarchiczny system i pojawiają się zawsze w określonym porządku¹⁴. Człowiek jest poddawany ciągłym zmianom: na wszystkich poziomach swojego istnienia, zarówno fizycznego, psychicznego czy duchowego¹⁵. Te zmiany są wpisane w jego egzystencję – od urodzenia aż do śmierci. Wielką dynamikę tych zmian widać w pierwszym roku życia zwanym okresem niemowlęcym¹⁶.

Dziecko tylko w tym okresie przechodzi przez siedem „skoków” rozwojowych, które nieodłącznie wiążą się z przeżywaniem stanu napięcia i stresu – ze względu na trudności opanowania nowych form funkcjonowania, kiedy jeszcze nie zostały wypracowane sposoby realizowania poszczególnych funkcji organizmu. Przykładem może być wkładanie klocków o różnych kształtach do odpowiednich otworów w pojemniku – dziecko może to zrobić, jeśli osiągnie taki stopień rozwoju motoryczno-sensorycznego oraz poznawczego, który pozwoli mu na dokonywanie manipulacji określonym przedmiotem oraz rozpoznanie i dopasowanie kształtu do wzoru na pudełku.

Przyjmuje się, że układ nerwowy dziecka uczęszczającego do przedszkola jest rozwinięty w stopniu pozwalającym mu na pełne wykorzystywanie swoich umiejętności poznawczych na tym etapie. W szkole podstawowej natomiast dziecko powinno nabierać biegłości w pisaniu,

czytaniu, literowaniu, umiejętnościach matematycznych. Aby to wszystko osiągnąć, dziecko musi posiadać odpowiednio rozwinięty i dojrzały układ nerwowy¹⁷.

Nadrzędna rola

Znajomość okresów rozwojowych – a także okresu latencji, uśpienia określonej funkcji, lub też okresu, w którym ta funkcja powinna się pojawić (aby rodzic wiedział, kiedy należy się zwrócić o pomoc do specjalisty, lekarza, logopedy, neurologopedy czy rehabilitanta) – powinna być dla rodziców kwestią elementarną w sprawach rozwoju oraz wychowania dziecka.

Okresy przejścia od równowagi do nierównowagi występują cyklicznie u dzieci. Specjaliści w tej dziedzinie potwierdzają, że takie okresy labilności w wieku od dwóch do siedmiu lat następują po sobie co sześć miesięcy, natomiast w wieku powyżej siedmiu lat – raz w ciągu roku. Istotna jest również stabilność środowiska, w którym przebiega proces wzrastania i osiągania poszczególnych etapów rozwojowych. Eksperymenty czy badania, takie jak choćby „test pianki” Waltera Mishela (polegający na wykazywaniu wyższości nagrody odroczonej nad natychmiastową gratyfikacją), pokazują, że stabilne środowisko, przewidywalność zasad w nim obowiązujących są elementarnie konieczne dla osiągnięcia określonych rezultatów wychowawczych i odpowiedniego funkcjonowania dziecka¹⁸.

Oczywistym stwierdzeniem, które nie wymaga dookreślenia ani też dokładnego sprecyzowania, jest fakt, iż stabilność lub labilność środowiska wychowawczego stwarzają rodzice, wychowawcy i inne osoby dorosłe. Zatem nawet jeśli w myśleniu o wychowaniu tak zwanym bezstresowym pragnie się uciec od roli nadrzędnej, właściwej dla osoby dorosłej, to i tak musimy się zgodzić na koegzystencję dzieci i osób dorosłych we wspólnym środowisku i świecie, który przez osoby dorosłe jest konstruowany.

Tryby w machinie

Wychowanie to proces, ustawiczna zmiana, której towarzyszy przede wszystkim realizacja zaplanowanego celu wychowawczego, jakim jest osiągnięcie dojrzałej osobowości, umiejętnie kooperującej w otwartym środowisku społecznym, a jednocześnie wewnętrznie spójnej. Osiągnięcie owej spójności wiąże się nieodzownie z jednym z elementów procesu wychowawczego, który jest obecny w każdym nurcie pedagogicznym, a mianowicie z osobą wychowawcy, którym może być rodzic, ale również nauczyciel czy osoba bliska.

Każdy z nurtów wychowawczych odmiennie definiuje rolę wychowawcy w procesie wychowania. Zarówno pedagogika personalistyczna, pedagogika kultury, egzystencjalna, waldorfska, krytyczna – jak i wiele innych nurtów, które funkcjonują w przestrzeni pedagogicznej – inaczej definiują rolę osoby wychowującej. Odmiennie postawy i role wychowawcy wynikały oczywiście z założeń teoretycznych i filozoficznych – ukierunkowanych na sprecyzowanie atrybutów postaci dominującej.

Współcześnie pedagogika wyraża się w znacznej liczbie kierunków i nurtów pedagogicznych, przedstawianych choćby przez Kazimierza Sośnickiego czy Stefana Wołoszyna¹⁹. Pomimo oczywistych różnic w pojmowaniu wychowania, kategorii elementarnej dla pedagogiki i dla każdego swego jej nurtu, każdy z nich umieszczał kategorię wychowawcy w swojej teorii. W większości teorii zakres oddziaływania osoby dorosłej na dziecko w kwestii relacji wychowawca – wychowanek jest wyraźnie zdefiniowana. Ma to niezbywalne znaczenie dla rozumienia procesu wychowania, niezależnie od nurtu czy też kierunku wychowania. Pomimo negowania czy wręcz wyraźnego zaprzeczania konieczności istnienia takiej instytucji w procesie wychowania, jak osoba decydująca o konkretnym obrazie działań wychowawczych, formie relacji i dopilnowaniu

zasad funkcjonowania dziecka, zawsze istniała konieczność zorganizowania pola oddziaływań, nawet jeśli nie były to oddziaływania pomiędzy osobą dorosłą a dzieckiem – takie rozwiązanie postulowała antypedagogika.

Sama antypedagogika była specyficznym nurtem pedagogiki – jej twórcy próbowali przeformułować dyrektywy wychowania, zniwelować hierarchiczność lub wręcz doprowadzić do zaniku autorytaryzmu czy jakiegokolwiek nadrzędności dorosłych. Należy jednak podkreślić istotną rzecz dla powstawania tego typu kierunków pedagogicznych, które negują konieczność istnienia autorytatywnej czy kierowniczej roli wychowawcy, rodzica, opiekuna w wychowaniu. Te formy myślenia o samodzielnym dorastaniu dziecka wytwarzane były na podłożu rewolucji kontrkulturowej czy buntu, wyraźnego sprzeciwu wobec opresyjnej, totalitarnej edukacji, która sprowadzała rolę ucznia/dziecka do posłusznego trybu w maszynie procesu nauczania i konstruowania człowieka.

Kwestią niezmiennie istotną dla wychowania jest nie tylko prawidłowe zdefiniowanie relacji pomiędzy obydwoma podmiotami wychowania, ale również wyraźne sprecyzowanie ich roli i wskazań dotyczących uprawnień. Wiąże się to przede wszystkim z określeniem granic – zarówno w kwestiach relacji, funkcjonowania, praw i uprawnień, ale i również obowiązków, zależności i ingerencji w świat drugiego człowieka.

Zdrowa rodzina

W zmiennej rzeczywistości trudno zachować stabilizację systemów kształtowania rodziny, takich jak wsparcie, pomoc, dialog. Współcześnie dominującym typem społeczeństwa jest społeczeństwo masowe. Wpływa ono w sposób wyraźny nie tylko na świadomość jego członków, ale również na funkcjonowanie jednostek. Taki model społeczeństwa rozwija się najczęściej w zurbanizowanych i zindustrializowanych państwach o znacznym

poziomie zaludnienia. W sposób oczywisty wiąże się to, jak wspomniałem powyżej, z określonymi formułami i zakresami funkcjonowania poszczególnych jego członków.

Kultura masowa musi być dopasowana do średniej możliwości odbioru, zarówno w zakresie poznawczym, emocjonalnym, jak i oczywiście dążeń i aspiracji. Prócz przeciętności nosi również znamiona wyraźnej interakcyjności, jest słabo spluralizowana, pozbawiona zhierarchizowanych wartości oraz bezrefleksyjna²⁰. Szybka, gotowa do użycia, niekoniecznie do przeżycia, typu „instant”.

Tutaj należy wspomnieć o wzroście czynnika, który ma znaczenie dla kontroli zachowań i aspiracji oraz kreowania nowych potrzeb osób będących często pasywnymi odbiorcami (typowa cecha społeczeństwa masowego). Ważnym elementem, o którym należy wspomnieć, jest kreowanie nowych potrzeb, sztucznie wytwarzanych, kreowanych, manipulowanych. Konieczność posiadania nie wiąże się z możliwością i zasadnością, sensownością użycia. Współczesny smartfon, w porównaniu do pierwszych modeli telefonów komórkowych czy też komputerów, cechuje się ogromną mocą obliczeniową i funkcjonalnością. Jednak możliwości te są wykorzystywana jedynie w niewielkim stopniu przez użytkowników, którzy w większości płacą za owo urządzenie – często przekraczające ich możliwości kwoty – jedynie dla prestiżu posiadania. Jednocześnie następuje regres więzi społecznych, umiejętności dialogu, werbalizacji swoich emocji, potrzeb, wewnętrznych stanów uczuciowych, rozprężenie, brak potrzeby nawiązywania głębszych relacji z drugim człowiekiem.

Procesy te w sposób wręcz oczywisty wiążą się z funkcjonowaniem rodziny jako elementarnej komórki społecznej. Pełni ona od wieków określone funkcje, które nierozzerwalnie wiążą się z procesem wychowania, opieki i wspierania dzieci, jak również osób, które nie są w stanie samodzielnie funkcjonować (osoby starsze, przewlekle chore czy z niepełnosprawnościami). W modelu „zdrowej

rodziny” można wyróżnić siedem cech charakteryzujących relacje oraz procesy wewnątrzrodzinne: 1) siła, 2) wzajemna, pozytywna więź emocjonalna, 3) zharmonizowanie, 4) względnie stabilne wzorce aktywności i zachowań przypisanych poszczególnym członkom rodziny, 5) występowanie spójnego systemu norm i wartości, 6) względna autonomia pola psychologicznego członków rodziny, 7) funkcjonowanie procesów poznawczych członków rodziny, umożliwiających prawidłowe odzwierciedlanie rzeczywistości, a także efektywne komunikowanie się²¹.

W wielu badaniach podkreśla się, że zaburzenia funkcjonowania i komunikacji w rodzinie są przyczyną destabilizacji funkcjonowania ich poszczególnych członków, a zwłaszcza dzieci. Zdaniem Alana Carra zaburzenia komunikacji wewnątrz rodziny, konflikty, krytycyzm, nadopiekuńczość i triangulacja wywołują negatywne reakcje u dziecka, które może wpadać w niepokój, co może doprowadzić wręcz do depresji²².

Podsumowanie

Umiejętność budowania właściwych relacji pomiędzy dzieckiem a rodzicem wymaga ze strony rodzica wykształconego autorytetu wychowawczego, który byłby drogowskazem dla dziecka, systemem wsparcia w sytuacjach trudnych czy kryzysowych, a także kompleksem pomocy i doradztwa wobec niedojrzałej osobowości młodego człowieka. O roli autorytetu pisałem w jednym ze swoich wcześniejszych artykułów (*Autorytet a wychowanie*, „Refleksje” 2017, nr 1, str. 70–73), wskazując na jego wieloaspektowość i znaczenie w procesie wsparcia oraz wychowania dziecka.

Oczywiście nie należy mylić autorytetu rodzica z despotyzmem i niepodlegającym dyskusji systemem nadzoru. Epoka, która właśnie w ten sposób postrzegała rolę rodzica, przyznając mu prawo bezwzględności, uniemożliwiające dialog

i komunikację pomiędzy nim a dzieckiem, już minęła.

Współczesne warunki zarówno społeczne, gospodarcze i ekonomiczne, zmieniający się dynamicznie świat przepełniony nowoczesnymi technologiami wymaga kształtowania odmiennych, właściwych form wychowania opartego na komunikacji. Niezmienna jednak nadal jest konieczność chronienia dziecka i zapewnienie mu oparcia w sytuacjach kryzysu, nagłych skoków rozwojowych czy sytuacjach zwykłego, codziennego zagubienia się w relacjach ludzkich. Powinno ono mieć możliwość oparcia się na rodzicu, który w swej dojrzałości intrapsychicznej i interpersonalnej posiada autorytet – zarówno jako osoba, człowiek dorosły i opiekun. Brak autorytetu – wyraźnych wskazań w kwestii granic funkcjonowania młodego człowieka, a także brak jednego z członków rodziny w decydujący sposób wpływa na rozwój osobowości dziecka. Szczególnie uwidacznia się to w wypadku nieobecności ojca w wychowaniu chłopców²³.

Wychowanie, które obiegowo nazywa się „wychowaniem bezstresowym”, jest swoistym pomieszaniem pojęć, niezrozumieniem zagadnień psychopedagogicznych, brakiem umiejętności rozróżniania potocznych, społecznie bezrefleksyjnie przyjętych mitów od naukowych, opartych na badaniach i wielowiekowej wiedzy i jej ustawicznej analizie faktów, które w sposób jednoznaczny wskazują na asymetryczność w kwestii wychowania. Wynika ona nie tylko z doświadczenia osoby dorosłej, która zdążyła nabyć owe doświadczenia życiowe w toku swojego rozwoju, ale też z wiedzy, którą osoba dorosła jako rodzic posiada.

Inną nadrzędną kwestią jest właśnie rola rodzica w procesie wychowania. Bez rodzica jako wychowawcy, autorytetu wychowawczego, wychowanie byłoby pozbawione uzasadnienia. Człowieka zawsze wychowuje się – dla człowieka, wobec człowieka, przez człowieka. A taka konfiguracja wymaga roli, granic, komunikacji, celów,

wsparcia i przede wszystkim wiedzy. Czy można wychowywać bezstresowo? Nie. Ale można wychowywać bez stresu. Dla dziecka i rodzica.

Przypisy

- ¹ M. Godlewski, S. Kracewicz, T. Wujek (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 1975, s. 29.
- ² Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, Warszawa 2005, s. 24.
- ³ J. Gajda, *Pedagogika kultury w zarysie*, Warszawa 2006, s. 16.
- ⁴ M. Żebrowska (red.), *Psychologia rozwojowa dzieci i młodzieży*, Warszawa 1986, wyd. XII, s. 494.
- ⁵ M. Chłopkiewicz, *Osobowość dzieci i młodzieży. Rozwój i patologia*, Warszawa 1980, s. 245.
- ⁶ Ł. Bojarski, M. Płatek, *Z prawem na ty*, Zakamycze 1999, s. 217.
- ⁷ H. Filipczuk, *Poznaj swoje dziecko*, Warszawa 1975, s. 27.
- ⁸ T. Gordon, *Wychowanie bez porażek*, Warszawa 2001, s. 7.
- ⁹ M. Sokolik, *Psychoanaliza i ja. Kliniczna problematyka poczucia tożsamości*, Warszawa 1992, s. 27.
- ¹⁰ A. Faber, E. Mazlish, *Jak mówić, żeby dzieci nas słuchały. Jak słuchać, żeby dzieci do nas mówiły*, przeł. M. Więznowska, Poznań 1996, wyd. V, s. 11.
- ¹¹ J. Prekop, *Mały tyran*, przeł. N. Szymańska, Warszawa 2008, s. 15.
- ¹² M. Rode, *Czynniki ryzyka stylów myślenia przestępczego nieletnich*, „Polskie Forum Psychologiczne” 2014, t. 19, nr 2, s. 264.
- ¹³ J. Reykowski, *Funkcjonowanie osobowości w warunkach stresu psychologicznego*, Warszawa 1996, s. 204.
- ¹⁴ B. Suchodolski (red.), *Pedagogika. Podręcznik dla kandydatów na nauczycieli*, Warszawa 1985, wyd. VII, s. 579.
- ¹⁵ A. Jaczewski (red.), *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 2001, s. 182.
- ¹⁶ A. Jaczewski, *Biologiczne i medyczne podstawy rozwoju i wychowania*, Warszawa 1993, s. 53.
- ¹⁷ G. Serfontein, *Twoje nadpobudliwe dziecko. Poradnik dla rodziców*, przeł. J. Jankowski, s. 12.
- ¹⁸ M. Kwiek, S. Florek, P. Piotrowski, *Teoria historii życia a zachowania przestępcze*, „Resocjalizacja Polska” 2016, nr 12, s. 9.
- ¹⁹ Z. Kwieciński, B. Śliwerski (red.), *Pedagogika. Podręcznik akademicki*, op. cit., s. 191.
- ²⁰ S. Sobański, *Wiktymologiczne uwarunkowania samobójstw*, w: M. Farnicka, E. Magda (red.), *Samobójstwo. Jeden problem, trzy spojrzenia*, Zielona Góra 2014, s. 87.
- ²¹ M. Farnicka, *W poszukiwaniu sposobów prewencji – nie tylko samobójstw*, w: M. Farnicka, E. Magda (red.), *Samobójstwo. Jeden problem, trzy spojrzenia*, Zielona Góra 2014, s. 130.
- ²² A. Carr, *Depresja i próby samobójcze wśród młodzieży. Sposoby przeciwdziałania i reagowania*, przeł. J. Rybski, Gdańsk 2004, s. 39.
- ²³ B. Pilecka, *Osobowościowe korelaty prób samobójczych u młodzieży*, Kraków 2005, wyd. II, s. 58.

Abstract

Stress-free or unstressed?

The author of this article argues that the term “stress-free upbringing” should be used neither in modern pedagogical theories nor in the practice of education on all stages. It is better, according to the author, to talk about “unstressed upbringing” (without stress for both parents and children), i.e. an upbringing which is based on mutual understanding and support. In this way, it is possible to shape the attitudes of responsible parents and children who are well prepared to enter adult social life.

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.

Gdzie zgubiliśmy nasze dzieci?

Klaudyna Bociek

Kilka refleksji o wychowaniu w szkole (i nie tylko)

Pedagodzy-teoretycy są zgodni co do tego, że szkoła jest jednym z najważniejszych środowisk wychowawczych i pełni trzy podstawowe funkcje: opiekuńczą, dydaktyczną i wychowawczą. Z kolei praktycy od lat zwracają uwagę na problem z realizacją tej ostatniej. W niniejszym artykule spróbuję się zastanowić nad przyczynami tych trudności.

Od kilku dekad zainteresowani dorosli zauważają, iż szkoła poświęca coraz mniej uwagi sprawom wychowania dzieci. Jeszcze kilkanaście, czy nawet kilka lat temu oskarżani o zaniedbania w tej sferze nauczyciele tłumaczyli się

koniecznością jak najlepszej realizacji funkcji dydaktycznej, która jest mierzalna (a więc także łatwiejsza do weryfikacji) i z której są rozliczani. Funkcję opiekuńczą zazwyczaj pomijano, sprowadzając ją do konstatacji, że dzieci są w szkole bezpieczne pod „nadzorem” dorosłych. Jak więc wytłumaczyć niezaprzeczalny fakt, że osiągnięcia edukacyjne polskich uczniów nie są zadowalające (zwłaszcza jeśli spojrzymy na wyniki egzaminów wieńczących naukę w szkole podstawowej czy średniej), a i w sferze wychowania nie obserwujemy spektakularnych osiągnięć?

Narastanie problemów

Dlaczego nauczyciele – nazwijmy rzecz po imieniu – nie radzą sobie z uczniami? Jak to się dzieje, że choć każda szkoła tworzy program wychowawczy (czy też wychowawczo-profilaktyczny) – opierając go na wielu aktach prawnych i zapewniając, iż intencją całej kadry pedagogicznej jest indywidualne podejście do ucznia i troska o jego wszechstronny rozwój, wszystkie dzieci mają być bezpieczne i szczęśliwe, a wszelkie działania wychowawcze szkoły dokonują się w pełnej współpracy z aktywnymi rodzicami, którzy wspierają wykwalifikowanych i kreatywnych nauczycieli w procesie przygotowywania dzieci do zakorzenionego w wartościach samodzielnego życia w społeczeństwie (to niemal cytaty z dokumentów udostępnianych przez szkoły w internecie) – to w praktyce szkolnej trudno czasem znaleźć choć ślad realizacji tych założeń?

Od kilkunastu lat obserwujemy narastanie problemów wychowawczych, jakie sprawia młodzież – zwracają na to uwagę zwłaszcza pedagodzy. Zauważalne są nie tylko braki w zakresie kultury osobistej, lekceważący stosunek do dorosłych, tradycji czy obowiązków szkolnych – wulgarny język używany bez względu na sytuację, korzystanie z używek (alkohol, papierosy, narkotyki i dopalacze) czy nowe uzależnienia (siecioholizm, fonoholizm, gry komputerowe, *FOMO*, *patostreaming*, *binge-watching*, pornografia internetowa)¹. Pojawiają się także kłopoty z relacjami rówieśniczymi, przemoc fizyczna i psychiczna (w świecie rzeczywistym i wirtualnym) oraz trudności natury emocjonalnej – obniżenie nastroju, poszukiwanie nowych źródeł adrenaliny, poczucie braku sensu życia. Nie bez powodu dramatycznie wzrasta liczba prób samobójczych dokonywanych przez dzieci i młodzież (o 250% w ciągu ostatnich sześciu lat)².

Dzieci cierpią, a dorośli nie bardzo wiedzą, jak im pomóc, więc szukają kozła ofiarnego. Naj-

łatwiej zrzucić z siebie odpowiedzialność i obciążyć nią szkołę. Popularna jest opinia, że nauczyciele przestali wychowywać, zajmują się tylko realizacją podstawy programowej i problemami własnej grupy zawodowej, a dzieci robią, co chcą. Jest w tym stwierdzeniu zapewne trochę prawdy, ale trudno generalizować – w szkołach nie brakuje zaangażowanych nauczycieli, którzy pragną wspierać młodych ludzi. Tak zresztą było zawsze: w szkole nigdy nie brakowało zarówno słabych nauczycieli, jak i tych pełnych pasji.

„Popatrz na mnie!”

Natomiast pełną nowością jest fakt, że młodzi ludzie żyją dziś w zupełnie innych warunkach niż ich rówieśnicy sprzed kilku dekad. Oczywiście, świat zmienia się nieustannie, każde pokolenie ma swoje troski, własne idee, których chce bronić, i rewolucje, w których bierze udział – *nilhil novi sub sole*. Jednak współczesna młodzież to bodaj pierwsze pokolenie wzrastające w czasach, w których istnieje poważna alternatywa dla świata rzeczywistego (nowe media są czymś zgoła innym niż na przykład telewizor w latach 50., ponieważ one przenikają wszystkie dziedziny życia), oraz w których nastąpiła niespotykana nigdy wcześniej de(kon)strukcja rodziny i więzi społecznych.

Ludzie, którzy się rozwodzą, albo pary, które mają niechętny stosunek do małżeństwa jako takiego, traktują swoje rozpadające się związki i zmieniających się partnerów jako sprawę prywatną. Tymczasem pewne indywidualne wybory, jeśli zaczynają się stawać widoczną społeczną tendencją (w wypadku wolnych związków można mówić wręcz o trendzie), wpływają na całe społeczeństwo. Bardzo często dorośli zapominają także, że rozwód czy tworzenie rodziny zrekonstruowanej to nade wszystko problem dla dziecka, które zmuszone jest ponosić w sposób całkowicie niezawiniony konsekwencje.

cje błędnych decyzji swoich rodziców. Rozwód to rozpad całej rodziny, a dwie rozbite rodziny, które następnie tworzą rodzinę zrekonstruowaną (tzw. patchworkową), choć mogą dawać satysfakcję dorosłym, są trudnym środowiskiem życia dla dziecka. Bardzo często dorośli usprawiedliwiają decyzję o rozstaniu retorycznym pytaniem: „Chyba lepiej, żebyśmy się rozeszli, jak cywilizowani ludzie, niż nieustannie walczyli ze sobą na oczach dziecka”. Rozwód albo walka to u podstaw źle stawiana alternatywa. Dorośli, dojrzałe ludzie winni odpowiedzialnie podejmować decyzję o małżeństwie i – rozumiejąc jego istotę (powodowany miłością dar z siebie dla innego oraz publicznie uczynione zobowiązanie do troski o niego w każdej sytuacji) – starać się, by relacja ta trwała i przyczyniała się do rozwoju obydwu stron.

Dzieci powinny mieć taki właśnie wzorzec – wiedzieć, co znaczy słowo dane drugiemu człowiekowi i w jaki sposób rozwiązuje się konflikty. Niestety kultura egoizmu, która od kilku dekad rozwija się intensywnie wewnątrz kultury konsumpcjonistycznej, przekonuje ludzi (przy wydatnym udziale mediów), że związek jest po to, „aby mnie było dobrze”, abym brał jak najwięcej, a swoista ewaluacja relacji ma się sprowadzać do próby udzielenia sobie samemu satysfakcjonującej odpowiedzi na pytania: „Co ja z tego związku mam? Co jeszcze mogę mieć?”. Jeśli zatem spotka się egoista z altruistą, związek może trwać, ale relacja bywa źródłem wielu frustracji, ponieważ jedna ze stron nie rozumie, czym jest małżeństwo. Związek małżeński powinien zatem zawierać dwie dojrzałe osoby, z których każda nakierowana jest altruistycznie, na dobro i troskę o współmałżonka. To zresztą nie tylko obdarowywanie siebie wzajemnie, ale także „wychodzenie z siebie”, by iść ku drugiemu – dzieciom, ludziom wokół siebie.

Dojrzałe małżeństwo i zdrowa rodzina tego właśnie powinny uczyć. Siłą, która pozwala to

osiągnąć, jest wyłącznie miłość. Wykształcenie, pieniądze – to sprawy drugorzędne (choć potrzebne), jeśli chodzi o utrzymanie szczęśliwej rodziny. Tymczasem statystyki wielu szkół pokazują, że nierzadko połowa uczniów w klasie żyje w rodzinach rozbitych lub zrekonstruowanych. Kiedy pokolenie temu byłam dzieckiem, rozwód w rodzinie był sytuacją ekstraordinaryjną – takich dzieci w klasie było dwoje, troje, nauczyciele wiedzieli, że należy je otoczyć szczególną troską ze względu na doświadczaną traumę. Kiedy dwadzieścia lat później podjęłam pracę pedagoga szkolnego, uderzyło mnie, że właściwie większość wychowanków żyje w rodzinach niepełnych lub patchworkowych. Rozwiedzeni rodzice mogą zapewniać, że dziecko ma wszystko, czego mu do „rozwoju” potrzeba, natomiast z perspektywy dzieci wygląda to inaczej. Mają kompleksy, brak poczucia bezpieczeństwa i stabilizacji, są zdezorientowane, jeśli chodzi o to, jak dzielić uczucia między rodziców biologicznych a ich nowych partnerów, mają głęboko zakorzeniony żal i poczucie odrzucenia (nieradko na przykład matka musi wybrać między opieką nad nastolatkiem a partnerem, który żąda wyłączności, i dziecko „oddawane” jest pod opiekę dziadkom). Jak w takich warunkach dziecko ma budować poczucie własnej wartości i kształtować swoje relacje z innymi, kiedy jedna z jego najważniejszych struktur sensotwórczych jest zniszczona?

Oczywiście, z pewnością istnieją młodzi ludzie, którzy mniej boleśnie przechodzą rozstanie swoich rodziców. Zwracam natomiast na ten problem uwagę, ponieważ dotyczy on tysięcy dzieci. Kiedy zatem zastanawiamy się nad przyczynami nieuzasadnionej agresji nastolatków, nieumiejętności radzenia sobie z obowiązkami i stresem, sięgania po używki, podejmowania prób samobójczych, słowem – wszelkich zjawisk, które stanowią krzyk dziecka: „Popatrz na mnie!”, to spójrzmy na to, jakie wzorce dajemy młodemu człowiekowi.

„Nie jesteśmy babciami z różańcem”

Katarzyna Woznińska, psycholog, powiedziała podczas jednej z konferencji internetowych, że dorośli zachowują się dzisiaj tak, jakby dziecko było ich największym wrogiem. Przed wszystkim starają się mieć dzieci jak najmniej, a jeśli już one są, to rodzice na różne sposoby starają się spędzać z nimi jak najmniej czasu. Badania pokazują, że rośnie liczba godzin, jakie dzieci spędzają dziennie przed ekranami – jest to jednocześnie czas zabrany relacjom rodzinnym czy społecznym³. W sposób szczególny mogliśmy to odczuć w ciągu ostatniego roku, kiedy ogłoszono pandemię i zamknięto szkoły, a dzieciom nie wolno było przez ponad połowę dnia wychodzić z domu. Pierwsze badania na temat szkodliwych skutków psychicznych i fizycznych tego odseparowania dzieci od szkoły i społeczeństwa już są dostępne⁴.

Kiedy zatem widzimy w szkole czy na ulicy młodzież agresywną, podatną na złe wpływy, dzieci, do których pedagodzy nie potrafią dotrzeć, zanim zapytamy: „Dlaczego szkoła nic nie robi?”, spróbujmy poszukać źródeł tych dziecięcych problemów. One prawie nigdy nie zaczynają się w szkole. Katarzyna Woznińska podkreśla, że żadna instytucja nie zastąpi rodziny⁵, która jest podstawową agendą nie tylko wychowawczą, ale także socjalizacyjną. Współczesne rodziny, co zostało już zarysowane wcześniej, różnią się znacząco od tych znanych pokoleniu współczesnych trzydziesto- czy pięćdziesięciolatków. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że w ostatnich dekadach zmieniła się struktura rodziny – dzieci praktycznie nie wychowują się już w rodzinach wielopokoleniowych, ale nuklearnych: najczęściej pod jednym dachem żyją rodzice z jedynakiem. Jedną z przyczyn tego stanu rzeczy jest też emancypacja ludzi starych⁶. Dziadkowie i babcie, zachęceni przez media do tego, by myśleli o sobie i swoim rozwoju, nie zajmują już takiego miejsca w życiu rodziny, co kiedyś. Jak stwierdziła w wywiadzie szefowa jed-

nego z Uniwersytetów Trzeciego Wieku – „my już nie jesteśmy babciami z różańcem”.

Naprawić, ile się da

Nic zatem dziwnego, że dzieci są zagubione i ani one, ani ich rodzice (zajęci karierą zawodową lub kolejnymi związkami) nie mogą liczyć na pomoc starszego pokolenia. Kto ma zatem odpowiadać za przekazywanie dzieciom wartości? Nie chodzi jednak o teoretyzowanie, bo to próbuje robić szkoła. Mam na myśli autentyczną, żywą transmisję wartości, która dokonuje się poprzez przykład osobisty dorosłych. Co bowiem znaczył dla dziecka obraz modlącej się babci? Choćby to, że jest coś więcej na świecie, i że nie jest ono nigdy samo. Trudno oczekiwać od szkoły, że będzie uczyła dzieci o transcendencji. Widzimy, jak wyglądają lekcje katechezy, kiedy dzieci nie są w domu uczone nawet pacierza, a w przestrzeni publicznej istnieje przyzwolenie na dewastowanie świątyń i profanacje. Jak uczyć dziecko szacunku i zainteresowania drugimi, nawet jeśli różnią się od nas? Poprzez szanowanie dziecka i okazywanie zainteresowania jemu samemu, poprzez bycie z nim w różnych miejscach i sytuacjach, i uczenie go wówczas – dlaczego postępujemy tak, a nie inaczej.

Pedagodzy nie mają dziś łatwego zadania. Uczniowie bardzo często przychodzą bowiem do szkoły pozbawieni kapitału etycznego, w który powinna była wyposażyć ich rodzina, dźwigają natomiast bagaż bardzo trudnych czasami doświadczeń i traum. Sprawy te nie mogą nas, pedagogów, nie obchodzić. Współpraca z rodzicami jest trudna, czasem wręcz niemożliwa, bo nikt nie lubi przyznawać się do porażek. Kiedy jednak następnym razem spojrzymy na naszego ucznia, który przeklina, bije się czy upija, zanim wyrzucimy go ze szkoły, zastanówmy się, co doprowadziło to dziecko do takiego

stanu. Zazwyczaj bowiem jest to nagromadzenie bardzo wielu doświadczeń i emocji, z którymi dziecko nie umie poradzić sobie samo. Nie zostawiamy go więc, nie odręczamy, próbujemy do niego dotrzeć, naprawić, na ile się da, błędy popełnione w domu.

Na pytanie postawione w tytule artykułu: „Gdzie zgubiliśmy nasze dzieci?” odpowiedź, moim zdaniem, brzmi – nie w internecie, nie wśród rówieśników, nie w złej szkole, ale dużo wcześniej – w domu rodzinnym. Wróćmy po nie.

Przypisy

- 1 Siecioholizm – uzależnienie od internetu; fonoholizm – uzależnienie od smartfona; FOMO (*fear of missing out* – lęk przed „przegapieniem”, „wypadnięciem z obrotu”) – obawa że coś bardzo ważnego nas ominie, jeśli na chwilę „odłączymy się od sieci”; *patostreaming* – transmitowanie na żywo w internecie materiału zawierającego wulgarny, poniżający, pełen przemocy fizycznej i słownej przekaz, nierzadko nagrywanego pod wpływem środków odurzających; *binge-watching* („szal oglądania”) – zjawisko oglądania seriali w sposób kompulsywny, seryjnie, po kilka lub kilkanaście odcinków na raz. Zob. S. Pawłowska, *Fonoholizm, „smartwica” – choroby „cyfrowych tubylców”, „Remedium”* 2019, nr 5, s. 14–16; M. Goetz, *FOMO – nowa choroba cywilizacyjna?*, „Głos Pedagogiczny” 2019, nr 105 (styczeń), s. 42; A. Bodnar, *Przedmowa Rzecznika Praw Obywatelskich*, w: S. Wójcik (red.), *Patotresci w Internecie. Raport z badań*, Warszawa 2019, s. 3; R. Rejniak, *Binge-watching*, „Serwis Informacyjny UZALEŻNIENIA” 2018, nr 3, s. 28.
- 2 Źródło: statystyka.policja.pl, data dostępu: 12.12.2020.
- 3 *Co się stało z polską młodzieżą?*, „PCh24TV – Polonia Christiana”, www.youtube.com, data dostępu: 12.12.2020.
- 4 Z badań przeprowadzonych we wrześniu 2020 roku przez Fundację Dajemy Dzieciom Siłę wynika, że w początkowych miesiącach pandemii ponad 27% nastolatków w wieku 13–17 lat doświadczyło jakiejś formy krzywdzenia, 10% doświadczyło przemocy seksualnej. Większość dzieci podała, że w trudnych chwilach mogła liczyć przynajmniej na jedną osobę (2/3 wskazało matkę). 9% dzieci podało, że nie miało ani jednej osoby wspierającej. Tylko 6% wskazało na nauczyciela, a 5% na pedagoga/psychologa szkolnego. Niemal 3% dzieci dokonało w tym czasie próby samobójczej. Zob. S. Romańczak (red.), *Negatywne doświadczenia młodzieży w trakcie pandemii – raport z badań ilościowych*, Warszawa 2020. Źródło: fdds.pl, data dostępu 12.12.2020.

⁵ *Co się stało z polską młodzieżą?*, op. cit.

⁶ Ibidem.

Abstract

Where have we lost our children?

School is one of the most important environments in modern society and it has three basic functions: to protect, to teach and to raise children. Unfortunately, educational practitioners frequently point to problems with carrying out the last function. In this article the author discusses various possible reasons for this state of affairs – for the past few decades schools has devoted less and less attention to the issue of raising children. Why is that happening? Who should primarily raise children: school or parents? How do we explain the fact that educational achievements of Polish students are unsatisfactory and that there are no spectacular successes in the realm of raising children either?

Klaudyna Bociek

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Nauczyciel bibliotekarz w Wydziale Informatorium Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych.

Po pierwsze: człowiek

Część I

Jerzy Piekarski

Pozytywne Wspieranie Zachowań – proaktywne strategie dla nauczycieli i pedagogów specjalnych

Pozytywne Wspieranie Zachowań (PBS – Positive Behavior Support) to szerokie pojęcie, opisujące kompleksowe, proaktywne podejście do pracy wychowawczej z osobami prezentującymi trudne zachowania. PBS ma na celu wywołanie kompleksowych zmian, polegających na podniesieniu jakości życia danej osoby, a także zminimalizowaniu problemowych zachowań, które stanowią barierę w integracji społecznej. Nauczyciele, zwłaszcza bardziej doświadczeni, zazwyczaj popierają proaktywne metody, szczególnie jeśli spełniają one przesłankę pozytywnego wsparcia. Model postępowania PBS jest dość wymagający i czasochłonny, po-

nieważ nauczyciele w drodze obserwacji sami określają, na czym polega problem: gdzie, kiedy, jak, i – co najważniejsze – dlaczego zdarzają się zachowania trudne, jak: frustracja, ucieczka, pragnienie uwagi, nuda, próby przejęcia kontroli. Następnie realizują plan wsparcia, dobierają i stosują strategie nauczania nowych umiejętności behawioralnych, pozytywnie doceniają dobre zachowanie i zmieniają środowisko ucznia, aby chronić pozytywne zmiany. Niniejszy artykuł wyjaśnia, czym jest Pozytywne Wspieranie Zachowań i jak nauczyciele zainteresowani stosowaniem PBS mogą wdrożyć jego kluczowe komponenty w swoich klasach.

Czym jest Pozytywne Wspieranie Zachowań?

Wiele osób spotyka się z leczeniem objawów choroby przy jednoczesnym ignorowaniu jej przyczyn. Na szczęście coraz mniej nauczycieli w ten sposób radzi sobie z uczniem trudnym, próbując wyeliminować zachowania problemowe (zwykle za pomocą kary), bez sprawdzenia, dlaczego dane zachowanie wystąpiło.

Podejście PBS jest tu bardzo pomocne, ponieważ określa nie tylko gdzie, kiedy i jakie zachowanie wystąpiło, ale również stara się ustalić, dlaczego tak się stało. PBS działa w oparciu o założenie, że zachowanie nigdy nie jest przypadkowe, ale wyuczone i trwałe. Trudne zachowanie ucznia „działa”, innymi słowy jest efektywne i pełni ważne dla ucznia funkcje.

Dlaczego dziecko nie może usiedzieć podczas lekcji matematyki? Dlaczego uczeń z autyzmem bije się w głowę? Jakie cele przyświecają dzieciom, które zachowują się w sposób problemowy? Trudne zachowania zaspokajają ważne potrzeby ucznia, na przykład potrzebę uwagi, pragnienie kontaktu fizycznego lub ucieczki od pracy. Zaspokajanie tych pilnych potrzeb wywołuje zachowania uciążliwe, które przeszkadzają innym, zwłaszcza w placówkach włączających. W takich wypadkach zdenerwowanie nauczyciela i innych pracowników placówki przyczynia się do wzmocnienia negatywnego stosunku do osób z niepełnosprawnościami i nie spełnia potrzeb długoterminowych innych uczniów, jak potrzeba bezpieczeństwa lub uczenia się odpowiednich, akceptowanych społecznie sposobów zaspokajania potrzeb.

Zachowania trudne mają wiele przyczyn. Mogą je wywoływać trudności w przetwarzaniu informacji, nieustrukturyzowany czas, dyskomfort sensoryczny, zmiana rutyny, przejścia między czynnościami lub przyczyny fizyczne, takie jak: złe samopoczucie, ból, zmęczenie lub głód. Brak umiejętności komunikowania tych problemów

może prowadzić do lęku, złości i frustracji, a następnie do eksplozji trudnego zachowania.

PBS to Wieloelementowy Model Wsparcia wykraczający poza ograniczanie zachowań trudnych. Wsparcie zachowania to działania wielopłaszczyznowe, obejmujące zmiany systemowe, zmiany w środowisku, nauczanie nowych umiejętności adaptacyjnych i wspieranie zachowania docelowego. Celem PBS nie jest „wyeliminowanie” problemowego zachowania, lecz raczej zrozumienie jego przyczyny, aby uczeń mógł go zastąpić nowymi umiejętnościami prospołecznymi, które osiągną ten sam cel. PBS pomaga uczniom i wychowankom nauczyć się lepszych sposobów ujawniania swoich uczuć i potrzeb.

Dlaczego i u kogo warto stosować PBS?

Wykorzystanie w praktyce edukacyjnej Pozytywnego Wspierania Zachowań warto rozważyć przynajmniej z trzech powodów. Po pierwsze: PBS nie stosuje metod awersyjnych, czyli karania i wygaszania, które odrzuca z wielu powodów. Karanie ucznia odnosi skutek przeciwny do zamierzonego, stanowi wzór dla dodatkowych niepożądanych zachowań i nadwyręża relacje z nauczycielem. Przynosi, co prawda, krótkoterminowe ograniczenie problemowego zachowania, ale badania naukowe pokazują, że karanie bez ogólnoszkolnego systemu wsparcia nasila zachowania agresywne, takie jak: wandalizm, wagary, opieszałość i porzucanie szkoły. Co więcej, kary nie uczą żadnych umiejętności przydatnych uczniowi w przyszłości.

Po drugie: nauczyciele, którzy wiedzą, dlaczego uczeń zachowuje się w sposób problemowy, zawsze znajdują odpowiedni sposób reagowania, który na dłuższą metę przynosi poprawę zachowania. Takie podejście behawioralne znacznie różni się od tradycyjnej modyfikacji zachowania. Przenosi punkt ciężkości z „naprawiania” ucznia na „naprawę” braku umiejętności.

Po trzecie: PBS bardzo dobrze działa. Badania naukowe, przeprowadzone w latach 1985 i 1996 pod kierunkiem Edwarda G. Carra, potwierdzają niekwestionowany sukces PBS w minimalizowaniu zachowań problemowych.

Podejście PBS może być stosowane w pracy z dziećmi i młodzieżą, a także osobami dorosłymi z różnymi potrzebami edukacyjnymi i rozwojowymi. Wsparcie behawioralne jest zalecane dla osób, które wykazują zachowania trudne lub są nimi zagrożone.

PBS jest odpowiednie dla uczniów z łagodnymi i poważnymi trudnościami w uczeniu się, ponieważ poszczególne metody i strategie są zawsze dostosowane do danej osoby.

Zalety PBS

PBS stawia człowieka na pierwszym miejscu – pomaga zrozumieć i zaspokoić podstawowe potrzeby, które prowadzą do wybuchu trudnych zachowań, kładzie nacisk na lepsze wsparcie ucznia poprzez poprawę jakości jego życia. Podejście PBS jest proaktywne, co oznacza, że koncentruje się na dostosowaniu środowiska do osoby, a nie tylko na reagowaniu na trudne zachowania.

W PBS nie używa się siły i w żadnym momencie uczeń lub wychowanek nie są karani za wykazywanie trudnego zachowania. Wszystkie stosowane strategie wsparcia są możliwe do zaakceptowania przez osobę zainteresowaną i jej rodzinę, a tam, gdzie to możliwe, również wspólnie z nimi zaplanowane. Podejście PBS opiera się na takich wartościach, jak włączanie, wybór, uczestnictwo i równość szans. Pozytywne Wspieranie Zachowań rozwija umiejętności, a uczeń ma możliwość samodzielnego wykonywania zadań – przy odpowiednim wsparciu. To partnerska współpraca z uczniem, jego rodziną, personelem placówki i specjalistami.

W modelu pracy PBS można stosować inne podejścia wychowawcze i terapie, takie jak terapia mowy i języka lub leczenie zdiagnozowanych

problemów ze zdrowiem psychicznym. PBS jest zawsze „zgodny” z innymi metodami rehabilitacji i rewalidacji. Ponadto istnieją mocne dowody naukowe na to, że skutecznie stosowany model pracy PBS przynosi pozytywne efekty, ponieważ rozwija umiejętności i pozytywne możliwości życiowe ucznia, co zapobiega pojawianiu się zachowań trudnych.

Proaktywne strategie PBS dla nauczycieli

Ocena celu zachowania

Zebranie wystarczającej ilości informacji niezbędnych do zidentyfikowania trudnego zachowania, a następnie sprawdzenie, czy jest to prawdopodobny cel zachowania (na przykład ucieczka przed wykonaniem zadania), to kamień węgielny PBS znany jako Ocena Funkcjonalna.

Poważniejsze, długotrwałe zachowania, które służą różnym celom, wymagają dogłębnej analizy – zebrania i oceny informacji na różnych poziomach, w tym oceny funkcjonalnej wykonanej z profesjonalnym wsparciem. Zachowania niebezpieczne wymagają planu awaryjnego.

Jednak w wypadku wielu trudnych zachowań – które powodują ciągłe potrzeby nadzoru i sprawiają, że uczeń negatywnie się wyróżnia, wywołuje irytację lub zażenowanie (np. unika zadań, opuszcza miejsce siedzące, zakłóca zajęcia) – proces gromadzenia informacji i ich oceny nie musi być ani długi, ani żmudny i można go przeprowadzić w czterech etapach:

1. Zdefiniowanie trudnego zachowania. Definicja musi być jednoznaczna i szczegółowa.
2. Określenie okoliczności, w których zachowanie jest zarówno prawdopodobne, jak i mało prawdopodobne. Proces identyfikacji tych kluczowych okoliczności może być prosty lub wymagać pewnej pracy detektywistycznej. Nauczycielom zaleca się korzystanie z formularza-terminarza, który pomoże ujawnić wzorce występowania zachowania związane z określoną

porą dnia. Niestety, trudne zachowania często nie są zgodne z uporządkowanymi wzorcami. Uczeń może bardzo dobrze sobie radzić przez wiele dni, a następnie w zwykłych warunkach wykazać się ekstremalnie trudnym zachowaniem. W takich sytuacjach nauczyciel powinien dalej obserwować, dyskutować z innymi nauczycielami, specjalistami, rodzicami etc. Trudne zachowania mogą, na przykład, wynikać z jakiegoś zdarzenia lub zestawu okoliczności, których nauczyciel nie jest w stanie bezpośrednio zaobserwować, na przykład: nawrotów choroby alergicznej, wyrzynania się zębów, wahania dawek leków, zaburzeń snu lub zmian w czasie przebywania poza klasą. Trudne zachowania mogą wyzwać pozornie nieprzewidywalne lub niewytłumaczalne powody. Listę kontrolną elementów, które nauczyciele mogą rozważyć podczas analizy informacji do oceny funkcjonalnej, przedstawiono w poniższej tabeli.

3. Określenie potencjalnego celu (funkcji) trudnego zachowania:

- analiza trudnego zachowania,
- analiza wydarzeń, które wystąpiły przed zachowaniem (okoliczności wyzwalające zachowanie, potencjalne przyczyny),
- analiza wydarzeń, które nastąpiły po trudnym zachowaniu (potencjalne korzyści z zachowania),
- analiza przyczyn lub „korzyści”, jakie uczeń czerpie z zachowania, pomaga nauczycielom określić cel zachowania, czyli jego funkcję.

Trudne zachowanie zazwyczaj spełnia jedną z kilku funkcji:

- uzyskanie pożądanego przedmiotu lub rezultatu,
- ucieczka przed zadaniem lub sytuacją,
- zwracanie uwagi, pozytywnej (pochwała) lub negatywnej (krzyk),
- próba uspokojenia się, samoregulacji lub

Przyczyny trudnych zachowań – analiza informacji do oceny funkcjonalnej

Czynniki fizjologiczne	Otoczenie w klasie	Czynniki programowe i tok lekcji
<ul style="list-style-type: none"> - choroby/alergie - skutki uboczne leków - zmęczenie - głód/pragnienie/dieta - zdenerwowanie (bójka, spóźnienie) - niewyspanie - przyczyny sensoryczne (zapach, hałas itp.) 	<ul style="list-style-type: none"> - wysoki poziom hałasu - temperatura w klasie - nadmierna stymulacja/niewystarczająca stymulacja - słaba lokalizacja miejsca siedzącego - częste zakłócenia zajęć 	<ul style="list-style-type: none"> - brak okazji do dokonywania wyboru - nieprzewidywalny plan zajęć - brak pomocy - niejasne wskazówki/niezrozumienie instrukcji - brak możliwości komunikowania się - zbyt wysoki/niski poziom trudności - nie lubiane zadanie - zadanie postrzegane jako nieprzydatne - brak nauczyciela wspomagającego

uzyskania dobrego samopoczucia (stymulacja sensoryczna),

- blokowanie lub trzymanie się z dala od czegoś bolesnego lub uciążliwego (unikanie sensoryczne),
 - reakcja na ból lub dyskomfort,
 - próba przejęcia kontroli nad otoczeniem lub sytuacją.
4. Ocena funkcjonalna – powinna zawierać opis danego zachowania, sytuacje, które je wywołują, oraz funkcję zachowania, czyli jego cel.

Użycie którejkolwiek z powyższych technik umożliwia nauczycielom spojrzenie na zachowania trudne z perspektywy przyczyn ich występowania. Z kolei skupienie się na przyczynach trudnego zachowania pomaga zdecydować, co robić dalej. Jeśli nauczyciel ustali, co uczeń próbuje powiedzieć poprzez swoje zachowanie, znajdzie sposób poradzenia sobie z problemem.

Bibliografia

Alberto P.A., Troutman A.C.: *Applied Behavior Analysis for Teachers. Influencing Student Performance*, Columbus 1990.

Carr E.G. i in.: *Communication-based intervention for problem behavior. A user's guide for producing positive change*, Baltimore 1994.

Carr E.G. i in.: *Positive behavior support for people with developmental disabilities. A research synthesis*, Nowy Jork 1997.

Dunlap G., Plienis A.J.: *The influence of task size on the unsupervised task performance of students with developmental disabilities*, „Education and Treatment of Children” 1991, nr 14.

Horner R.H., Diemer S.M., Brazeau K.C.: *Educational support for students with severe problem behaviors*, „Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps” 1992, nr 17.

Mayer G.R., Sulzer-Azeroff B.: *Interventions for achievement and behavior problems*, „National Association of School Psychologists” 1996.

Rhode G., Jenson W.R., Reavis H.K.: *The tough kid book. Practical Classroom Management Strategies*, Longmont 1997.

Robbins F.R., Dunlap G.: *Effects of task difficulty on parent teaching skills and behavior problems of young children with autism*, „American Journal on Mental Retardation” 1992, nr 96.

Ruef M.B. i in.: *Positive Behavioral Support. Strategies for Teachers, Intervention In School And Clinic*, SAGE Journals 1998.

Walker H.M., Colvin G., Ramsey E.: *Antisocial behavior in school. Strategies and best practices*, Pacific Grove 1995.

Abstract

People come first

This article explains what PBS (Positive Behaviour Support) is and how teachers interested in this method may incorporate its key components into their classes. The PBS model is rather demanding and time-consuming since teachers themselves have to establish when, where, how and why certain difficult behaviours (such as frustration, running away, need for attention, boredom, attempts to take control) occur. They then implement the support plan, select and apply strategies for teaching new behavioural skills, positively value good behaviour, and change the learner's environment to protect positive changes.

Jerzy Piekarski

Od ponad piętnastu lat zajmuje się dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami (w tym osobami z autyzmem). Na co dzień pracuje jako nauczyciel-wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym w Koszalinie. W ramach obowiązków zawodowych pełni również funkcję lidera zespołu zadaniowego ds. autyzmu, którego celem jest wewnętrzne doskonalenie nauczycieli. Działacz społeczny. Współfundator i wiceprezes Fundacji Na Rzecz Osiągania Ludzkich Możliwości INGENIUM. Rodzic uzdolnionej muzycznie córki i syna z autyzmem.

Krótsza lista lektur

Klaudia Szostak, Anna Kondracka-Zielińska

Zmiany w egzaminach ósmoklasisty i maturalnym z języka polskiego w roku 2021

Po zapowiedziach nowej formuły egzaminowania, wynikającej z przedłużającego się okresu nauczania zdalnego, przewidywane zmiany w egzaminach zewnętrznych z języka polskiego w roku 2021 stały się faktem. W listopadzie osoby zainteresowane tym problemem mogły się wypowiedzieć w ramach prekonsultacji i wysłać swoją opinię do MEN-u (obecnie MEiN-u). Już 16 grudnia podpisano rozporządzenie w sprawie szczególnych rozwiązań w okresie czasowego ograniczenia funkcjonowania jednostek systemu oświaty w związku z zapobieganiem, przeciwdziałaniem i zwalczaniem

COVID-19. Również w grudniu odbyły się zdalne szkolenia, w formie wykładowej i spotkań moderowanych, zorganizowane przez ORE we współpracy z MEiN i CKE dla nauczycieli konsultantów i doradców przedmiotowych. Pod koniec roku 2020 ukazały się na stronach CKE aneksy do informatorów egzaminu ósmoklasisty i maturalnego z języka polskiego oraz pozostałych przedmiotów. Styczeń 2021 minął na szkoleniach kaskadowych dla nauczycieli przedmiotów egzaminacyjnych. W marcu 2021 ma się odbyć próbny egzamin ósmoklasisty i próbna matura – już według zmienionych wymagań.

Podstawa programowa a wymagania egzaminacyjne

Podczas szkoleń szczególną uwagę zwracano na konieczność uświadomienia nauczycielom różnic pomiędzy podstawą programową a wymaganiami egzaminacyjnymi. Podstawa, będąca aktem prawnym, określa umiejętności, które powinien opanować uczeń kończący dany etap edukacji. Jest to zobowiązanie szkoły wobec uczniów i ich rodziców, które mówi, że zrealizowane zostaną zapisy podstawy określające poziom wiedzy oraz umiejętności.

Natomiast wymagania egzaminacyjne to określony na potrzeby egzaminu kończącego dany etap edukacyjny zapis zgodny z podstawą programową, stanowiący bazę konstruowania zadań zgodnie z charakterem egzaminu i treściami z informatorów. Wymagania egzaminacyjne odnoszą się jedynie do egzaminów – nie są tożsame z zapisami podstawy programowej, realizowanymi w procesie dydaktycznym.

Zmiany w egzaminie ósmoklasisty

W zakresie wymagań egzaminacyjnych z języka polskiego wnikliwej analizie poddano wszystkie wymagania ogólne i szczegółowe zapisane w podstawie programowej. Obejmują one wymagania zawarte w podstawie programowej kształcenia ogólnego z 2012 roku dla klas IV–VI oraz w podstawie programowej kształcenia ogólnego z 2017 roku dla klas VII–VIII. Wymagania ogólne i szczegółowe z podstawy programowej, które uznano za kluczowe, stały się podstawą opracowania wymagań egzaminacyjnych. Zagadnienia nieuwzględnione w wymaganiach egzaminacyjnych dotyczą przede wszystkim tych treści z języka polskiego, których uczeń przystępujący do tegorocznego egzaminu nie jest w stanie opanować w stopniu wystarczającym. Są to: znajomość niektórych gatunków literackich, wybranych środków stylistycznych czy gatunków dziennikarskich. W wy-

maganiach egzaminacyjnych nie zostały również uwzględnione niektóre lektury obowiązkowe wpisane do podstawy programowej z 2017 roku (dla klas VII i VIII).

W zakresie kształcenia literackiego i kulturowego na egzaminie nie będzie sprawdzana znajomość gatunków literackich, takich jak: pamiętnik, sonet, pieśń, bajka. Pod kątem środków stylistycznych na egzaminie nie należy się spodziewać eufemizmów, porównania homeryckiego czy apostrofy. Nie będzie też sprawdzane rozpoznawanie gatunków dziennikarskich, takich jak felieton i reportaż.

W obszarze kształcenia językowego uczniowie nie muszą do egzaminu opanować rozumienia mechanizmu upodobnień fonetycznych, uproszczeń grup spółgłoskowych i utraty dźwięczności w wygłosie, a także rozumieć rozbieżności między mową a pismem. W aspekcie słowotwórstwa ósmoklasiści nie będą sprawdzani pod kątem określania rodzajów formantów, odróżniania typów wyrazów złożonych, znajomości typów skrótów i skrótowców. Nie muszą też powtarzać rodzajów nazw miejscowych i rozumieć znaczenia homonimów.

W zakresie tworzenia wypowiedzi ósmoklasiści nie będą sprawdzani w aspekcie rozpoznawania i rozróżniania środków perswazji i manipulacji w tekstach reklamowych oraz określania ich funkcji. Na egzaminie nie pojawi się też tworzenie spójnych wypowiedzi w takich formach gatunkowych, jak: przemówienie, recenzja, wywiad, życiorys, podanie, CV, list motywacyjny.

Wprowadzenie zmian w wymaganiach egzaminacyjnych wiąże się z modyfikacją formuły arkuszy egzaminacyjnych. Polega ona na zmniejszeniu zakresu treści sprawdzanych w zadaniach egzaminacyjnych, zwłaszcza pod kątem ograniczenia liczby lektur obowiązkowych. Zdecydowanemu zmniejszeniu ulegnie liczba zadań do rozwiązania – o 5 punktów w pierwszej części arkusza egzaminacyjnego (czytanie ze zrozumieniem), przy zachowaniu pełnego czasu przeprowadzania egzaminu (120 minut).

Za czytanie ze zrozumieniem ósmoklasista będzie mógł zdobyć na egzaminie maksymalnie 25 punktów, w tym około 50% punktów za zadania otwarte, a za wypracowanie 20 punktów. Kryteria oceny wypracowań pozostaną bez zmian.

Za najważniejsze wymagania ogólne uznano te, które dotyczą przede wszystkim umiejętności rozumienia utworów literackich z literatury polskiej i światowej oraz innych tekstów kultury, rozumienia wartości języka polskiego oraz poprawnego pisania zgodnie z zasadami pisowni polskiej, a także opanowanie umiejętności wypowiadania się w określonych formach pisemnych, ze szczególnym uwzględnieniem zasad retoryki, w tym argumentowania.

W zakresie kształcenia literackiego i kulturowego w tegorocznych wymaganiach egzaminacyjnych znalazły się takie umiejętności, jak: rozpoznawanie rodzajów i gatunków literackich; określanie tematu tekstu; wyszukiwanie informacji w tekście i odbiór tekstu na poziomie dosłownym i przenośnym; charakteryzowanie bohaterów; rozpoznawanie w tekstach literackich środków stylistycznych; interpretowanie dzieł sztuki; porządkowanie informacji w tekście, wyodrębnianie wątków i wydarzeń. Wszystkie wymagania szczegółowe wskazane w tym obszarze to kluczowe umiejętności w czytaniu utworów literackich i odbiorze tekstów kultury.

W kształceniu językowym usunięto zapisy dotyczące form regionalnych i środowiskowych języka oraz częściowo zredukowano wymagania szczegółowe w zakresie słowotwórstwa, zróżnicowania języka i kultury języka. Zagadnienia, które znalazły się w obszarze kształcenia językowego, to między innymi: umiejętność rozpoznawania części mowy i części zdania; umiejętność rozróżniania typów wypowiedzi w języku polskim oraz przekształcanie zdań pojedynczych i złożonych; znajomość imiesłów; podstawowa wiedza z zakresu słowotwórstwa, mowa zależna i niezależna; znajomość zasad ortograficznych i interpunkcyjnych; umiejętność dostrzegania zróżnicowanego

słownictwa. Przyswojenie tych zagadnień jest niezbędne nie tylko ze względu na konieczność posługiwania się poprawną polszczyzną, ale również przy doskonaleniu umiejętności związanych z tworzeniem własnego tekstu.

W obszarze tworzenia wypowiedzi ważne będzie opanowanie umiejętności formułowania spójnych tekstów – w tym tekstów argumentacyjnych. Jednocześnie wskazano wszystkie niezbędne formy wypowiedzi pisemnej, które ósmoklasista musi opanować przed egzaminem. Wśród krótkich form użytkowych znalazły się zaproszenie i ogłoszenie, natomiast dłuższe formy wypowiedzi to rozprawka i opowiadanie.

W zakresie samokształcenia zaakcentowano samodzielne docieranie do informacji i dokonywanie ich selekcji w czasie edukacji zdalnej – po to, aby opanować wszystkie wymagania zapisane w podstawie programowej.

W wymaganiach egzaminacyjnych skrócono listę lektur obowiązkowych, która ogranicza się do następujących pozycji: *Opowieść wigilijna* Charlesa Dickensa, *Zemsta* Aleksandra Fredry, wybór fraszek i trenów, w tym tren VII i VIII, Jana Kochanowskiego, *Kamienie na szaniec* Aleksandra Kamińskiego, *Reduta Ordona*, *Śmierć Pułkownika*, *Świtezianka*, *Dziady część II*, *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Mały Książę* Antoine'a de Saint-Exupéry'ego, *Quo vadis*, *Latarnik* Henryka Sienkiewicza, *Balladyna* Juliusza Słowackiego, wiersze wybranych poetów.

W tym roku na egzaminie ósmoklasisty nie będzie więc wymagana znajomość takich lektur obowiązkowych, jak: pieśni Jana Kochanowskiego oraz tren I i V, *Zona modna* Ignacego Krasickiego, *Sonety krymskie* Adama Mickiewicza, *Szyfrowe prace* Stefana Żeromskiego, *Artysta* Sławomira Mrożka, *Ziele na kraterze* oraz *Tędy i owędy* Melchiora Wańkowicza. Oznacza to, że na egzaminie nie będzie zadań bezpośrednio odnoszących się do powyższych lektur. Nie należy jednak interpretować tego zapisu w ten sposób, że mogą one być pominięte w procesie kształcenia.

W roku szkolnym 2020/2021 w arkuszu egzaminacyjnym wśród zadań zamkniętych znajdują się między innymi zadania wyboru wielokrotnego, zadania typu prawda – fałsz oraz zadania na dobieranie. Wśród zadań otwartych mogą się pojawić: zadania z luką, wymagające uzupełnienia zdania bądź krótkiego tekstu; zadania krótkiej odpowiedzi, wymagające stworzenia krótkiego tekstu, w tym zadania sprawdzające umiejętność tworzenia różnych form użytkowych; zadanie rozszerzonej odpowiedzi, wymagające napisania wypracowania.

W arkuszu znajdują się zadania sprawdzające znajomość treści i problematyki lektur obowiązkowych zapisanych w wymaganiach egzaminacyjnych. Trzeba jednocześnie podkreślić, że uczeń, udzielając odpowiedzi, nadal będzie mógł się odwołać do wszystkich lektur obowiązkowych dla klas VII i VIII, zapisanych w podstawie programowej. Ta sama zasada dotyczy również pisania wypracowań. Zarówno w wypadku rozprawki, jak i opowiadania uczeń może się odwołać do dowolnej lektury obowiązkowej, która będzie spełniać warunki tematu. Co ważne – w temacie wypracowania nie będzie wskazana konkretna lektura obowiązkowa.

W okresie, jaki pozostał uczniom do egzaminu ósmoklasisty, należy ćwiczyć wszystkie kluczowe umiejętności zapisane w wymaganiach. Trzeba podkreślić, że znaczna część tych umiejętności jest na bieżąco utrwalana na zajęciach lekcyjnych. Szczególną uwagę należy zwrócić na te umiejętności kluczowe, które wypadają najslabiej na egzaminie ósmoklasisty. W tym celu warto zapoznać się ze sprawozdaniem po egzaminie ósmoklasisty z zeszłego roku, opublikowanym na stronie CKE. Umiejętności, z którymi uczniowie słabiej radzą sobie na egzaminie, mogą być punktem wyjścia do ćwiczeń powtórzeniowych.

Zmiany w egzaminie maturalnym

Egzamin maturalny z przedmiotów obowiązkowych oraz przedmiotów dodatkowych w 2021

roku będzie przeprowadzony wyłącznie w formie pisemnej. Aby zdać egzamin dojrzałości, absolwent ma obowiązek przystąpić do części pisemnej egzaminu na poziomie podstawowym i otrzymać co najmniej 30% punktów z następujących przedmiotów: język polski, matematyka i wybrany język obcy nowożytny. Egzamin maturalny w części pisemnej z przedmiotów obowiązkowych jest przeprowadzany na poziomie podstawowym i obejmuje wymagania egzaminacyjne dla poziomu podstawowego. Rozszerzenia wybierane przez maturzystę (maksymalnie 6 przedmiotów) nie są obowiązkowe w roku 2021 (dlatego nie było zmian w wymaganiach i formule).

Egzamin z języka polskiego na poziomie podstawowym będzie trwał 170 minut. Za rozwiązanie zadań można uzyskać maksymalnie 70 punktów, w tym za część pierwszą, obejmującą czytanie ze zrozumieniem, argumentowanie, znajomość zasad i posługiwanie się poprawną polszczyzną – 20 punktów, a za wypracowanie – 50 punktów. W części testowej spodziewać się trzeba 12–15 zadań, głównie otwartych, opartych na dwóch tekstach popularnonaukowych lub publicystycznych. Do wyboru maturzysty pozostaje temat wypracowania: dwie rozprawki oraz interpretacja tekstu poetyckiego. Jeden temat rozprawki będzie się wiązał ze wskazaną lekturą obowiązkową (oznaczoną „gwiazdką”), drugi natomiast z tekstem spoza kanonu lektur obowiązkowych (dowolny fragment epicki lub dramatyczny). Formuła tematu pozostaje bez zmian. Maturzysta powinien się wykazać znajomością lektur wskazanych w wymaganiach egzaminacyjnych, może jednak wykorzystać w argumentacji każdy inny tekst kultury, który pozwoli mu uzasadnić swoje stanowisko i stanowi podstawę argumentacji.

Część ustna egzaminu z języka polskiego jest w 2021 roku nieobowiązkowa. Mogą przystąpić do niej osoby, którym wynik jest potrzebny w postępowaniu rekrutacyjnym do szkoły wyższej, na uczelnię zagraniczną lub w celu zrealizowania postanowień

umowy międzynarodowej. Uzyskanie 30% punktów z możliwych do zdobycia z części ustnej egzaminu maturalnego nie jest warunkiem koniecznym do uzyskania świadectwa dojrzałości.

Wyniki z egzaminów maturalnych w części ustnej oraz z przedmiotów dodatkowych w części pisemnej, o ile absolwent do takich egzaminów przystąpi, nie mają wpływu na zdanie egzaminu. Odnotowuje się je jednak na świadectwie dojrzałości.

Jako obowiązkowe pozostawiono wszystkie teksty literackie oznaczone gwiazdką na III i IV etapie edukacyjnym. Sprawdzana będzie w związku z tym znajomość tych lektur, które zostały wskazane w całości. Tekstami obowiązkowymi do egzaminu w roku 2021 są zatem: *Dziady cz. 2* Adama Mickiewicza i *Zemsta* Aleksandra Fredry (z trzeciego etapu edukacyjnego) oraz *Bogurodzica*, *Dziady cz. 3* i *Pan Tadeusz* Adama Mickiewicza, *Lalka* Bolesława Prusa, *Wesele* Stanisława Wyspiańskiego (z czwartego etapu edukacyjnego).

Z wymagań egzaminacyjnych, z III (gimnazjum) i IV etapu edukacyjnego (liceum i technikum), usunięto następujące zapisy – uczeń: rozpoznaje manipulację językową w tekstach reklamowych, w języku polityków i dziennikarzy; rozpoznaje cechy kultury i języka swojego regionu; rozpoznaje temat słowotwórczy i formant w wyrazach pochodnych i wskazuje funkcje formantów w nadawaniu znaczenia wyrazom pochodnym; analizując teksty dawne, dostrzega różnice językowe (fonetyczne, leksykalne) wynikające ze zmian historycznych; wskazuje w czytanych tekstach i analizuje przykłady odmian terytorialnych, środowiskowych i zawodowych polszczyzny; publicznie wygłasza przygotowaną przez siebie wypowiedź, dbając o dźwiękową wyrazistość przekazu (w tym także tempo mowy i donośność głosu); uzasadnia, że język jest systemem znaków; sporządza przypisy. Usunięto również zapisy: wypowiedzi ustne (monologowe i dialogowe); urozmaicone kompozycyjnie i fabularnie opowiadanie; opis zwykłych przedmiotów;

życiorys i CV, list motywacyjny; dedykacja; tekst mówiony; recenzja i referat.

Ponadto ograniczono zakres niektórych wymagań. Pozostawiono – uczeń: zna pojęcia znaku i systemu znaków; rozróżnia znaki werbalne i niewerbalne, ma świadomość ich różnych funkcji i sposobów interpretacji; tworzy spójne wypowiedzi pisemne w następujących formach gatunkowych: opis sytuacji i przeżyć, zróżnicowany stylistycznie i funkcjonalnie opis dzieł sztuki, charakterystyka postaci literackiej, filmowej lub rzeczywistej, sprawozdanie z lektury, filmu, spektaklu i ze zdarzenia z życia, rozprawka, podanie; dostosowuje odmianę i styl języka do gatunku, w którym się wypowiada.

W sesji egzaminacyjnej 2021 maturzyści dostaną do wypełnienia osobne arkusze z testem i osobne z tematami wypracowania (propozycja do matury 2023, ale realizowana już w tym roku).

Sposób organizacji i przeprowadzania egzaminu maturalnego w 2021 roku opisany w *Informacji o sposobie organizacji i przeprowadzania egzaminu maturalnego obowiązującej w roku szkolnym 2020/2021* może zostać zmodyfikowany, jeżeli będzie to konieczne ze względu na zapewnienie bezpieczeństwa sanitarnego w związku z epidemią COVID-19.

Kludia Szostak

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w szkole podstawowej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 53 im. Fryderyka Chopina w Szczecinie.

Anna Kondracka-Zielińska

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

Łatwiejsza matura?

Beata Misiak

Zmiany w egzaminie maturalnym z matematyki w roku 2021

O tegorocznych maturzystach trudno powiedzieć, że należą do szczęśliwców. W poprzednim roku szkolnym edukację zdalną odbierali jako okres swobody i bez troski, często pozorowanego uczestniczenia w zajęciach, wolności od codziennego drylu szkolnego i domowego. Rok 2020/2021 rozpoczął się trudnym powrotem do nowych szkolnych realiów, więc przejście w tryb edukacji zdalnej znowu zdawał się „okresem szczęśliwości”, co nie zmienia faktu, że egzamin maturalny zbliża się niczym burza gradowa. Już słychać pierwsze grzmoty, a w oczach zaczyna się pojawiać niepokój. Do momentu kulminacyjnego zostało około dwóch miesięcy, a „tarcza” dla uczniów – zaproponowana na wzór wsparcia dla przedsiębiorców – jest bardzo skromna. Aby ulżyć nieco młodzieży, która w okresie pandemii przygotowuje się do swoich egzaminów wieńczą-

cych naukę na poziomie szkoły ponadpodstawowej, Ministerstwo Edukacji i Nauki, we współpracy z grupą ekspertów, zdecydowało o zmianie podstaw przeprowadzania egzaminu dojrzałości.

Egzamin maturalny z matematyki w 2021 roku będzie przeprowadzany w oparciu o wymagania egzaminacyjne określone w załączniku nr 2 do Rozporządzenia Ministra Edukacji i Nauki z dnia 16 grudnia 2020 r. (Dz.U. poz. 2314). W wymaganiach określonych w podstawie programowej – obowiązujących od 2015 roku – dokonano skreśleń bądź modyfikacji, kierując się trzema zasadami, które tworzą swoistą normę postępowania wobec wymagań egzaminacyjnych.

Zasada 1: usuwamy wszystkie zapisy, w których wykorzystywana jest korelacja międzyprzedmiotowa. Stąd wśród wymagań szczegółowych na poziomie podstawowym nie znajdziemy już

obliczania błędów przybliżenia, zaś własności potęg wykorzystane będą tylko w abstrakcyjnych przykładach rachunkowych. Zrezygnowano konsekwentnie z posługiwania się funkcjami wykładniczymi do opisu zjawisk przyrodniczych, z posługiwania się tablicami wartości funkcji trygonometrycznych, obliczania średniej ważonej i odchylenia standardowego. Podobieństwo trójkątów także ograniczono do zastosowań teoretycznych. Na poziomie rozszerzonym, w myśl tej zasady, wykreślono posługiwanie się funkcjami logarytmicznymi w zastosowaniach przyrodniczych oraz fizyczną interpretację pochodnej funkcji.

Zasada 2: uczeń samodzielnie nie szkicuje wykresów funkcji innych niż liniowe i kwadratowe. Zatem na poziomie podstawowym nie wymagamy od ucznia szkicowania funkcji wykładniczych, hiperbol oraz korzystania z proporcjonalności odwrotnej. Na poziomie rozszerzonym nie jest ponadto wymagane szkicowanie wykresów funkcji logarytmicznej, a ograniczenie rysowania wykresów pociąga za sobą rezygnację z rozwiązywania nierówności liniowych z dwiema niewiadomymi i trygonometrycznych.

Zasada 3: wymagania z działu stereometria ograniczają się do znajomości graniastosłupa, przy czym nie jest konieczna umiejętność rozpoznawania kątów między ścianami, zaś przekroje graniastosłupa pozostawiono jedynie na poziomie rozszerzonym. Ostrosłupy wystarczy znać w zakresie objętym edukacją na poziomie gimnazjum. Tegoroczny maturzysta nie musi się zmagać na egzaminie z bryłami obrotowymi.

Pozostałe ograniczenia podyktowane zostały dążeniem do rezygnacji z wymagań, które mogą być sprawdzone w innej formie, sprawiając zadającym bardzo duże trudności bądź nie wiążą się z innymi działami podstawy programowej. I tak nie wymagamy na poziomie podstawowym: korzystania z pierwiastka stopnia 3 z liczby ujemnej, samodzielnego wyznaczenia wartości naj-

mniej lub największej funkcji kwadratowej w przedziale domkniętym, korzystania z okręgów stycznych.

Z arkusza na poziomie rozszerzonym znikną: wzór rekurencyjny ciągu, jednokładność, równanie prostej w postaci ogólnej oraz równania wielomianowe dające się sprowadzić do równań kwadratowych, zaś sytuacje kombinatoryczne nie będą bardzo złożone.

W oparciu o analizę arkuszy egzaminacyjnych z ostatnich lat można stwierdzić, że chociaż ograniczono w niemal każdym dziale zakres wymagań, to w praktyce przekłada się to na rezygnację z jednego lub dwóch zadań zamkniętych i jednego lub dwóch zadań otwartych ze standardowego arkusza na poziomie podstawowym. Efektem zmian treści jest też dokonana zmiana w strukturze samego arkusza. Zamiast 25 zadań zamkniętych będzie ich 28, liczba zadań otwartych została zredukowana do 7, a za cały arkusz uczeń uzyska co najwyżej 45 punktów. Progiem zdawalności jest 14 punktów, zatem prawidłowo rozwiązana połowa zadań zamkniętych zagwarantuje sukces na egzaminie.

Wydany przez CKE *Aneks do „Informatora o egzaminie maturalnym” obowiązujący w roku szkolnym 2020/2021* zawiera szczegółowe wymagania egzaminacyjne III i IV etapu edukacyjnego oraz wykaz zadań anulowanych z *Informatora* jako niezgodnych z tegorocznymi wymaganiami. Publikacja ta powinna pomóc nauczycielom i uczniom w efektywnym przygotowaniu do egzaminu w drugim roku pandemii i zwiększyć szanse na sukces absolwentów z roku 2021.

Beata Misiak

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka matematyki w Centrum Edukacji „Zdroje”.

Wyobraźnia nieprzysrzyżona

Ewelina Brzóska

Dlaczego dorośli powinni czytać (z dziećmi) literaturę dla dzieci?

Na studia polonistyczne zdecydowałam się, ponieważ kochałam czytać – wyznanie może banalne, ale prawdziwe. Od dziecka marzyłam, by pracować w bibliotece – marzenie nie mniej prozaiczne, ale jakże intensywne. Jako mała dziewczynka skatalogowałam wszystkie książki, jakie mieliśmy w domu, dla każdego tytułu tworząc odrębną kartę biblioteczną. I wciąż błagałam rodziców i siostrę,

żeby słuchali czytanych przeze mnie na głos kolejnych lektur. Takie było moje dzieciństwo i wiek dojrzewania – z książką pod pachą, z lekturą wypełniającą każdą wolną chwilę. Kiedy urodziły się moje dzieci zaczęłam także im zaszczeplać miłość do książek – nie mogło stać się inaczej. Taki los był im pisany jeszcze zanim się urodziły. Jakby pod wpływem fatum zostały skazane na czytanie.

Dlaczego powinniśmy czytać dzieciom?

Odpowiedź jest oczywista, ale warto ją wciąż przypominać. Przede wszystkim dlatego, że zawarte w nich historie są skierowane właśnie do dzieci, które nie są jeszcze skażone złem, uprzedzeniami i obłudą. Powtarzając za Katherine Rundell, literatura dziecięca: „(...) opowiada o nadziei. (...) Mówi: nadzieja się liczy. Mówi: odwaga ma znaczenie, mądrość ma znaczenie, empatia ma znaczenie, miłość ma znaczenie”. I jeśli kiedykolwiek zwątpimy w te wartości, to pamiętajmy, że ocalić nas może literatura.

Książki zmieniają ludzi na lepszych. Dlatego, zanim nasze dziecko zostanie poddane w szkole szeroko rozumianej misji wychowawczej, czytamy z nim książki. Razem z bohaterką *Jesteśmy wielcy* Amber Lee Dodd nauczymy je tolerancji i szacunku dla innych. Feluś z *Uniwersytetu Wszystko* *Moje* udowodni, że wystarczy jedno czyste serce, jeden niepodporządkowany element, jeden człowiek płynący pod prąd, by uczynić świat lepszym. Bo ludzie nie tylko zarażają się złem. Bakcyl dobra jest jeszcze bardziej zaraźliwy.

Dzięki takim powieściom, jak *Niesamowity Billy Wild* Joanny Nadine, *Sposób na Elfa* Marcina Pałusza czy *Lolek* Adama Wajraka będą wrażliwe na krzywdę zwierząt, choć z pewnością skutkiem ubocznym tych lektur stanie się nieodparta potrzeba posiadania psa.

Dacholazy i królowie złodziei

To właśnie dzięki książkom dzieci staną się głodne świata, zapragną wyruszyć z domu, aby na własne oczy zobaczyć miejsca, o których czytały. Jedne będą marzyć o gonitwie po dachach Paryża, niczym bohaterowie *Dacholazów* Katherine Rundell, inne zechcą podążyć do Wenecji śladami Króla Złodziei, Scipia, z powieści Cornelia Funke, a może nawet odważą się na wyprawę po Amazonce w poszukiwaniu Zaginionego Miasta,

jak Fred z przyjaciółmi w *Odkrywcach* Katherine Rundell. Odwiedzą Narodową Galerię Sztuki w Waszyngtonie z bohaterami *Przekrętu na Van Gogha* Derona R. Hicksa, by za chwilę jeść śniadanie z królową w pałacu Buckingham (*Po prostu misja* Maz Evans).

I staną się nieustraszone. Książki zaszczepią w nich przekonanie, że w życiu nie zwycięża się dzięki sile mięśni, ale potędze intelektu albo mocy miłości. Można być tak niepozornym chłopcem jak Harry Potter czy Mio (Astrid Lindgren *Mio, mój Mio*), można mieć niepełnosprawności, jak bohaterka *Złodziejasków*. Kiedy nadarzy się jednak szansa, jak Rolfowi ze *Stu porad dla nieśmiałych* Evy Susso, by pokazać innym... Nie! By stać się najodważniejszym chłopakiem na świecie – nie zmarnują jej. Pokonają własne ograniczenia, uwierzą w siebie i potem już każdego dnia będą zasypiać z takim przekonaniem jak Rolf: „Nie jestem ciamajdą. Jestem najodważniejszym dzieckiem na świecie!”.

To przekonanie, które pojawia się chociażby w baśniach braci Grimm czy mitach, że nie ma takiego zła, którego nie można pokonać, i nie ma tak beznadziejnej sytuacji, z której nie można znaleźć wyjścia, powinno towarzyszyć każdemu. Zawsze znajdzie się jakaś dobra wróżka czy magiczny rekwizyt, które dadzą nadzieję, że odmiana naszego losu jest w zasięgu ręki.

Wywrócić odwieczny porządek

Książki uświadamiają dzieciom, że mają prawo do wolności, szacunku, samostanowienia. Że nie mogą żyć w poczuciu winy, bo nie one urządziły świat, w którym silniejszy dorosły dominuje nad słabszym dzieckiem. W literaturze znajdą wielu sojuszników i będą myśleć podobnie, jak na przykład bohaterowie powieści Roalda Dahla. Książka Jessie Burton *Marzycielki* uświadomi młodym czytelnikom i czytelnikom, że można wywrócić odwieczny porządek świata do góry nogami

i walczyć o siebie za wszelką cenę, aby w życiu realizować swoje pasje i nie żyć pod czyjeś dyktando. Burton swoją literaturą porywa do buntu wszystkie kobiety, którym świat odbiera równe szanse, miażdżąc ich ambicje, nadzieje i nie traktując ich poważnie.

Dzięki literaturze dzieci są przekonane, że wszystko jest możliwe. Skoro dziewięcioletnia Siri ma odwagę wyruszyć na Lodowy Ocean, aby uratować swoją siostrę (*Piraci Lodowego Oceanu* Fridy Nilsson), a Vita, dziewczynka z niepełnosprawnością (*Złodziejaszki* Katherine Rundell), odnajdzie w sobie determinację do odzyskania domu ukochanego dziadka, nawet jeśli oznacza to walkę z niebezpiecznym gangsterem, to istnieje szansa, że młody czytelnik poradzi sobie ze swoimi problemami. Poszukując wraz z Jacobem *Osobliwego domu pani Peregrin* Ransoma Riggsa, odbędą podróż w czasie, ale także w głąb siebie – po to, by uświadomić sobie, że każdy z nas na swój sposób jest „osobliwy”. A za Samuelem ze wspomnianych już *Złodziejaszków* powtórzą, że nie urodzili się po to, żeby stać, lecz po to, aby fruwać. I nawet jeśli „będzie trudno, trudniej niż byłoby to uczciwe, trudniej niż komukolwiek innemu, może tak trudno, że się nie uda”, to nic ich nie powstrzyma przed podjęciem próby.

Literatura pozwala uwierzyć, że możliwe jest powołanie do istnienia fikcyjnych światów. Wystarczy czasem przeczytać fragment ulubionej powieści, jak w *Atramentowym sercu* Cornellii Funke, albo wejść do szafy, by uciec od rzeczywistości.

Jak być szczęśliwym?

Dzięki książkom dzieci uczą się także, jak żyć, by być szczęśliwym. Dowiedzą się, że konflikty nie dają szczęścia, jak w wypadku ojców Ronji i Dirka z powieści Astrid Lindgren *Ronja, córka zbójnika* – gdzie obie strony tak się zatraciły w niezgodzie, że zapomniały, gdzie tkwi źródło ich

uprzedzeń. Natomiast szczęściu sprzyja przyjaźń i miłość do natury, która może się stać drugim domem dla człowieka, jeśli uszanujemy prawa, jakie nią rządzą. Szczęścia nie znajdziemy także w pogoni za pieniędzmi, w bogato urządzonych rezydencjach, ale wśród przyjaciół z *Lopianowego pola* Katarzyny Ryrych.

Wreszcie: odkryją swoje talenty i supermoce. Niekiedy zupełnie nieoczywiste. Może się okazać, że taką wyjątkową umiejętnością jest na przykład talent do psucia, jak w wypadku *Alcatraza Smedry’ego* z powieści Brandona Sandersa *Alcatraz kontra Bibliotekarze*. To nie musi być cudowny głos czy zdolności matematyczne. Może świetnie rzucają do celu jak Vita, albo rozumieją mowę zwierząt niczym Arkadij, bohaterowie *Złodziejaszków*.

Literatura wyposaża dzieci w pakiet niepodważalnych wartości, w niezachwianą wiarę w to, że warto być dobrym. Gdy dorosną i zauważą, że życie jest sztuką rezygnacji, tragicznych czasami wyborów i niesie ze sobą nieuniknione cierpienie, będą mogły powrócić do tych prawd z dzieciństwa – sięgając po ukochaną książkę.

Jak sprawić, żeby chciały czytać?

To już zdecydowanie bardziej skomplikowana kwestia. Nie od dziś wiadomo, że lubimy to, co wzbudza w nas pozytywne emocje. Ten fakt wykorzystał wiele lat temu McDonald’s, wprowadzając do swojej oferty zestaw dla najmłodszych – Happy Meal. Przede wszystkim ofiarował dzieciom wybór – uszanował swoich najmłodszych klientów i pozwolił samodzielnie skomponować swój posiłek. To nie wszystko, co ważniejsze – korporacja dołączyła do każdego zestawu zabawkę. Tym samym udało się sprawić, że dzieci chcą wracać do McDonalda, aby poszerzać kolekcję swoich figurek czy innych drobiazgów. Strategia firmy tym samym sięga jeszcze głębiej – Happy Meal wzbudza u dzieci tylko pozytywne emocje, a to oznacza,

że gdy dorosną, z pewnością będą wracać do tej restauracji. W taki sposób firma przywiązuje klientów do swojej marki na całe życie.

Spróbujmy teraz przenieść tę strategię na grunt czytania. Każdy rodzic chciałby, aby jego dziecko kochało książki. Jak tego dokonać? Czytać z dziećmi od pierwszych miesięcy życia. Początkowo nie będzie nawet chodziło o sam fakt czytania. Ale o bliskość, poczucie bezpieczeństwa, kontakt z rodzicem. Chwile spędzone wieczorem w łóżku dziecka z książką w rękę zaprocentują w przyszłości. Bo cóż zrobi nasze dorosłe dziecko, gdy zatęskni za czułością mamy lub taty, zapragnie cofnąć czas i jeszcze raz poczuć to ciepło? Sięgnie po książkę...

Przypomni sobie swój lęk o losy Mio, gdy wyruszał na starcie z rycerzem Kato (Astrid Lindgren *Mio, mój Mio*), jak chowało się pod kołdrą przerażone mężczyzną w czarnym płaszczu porywającym dzieci (*Serafina i czarny płaszcz* Roberta Beatty), by za chwilę wspomnieć także ulgę, którą przeżywało, uświadamiając sobie, że jest w swoim pokoju, przy mamie lub tacie, a niebezpieczeństwa mają miejsce przecież tylko na łamach powieści.

Co powinni czytać dorośli?

Na zakończenie trzeba poruszyć jeszcze jedną ważną kwestię. Książki dla dzieci powinni czytać także dorośli. Oczywiście, jeśli czytamy swoim dzieciom, będzie nam dane w naturalny sposób odzyskać utracony czas i jeszcze raz przeżyć przygody Pana Samochodzika, pomarzyć z Anią z Avonlea czy przenieść się na Dziki Zachód z bohaterami Karola Maya. Katherine Rundell w swoim eseju *Dlaczego powinniśmy czytać książki dla dzieci, nawet gdy jesteśmy starzy i mądrzy* odpowiada: „Kiedy je czytamy, odnajdujemy drogę do czasów, zanim przystrzyżono naszą wyobraźnię (...). Literatura dla dzieci może od nowa nauczyć nas, jak czytać z otwartym sercem”.

Dorośli mogliby sięgnąć po *Zgubioną duszę* Olgi Tokarczuk i przejrzeć się jak w lusterku w bohaterze, który: „(...) bardzo dużo i szybko pracował i już dawno zostawił swoją duszę gdzieś daleko za sobą. Bez duszy żyło mu się nawet dobrze – spał, jadł, pracował, prowadził samochód, a nawet grał w tenisa. Czasem jednak miał wrażenie, że wokół niego stało się płasko (...)”. Być może otrzymaliby drugą szansę od losu na odrodzenie tego, co w nich najlepsze.

Każdy rodzic mógłby od Charlesa Maxima z *Dacholazów* uczyć się okazywania miłości swojemu dziecku, bo to, co łączy go z Sophie, nie osacza, nie ogranicza, nie opiera się na lęku i braku zaufania. To miłość, która nakazuje stać zawsze obok i być jak skała, na którą można zawsze wrócić, na której zawsze można się oprzeć, a zarazem nie jest szklanym kloszem, nie obezwładnia i nie rodzi poczucia winy. Charles „(...) nie należał do mężczyzn, którzy ciągle by powtarzali: »Nie, nie rób tego, trzymaj się mocniej!«. Stał pod drzewem i krzyczał: »Wyżej, Sophie! Tak, brawo! Wypatruj ptaków! Ptaki wyglądają cudownie od dołu!«. Od Charlesa nauczymy się, że „porządek nie jest niezbędny do szczęścia” i „by nigdy nie przekreślać możliwego” oraz że „(...) to, co przeczytasz w twoim wieku, zostanie w tobie. Książki są łomem, którym wyważysz drzwi świata”.

Ewelina Brzóska

Nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Edukator Design Thinking. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniołki Bez Charliego (www.anioalkibezcharliego.pl). Ambasador #wiosnaedukacji.

Nieprzeceniona siła

Elżbieta Schwarz

Bajka w edukacji przedszkolnej i wczesnoszkolnej

To prawda, co mówią o jej magicznej mocy – bajka rzeczywiście może wiele, choć znajdują się i tacy, którym truizmem wyda się stwierdzenie, że bajka uczy i wychowuje. Wyobraźmy sobie jednak bezbronny umysł dziecka, nagle wrzucony w naszą dorosłą rzeczywistość. Przecież tutaj nic nie jest ani naprawdę białe, ani czarne, wszystko ma wiele odcieni szarości. Nawet my, dorośli, gubimy się niekiedy w tym skomplikowanym skonstruowanym świecie i do końca nie wiemy, co jest naprawdę dobre, a co złe. A bajka to wie i chętnie nam tę wiedzę przekazuje.

Harmonijny świat

W bajce wszystkie postaci są jasne i czytelne, a granice łatwe do uchwycenia, bo zarysowane ostrymi, mocno odbijającymi się liniami. Prawda to prawda, piękno to piękno, dobro to dobro, a zło to zło. Dziecko nie ma problemu z ich rozróżnie-

niem. I tak powinno być, bo nie jest to jeszcze odpowiedni czas na wątpliwości i niejasności. Szlachetny bohater zawsze zwycięża, dobro góruje nad złem. Widząc to, dziecko czuje się bezpieczne. Ten uporządkowany i pełen harmonii świat przemawia do jego psychiki i daje zadowolenie. Dzięki bajkom szybko przyswaja sobie ono poczucie sprawiedliwości, odpowiedzialności, zaufania, szacunku, uczy się tolerancji, nawiązywania bliskich, serdecznych kontaktów z drugim człowiekiem.

Dowiaduje się też jeszcze jednej cudownej rzeczy: to nieważne, że jest małe i słabe. Przecież w bajce nawet ktoś słabszy może zwyciężyć, jeśli tylko stawi czoła przeciwnościom. Rodzi to optymizm, jest źródłem nadziei. Puste słowa? Nie. Widziałam entuzjazm, z jakim dzieci wczesnoszkolne głośno formułowały swoje marzenia po usłyszeniu *Bajki o orle, który myślał, że jest kogutem*. Orzeł urodził się w stadzie kur i całe swoje życie marzył

o tym, aby wzbić się w powietrze. I któregoś dnia dokonał tego. Rozpostarł skrzydła i poszybował ku słońcu – wtedy na dziecięcych twarzyczkach zobaczyłam autentyczną wiarę w to, że można zrobić wszystko, jeśli naprawdę się tego chce. Spotkanie odbyło się w tajemniczej atmosferze teatryku Kamishibai, którą dzieci zapamiętają długo.

Atrakcyjny przekaz

Teatryk ten, mający postać miniamfiteatru ze zmieniającymi się kolorowymi obrazami, sprawia, że nawet te dobrze znane dzieciom baśnie odbierane są jako coś zupełnie nowego i niezwykłego. Potencjału wychowawczego tych bajek nie sposób podważyć, a lista dobrodziejstw, jakie niesie ze sobą czytanie ich dzieciom, jest olbrzymia, daleko wykraczająca poza sferę rozwoju społeczno-moralnego dziecka. Stąd tak dużą wagę przywiązujemy do atrakcyjności przekazu bajkowych treści podczas organizowanych w Bibliotece Pedagogicznej zajęć czytelniczych dla dzieci w wieku przedszkolnym i wczesnoszkolnym. Godne polecenia są też różnego rodzaju zabawowe formy obcowania dzieci z baśnią, łączące w sobie nierzadko elementy pantomimy i dające możliwość swobodnej ekspresji ruchowej.

Szczególnym sposobem opowiadania bajki jest metoda Carla Orffa: dzieci dzieli się na grupy, z których każda ustala sobie charakterystyczne odgłosy i sposoby naśladowania jednego z bohaterów. Grupa dzieci reprezentująca daną postać po usłyszeniu, że o niej mowa, powtarza ustalone wcześniej charakterystyczne dźwięki, zachowania i gesty. Tego rodzaju rozwiązania doskonale sprawdzają się w pracy z młodszymi dziećmi – ze względu na poziom ich spontaniczności, fantazji i otwartości.

Warto czerpać z morza pomysłów, jakim są zabawy czytelnicze. Są doskonałymi towarzyszami bajek, zwiększającymi aktywność i zaangażowanie emocjonalne dzieci.

Bogata wyobraźnia

A gdyby tak pójść dalej i wzmocnić oddziaływanie czytanych tekstów kilkoma technikami zaczerpniętymi z obszaru biblioterapii? Myślę, że efekty mogłyby nas zaskoczyć. Wystarczy wspomóc się niektórymi, odpowiednio dobranymi zabawami terapeutycznymi, pracami plastycznymi czy inscenizowanymi fragmentami literatury. Próby takie z powodzeniem podejmujemy w naszej bibliotece.

I tak, na przykład, wzruszający tekst o *Niebieskiej niedźwiedzicy* dzieci spuentowały napisaniem wspólnego listu do głównej bohaterki, a bajkę *O Kapingu, który chciał być kolorowy* zakończyły przeprowadzeniem emocjonującej debaty, w której starały się odpowiedzieć na pytanie: czy lepiej być podobnym do innych, czy może lepiej się wyróżniać? Natomiast *Bajka o Brzydkim Misiu* połączona została z wykonaniem kolażu – każde dziecko otrzymało kontur serca, w którym, mając do dyspozycji kolorowe czasopisma, włóczki i woskowe kredki, przedstawiło coś dobrego, co ma w sobie w środku.

Przykładów na to, jak można wplatać elementy biblioterapii w czytane dzieciom bajki, jest wiele. W tych paru refleksjach nie zgłębię tematu możliwości, jakie daje ta dziedzina, ale jedno jest pewne – każde z tych rozwiązań sprzyja głębszemu odbiorowi czytanych tekstów i silniejszej identyfikacji z ich bohaterami, wspierając tym samym proces kształtowania człowieka wrażliwego, z bogatą wyobraźnią, świadomego tego, co w życiu ważne, i przygotowanego do społecznego współlistnienia.

Elżbieta Schwarz

Nauczycielka bibliotekarka w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Wspólnota różnorodności

Anna Witkowska

Projekt eTwinning jako przykład realizacji pedagogiki międzykulturowej

Pedagogika międzykulturowa, zajmując się przede wszystkim wychowaniem międzykulturowym, a także innymi aspektami współczesnego życia społecznego (jak różnicowanie religijne, językowe czy etniczne), ma na uwadze naukę wzajemnego szacunku, tolerancji, współegzystowania oraz kulturowego doświadczania pozytywnie rozumianej różnorodności. Doskonałym narzędziem do osiągnięcia tak sformułowanych celów wychowania może być udział w projekcie przygotowanym w ramach programu eTwinning – europejskiej społeczności nauczycieli, mającej na celu nawiązywanie współpracy ponad podziałami i wymianę wartościowych doświadczeń. W polskim wariantcie eTwinningu aktywni są nauczycielki i nauczyciele ze wszystkich województw – jak do tej pory łącznie zrealizowali trzydzieści dwa tysiące projektów.

Tym samym z zalet wychowawczo-dydaktycznych eTwinningu skorzystały dzieci i młodzież z ponad osiemnastu tysięcy polskich szkół.

Międzykulturowość a wielokulturowość

Rozróżnienie tych dwóch pojęć pozwoli lepiej zrozumieć idee zawarte w programie eTwinning, który swoim zasięgiem obejmuje zarówno wiele krajów, jak i tradycji kulturowych i językowych. Pojęcie wielokulturowości nie jest równoznaczne z międzykulturowością. W skrócie jest to albo istnienie różnych kultur obok siebie, albo ich przenikanie, zrozumienie i współpraca. Jak twierdzi socjolog Marian Golka wielokulturowość to: „współwystępowanie na tej samej przestrzeni (albo w bezpośrednim sąsiedztwie bez wyraźnego

rozgraniczenia, albo w sytuacji aspiracji do zajęcia tej samej przestrzeni) dwóch lub więcej grup społecznych o odmiennych kulturowych cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu religijnym, układzie wartości itd., które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi tego skutkami”¹.

Natomiast istotą międzykulturowości jest wzajemne wzbogacanie się kultur. Międzykulturowość będzie zatem rozumiana jako kooperacja i partycypacja wszystkich kultur na równych zasadach, przynosząca korzyści każdej ze stron. Jerzy Nikitorowicz zwraca uwagę na pogłębione relacje między członkami poszczególnych kultur, utrwalanie się komunikacji między nimi, obustronną wymianę i współpracę, co prowadzi do wzajemnego poznania się i zrozumienia, a dzięki temu – do redukcji stereotypów i negatywnych postaw w stosunku do odmienności². Międzykulturowość wyraża się w otwartości, dialogu, a także interakcji przedstawicieli różnych kultur. Wszystkie te aspekty spotykają się w ramach założeń edukacji o wymiarze ponadnarodowym i międzykulturowym.

Edukacja międzykulturowa

Zadaniem edukacji międzykulturowej jest: rozbudzanie zainteresowania innymi narodami, likwidowanie uprzedzeń i stereotypów, znajdowanie zarówno różnic, jak i cech wspólnych u przedstawicieli innych kultur, dążenie do zrozumienia i akceptacji odmienności oraz kształcenie wrażliwości, sympatii i empatii w stosunkach międzyludzkich. Doskonale wyjaśnia to Lars H. Ekstrand: „(...) celem tej edukacji jest kształtowanie tolerancji, zrozumienia, wymiana informacji i wiedzy o innych kulturach, ich podobieństwach i różnicach, ich punktach widzenia, pojęciach, wartościach, wierzeniach i postawach, ale także formowanie poznawczych, werbalnych i niewerbalnych umiejętności komunikowania się z innymi kul-

turami, grupami kulturowymi i ich członkami. Innym celem edukacji wielokulturowej jest także stymulowanie naukowego i społecznego rozwoju w międzykulturowym społeczeństwie. Ostatecznym celem tego rodzaju edukacji jest rozwijanie komunikacji i wzajemnego zrozumienia między różnymi kulturami, narodami i jednostkami”³.

Aby móc się dzielić wiedzą na temat dziedzictwa kulturowego, trzeba najpierw być świadomym odbiorcą kultury swojego kraju, na co z kolei zwraca uwagę Bogusław Śliwerski: „Międzykulturowe uczenie się jest procesem zachodzącym wówczas, kiedy w kontakcie z człowiekiem innej kultury staramy się zrozumieć jego specyficzny system orientacyjny – jego wartości, sposób myślenia i działania. Wymaga ono ponadto znajomości własnego systemu kultury, gdyż proces doświadczania obcej kultury jest równocześnie procesem doświadczania własnej kultury. Na bazie tych doświadczeń postrzegane są i poddawane refleksji cechy własnej kultury, nawyki postępowania, efekty działań, symbole, wartości, itp. Doświadczanie odmiennej i własnej kultury stapia się w jeden proces międzykulturowego doświadczania świata”⁴. Nauczanie międzykulturowe w takiej perspektywie to zarówno proces uczenia się o sobie, jak i od siebie nawzajem.

We współczesnym, kurczącym się świecie, z możliwością nieograniczonego przemieszczania się, kontakt z innymi kulturami stał się codziennością. Polska jest krajem o relatywnie niskim stopniu zróżnicowania kulturowego, jednak od czasu wstąpienia do Unii Europejskiej jego struktura przeobraża się. Globalizacja, migracja oraz wzrost mobilności spowodowały częstsze interakcje ludzi różnych narodowości. Kompetencje międzykulturowe, takie jak otwartość, nastawienie na dialog, chęć poznania postaw różniących się od naszych – stają się ważną zaletą.

Istotnym celem edukacji staje się umożliwienie młodzieży uczestnictwa w projektach międzynarodowych, w których mogą osobiście

doświadczać różnic międzykulturowych: odmiennych zwyczajów, wartości, poglądów i postaw. Kontakt z innymi kulturami prowadzi w efekcie do lepszego poznania siebie i rozwoju osobistego. Takie możliwości stwarza udział w programie eTwinning.

Spoleczność szkół w Europie

Program eTwinning jest częścią programu Erasmus+, wspierającego edukację, szkolenia, inicjatywy młodzieżowe i sportowe. Forma, tematyka, czas trwania oraz rodzaj użytych narzędzi zależą od samych uczestników projektu i są dopasowywane do potrzeb współpracujących. W trakcie realizacji zaplanowanych zadań istnieje możliwość modyfikacji wybranych aktywności oraz narzędzi pracy. Sercem współpracy jest wymiana doświadczeń podczas realizacji projektu, w którym uczestnicy z różnych krajów europejskich uczą się od siebie nawzajem, wymieniają się swoimi zasobami i doświadczeniem. Dodatkowo podczas realizacji projektów uczniowie doskonalą rozmaite kompetencje: językowe, cyfrowe i techniczne.

Z własnego doświadczenia wiem, że uczniowie, którzy wzięli udział w projekcie, wykazują się większym zaangażowaniem w naukę, zwłaszcza języków obcych i informatyki. Od kompetencji uczniów w zakresie tych przedmiotów zależy bowiem możliwość komunikacji i dialogu z partnerami projektu z innych krajów. Młodzież zazwyczaj entuzjastycznie wymienia doświadczenia na temat swojego dziedzictwa kulturowego. Poprzez udział w pracy metodą projektu zwiększa się też samodzielność w podejmowaniu decyzji oraz ich kreatywność. Uczniowie stają się bardziej otwarci, tolerancyjni, pewni siebie i własnych możliwości.

Główne cele zarówno projektów w programie eTwinning, jak i edukacji międzykulturowej to: budzenie ciekawości i chęci poznawania

innych osób, poszukiwanie podobieństw, ale przede wszystkim rozumienie i akceptowanie różnic. Służą one kształtowaniu postaw otwartości i tolerancji oraz rozwijaniu umiejętności prowadzenia dialogu. Sprzyjają również refleksji nad własną kulturą. Co więcej, edukacja międzykulturowa jest określana mianem edukacji przyszłości. Jak wyjaśnia Bogusław Śliwerski: „Takie problemy globalne świata, jak: groźba zagłady nuklearnej, katastrofy ekologiczne, polaryzacja bogactwa i nędzy, wzrost fanatyzmu i nietolerancji, walki bratobójcze, terroryzm, emigracje zarobkowe, choroby i epidemie sprawiają, że idea wychowania międzykulturowego nabiera charakteru »edukacji jutra«, edukacji ukierunkowanej na problemy przyszłości świata”⁵.

Zachęcam więc nie tylko do patrzenia w przyszłość, ale do realnych działań pozwalających nam i naszym uczniom na aktywne stawianie się ważnym elementem edukacji jutra.

Przypisy

- 1 M. Golka, *Zadania i nadzieje edukacji dla wielokulturowości*, „Europa Wschodu i Zachodu” 2000, nr 4, s. 12.
- 2 J. Nikitorowicz, *Kreowanie tożsamości dziecka. Wyzwania edukacji międzykulturowej*, Gdańsk 2005, s. 43.
- 3 L.H. Ekstrand, *Multicultural Education*, w: T. Husén, T.N. Postlethwaite (red.), *The International Encyclopedia of Education*, vol. 7, Oxford 1993, s. 3963.
- 4 B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2004, s. 423.
- 5 Ibidem, s. 417.

Anna Witkowska

Absolwentka filologii polskiej i angielskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczycielka języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezrzeczcu. Egzaminatorka OKE: egzaminów ósmoklasisty i maturalnego.

Kompetencje przyszłości

Izabela Bembenek-Kloc

Future Leaders Exchange (FLEX) Program w Polsce

Kiedy posyłamy do szkoły swoje dziecko, oczekujemy, że to właśnie szkoła, jako instytucja o społecznym zakresie obowiązków, „załatwi” za nas wszystko. Wyedukuje, wychowa, nauczy języków, poda na tacy *bon ton* i zapewni spokojne i skuteczne wychowanie w gronie przyjaciół. Ten idealizm brutalnie weryfikują pierwsze lata szkoły podstawowej, a gdy zaczynają się problemy dorastania, wtedy najczęściej stanowczo głosimy: „To wina szkoły!”. Nic bardziej mylnego. Warto jednocześ-

nie zauważyć, że dobra szkoła może pomóc przygotować młodego człowieka nie tylko do życia, ale na przykład do bycia liderem. W jaki sposób? Dobrymi i sprawdzonymi w różnych dziedzinach metodami są *project management* (zarządzanie projektami) czy wymiana międzynarodowa. Obie stanowią część Programu FLEX. Właśnie dzięki tej inicjatywie możemy kształcić kompetencje przyszłości: *growth mindset*, *specialized knowledge*, *create and solve* oraz *digital skills*.

Wychowanie do działania

FLEX to w pełni finansowany przez Departament Stanu USA program wymiany dla uczniów szkół średnich, w Polsce działający od 2015 roku. Już od ponad pięciu lat możemy w jego ramach zaszczytnie w młodych ludziach otwartość na wyzwania, zdolność adaptacji, elastyczność poznawczą czy umiejętność ciągłego rozwoju i pozyskiwania nowej wiedzy. Zachęcam do udziału w nim, bo czy tego wszystkiego nauczymy naszych podopiecznych na podawczej lekcji wychowawczej?

Wymagające nowoczesne środowisko społeczne stawia przede wszystkim na takie kompetencje, jak elastyczne działanie i praca zespołowa. W tej ostatniej najbardziej inspirujące – zarówno dla nauczyciela, jak i dla ucznia – jest odkrycie, kto z naszych uczniów i uczennic ma predyspozycję do bycia liderem. Nasze rozmowy z uczniami to klucz do wyłonienia osobowości o nietuzinkowych cechach – takich, które pozwolą na kierowanie zespołem i pobudzanie osób w nim pracujących do działania. Jak mawiają uczniowie: „Najprzyjemniejsza jest, proszę pani, ta droga, a nie meta”.

Czy każdy jest gotowy?

Oczywiście, że nie każdy. Nie każdy ma w sobie tyle odwagi, by rozstać się na rok z rodzinnym domem, przyjaciółmi, szkołą, a nawet z ojczystym językiem. Jeśli jednak będziemy młodym ludziom pokazywać, że tylko wychodząc poza strefę przysłowiowego komfortu, poznamy prawdziwie życie, to śmiem twierdzić: wtedy odrobimy lekcję nie z podręcznikowego rozdziału, lecz trudów i wyzwań w odległej od ciepła domowego ogniska rzeczywistości. Jak to zrobić? Czy jest jakiś przepis na wyszlifowanie *growth mindset* („nastawienia na rozwój”)?

Ten cel możemy osiągnąć metodą dobrej organizacji pracy, poczucia sprawstwa, kształtowania zaufania do własnych możliwości. Trzeba w związku z tym rozmawiać i inspirować do dzia-

łania. Jedna z moich nietuzinkowych uczennic wpadła na pomysł przerabiania odzieży na wagę – markowych koszulek czy bluz. Z pasji do szycia stworzyła projekt społeczny, którym zainspirowała koleżanki. W odpowiedzi dostała nauczycielskie zielone światło i odpowiedź, co można z tym zrobić dalej. Adresatem tego przedsięwzięcia mogły się przecież okazać świetlice środowiskowe, do których uczęszczają dzieci z uboższych rodzin. Tak narodziła się idea wolontariatu. Gdyby jednak nie liderka, pomysłu by nie było.

A zatem, po pierwsze, odnajdujemy liderów!

Nie podcinaj skrzydeł

Dorosłość to ten rozdział w naszym życiu, do którego chyba jeszcze żadne edukacyjne wydawnictwo nie napisało stosownego podręcznika z odpowiednią liczbą zadań, testów i sposobów zaliczenia przedmiotu. Takiego przedmiotu nie ma przecież w szkole. Jak więc przygotować do dojrzałego, pełnego trudów życia, gdy absolwent szkoły średniej często nawet nie potrafi rozszyfrować zapisów umowy-zlecenia, chcąc podjąć pracę tuż po maturze? To oczywiste – powinniśmy postawić na doskonalenie w zakresie wyspecjalizowanej wiedzy (*specialized knowledge*). Krytyczne myślenie, rozwijanie umiejętności podejmowania decyzji czy pobudzanie kreatywności – to prawdziwie wychowawcze zadania. Przykładem może być aranżacja klasowej wigilii w stylu osobliwego drzewka choinkowego. Pamiętam, gdy przed laty dwie niezwykle twórcze uczennice ozdobiły klasową choinkę taśmą krawiecką, z której wyczarowały nieziemskie kokardy, nie zawieszając ani jednej bombki. Po latach okazało się, że ukończyły architekturę wnętrz i są spełnione w wybranym zawodzie, a zaczęło się od niewinnego drzewka bożonarodzeniowego. A poprosiłam je wówczas tylko o jedno: „Czy możecie zrobić dla mnie kilka podobnych ozdób?”

W niezwerbalizowany wtedy sposób uczennice wdrożyły krytyczne myślenie, bo zanim po-

wstała oryginalna choinka, trzeba było się przebić przez oportunizm klasowych tradycjonalistów i postawić na umiejętność podejmowania decyzji.

A zatem, po drugie, wspierajmy liderów!

Komunikacja interpersonalna

Wiele szkół ma profesjonalnie zorganizowany szkolny samorząd. Organizowane są w nich kampanie wyborcze ze spotami reklamowymi i programami wyborczymi, przedstawianiem kandydatur. Wszędzie są uczniowie urodzeni do tych ról. Mają łatwość komunikacji i duże pokłady empatii. Marzy im się wygrana. Okazuje się wówczas, że potrafią rozmawiać z ludźmi, przyjmować różne perspektywy. Potrafią słuchać. Ich osobliwe *create and solve* („twórz i rozwiąż”) porywa tłumy i ostatecznie piastują upragnione stanowisko przewodniczącego samorządu szkolnego.

Muszą mieć niezwykłą inteligencję emocjonalną, która wzbudza zaufanie tłumy i prowadzi ich tam, gdzie pragną być. Ale przecież będą mieli pod sobą ludzi – gotowych do działania. Dojrzałość moralna i intelektualna pozwoli przewodniczącemu szanować głos innych i słuchać... Prawdziwy lider bowiem potrafi w odpowiednim momencie usunąć się w cień, by dać pole do popisu swoim podwładnym. Dlatego powinien rozpoznawać emocje i umiejętnie nimi zarządzać.

A zatem, po trzecie, stwarzajmy liderom okazje do działania!

Współpraca wirtualna

Czy nam się to podoba, czy nie, żyjemy w świecie zaawansowanych technologii, a nasi uczniowie nie znają świata bez internetu. Dzięki temu wirtualnie podróżują na Alaskę, wchodzą do europejskich muzeów z pozycji aplikacji Impressionism HD, a gdy trzeba – nawiązują kontakty na Instagramie z osobami z drugiej półkuli naszego globu, bo Facebook dla pokolenia Z to już przeżytek. *Digital*

skills, alfabetyzm cyfrowy – to przepustka do kompetencji przyszłości. Czy musimy tego uczyć? Nie, wystarczy, że będziemy inspirować i nie przeszkadzać. Bo w momencie zdalnej odprawy na lot do Waszyngtonu nasz potencjalny lider nie może być zaskoczony. Powinien to umieć. Chcąc aplikować do Programu FLEX w czasach pandemii musi być gotowy na proces rekrutacyjny online. Rozmowy kwalifikacyjne na Microsoft Teams czy Zoom, zdalnie rozwiązany test z języka angielskiego czy zredagowanie na platformie półfinałowych esejów to praktyczny sprawdzian kompetencji cyfrowych. A zatem, po czwarte, nie przeszkadzajmy liderom!

Podsumowanie

Gdy przebrniemy przez te cztery etapy, będące podstawą kształtowania kompetencji przyszłości, możemy ze spokojem odetchnąć i powiedzieć młodemu człowiekowi, cytując klasyka, „bądź wierny, idź!” Spełniony nauczyciel przypomina trenera, którego podopieczny szykuje się do prawdziwej olimpiady: życia. Jak przygotować się do takich igrzysk? Nie inaczej, jak metodą *project management*. Zarządzania projektami winniśmy uczyć poprzez działanie. Kreatywne, angażujące kompetencje miękkie, wyzwalające aktywność pozaszkolną, uczące elastyczności i podejmowania decyzji.

Program FLEX to najwspanialsza szkoła życia, jaką można sobie wyobrazić. Pomóżmy młodemu korzystać ze wszystkich dostępnych możliwości, które pozwolą im sięgać gwiazd.

Izabela Bembenek-Kloc

Nauczycielka języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Szczecińskiej Szkole Florystycznej. Edukator Design Thinking, ekspertka TIK-u, pasjonatka technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nauczycielka-ekspertka Zwolnionych z Teorii. Propagatorka idei wymiany międzynarodowej i międzykulturowej Flex Program w Polsce.

Lekcja wnioskowania

Izabela Jasielska

Jak skutecznie przeciwdziałać trudnościom wychowawczym?

Stwierdzenie, że szkoła to miejsce, gdzie dzieci i młodzież spędzają najwięcej czasu, nie jest odkrywcze. Należy jednak zacząć od takiego „banału”, aby przez analogię dojść do wniosku, że to właśnie w placówkach oświatowych możemy najlepiej obserwować i badać zachowanie uczniów. Warunki domowe, chociaż stanowią niezwykle ważną część życia dziecka, są niewspółmierne do tego, jak zachowuje się ono w grupie rówieśniczej, poza „kontrolą rodzicielską”. Każde

dziecko posiada swój wachlarz zachowań, tak zwany indywidualny repertuar zachowań¹. Kiedy omawiamy zachowanie dziecka, najczęściej nadajemy mu jakieś miano: jest grzeczne lub niegrzeczne. W praktyce prowadzi to do kategoryzowania, „przyklejania łątek”, szufladkowania. W konsekwencji nie mówimy już o trudnym zachowaniu, ale o trudnym dziecku. Czy jest to odpowiedni kierunek, jeśli mamy na celu zmianę zachowania zwanego „trudnym”?

Dziecko trudne, czyli jakie?

W pracy nauczyciela trudności wychowawcze są nazywane wymiennie: „złym zachowaniem”, „nieprzystosowaniem społecznym”, „niedojrzałością emocjonalną lub moralną”. Za każdym razem są to zachowania odbiegające od przyjętej ogólnie normy, zatem trudności wychowawcze powinny być analizowane zawsze w odniesieniu do życia społecznego i funkcjonowania w grupie społecznej.

Jakie rodzaje trudności wychowawczych możemy zauważyć na co dzień? Pewnie każdy z pedagogów wskazałby, zgodnie ze swoim doświadczeniem, nieco inny zestaw takich zachowań, jednak posługując się dostępną literaturą, można zauważyć, że w opracowaniach pedagogicznych spotykamy różne rodzaje trudności wychowawczych. Jedne z najbardziej reprezentatywnych przykładów stanowią podziały dokonane przez Zbigniewa Zaborowskiego oraz Ludwika Bandurę.

Zaborowski przedstawia siedem grup trudności, dzieląc je ze względu na formę przejawiania się oraz funkcję społeczną². Są to:

- konflikty, agresje, bójki;
- zachowania złośliwe, dokuczanie, prześladowanie, bojkot;
- zachowania nielojalne w stosunku do kolegów, kłamstwa, intrygi;
- egoizm, zachłanność, konfiskaty;
- kradzieże;
- zarozumiałość i elitaryzm;
- zamykanie się i wycofanie.

Zupełnie inaczej problem ten przedstawił Bandura³. Autor patrzy na trudności wychowawcze przez pryzmat wzrastania w atmosferze surowości, oderwania od praktycznej strony życia. W tym ujęciu główne rodzaje trudności prezentują się w następujący sposób:

- naruszenie dyscypliny szkolnej, zbyt żywość, brak opanowania, świadome przeszkadzanie, aroganckie, zuchwałe i wyzywające za-

W nagradzaniu nie chodzi o ignorowanie zachowań nieodpowiednich, ale o przeciwstawianie ich postawie dobrej, docenianej, społecznie akceptowalnej. Dobrą praktyką jest w tym wymiarze wskazywanie mocnych stron ucznia i motywowanie go do ich pogłębiania.

chowanie, brak obowiązkowości, lekceważący stosunek do szkoły, brak czystości i porządku, bójki, uprawianie gier hazardowych, palenie papierosów, pijaństwo;

- ucieczki z lekcji, wagary, ucieczki z domu, wykradanie się bez zezwolenia na zabawy i dyskoteki;
- świadome mijanie się z prawdą – kłamstwa, oszustwa i wszelkiego rodzaju fałszerstwa;
- naruszanie cudzej własności – kradzieże, włamania, świadome i złośliwe niszczenie cudzej własności;
- problemy natury seksualnej.

Rozpoznawanie trudności wychowawczych jest wpisane w pracę nauczyciela, który z założenia pełni rolę obserwatora poczynań dziecka na terenie szkoły. Znajomość ogólnie przyjętych norm sprawia, że pedagodzy zazwyczaj są w stanie intuicyjnie rozpoznać, które dziecko sprawia określone problemy wychowawcze. Zachowania uczniów, burzące ład społeczny, są najczęściej powtarzane na większości zajęć, co sprawia, że temat postawy tego samego ucznia powraca w rozmowach i staje się powodem, dla którego zostaje on poddany bardziej wnikliwej obserwacji.

Uczeń powinien mieć okazję do przedstawienia wszelkich propozycji, jakie chciałby uwzględnić w tworzonym wspólnie kontrakcie (klasowym lub indywidualnym), by mieć poczucie sprawstwa. Łatwiej mu będzie wówczas zrozumieć, po co tworzony jest ten dokument i dlaczego ma go przestrzegać.

Pomocnym, a zarazem naturalnym sposobem identyfikacji trudności związanych z zachowaniem dziecka jest skierowanie go do poradni psychologiczno-pedagogicznej. Niestety, jest to posunięcie, które działa niejako wbrew założeniom wnioskującego o badanie nauczyciela. Z jednej strony szkoła liczy na konkretną diagnozę uczniowskich trudności w zachowywaniu się, z drugiej rodzic oraz uczeń, mając świadomość „posiadania opinii z poradni”, wychodzą z założenia, że to szkoła powinna dostosować normy do ucznia, a nie odwrotnie. W artykule pominę omawianie celowości i przydatności opinii wydawanych przez poradnię, natomiast skupię się na tym, co najważniejsze – na przeciwdziałaniu trudnościom wychowawczym. Co zatem może i powinien zrobić nauczyciel, aby postawa ucznia nie odbiegała od przyjętych społecznie norm?

Doceniaj, nie oceniaj

Nie wierzę w szkołę bez ocen. Jednak pokazując uczniom wzorce i prawidłowości, których będzie-

my konsekwentnie się trzymać, można osiągnąć więcej – niż karząc „dla przykładu”.

Nagradzane zachowanie uczeń zacznie pojmować jako coś opłacalnego, będzie chciał je naśladować i powielać. Jest to tak zwane prawo efektu: zachowanie, które w danej sytuacji wywołuje satysfakcję, zostaje skojarzone z tym wydarzeniem i z dużym prawdopodobieństwem zostanie powtórzone. Zatem dla wychowania najważniejszy nie jest rodzaj bodźca, ale reakcja organizmu pojawiająca się tuż po nim. Ergo: nagradzane zachowanie będzie się powtarzać częściej⁴.

W nagradzaniu nie chodzi o ignorowanie zachowań nieodpowiednich, ale o przeciwstawianie ich postawie dobrej, docenianej, społecznie akceptowalnej. Dobrą praktyką jest w tym wymiarze wskazywanie mocnych stron ucznia i motywowanie go do ich pogłębiania. Pamiętajmy, że zdarzają się uczniowie, dla których szkoła to jedyne miejsce, w którym odnajdują moralny i emocjonalny ład. Uczeń, którego rodzina jest w jakikolwiek sposób dysfunkcyjna, żyje dwutorowo – w domu, w którym brakuje reguł i zasad, oraz w szkole, w której ich nieprzestrzeganie jest karane. Takie dziecko, społecznie niedostosowane, jest przyzwyczajone do kar i z pewnością nagroda – którą stanowić może na przykład ustna pochwała na forum klasy – zmotywuje je bardziej niż kolejny negatywny komentarz.

Hierarchia konsekwencji

Jedną ze strategii wykorzystywanych w działaniach, które opierają się na teorii społecznego uczenia się, jest edukacja normatywna, w tym trening wnioszkowania moralnego⁵. W praktyce oznacza to pokazywanie dziecku (poprzez konkretne działanie, a nie wpajanie teorii) konsekwencji dobrych i złych zachowań, uczenie go wyciągania wniosków z własnego zachowania. Obserwując dziecko z trudnościami wychowawczymi na terenie szkoły niezwykle często

zdarza się pedagogom zapominać o statutowej hierarchii konsekwencji złego zachowania. Podejmowane w emocjach decyzje dotyczące kary dla danego ucznia są zazwyczaj niewspółmierne do tego, co faktycznie się stało. Dlatego tak ważnym czynnikiem profilaktycznym zachowań trudnych i niepożądanych jest stopniowość konsekwencji. Jeśli po zaistniałym wydarzeniu nałożymy na ucznia najwyższą karę wynikającą ze statutu szkoły, nie będziemy mogli ukarać następnego, ewentualnego wykroczenia.

Szkoła powinna stanowić swojego rodzaju agendę socjalizacji, odzwierciedlać sposób, w jaki funkcjonuje społeczeństwo pozaszkolne. Uczniowie musi samodzielnie zauważyć fakt, że jego złe zachowanie ma swoje następstwa, których nasilenie jest zależne od jego stopnia przewinienia. W ten sposób nauczyciel wyznacza granice swojej tolerancji na określone zachowania i pokazuje zdecydowany brak zgody na naruszanie ustalonych norm.

Poczucie sprawstwa

Stałym punktem rozmów z dziećmi przejawiającymi zachowania trudne jest odwoływanie się do ustalonych zasad (statut szkoły, kodeks prawny, ogólnie przyjęte normy i wartości etc.). Dla ucznia jest to najczęściej dyskusja o bardzo odległych, abstrakcyjnych punktach ustanowionych dawno temu, gdzieś poza nim samym. Dobrą praktyką jest w takich sytuacjach zaproponowanie kontraktu – klasowego (na początku roku szkolnego) lub indywidualnego (przy pojawieniu się problemów wychowawczych z konkretnym uczniem).

Sporządzając taki dokument (niezwykle ważna jest tutaj nomenklatura – nie możemy nazwać tego „listą” czy „planem”); należy nadać wyższą rangę temu, w czym uczniowie aktywnie bierze udział i czego ma przestrzegać, warto zacząć od metody burzy mózgów, w której często zapomnianym etapem jest, po pierwsze,

przyjęcie wszystkich pomysłów dzieci, a dopiero w drugiej fazie – ich weryfikacja. W konsekwencji uczniów może zaproponować wszystko, co chciałby uwzględnić w stworzonym wspólnie kontrakcie i ma poczucie sprawstwa – łatwiej będzie mu zrozumieć, co tworzy i dlaczego ma tego przestrzegać.

Podsumowując rozważania na temat przeciwdziałania zachowaniom trudnym, należy podkreślić, że najważniejszym postępowaniem ze strony pedagoga będzie zawsze natychmiastowa reakcja i wyraźne przeciwstawienie się nieakceptowanemu zachowaniu. Docenianie dobrych zachowań, wspólne ustalanie norm, podmiotowość w procesie nauczania i wychowywania oraz konsekwencja mogą zapewnić nauczycielom sukces wychowawczy, a uczniom dać poczucie bezpieczeństwa.

Przypisy

- 1 A. Kołakowski, A. Pisula, *Sposób na trudne dziecko*, Sopot 2011, s. 25.
- 2 Z. Zaborowski, *Problemy wychowania społecznego w szkole*, Wrocław 1960, s. 155–168.
- 3 L. Bandura, *Trudności wychowawcze*, w: „Kwartalnik Pedagogiczny” nr 4/10, s. 172.
- 4 A. Kołakowski, A. Pisula, *Sposób na trudne dziecko*, Sopot 2011, s. 30–31.
- 5 J. Szymańska, K. Okulicz-Kozaryn, *Założenia teoretyczne i aksjologiczne programów oraz aspekty etyczne profilaktyki i promocji zdrowia psychicznego*, w: *Przewodnik metodyczny po programach promocji zdrowia psychicznego i profilaktyki*, Warszawa 2010.

Izabela Jasielska

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 8 w Goleniowie.

Systematyczne motywowanie

Agnieszka Małgorzata Jasik

O pozytywnym systemie oceniania i niwelowaniu zachowań niewłaściwych

Jako wychowawczynie klasy niejednokrotnie borykałam się z różnymi problemami – nie tylko dydaktycznymi, ale przede wszystkim wychowawczymi. Często, wchodząc do pokoju nauczycielskiego, słyszałam negatywne komentarze o nieprzygotowaniu do lekcji czy zachowaniu moich uczennic i uczniów. Nie wpływały one na mnie motywująco. Świadomość, że rozmowy, warsztaty i pogadanki, jakie regularnie przeprowadzałam, nie przynoszą efektów, bywała przytłaczająca. Nie pomagały prośby, groźby, straszenie słabymi ocenami. Rodzice również bardzo często się skarżyli, że są bezradni – że próbują, sprawdzają, ale niestety nie mają większego wpływu na postawy swoich dzieci. Oczywiście zdaję sobie sprawę z tego, że nie każde dziecko z łatwością przyswaja wiedzę, umiejętności, czy zdobywa dobre oceny. Niektórzy uczniowie, mimo trudu wkładanego w opanowanie zadanych treści, osiągają słabe wyniki. Na to

wplywu nie mamy. Ale ważne przecież są też dobre chęci, wkład pracy i podejście do obowiązku szkolnego i te elementy przede wszystkim bierzemy pod uwagę przy ocenianiu.

Użyteczny sposób

Wprowadzałam różne rozwiązania, aby podnieść efektywność i aktywność dzieci na lekcjach. Na bieżąco monitorowałam przygotowanie ich do zajęć (czy mają książki, zeszyty, ćwiczenia, ołówki, długopisy) oraz odrabianie prac domowych. Utwierdzałam uczniów w przekonaniu, że każde zadanie – nawet wykonane źle – jest ważne.

Efekty były krótkotrwałe. Owszem, znalazła się grupa uczniów, która wypracowała i stosowała moje zasady. Ale chciałam zmobilizować wszystkich. Uczestniczyłam w wielu kursach, szkoleniach, warsztatach, czytałam pedagogiczną litera-

ture, poszukiwałam inspiracji w internecie. Wiele rozwiązań, które analizowałam, pochodziło od innych nauczycieli, którzy borykali się z podobnymi problemami. Wyjściem do opracowania mojej innowacji był pomysł podsunęty przez koleżankę, która na swoich zajęciach oceniała aktywność, rozdając „cegiełki”. Zaczęłam się zastanawiać, jak przełożyć je na wszystkie przedmioty?

I tu przyszło mi z pomocą ocenianie żetonowe zaproponowane przez Artura Kołakowskiego i Agnieszkę Pisulę w książce *Sposób na trudne dziecko*. System żetonowy jest techniką sprawdzającą się w uczeniu pożądanych zachowań oraz wygaszaniu zachowań niewłaściwych. Polega na przyznawaniu punktów za ustalone wcześniej zachowanie, zbieraniu ich przez uczniów i wymienianiu na konkretne nagrody. Sposób ten jest użyteczny zwłaszcza w pracy z dzieckiem, które podejmuje się poszczególnych zadań niechętnie lub zupełnie ich unika, a nasze słowne zachęty nie wystarczają, by je zmotywować. Skuteczność metody wynika z precyzyjnie określonych zasad (nagrody w postaci żetonów wprowadzamy w sposób przewidywalny) i opisu oczekiwanego zachowania dziecka. Dziecko w ten sposób zyskuje poczucie wpływu na rzeczywistość, uczy się, że jego zachowania przekładają się na konkretne konsekwencje, i coraz częściej podejmuje celowe czynności – wybierając te właściwe.

Karą jest brak nagrody

Podstawową zasadą systemu żetonowego jest motywowanie dziecka do właściwych zachowań (brak negatywnych żetonów). Dziecko – pragnąc otrzymać nagrodę za określoną liczbę pozytywnych zachowań – prawdopodobnie samo się zorientuje, że warto zachowywać się właściwie, bo tylko wówczas ma szansę osiągnąć sukces. Im częściej dobre zachowanie jest nagradzane – przyciąga naszą uwagę i wywołuje pochwały, tym szybciej dziecko zaczyna postrzegać siebie jako posiadające daną umiejętność czy cechę i z czasem uznaje

niewłaściwe zachowanie za bezużyteczne. Pamiętajmy jednak, że nauczyciel musi postępować konsekwentnie, a reguły muszą być zrozumiałe.

W stosowaniu systemów żetonowych najważniejszą kwestią jest odpowiednie nadanie wartości punktowej poszczególnym zachowaniom. Im bardziej żetony dostosowane są do preferencji dziecka, tym lepiej. Przykładowo: na początku roku szkolnego ustaliliśmy, z jakimi problemami borykaliśmy się w klasie III i co musimy poprawić w klasie IV. Przedstawiłam uczniom swoją propozycję motywowania do działania, czyli zdobywania „odpowiednich żetonów” – podpisów nauczycieli w „paszporcie”, oraz wytłumaczyłam zasady ich uzyskiwania. Wraz z dziećmi ustaliłam, jakich nagród mogą oczekiwać, jeśli uda im się dobrze wywiązywać ze swoich obowiązków przez cały tydzień. Starłam się, by proponowane nagrody dawały uczniom możliwość spędzenia przyjemnie czasu ze mną i rówieśnikami (w wypadku dużej nagrody może to być: wspólny wyjazd do pizzerii, ognisko, dyskoteka, noc w szkole, moja obecność na SKS, wyjazd na mecz siatkówki etc.). Wszystkie atrakcje odbywały się w czasie wolnym, po zajęciach szkolnych.

Na początku każdego tygodnia dzieci otrzymywały nowy „paszport” – przygotowany przeze mnie „druczek” z miejscem na datę, imię i nazwisko ucznia i podpisy nauczycieli, którym szczególnie wytłumaczyłam zasady pracy w mojej klasie. O składaniu podpisów nie musiałam przypominać, ponieważ okazało się, że robili to sami uczniowie. Pod koniec tygodnia dokonywaliśmy analizy zebranych żetonów. Dzieci, którym udało się zebrać odpowiednią liczbę podpisów, wymieniały je na nagrody. Ci, którym się to nie udało, nie uczestniczyli w pozalekcyjnej atrakcji. Karą był brak nagrody.

Mój system skupiony był na trzech, konkretnych zachowaniach:

- 1) przygotowaniu do lekcji (przybory, odrobione zadanie domowe, podręczniki, zeszyty);
- 2) pracy na lekcji (na miarę możliwości dziecka);
- 3) samodzielności wykonywanych na lekcji zadań.

Po każdej lekcji nauczyciele przedmiotowcy oceniali uczniów pod kątem tych trzech kryteriów – jeśli były spełnione, to składali podpis w „paszporcie”.

Bardzo ważne było, aby na realizację tej metody wyrazili zgodę rodzice, ponieważ ich pomoc w realizacji i organizacji „nagród” jest bardzo potrzebna. Istotne było także motywowanie – chwalenie dzieci za każdy uzupełniony paszport.

Wartości i wychowanie

Przedstawiając uczniom system żetonowy, przeanalizowałam z nimi niepożądane zachowania występujące w naszej klasie. Dokładnie omówiłam także zachowania pożądane – tak, aby były one zrozumiałe dla dziecka (należy formułować zachowania w sposób pozytywny, na przykład: „będziesz odrabiał/odrabiała zadania domowe” zamiast „nie wolno zapominać o odrabianiu lekcji”). Każdemu zachowaniu nadałam wartość punktową – podpis nauczyciela w paszporcie. Ustaliłam, ile razy dziennie zachowanie ma wystąpić. W naszym przypadku: przynajmniej pięć razy dziennie. Ustaliłam wspólnie z uczniami nagrody, na które wymieniane były żetony. Pilnowałam, aby żetony były przyznawane od razu po właściwym zachowaniu, czyli po zakończeniu lekcji.

Jeśli dziecko nie zdobyło żetonu, choć zadanie było konkretne i osiągalne, spokojnie wyjaśniałam, dlaczego mu się nie udało i przypominałam, co dokładnie może zrobić, aby następnym razem osiągnąć sukces.

Podsumowanie

System żetonowy stosowałam, aby wykształcić w uczniach nawyk wykonywania konkretnego obowiązku (przygotowywanie się do lekcji), motywować ich do nauki potrzebnych umiejętności (aktywność na lekcji), zniwelować konkretne niewłaściwe zachowanie (nieuwaga na lekcjach, przeszkadzanie, rozmawianie) oraz wzmocnić

motywację do ogólnego posłuszeństwa. Zamiast straszenia ich karą – motywowałam nagrodą. Na koniec roku stwierdziłam, że moja praca przyniosła zamierzone efekty.

Uczniowie bardzo chętnie brali udział w „żetonowej grze”. Widać było rzeczywiste efekty stosowania ustalonej procedury – dzieci starały się dostosowywać do przyjętych reguł. Okazało się, że nawzajem przypominały sobie o właściwym zachowaniu oraz potrafiły dokonać swojej samooceny. Zaskoczyło mnie, ile radości sprawiało moim podopiecznym wspólne spędzanie czasu poza szkołą na wycieczkach, spacerach czy grach. Głównym minusem tej procedury był fakt, że wymagała ona od nauczycieli szczególnej koncentracji, aby wychwycić i nagrodzić wszystkie pożądane zachowania.

Jak wynika z powyższego zestawienia wartości pozytywne przeważają nad negatywnymi, dlatego uważam, że warto zastosować „ekonomię żetonową” przynajmniej przez pewien czas, aby zwrócić uwagę uczniów na określone zachowania i postarać się je wywołać lub zmienić. Podsumowaniem była ankieta ewaluacyjna skierowana do uczniów i rodziców, która wskazała, że wprowadzone przeze mnie zasady zostały wysoko ocenione.

Bibliografia

- Kołąkowski A., Wolańczyk T., Pisula A., Skotnicka M., Bryńska A.: *ADHD – zespół nadpobudliwości psychoruchowej. Przewodnik dla rodziców i wychowawców*, Gdańsk 2018.
- Kołąkowski A., Pisula A.: *Sposób na trudne dziecko. Przyjazna terapia behawioralna*, Gdańsk 2020.

Agnieszka Małgorzata Jasik

Absolwentka studiów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki i zarządzania oświatą. Nauczycielka z ponad dwudziestoletnim doświadczeniem. Od dwunastu lat pracuje w Szkole Podstawowej w Wysokiej Kamieńskiej.

Bohaterowie własnego życia

Aneta Radzik

Jak mądrze wspierać rozwój dzieci?

Każdy rodzic pragnie szczęścia dla swojego dziecka. Chce wychować świadomego i samodzielnie myślącego człowieka. Planuje jego przyszłość: wybiera imię, szkołę, kółka zainteresowań, nawet przyjaciół, a później też zawód. Tymczasem dzieciństwo i młodość to okres, w którym z łatwością nabywamy podstawowych umiejętności. A co jeśli się ich nie nauczymy? Wtedy, niestety, w dorosłym życiu możemy je tylko naśladować, ale nie przychodzi nam już tak naturalnie. Możemy mieć trudności z podejmowaniem samodzielnych decyzji, dokonywaniem wyborów, wytyczaniem i realizacją celów. Teorie wychowania – tak chętnie przywoływane w poradnikach dla rodziców – wyznaczają tendencje, dają rozwiązania i gwarantują powodzenie. Według nich wszystko wydaje się być na najlepszej drodze do sukcesu. Czy tak jest w istocie? Czy poradniki i książki wystarczą, żeby być dobrym rodzicem? Jaka jest w takim razie rola szkoły w wychowywaniu dzieci?

Wiem, co dla Ciebie najlepsze

Szkola to miejsce nowych doświadczeń – tych dobrych i tych złych. Dziecko, na każdym etapie rozwoju i edukacji, uczy się radzić sobie z sukcesem i porażką, a przy wsparciu dorosłych staje się silniejsze. Rodzice często nie chcą wypuścić dziecka spod skrzydeł i pozwolić mu rozwinąć własnych. A może nie potrafią?

Niestety wielu rodziców wymaga od nauczycieli oszczędzania dzieciom wysiłku – wymagają podawania na tacy wiedzy. „Czego pani wymaga od dzieci z 4 klasy?” – usłyszałam w komentarzu do polecenia „stwórz rebusy do pojęć, które poznałeś dziś na lekcji”. Ja osiągnęłam cel, dzieciaki miały frajdę. A rodzice? No cóż...

Rodzice za bardzo angażują się w sukcesy i porażki dzieci, traktują je jak swoje. W efekcie warunkują miłość do swojego dziecka – jest ono akceptowane, gdy odnosi sukcesy; doświadcza większego

dystansu i braku miłości, gdy ponosi porażki. Takie warunkowanie miłości ma negatywne konsekwencje dla poczucia własnej wartości. „Trzeba zasłużyć na miłość” – to jedno z najbardziej destrukcyjnych przekonań, z jakim wchodzimy w dorosłe życie.

Tymczasem dzieci nie lubią, kiedy traktuje się je „jak dzieci”! Lubią wyzwania. Infantyilizacji wiedzy i przekazu nie znoszą. Wola, kiedy traktuje się je poważnie, rozmawia o otaczającym świecie. Nawet gdy jest to bardzo prosty świat, to taka rozmowa ma większą wartość niż stwierdzenie „za mały jesteś, masz czas”, „nie wtrącaj się, jak dorośli rozmawiają”. Dzieci lubią uczyć dorosłych. Kiedy mamy problem z technologią, zrozumieniem języka współczesnej młodzieży, kiedy szukamy rozwiązań – zapytajmy, a zyskamy w ich oczach znacznie więcej. Nie pomniejszajmy ich sukcesów. Kiedy dziecko przychodzi się pochwalić, nie mówmy: „udało się”, bo to odbiera mu poczucie sprawczości. Powiedzmy lepiej: „zrobiłeś to”, „warto było pracować, przeczytać, trenować”. To zaprocentuj!

Tak bardzo chcemy chronić dzieci, że odmawiamy im prawa do błędu. A przecież jedynka to nie jest koniec świata – zazwyczaj można ją poprawić, a doświadczenie jest bezcenne. Człowiek uczy się na błędach, ale musi mieć świadomość, że je popełnia.

Oczywiście, nie można zawsze przyzwalać na brak organizacji i przygotowania, wychowywać „dojutrka”, który wiecznie coś poprawia, ale trzeba dać dzieciom możliwość poniesienia porażki i poczucia odpowiedzialności za jej naprawienie.

Młodych nie można powstrzymać, można ich tylko przestrzec.

Tu potrzebna jest konsekwencja i wsparcie. Warto powstrzymać się jednak od dróg „na skróty”, którymi są nakazy i zakazy oraz nagrody i kary. Te destrukcyjne strategie motywacyjne warunkują zachowanie dziecka i sprawiają, że staje się bezmyślnie posłuszne i odczuwa się samodzielne myślenie. Dochodzi do tego, że zachowanie dziecka jest kierowane tylko i wyłącznie przez obietnicę nagród i groźbę kar. To niszczy naturalną, wewnętrzną mo-

tywację dzieci i uzależnia ich jedynie od zewnętrznej motywacji.

Nie wymądrzaj się!

Samodzielność w myśleniu, kreatywność, ciekawość nie towarzyszą podawczej formie – wszechobecnej w domu i w szkole. „Tego nie ma w książce, skąd mam to wiedzieć?” – trudno rozbudzać ciekawość, a jednocześnie nie wychodzić poza podręcznik. Uczmy korzystania z różnorodnych źródeł wiedzy. Tak ważny dla młodych internet to kopalnia wiedzy. Wystarczy wskazać im kierunek kopania.

Ale tak trudno puścić wodze. Tak trudno pogodzić się lub chociaż przyjąć do wiadomości prawo dzieci i młodzieży do wyboru – ubioru, fryzury, szkoły, hobby... No cóż, to też trzeba przełknąć, kiedy nasze wyobrażenia o przyszłości rozmiągają się z wizją naszej pociechy. Wybór czasem boli, czasem cieszy, ale buduje poczucie wartości i bardzo podnosi samoocenę. Uczy też odpowiedzialności. Trzeba wskazać drogę, ale pozostawmy dziecku wybór, jak ją przebyć, określmy temat, ale dajmy możliwość zadecydowania o sposobie jego wykonania. Koła zainteresowań i szkołę dziecko też powinno wybrać samo, nawet jeśli nam zupełnie z tym wyborem nie jest po drodze. Titanica zbudowali profesjonaliści, Arkę Noego – amatorzy!

Dzieci potrzebują być wysłuchane i zrozumiane – i rodzice na tym powinni się skupić. Szkoła to miejsce wymiany myśli, dialogu, młodzi ludzie mają w niej możliwość poznawać inne punkty widzenia, uczyć się wyrażać swoje stanowisko, bronić poglądów. Szkoła powinna kształtować postawę tolerancji i szacunku dla odmienności. Tymczasem wielu rodziców chce tę rolę szkoły ograniczyć do minimum. Coraz mocniej chcą ingerować w tematykę zajęć, zawłaszczyc świat wartości swoich dzieci. Nie pozwalają na swobodę wypowiedzi, nadinterpretują odniesienia do współczesności, a przecież tak jest najłatwiej przybliżyć młodym zagadnienia z przeszłości i mechanizmy przemian.

Trudne tematy nie powinny być omijane tylko dlatego, że dorośli nie mają czasu lub ochoty ich poruszać. Dziecko drugi raz nie zapyta, a co gorsza: znajdzie sobie informacje na skrót, nie zawsze prawdziwe, a często niebezpieczne. Jeżeli nie mamy czasu na rozmowę, wskażmy, gdzie może znaleźć potrzebne informacje, i wróćmy do tego później. Nie zbywajmy naszych dzieci! Kiedyś uczeń zapytał: dlaczego małe dzieci zadają tak dużo pytań? Ja zapytałam siebie: dlaczego im starsze, tym pytają mniej? Uniemożliwienie wymiany myśli może prowadzić do bardzo skrajnych zachowań w przyszłości. Przeciwdziałajmy im, póki możemy.

Pokorne ciele dwie matki ssie...

Nieprawda! Przecież to pochwała hipokryzji! Chcemy tak wychować swoje dzieci? Pozwólmy młodemu na bunt, czasem gwałtowny, albo cichy, uczmy wyrażania emocji, ale też rozmawiajmy o przyczynach gniewu, sposobach radzenia sobie w sytuacjach trudnych. Jeżeli otwarcie będziemy wyrażać nasze obawy, a nie moralizować czy zakazywać, to dzieci będą się otwierać i nauczą się nam ufać, przyjdą po poradę i pocieszenie.

Sami dajmy przykład takich zachowań i wartości, które chcemy postawić na ich drodze jako drogowskazy. Dlaczego rodzice zostawiają dzieci w domach, kiedy idą głosować, ale na zakupy idą całą rodziną? Właśnie w ten sposób kształtujemy ważne postawy i nawyki. Podsuwajmy dzieciom książki, filmy, ale otwórzmy się też na świat ich bohaterów, na ich język, gry, inne zainteresowania – to zbliża i pozwala czasami pokierować dyskretnie z tylnego siedzenia we właściwą stronę. Będzie to skuteczniejsze wychowawczo niż karcenie: „co ty oglądasz?” lub „poczytałbyś coś wartościowego”. Warto usiąść obok, pooglądać film, który dziecko wybrało, zagrać w grę, nie taką, którą polecają eksperci, ale każdą, która zbuduje więzi. Bądźmy autentyczni, a przez to wiarygodni.

Słuchać starszych?

Wpływ kultury popularnej z jej fascynacją życiem celebrytów zmienił sposób rozumienia autorytetu. Młodzi ludzie, którzy z uwagą śledzą plotkarskie portale, gdzie dowiadują się o wszelakich słabościach i wypadkach „znanych i lubianych”, przenoszą swoje doświadczenia i poglądy także na postrzeganie dorosłych – rodziców i nauczycieli. Poważany, podziwiany i naśladowany przez innych autorytet od jakiegoś czasu staje się reliktem przeszłości...

Coraz częściej, przywołując znane postaci, uważam, że nazwiska ich nie wywołują w uczniach żadnej reakcji – Dalajlama, Władysław Bartoszewski, ks. Tischner (no, może poza Janem Pawłem II i Lechem Wałęsą). Często dłużej tłumaczę, kim byli, niż dlaczego ich przywołałam.

Kto zatem kreuje rzeczywistość naszych dzieci? Znani i lubiani, rozumiani i podziwiani, ale nie przez nas. To ich świat, język, estetyka – i my powinniśmy to zaakceptować. Naszą rolą jest wspieranie, rozumienie i szacunek do rodzącej się samoświadomości młodego człowieka, a nie moralizowanie i krytykowanie. Bądźmy blisko, lecz nie na zasadzie: „ja na twoim miejscu” czy „za moich czasów to było nie do pomyslenia”. Tak, to są już ich czasy!

Wychowujmy dzieci na bohaterów swojego życia, a nie na statystów w filmie według naszego scenariusza.

Aneta Radzik

Nauczycielka, edukatorka Design Thinking.
Pracuje w Szkole Podstawowej nr 20 im. księdza Jana Twardowskiego w Szczecinie. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniolki Bez Charliego (www.aniolkibezcharliego.pl). Ambasador #wiosnaedukacji.

Złoty środek

Helena Czernikiewicz

Skuteczne formy i metody wychowania

Wychowanie jest, być może, najważniejszym elementem życia człowieka. Tym zagadnieniem, od strony teoretycznej i praktycznej, zajmowali się pedagodzy od najdawniejszych czasów, a i dzisiaj ma ono niezmiennie duże znaczenie dla harmonijnego rozwoju zróżnicowanych kulturowo społeczeństw. W starożytności dzieci władców miały swych mentorów – zajmujących się nauką i kształtowaniem postaw. Gdy pojawiły się nauki humanistyczne, już w czasach

bliższych nowoczesności, powstawały różne teorie i nurty wychowania. Miały one pomóc rodzicom, nauczycielom i innym osobom odpowiedzialnym za wychowywanie młodych ludzi. Rozwój cywilizacji w wieku XX wymusił modyfikacje istniejących teorii wychowania, tworzenie ich nowych wariantów, a czasem nawet anty-wariantów. Dzisiaj wszyscy ustawicznie poszukujemy w tej kwestii „złotego środka”. Niestety, nie jest to łatwe. Dlaczego?

Teoria i praktyka

Dorośli odpowiedzialni za wychowanie dzieci powinni regularnie uczestniczyć w różnych formach doskonalenia poświęconych temu zagadnieniu, by poznawać nowe metody i formy pracy wychowawczej, uczyć się, jak budować dobre relacje, dbać o odpowiednią komunikację, kształtować postawy i osobowość. W czasie szkolenia niejednokrotnie można odnieść wrażenie, że proponowane rozwiązania sprawią, iż od tej pory w klasie, z którą pracujemy, wszystko będzie „piękne i proste”. Ćwiczenia warsztatowe dodatkowo potwierdzają skuteczność danej metody wychowawczej czy dydaktycznej. Nauczyciele z entuzjazmem więc wprowadzają innowacyjne formy w życie.

Jednak w praktyce szkolnej poznane techniki nie zawsze odnoszą zamierzony efekt. Wychowankowie niejednokrotnie zachowują się nietypowo, sytuacja rozwija się bardzo dynamicznie, i zastosowanie poznanej metody okazuje się niemożliwe. Zwłaszcza młodzież zachowuje się w sposób nieprzewidywalny. Starsi uczniowie czują się niezależni, samodzielni, przeżywają młodzieńczy bunt, mają potrzebę popisywania się przed rówieśnikami, pokazania, że nie potrzebują żadnych wzorców osobowych. Bardzo niechętnie podejmują dialog z dorosłymi – nie chcą słuchać ich „dobrych rad”, a nawet zdarza się, że niekulturalnie odzywają się do rodzica czy nauczyciela. Nierzadko dorosłym formułującym komunikat zdarzyło się usłyszeć od nastolatka: „To nie mój problem!”. Nazwanie i zwrócenie uwagi na to, co przeżywa inny człowiek, prośba skierowana do źle zachowującego się nastolatka – często nie robią na nim żadnego wrażenia.

W takich wypadkach nie pozostaje nic innego, jak uzbroić się w cierpliwość. Poskromić swoje emocje i z zachowaniem spokoju tak długo powtarzać ten komunikat, aż wreszcie uda się osiągnąć cel, jakim jest poprawa zachowania. Konsekwencja, pozytywne nastawienie i nerwy ze stali – to podstawa skutecznego wychowania.

Zgrzyt

Coraz częściej mamy do czynienia z odmiennymi metodami wychowawczymi i systemami wartości rodziców i nauczycieli. Obecnie w wielu rodzinach dzieci są wychowywane bezstresowo. Opiekunowie starają się oszczędzić swym pociechom złych doświadczeń, lęku, smutku. Wiadomo jednak, że w życiu spotykamy się z różnymi sytuacjami i zwyczajnie nie da się wyeliminować negatywnych odczuć. Dziecko również powinno umieć sobie z nimi radzić. Napięcie nerwowe pojawia się bardzo często, żyjemy coraz szybciej, przed nami stawiane są nowe, trudne zadania. Sprostanie im nie jest łatwe i rodzi stres. Nie należy jednak go eliminować, lecz uczyć, jak sobie z nim radzić, a jeszcze lepiej: jak wykorzystać jego potencjał jako siłę napędową, wzmocnienie motywacji, przekształcić go w eustres („stres pozytywny”).

W szkole sytuacji stresowych jest bardzo dużo – trzeba udzielać odpowiedzi, pisać sprawdziany, zaliczać kolejne partie materiału, dbać o swój wizerunek i pozycję w grupie. Uczeń musi sprostać wysokim wymaganiom: opanować treści z rozbudowanej podstawy programowej, utrzymać odpowiednie relacje z rówieśnikami, którzy potrafią być mało empatyczni i bez zastanowienia wyrazić swą niepochlebną opinię o koleżance lub koleżance w różnych mediach społecznościowych, co szczególnie dotyczy nastolatków. Rodzice, chcąc oszczędzić złych emocji swym dzieciom, za wszelkie niepowodzenia szkolne swoich dzieci obarczają winą nauczycieli. Pedagogom zarzuca się niesprawiedliwość, stronniczość, dopuszczanie do gnębienia ucznia w środowisku rówieśniczym. Rodzice nie chcą przyjąć do wiadomości, że dziecko otrzymało złą ocenę, ponieważ nie przygotowało się do zajęć, czy nie uważało na lekcji – twierdzą, że to kwestia złego nauczania. Hejtowanie środowiska nauczycielskiego często odbywa się poza formalnym obiegiem, w mediach społecznościowych, do których nauczyciel nie zawsze ma dostęp.

O braku jedności między nauczycielami i rodzicami świadczy na przykład to, że do podstawowej zasady oceniania kształtującego – czyli wzięcia na siebie odpowiedzialności za naukę – szybciej można przekonać ucznia niż jego rodziców. W naszym społeczeństwie ocena w dalszym ciągu bardziej się liczy od poziomu wiedzy i umiejętności. Najczęściej zadawane przez rodziców pytania to: „Jak było w szkole?”; „Jaką ocenę dostałeś/dostałaś?”; „Dlaczego tak słabo zostałeś oceniony/oceniona?”. Gdy nauczyciel, zgodnie z zasadami oceniania kształtującego, próbuje przekonać do zmiany tego komunikatu na: „Jakie dziś zadałeś/zadałaś mądre pytanie?”, najczęściej spotyka się z oporem rodziców. Natomiast gdy wychowawca proponuje, by dorośli więcej rozmawiali z dziećmi o szkole, interesowali się materiałem omawianym na lekcjach, poznawali dokładnie najmniejsze sukcesy i porażki swych dzieci, opiekunowie odpowiadają, że nie mają na to czasu.

Pojawia się tu następny problem – brak czasu na wychowywanie. Rodzice są zapracowani, sfrustrowani, nie starcza im sił na nawiązanie odpowiednich relacji z dziećmi, które czują się osamotnione, porzucone. W szkole nauczyciele przebywają z uczniami zbyt krótko, aby poznać wszystkie ich problemy. Niestety, coraz częściej stykamy się ze zjawiskiem przerzucania odpowiedzialności za wychowanie dzieci na nauczycieli i pedagogów. Wiele razy w czasie wyjść z klasą wychowawcy słyszą: „Jak pani/pan wychowuje dzieci? Proszę coś z nimi zrobić! Kto to słyszał, żeby dzieci tak się zachowywały?”. Z tych wypowiedzi wynika, że w społeczeństwie utarło się, że za wychowanie oraz edukację uczniów odpowiada tylko szkoła. A przecież niemożliwe jest ukształtowanie osobowości, odpowiednich postaw uczniów bez wsparcia rodziców, którzy często wypierają niewłaściwe zachowanie swych dzieci. Twierdzą, że problemy wychowawcze z ich pociechą pojawiają się tylko w szkole – więc wychodzi na to, że to na-

uczyciele nie potrafią porozumieć się z uczniem, nawiązać odpowiednich relacji. W domu wszystko jest w porządku, nie ma żadnych konfliktowych sytuacji, przejawów niekulturalnego czy wręcz agresywnego zachowania.

Mimo różnic w podejściu do wychowania zawsze trzeba dążyć do wypracowania jednolitego programu wychowawczego szkoły i rodziców, mającego na celu dobro dziecka. Nie można dopuścić do sytuacji, w której uczeń wykorzysta spór między nauczycielem a opiekunem i będzie łamał zasady, czując się przy tym bezkarnie.

Różne środowiska – różne metody

Nie każdy nowy system dydaktyczno-wychowawczy, o jakim przeczytamy czy usłyszymy, uda się wdrożyć do placówki, w której pracujemy. W niektórych wypadkach musielibyśmy zrezygnować z dzwonek, ocen, przyjętej przez ministerstwo siatki godzin, dopuścić większą swobodę w wyborze lekcji i przedmiotów nauczania przez dzieci i młodzież. Z takimi programami nauczania można się zapoznać, analizując systemy edukacji niektórych krajów europejskich. Podobne programy funkcjonują także w kilku placówkach w naszym kraju. Najczęściej są to szkoły prywatne, które osiągają bardzo dobre efekty.

Próbując wykorzystać przykłady dobrych praktyk, warto pamiętać, że nie każda metoda wychowawcza sprawdzi się we wszystkich zespołach. Wiadomo, że nauczyciel musi pracować inaczej z uczniami z odmiennych środowisk. Różnie przebiegają procesy edukacyjny i wychowawczy w tak zwanych klasach słabych i dobrych. Dlatego opracowanie programu wychowawczego należy rozpocząć od przeprowadzenia wnikliwej diagnozy i dokonania jej dogłębnej analizy. Dopiero na tej podstawie określamy treści, metody i formy pracy z zespołem i każdym uczniem. W klasach, w których jest wielu zdolnych uczniów, największy problem to niezdrowa rywalizacja. Większość

z nich interesuje się tylko swoim sukcesem, nie myśli o pracy zespołowej. W klasach charakteryzujących się małym potencjałem trudno zmotywować uczniów do pracy, czy wzmocnić ich samoocenę. W żadnym wypadku nie można dopuścić do stygmatyzowania klas i uczniów oraz, co wydaje się zmorą naszych czasów, przenoszenia problemów szkolnych do mediów społecznościowych. Może to przynieść niestety nieodwracalne, katastrofalne skutki.

Dobry wychowawca musi dobrze znać swych uczniów i uczennice – zależnie od sytuacji być twardym i konsekwentnym lub czułym i wyrozumiałym. Odwieczna metoda „kija i marchewki” nie zawsze się sprawdza. Najważniejsze, żeby wychowankowie czuli, że ktoś się o nich troszczy; że komuś zależy, aby kroczyli odpowiednią drogą, na której pojawiają się drogowskazy stawiane przez rodziców i nauczycieli.

Zawsze i wszędzie

Niezależnie od wybranego systemu wychowania nauczyciel zawsze powinien indywidualnie podchodzić do ucznia i zespołu klasowego. Program wychowawczy należy opracować po przeprowadzeniu diagnozy. Uczniowie powinni czuć, że wychowawca stara się ich zrozumieć, ma dla nich czas, umie ich słuchać, przyjmuje ich argumenty, dyskutuje, a nie narzuca swojego zdania. Stara się być jednym z członków zespołu. Oczywiście nie może dopuścić do nadmiernego zmniejszenia dystansu, aby nie utracić swojego autorytetu. Wychowawca winien się jawić w oczach swoich uczniów jako wzór do naśladowania, człowiek umiejący wyznaczać granice i egzekwować wywiązywanie się z obowiązków, ale też jako wrażliwy i otwarty na innych i świat słuchacz.

Dobre relacje nauczyciel – uczeń są niezmiernie ważne. Ich nawiązanie, zwłaszcza w klasach „trudnych”, często stanowi wyzwanie. Nauczyciel nie może się zrażać w razie porażki, zaprzestać

podjętych działań. Powoli powinien przekonywać uczniów do zmiany zachowania, budowania systemu wartości, poszukiwania w sobie powszechnie szanowanych cech osobowości. Na pewno włożony w pracę wysiłek zostanie wynagrodzony i uczniowie wyrażą swoją wdzięczność. Wiele radości sprawi nauczycielowi najmniejsza niespodzianka przygotowana przez uczniów, na przykład świętowanie jego urodzin, udekorowanie sali i wręczenie pięknej laurki. Dla mnie największą nagrodą są słowa napisane przez jednego z moich uczniów: „Jeśli chodzi o charakter pani, to jest miła, sympatyczna i cierpliwa. Odnacza się sprawiedliwością. Uważam ją za mądrą i nowoczesną osobę. Pani jest bardzo zaangażowana w swoją pracę. Nasza wychowawczyni to osoba punktualna i rzadko chorująca. Pani, w odróżnieniu od nas, ciągle się szkoli, łąknie wiedzy i bierze udział w różnych kursach. Powinna być z tego powodu wzorem do naśladowania”.

Nigdy nie rezygnujmy w poszukiwaniu złotego środka – najlepszej formy i metody wychowania, abyśmy mogli zasłużyć na takie słowa.

Helena Czernikiewicz

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

Uczniowskie projekty

Janusz Korzeniowski

Przykłady metodycznych form wzmacniania tożsamości regionalnej

Ryszard Kapuściński napisał: „Pamięć jest niezbędnym składnikiem małej ojczyzny. Pozwala nam zachować ją we wspomnieniu, nawet jeżeli utracimy z nią kontakt bezpośredni. Tak długo jak żyjemy i gdziekolwiek jesteśmy, pozostaje ona częścią naszej tożsamości, naszym znakiem identyfikacyjnym”. Wzmacnianie poczucia tożsamości indywidualnej, kulturowej, narodowej, regionalnej i etnicznej – to jeden z najważniejszych celów kształcenia ogólnego w polskiej szkole. Kształcenie i wychowanie powinno zmierzać do rozwijania postaw obywatelskich, patriotycznych i społecznych. Formą metodyczną sprzyjającą procesowi uwewnętrzniania określonych wartości i postaw uczniów jest posiadająca szczególnie walory edukacyjne metoda projektu.

Projekt edukacyjny to metoda mająca szerokie zastosowanie w pracy dydaktycznej i wychowawczej. Jej istotą jest podejmowanie przez uczniów przedsięwzięć poznawczych znacznie szerszych niż tradycyjne zadania realizowane w klasie lub w domu. Przedsięwzięcia te mogą mieć charakter przedmiotowy lub interdyscyplinarny, a uczniowie

pracują nad nimi indywidualnie lub grupowo. Praca nad projektem ma charakter długofalowy i jest rozplanowana na etapy.

Realizacja projektów wspiera integrację zespołu klasowego, sprzyja kształceniu umiejętności planowania i organizowania własnej pracy uczniów, zbierania i selekcjonowania informacji, rozwiązywania problemów, współdziałania, podejmowania decyzji, skutecznego komunikowania się oraz dokonywania samooceny, a także wpływa na wzmacnianie poczucia własnej wartości. Dzięki danej uczniom swobodzie w poszukiwaniu metod rozwiązywania problemów, ich wiedza zdobyta w trakcie realizacji projektu jest znacznie głębsza i trwalsza niż przy zastosowaniu tradycyjnych metod kształcenia.

Punktem wyjścia, z reguły, jest jakaś sytuacja problemowa, jakieś zamierzenie, wytyczenie szczegółowych celów i zadań, punktem dojścia zaś – prezentacja efektów pracy w różnych formach. Organizacja działań spoczywa na uczniach odpowiedzialnych za realizację poszczególnych etapów i komponentów projektu. Nauczyciel zaś pełni rolę

opiekuna, koordynatora i konsultanta. Rezultaty pracy prezentowane są publicznie na forum klasy lub szkoły.

Poniżej przedstawiam autorską propozycję wykorzystania metody projektów do realizacji treści z zakresu rozwijania poczucia tożsamości lokalnej i regionalnej uczniów województwa zachodniopomorskiego.

Walory naszej gminy

Szkoła podstawowa – wiedza o społeczeństwie

Podstawa programowa – treści nauczania

VI. Społeczność lokalna.

Uczeń:

5) znajduje i przedstawia informacje na temat swojej gminy, wydarzeń i postaci z jej dziejów;

Cel ogólny: poznanie i promowanie walorów gminy.

Cele operacyjne

Uczeń:

- identyfikuje źródła wiedzy i znajduje informacje o swojej gminie;
- sporządza katalog najważniejszych informacji o ludności, instytucjach oświatowych, gospodarczych, kulturalnych, sportowo-turystycznych swojej gminy;
- opracowuje informacje o kultywowaniu i obchodach lokalnych świąt, tradycji i obyczajów oraz upamiętnianiu ważnych wydarzeń historycznych;
- dokumentuje wydarzenia współczesnego życia społeczno-kulturalnego, naukowego i gospodarczego swojej gminy, w tym ważnych inicjatyw społecznych: projektów, kampanii, akcji, wystaw, spotkań itp.;
- przedstawia na forum najważniejsze walory swojej gminy.

Zadania (propozycje)

Uczniowie opracowują kartę projektu edukacyjnego, uwzględniając przykładowo następujące zagadnienia do opracowania przez poszczególne zespoły:

- warunki geograficzne gminy – położenie i obszar, klimat, gleby, surowce, pojezierza/jeziora, lasy, parki narodowe/krajobrazowe, rezerwy przyrody;
- cechy populacji mieszkańców – liczba ludności, struktura demograficzna, mniejszości narodowe i etniczne;
- instytucje kultury – muzea, teatry, filharmonie, biblioteki, galerie sztuki, tradycje regionalne, wydarzenia społeczno-kulturalne – festiwale, koncerty;
- gospodarka i infrastruktura – bogactwa naturalne, dominujące zawody, największe przedsiębiorstwa, wydarzenia gospodarcze, usługi, rolnictwo i przetwórstwo, hodowla, inwestycje w rozwój infrastruktury gminy;
- nauka i oświata – placówki naukowe i oświatowe, liczba uczniów i studentów, osiągnięcia naukowe,
- sport, turystyka i wypoczynek – kluby sportowe, baza sportowa i rekreacyjno-turystyczna, zawody/imprezy sportowe i turystyczne;
- miejsca wydarzeń historycznych, zabytki, pomniki;
- „portrety” ludzi zasługujących na miano „dumy gminy”, którzy swoją działalnością społeczną/zawodową przyczynili się do rozwoju gminy/regionu oraz pomnażania lokalnych dóbr materialnych i kulturalnych;
- formy współpracy z zagranicą i fundusze unijne.

Uczniowie po zrealizowaniu (w okresie miesiąca) założeń projektu badawczego, prezentują na forum szkoły walory swojej gminy z przewodnim hasłem promocyjnym. Na prezentację efektów realizacji uczniowskiego projektu edukacyjnego powinni zostać zaproszeni goście – lokalni partnerzy społeczni szkoły. Formy prezentacji poszczególnych informacji o gminie powinny być zróżnicowane (prezentacje, filmy, zdjęcia, plakaty, wywiady itp.). Multimedialna prezentacja zredagowanych materiałów powinna zostać zamieszczona na stronie internetowej szkoły.

Walory Pomorza Zachodniego

Szkoła podstawowa – wiedza o społeczeństwie

Podstawa programowa – treści nauczania

VII. Społeczność regionalna

Uczeń:

1) znajduje i przedstawia informacje o swoim regionie, wydarzenia i postaci z jego dziejów; lokalizuje własne województwo i powiaty wchodzące w jego skład oraz pozostałe województwa.

Cel ogólny: poznanie i promowanie walorów Pomorza Zachodniego.

Cele szczegółowe:

- pogłębienie wiedzy o najważniejszych wydarzeniach życia społeczno-kulturalnego, naukowego i gospodarczego współczesnego Pomorza Zachodniego;
- uświadomienie wspólnych cech, emocjonalnych związków i poczucia jedności z regionem;
- uświadomienie znaczenia urzeczywistniania wartości społeczno-kulturowych związanych z regionem;
- popularyzowanie walorów województwa zachodniopomorskiego.

Zadania (propozycje)

Uczniowie opracowują kartę projektu edukacyjnego, uwzględniając przykładowo następujące zagadnienia do opracowania przez poszczególne zespoły:

- zidentyfikowanie źródeł wiedzy i informacji o Pomorzu Zachodnim;
- sporządzenie katalogu najważniejszych tradycji regionalnych, wydarzeń życia społeczno-kulturalnego, naukowego i gospodarczego współczesnego Pomorza Zachodniego, szczególnie zasługujących na dobrą opinię i uznanie, a tym samym tworzących markę województwa zachodniopomorskiego;
- opracowanie informacji o Rejonach Pamięci Narodowej, miejscach historycznych, zabytkach i pomnikach;

- opracowanie „mapy” walorów turystycznych regionu;
- opracowanie „portretów” ludzi zasługujących na miano „dumy województwa”, którzy swoją działalnością zawodową lub społeczną przyczyniają się do rozwoju Pomorza Zachodniego, pomnażania jego dóbr materialnych i kulturalnych, a także do szeroko rozumianej promocji województwa w kraju i za granicą;
- przedstawienie społecznie ważnych inicjatyw społecznych – projektów, kampanii, akcji itp.;
- sporządzenie wojewódzkiego katalogu miejscowości, herbów, organizacji, imprez itp. „spod znaku Gryfa”;
- zaprezentowanie przykładów dobrych praktyk w reprezentowaniu i rzecznictwie interesów mieszkańców oraz ich finansowym lub rzeczowym wspieraniu;
- przedstawienie przykładów organizowania debat, seminariów i konferencji na tematy ważne dla rozwoju regionu;
- przedstawienie przykładów współpracy między lokalnymi organizacjami/ instytucjami; inicjowanie wspólnych akcji, spotkań, wymiana doświadczeń itp.;
- przedstawienie informacji o projektach zrealizowanych z budżetów obywatelskich;
- sporządzenie wykazu instytucji i organizacji uhonorowanych Odznaką Honorową Gryfa Zachodniopomorskiego;
- opracowanie propozycji form i metod działań promocyjnych regionu.

Janusz Korzeniowski

Wieloletni nauczyciel i konsultant ds. edukacji obywatelskiej. Autor oraz współautor licznych publikacji, między innymi książki *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka* (2011).

Mistrza czynią uczniowie

Magdalena Malik

Ludwik Bander (1908–1991) jako przykład autorytetu pedagogicznego

Poniższy artykuł zrodził się na bazie rozmów, które miałam możliwość przeprowadzić podczas realizacji projektu „ASOS – Aktywność Społeczna Osób Starszych” dla seniorów w Gliwicach. Każdy z uczestników przedstawiał swoje wspomnienia z pracy zawodowej lub edukacji, które zostały spisane i znalazły się w publikacji pod tytułem *Moje/Nasze Gliwice. Ocalić od zapomnienia* wieńczącej zadania w projekcie¹. Jednym z uczestników był Andrzej Dziura, który – poza opisem swoich doświadczeń z pracy zawodowej – podczas jednego ze spotkań przedstawił postać nauczyciela, który w jego pamięci zachował się ze względu na zachowanie, kształcenie i postrzeganie uczniów. „Dyrektor Ludwik Bander był i pozostał do dziś moim wielkim autorytetem i przykładem wspańskiego pedagoga. Przeniósł wzory pracy wychowawców szkolnych z czasów II Rzeczypospolitej na grunt powojennej Polski, o innym ustroju” – tymi słowami rozpoczęła się fascynująca podróż do przeszłości w świecie edukacji.

„Wszystkich traktował poważnie”

Świadomie użyłam sformułowania „przeszłość edukacji”, nie mając jednak na myśli okresu w historii, ale relacje między nauczycielem a uczniem. Moim zdaniem obecnie otwiera się przestrzeń do debaty o tym, kim jest dla młodego pokolenia wychowawca czy pedagog. Teorie wychowania w literaturze przedmiotu pełne są wiadomości o kształtowaniu postaw i cech osobowości młodzieży, ich autorki i autorzy zajmują się tworzeniem dla młodych ludzi odpowiednich warunków do samowychowania². Mimo sporej pracy ze strony specjalistów w dziedzinie pedagogiki, psychologii, a także socjologii – i włączania się części rodziców w edukację – możemy obserwować kryzys autorytetu w procesie kształcenia. Słuchając Andrzeja Dziury, który na moją prośbę zapisał, jak wyglądał jego pobyt w szkole średniej, zastanawiałam się, czy współczesna młodzież po osiągnięciu wieku senioralnego będzie pamiętała o swoich nauczycielach i wspominała ich równie ciepło.

Andrzej Dziura, spoglądając wstecz, odnotowuje: „Ludwik Bander szacunek nasz zdobywał stopniowo tym, że wszystkich uczniów traktował bardzo poważnie, bez żadnych różnic skąd pochodzili. Sposobem swojego podejścia do uczniów osiągnął taki autorytet, że kiedy przechodził korytarzem, wszyscy przyjmowali postawę jakby na baczność, choć nigdy tego nie wymagał. Wynikało to z wielkiego szacunku. Zwracał uwagę na nasze zachowanie i schludny wygląd. Nigdy nie karał ucznia bez ważnej przyczyny. Oprócz tego, że był moim nauczycielem matematyki, był również moim wychowawcą klasowym. Wpajał nam, że wszystkich ludzi należy traktować z należnym szacunkiem bez względu na pochodzenie, zdolności i wygląd – i od nas również tego wymagał. Takie podejście do uczniów zyskiwało naszemu dyrektorowi olbrzymią popularność. Zauważyliśmy, że taki sam szacunek posiadał u całego grona nauczycielskiego. Gdybym miał stworzyć wzór nauczyciela wychowawcy i dyrektora placówki szkolnej, to byłby to Ludwik Bander. Nigdy nie dostrzegliśmy w zachowaniu Pana Dyrektora, żeby traktował nas inaczej jak swoich współpracowników nauczycieli. Uważał, że każdy ma szansę na stanowiska i tytuły, trzeba tylko solidnie pracować i rzetelnie wykonywać swoje obowiązki, a wtedy można stać się autorytetem”.

Z mojego punktu widzenia właśnie tak powinna wyglądać szkolna „normalność”. Potocznie nauczycielski autorytet kojarzony jest z osobą pod wieloma względami wzorową i godną naśladowania z uwzględnieniem takich kompetencji, jak: maksymalny zasób wiedzy w danym przedmiocie, doświadczenie praktyczne, umiejętności przydatne w pracy, sposób wykonywania zawodu, sferę dydaktyczno-metodyczną.

„Dbał o naszą wiedzę”

Tradycyjny mistrz to ktoś, kto „świecił przykładem” pod każdym względem. Taki nauczyciel również dzisiaj może być uznany za autorytet i cieszyć

się powszechnym szacunkiem czy zaufaniem³. Od pedagoga wymaga to bardzo dużo pracy, a niestety większość nauczycieli, chcąc jednocześnie posiadać w oczach uczniów opinię należną autorytetom, nie zadaje sobie pytania, czy ze swojej strony zrobiła w tym kierunku cokolwiek, żeby właśnie taki status osiągnąć.

Tak wiele się czyta o nierównym traktowaniu uczniów ze względu na przykład na status ekonomiczny czy zawodowy ich rodziców. Podobnie jest z wymaganiami wobec zapisów w statucie szkoły: uczeń musi ponieść konsekwencje za złe zachowanie, zaś nauczyciel jest „zwolniony” z przestrzegania tych zasad, które sam wprowadza w życie.

Andrzej Dziura kontynuuje: „Po pierwszym roku nauki w Technikum Górniczym w Bytomiu dyrektor Bander już miał dokładne rozeznanie odnośnie naszych zdolności i chęci osiągnięcia celu, czyli świadectwa maturalnego. Twierdził, że po maturze zasilimy kadry dozoru technicznego w przemyśle węglowym. Najzdolniejszych szkoła kieruje na wyższe uczelnie. Niestety wielu z nas nie utrzymało wymaganego poziomu w nauce i odpadło. Potrafił znaleźć drogę do naszych umysłów i sposobu myślenia. Nigdy nie robił różnic między nami. Dla niego liczyła się praca ucznia i chęć wykorzystania tego, co oferuje nam szkoła. Niczego na nas nie wymuszał. Dawał nam tylko do zrozumienia, że mamy szansę na inne życie, niż mają nasi rodzice i powinniśmy to wykorzystać. Twierdził, że kto tego nie zrozumie, to zawsze może wrócić do swojego środowiska. Pierwszy raz miałem do czynienia z pedagogiem, który dbał o naszą wiedzę, ale i potrzeby kulturalne, jak: wspólne wyjścia do teatru, kina, opery i wycieczki do muzeum. Odwiedzał nas również w internacie. Sprawdzał nasze warunki mieszkaniowe, organizował nam zajęcia pozalekcyjne, jak kółka zainteresowań, na przykład chór, zespoły taneczne i sport. Oceniał ucznia kompleksowo i według tego potrafił nas wynagradzać – dodatkowymi stypendiami, upominkami, wyróżnieniami”.

Nauczyciel wychowawca to nie tylko osoba przygotowana do przekazywania wiedzy w zakresie swojego przedmiotu – powinna także posiadać umiejętność rozpoznawania zdolności dzieci, ich mocnych i słabych stron, aby wskazać najlepsze dla nich rozwiązania na kolejnych etapach edukacji. W pensum wychowawcy zawarte są godziny wychowawcze, które warto wykorzystać na rozmowy z uczniami, ale nie należy też unikać „monologów”. Choć młodzież często milczy, to jednak wyciąga pewne wnioski ze słów nauczyciela, któremu „zależy”. Dzieci często nie radzą sobie w różnych życiowych sytuacjach. Liczą wówczas na wsparcie, pomoc ze strony nauczyciela – dlatego w naszej pracy bardzo ważna jest wzajemna komunikacja.

„Nie wspominał o trudnych przeżyciach”

„Gdy dowiedziałem się, że ma pochodzenie żydowskie, nie zmieniło to mojego poglądu na jego temat. Doskonale wiedział, że pochodzimy z różnych stron kraju, ze środowisk wiejskich i rzadko wykształconych. Nigdy nam nie wspominał o bardzo trudnych przeżyciach jego i jego rodziny z czasów drugiej wojny światowej. Jak się niedawno dowiedziałem, nie wiedział o tym również jego syn, Jerzy, który przed maturą pomagał nam się przygotować z matematyki. Często się zastanawiam, jaki procent nauczycieli i wychowawców w obecnych czasach ma podobne podejście do swojej roli w wychowywaniu młodzieży. Sadzę, że wielki wpływ na sposób traktowania wychowanków w szkole oraz innych ludzi miała tragiczna przeszłość wojenna mojego dyrektora. Wniosek nasuwa się taki, że traktował wszystkich wokół siebie odwrotnie jak sam był traktowany w czasie okupacji wojennej”.

Wspomnienie Andrzeja Dziury można podsumować słowami, że mistrza czynią uczniowie. Warto zaznaczyć, że lata, kiedy pan Andrzej uczęszczał do szkoły, były wyzwaniem dla młodzie-

ży. Część z nich utraciła rodziców podczas wojny, część była półsierotami, brakowało finansów na podstawowe potrzeby i utrzymanie mieszkania. W szkole nie było środków dydaktycznych. Choć współczesnej młodzieży trudno sobie wyobrazić ówczesne warunki, pewne rzeczy nie uległy zmianie: w edukacji nadal najważniejsza jest relacja, kontakt z drugim człowiekiem – bez względu na wiek. Młodzi ludzie mają własnych bohaterów, autorytety oraz mistrzów wykreowanych głównie przez media: aktorów, modeli, piosenkarzy, sportowców, wszytkowiedzących profesorów, tudzież wyrastających jak grzyby po deszczu ekspertów w każdej dziedzinie życia, oferujących im wzory sukcesu zbliżone do tych z telewizji lub internetu. Niestety, drodzy nauczyciele, mamy w tym swój udział – więc, jak sądzę, powinniśmy przeemyśleć i na nowo zdefiniować pojęcie autorytetu w naszym zawodzie.

Przypisy

- 1 M. Malik (red.), *Moje/Nasze Gliwice. Ocalić od zapomnienia*, Gliwice 2017.
- 2 M. Łobocki, *Teoria wychowania w zarysie*, Kraków 2009; A.M. de Tchorzewski, *Wstęp do teorii wychowania*, Kraków 2018; B. Śliwerski, *Współczesne teorie i nurty wychowania*, Kraków 2005.
- 3 M. Błędowska, *Autorytet nauczyciela w czasach przełomu*, w: B. Juraś, B. Śliwerski (red.), *Pedagogiczne drogowskazy*, Kraków 2000.

Magdalena Malik

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

Etyka a pedagogika

Jadwiga Szymaniak

O wartościowych ideach w trudnych czasach

Właśnie ukazała się u naszych sąsiadów cenna pozycja pod tytułem *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen* – poświęcona związkom etyki i pedagogiki w kontekście pracy z dziećmi i młodzieżą¹. Autorką jest Annedore Prengel, profesorka w stanie spoczynku związana z Uniwersytetem w Poczdamie, od wielu lat interesująca się rozwojem zwłaszcza młodszych dzieci – wydała na ten temat liczne publikacje, oparte między innymi na

własnych badaniach. Jej najnowsza książka ukazuje się w chwili, kiedy toczy się niełatwa polemika dotycząca nauczycielskich postaw, również związanych z obserwowanymi i narastającymi ruchami kontestacyjnymi młodzieży w całej Europie, między innymi w Polsce. Hasła, takie jak „nauczycielski etos”, „godność” czy „powołanie”, często pojawiające się w publicystyce i innych mediach, wiązane są obecnie z wielkimi nadziejami.

Zmiany na lepsze?

Jakość pedagogicznego oddziaływania jest ważna dla codziennych doświadczeń po obu stronach – zarówno dla osobowego rozwoju wychowanków, jak i dobrego samopoczucia nauczycieli. Pedagogika zorientowana etycznie pyta, jak rozróżnić dobre i złe sposoby postępowania. Prengel analizuje poglądy na to, jak nie zawsze od razu perfekcyjnie, ale „wystarczająco dobrze” działać na rzecz dzieci². Ważna teza tej książki brzmi: „Jest możliwe, aby dostatecznie dobrze postępować pedagogicznie, w każdym razie jest możliwe, aby nawet w najcięższych sytuacjach ważyć się na kroki w kierunku ulepszenia” (s. 67).

Z badań profesor Prengel wynika niestety, że przeciętnie około 20% zaobserwowanych zachowań nauczycieli – na wszystkich etapach kształcenia, włączając przedszkole – można uznać za raniące godność wychowanków, a około 5% – jako bardzo raniące. Przekonująco wypadają w książce opisy zaczerpnięte z prowadzonych pod kierunkiem autorki protokołów obserwacji – na przykład brak reakcji na płacz, na przejawy wyśmiewania, ignorowanie zauważalnego smutku. Warto zwrócić uwagę, że sytuacje konfliktowe u dzieci, wywołujące smutek i płacz, często zdarzają się na tle narodowościowym, jak na przykład głośne ostatnio pobicie polskiego ucznia w szkole angielskiej.

Aby dzieci i młodzież odczuwały uznanie, należy – co wydaje się oczywiste, a jednak zbyt rzadko jest praktykowane – ośmielać, tłumaczyć, chwalić osiągnięcia, pocieszać przy troskach, uwzględniać konflikty i pomagać, a także ustalać granice i umożliwiać naprawienie krzywdy. Refleksja nad profesjonalnym etosem nauczycieli i wychowawców jest potrzebna również dlatego, aby nie popaść w przesadne moralizowanie. Koniecznym warunkiem zmiany na lepsze jest jednak motywacja pedagogów, ich chęć doskonalenia się w tym kierunku. Dotyczy to nie tylko

nauczycieli, ale też pedagogów szkolnych i społecznych, pracowników socjalnych. Stąd fakt ukazania się tej książki jest szczególnie godny odnotowania.

Zdaję sobie sprawę, że w tekście moim przeważają elementy informacyjne, a mniej jest elementów oceniających. Jest to jednak działanie zamierzone – ze względu na bogactwo treści zawartych w tej publikacji, zwłaszcza w odniesieniu do wkładu myśli najnowszej, także z kręgu etyki feministycznej i etyki troski.

Szukanie uzasadnień

Autorka książki *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen* postawiła sobie za cel szukanie podstaw teoretycznych dla pedagogiki etycznie zorientowanej. Pojęciem bliskim jest tu etyka zawodowa. Może warto przypomnieć, że w Polsce mamy w tej dziedzinie długie tradycje. Profesor Maria Ossowska mówiła o moralności zawodowej, istniało nawet pojęcie „zawodowego honoru”. Pogłębiona refleksja etyczna jest w zawodzie pedagoga szczególnie potrzebna, bo podmiotem naszej pracy są młodzi ludzie, którzy na ogół nie umieją się jeszcze bronić. O „spolegliwym opiekuństwie” mówił kiedyś nasz wielki filozof, Tadeusz Kotarbiński (1886–1981), twórca etyki niezależnej – wolnej od uzasadnień religijnych czy ideologicznych. Annedore Prengel obraca się jednak w kręgu myślicieli z obszaru niemiecko- i anglojęzycznego; wykazuje się tu wielką erudycją, a także – co może jeszcze ważniejsze – odwagą. Nie ukrywa, że pojawiają się w tej dziedzinie „prześmiewcze” komentarze, a w głównym obecnie nurcie debat na temat wychowania i kształcenia – zagadnienie etyki pedagogicznej „wyblakło”. Dodajmy jednak, że ostatnio zauważalny jest powrót zainteresowania nim na fali ogólnoeuropejskich protestów. Także w Polsce. W książce Prengel – oprócz teorii obecnych w pedagogicznym dyskursie, jak stanowisko Pierre’a Bourdieu czy Hannah Arendt

(1906–1975), do której powrócę – często pojawia się myśl mało u nas znanej francuskiej filozofki Corine Pelluchon (ur. 1967), a także głosy przedstawicielek etyki feministycznie inspirowanej, między innymi Amerykanki Carol Gilligan (ur. 1936), której książka *In a Different Voice* (1982) zyskała sławę międzynarodową i była dyskutowana kontrowersyjnie (s. 33). W teorii rozwoju moralnego Gilligan w centrum stoją troskliwość i odpowiedź na potrzeby.

Wiele miejsca wśród teorii, głównie z pogranicza psychologii i pedagogiki, zajmuje etyka troski (*Care-Ethik*). Była ona szczegółowo analizowana w związku z pracą instytucji zajmujących się opieką paliatywną. Duże zasługi w tym obszarze ma Amerykanka Nell Noddings (ur. 1929), profesorka filozofii Uniwersytetu Columbia, która odniosła jej założenia do przedszkoli i szkół (s. 55). Bazą jest w tym zakresie przekonanie, że dzieci uczą się troskliwości poprzez naśladowanie dorosłych. Etyka troski poważnie traktuje też agresję i nienawiść. Noddings podkreśla, że w ramach swojej filozofii przeciwstawia im stosunki wsparcia. Obie osoby, opiekująca się i odbierająca wsparcie, mają coś od siebie wnieść. Po stronie sprawującego opiekę będą to kompetencje w dziedzinie interpretacji potrzeb podopiecznych, elastyczność i wykształcanie w sobie cech przyjemnych dla innych, jak cierpliwość, otwartość, zdolność do samorefleksji.

Co się kryje pod określeniem: opiekuńczy nauczyciel? Noddings zaznacza, że uczniowie artykułują wiele potrzeb, także intelektualnych. Nauczyciele mają też do czynienia z problemami tożsamościowymi (płeć, rasa, seksualność). Powinni być czujni na potrzeby podopiecznych we wszystkich tych zakresach. Profesor Noddings zaproponowała cztery komponenty wychowania moralnego: modelowanie, dialog, praktykę i potwierdzenie skuteczności. Ten model pomocy w wychowaniu moralnym, akcentujący szczególnie dialog, stoi w pewnej sprzeczności z pro-

gramem kształcenia charakteru i etyką cnót. Jej zdaniem problemy z dyscypliną, jak szykanowanie, przeszkadzanie, spóźnienia, absencja, można efektywniej zredukować przez wspierające rozmowy niż kary.

Obok bacznej uwagi poświęconej w omawianej pozycji etyce troski, odnajdziemy także liczne odniesienia do etyki poszanowania wartości (*Ethik der Wertschätzung*). Annedore Prengel omawia ją, naświetlając stosunki międzypokoleniowe. Wybrała prace wspomnianej francuskiej filozofki, profesor Corine Pelluchon. Badaczka ta akcentuje konieczność przekazywania wartości od lat najmłodszych. Zaznacza, że dziecko powinno dorastać w stabilnej rzeczywistości, w świecie, który mu pomoże zająć pozycję i stanowisko wobec przeszłości, ale też pozostawać twórczym i świadomym możliwości wpływania na rozwój świata. Już od najmłodszych lat dzieci muszą mieć „punkty orientacyjne”, poznawać dzieła i czyny, które wpływały na budowanie wspólnoty. Jest to warunek kontynuacji dorobku kulturowego pokoleń (s. 22). Pelluchon mówi o stosunku konwivencji (*Konvivenz*), zakładającym budowanie wspólnoty postrzeganej jako dynamiczna całość, w której harmonia nie wyklucza pluralizmu. „Konwivencja jest sztuką, w której tworzy się wspólną przestrzeń dla jednostek szukających sensu życia – tak, aby ich potrzeby były zaspokojone i czuły się docenione w swojej wartości”, czytamy w omawianej książce (s. 27). Zdaniem profesor Pelluchon konwivencja jest zarazem zasadą organizacji, jak i metodą pracy – dodajmy, że bardzo ważną dla struktur demokratycznych.

Z filozoficznego punktu widzenia rozróżnić można etykę deskryptywną, normatywną i metaetykę. Etyka deskryptywna opisuje koncepcje etyczne w różnych społecznościach, grupach, naukach, zawodach. Etyka normatywna projektuje i uzasadnia działania etyczne („co należy czynić?”), zaś metaetyka pomaga nam zrozumieć, jak myśleć nad etyką. Działaniu pedagogicznemu

towarzyszy przede wszystkim etyka normatywna. Typowym stanowiskiem jest tu pogląd Immanuela Kanta (1724–1804) i jego imperatyw kategoryczny, mający wartość uniwersalną, wyrażający powinność i obowiązek moralny, wynikający z rozumności i godności. W ramach etyki normatywnej mieści się też etyka cnót (*Tugendethik*), zapoczątkowana przez Arystotelesa i potem kontynuowana przez chrześcijaństwo, ostatnio przeżywająca renesans, chociażby w postaci nurtu, jakim jest pedagogika pozytywna. W etyce cnót przyjmuje się, że działanie jest dobre wtedy, gdy opiera się na takich cechach, jak roztropność, odwaga, umiarkowanie. W myśl tych zasad człowiek chce realizować dobre życie, ma etyczny obraz siebie, nie obawia się spojrzeć sobie w twarz, nie chce się siebie wstydić (s. 30).

Dalsze przemyślenia prowadzą w stronę wzajemnych międzyludzkich relacji i uwzględniania potrzeb. Autorka, omawiając teorie dotyczące dynamicznych powiązań międzyludzkich, przywołuje stanowisko niemiecko-amerykańskiej filozofki Hannah Arendt. Sformułowała ona, w celach poglądowych, metaforę tkaniny, składającej się ze spletających się włókien, tak jak spletają się nasze losy i wzajemne stosunki. Teorie relacji uświadamiają nam wagę tych powiązań i inspirują do stawiania pytań o to, jak je kształtować.

Z kolei teorie potrzeb akcentują nie tylko zaspokojenie tych podstawowych (pożywienia, snu, bezpieczeństwa, higieny, ruchu), ale właśnie także kontaktów i potrzeb duchowych. Do tych ostatnich autorka zalicza także miłość i autonomię (s. 24). Odwołuje się w tym zakresie do poglądów angielskiego filozofa moralności Adama Smitha (1723–1790), znawcy emocji i uczuć społecznych, przytaczając jego myśl: „Odczuwam troskę, bo inni są przepełnieni troską” (s. 25). Zaniedbanie elementarnych potrzeb uznania u dziecka prowadzić może do trwałych zranień – bowiem młody człowiek tworzy sobie wówczas zły obraz siebie i innych. Stąd tak ważne jest, aby nie odbierać

dziecku otuchy, nie zawstydząć, także z powodu chorób, niepełnosprawności, pochodzenia.

Omówione wyżej tendencje w różnych naukach (filozofii, psychologii i naukach społecznych) tworzą dla etyki pedagogicznej perspektywę holistyczną.

Uwzględniając inne kryteria, wyróżnia się etykę indywidualną, społeczną, związaną z pracą instytucji czy etykę dyskursu, reprezentowaną przez Jürgena Habermasa (ur. 1929), niemieckiego filozofa, twórcy teorii „działania komunikacyjnego”. Przypomnijmy ważne dla pracy szkolnej, na wyższym już jej etapie, założenia dyskursu:

- wszyscy mogą wziąć w nim udział;
- uczestnicy powinni trzymać się jego reguł;
- trzeba się wzajemnie uznawać, równoprawnie i roztropnie;
- wszyscy pracują nad konsensusem (s. 32).

Aby jednak dyskurs mógł się udać, elementarne umiejętności poszanowania innych muszą być wcześniej rozwinięte i pielęgnowane – podkreśla profesor Prengel.

Wśród myśli nowszej

Była już mowa o etyce feministycznej, która zaznaczyła się szczególnie w opiece, akcentując uwzględnianie życzeń i potrzeb jednostek z niej korzystających. Oprócz wymienionych autorek dużą rolę odegrali tu: Julia Kristeva (ur. 1941), bułgarsko-francuska językoznawczyni i filozofka związana z ruchem feministycznym, znana w Polsce właśnie z biografii Hannah Arendt; a także profesor Charles Gardon, antropolog, akcentujący podatność na zranienie. Mówi się o wspólnym etycznym horyzoncie opieki i wychowania, jaki stanowią związki między zależnością, autonomią, podatnością na zranienie i poszanowaniem wartości. Na horyzont ten rzutują przede wszystkim zasady etyki lekarskiej: nie szkodzić i być sprawiedliwym (s. 36). Wiąże się to z pojęciem godności i wolności. Wolność przysługuje

Zakłada się, że dziecko powinno dorastać w stabilnej rzeczywistości, w świecie, który mu pomoże zająć pozycję i stanowisko wobec przeszłości, ale też pozostawać twórczym i świadomym możliwości wpływania na rozwój świata. Już od najmłodszych lat dzieci muszą mieć „punkty orientacyjne”, poznawać dzieła i czyny, które wpływały na budowanie dorobku kulturowego wspólnoty.

w tych relacjach każdemu – granicę stanowi jedynie wolność drugiego człowieka i nie można jej mylić z samowolą (s. 39).

Profesor Prengel zwracała na tę problematykę uwagę od lat w publikacjach przeznaczonych dla nauczycieli, zwłaszcza nauczania początkowego. Jak już wspomniano, nie pomija się tu dzieci chorych i otoczonych opieką hospicyjną. Autorka w swych rozważaniach próbuje wykorzystać wiedzę na temat początków życia – uwzględnia poród, badania nad okresem niemowlęctwa, szczególnie nad „wdrukowaniami”, które następują w chwili narodzin. Pojawiają się więc różne aspekty samodzielności dziecka, jego wolności, ale i prawa do opieki oraz relacyjnej autonomii. Aktualnie wymagania etycznie zorientowanej pedagogiki widzi autorka zwłaszcza w proponowaniu równych szans, adekwatnie do rozwoju dzieci. Usilnie podkreśla „wzrost” przez kształcenie i nietracenie z oczu tych, którzy „odpadają”.

Interesujące i cenne są przede wszystkim uwagi dotyczące pedagogiki późnej moderny

i pedagogiki „różnorodności” (s. 46 i nast.) od końca XX wieku. Narodziła się wtedy pedagogika inkluzji, mająca likwidować brutalną konkurencję o wykształcenie, o miejsce w społecznej hierarchii, współzawodnictwo. Kompasem są tu prawa dziecka. Dorobek w tym zakresie jest bardzo duży, szczególnie od roku 1985, w niemieckojęzycznym obszarze językowym, a także w dyskursie międzynarodowym francuskim i anglojęzycznym. Z pewnością należy tu wspomnieć *Etykę pedagogiczną* – polską monografię profesora Janusza Homplewicza³. Należy o niej pamiętać zwłaszcza teraz, w obliczu młodzieżowych ruchów kontestacyjnych, w których negacja staje się programem. Doprowadzić to może, co przewidywał Homplewicz, do „nowej aksjologii”, w której wartości pokolenia ojców przestają być uznawane przez pokolenia dzieci.

Kwestie te stanowią wyzwanie dla pedagogiki, zwłaszcza gdy protest jest odpowiedzią na błędy, bezdusność, skostnienie i przekłamanie⁴. Poświęcam temu zagadnieniu więcej uwagi, przytaczając za Prengel liczne głosy przestrogi. Uważam to jednak za konieczne. Jak już wspomniano, rozważaniom nad etycznym kształtem pedagogiki towarzyszyły często sceptyczne, ironizujące stanowiska. W roku 1990 Lothar Wigger, profesor nauk o wychowaniu z Dortmundu, podsumowywał: „Etyka wydaje się dzisiaj dyscypliną spychaną na margines. Kpi się z pedagogicznej normatywności, etyka uważana jest za nierealistyczną”⁵. Grozi to jednak, jak słusznie podkreśla autorka omawianej książki, niebezpieczeństwem przeoczenia ważnych aspektów, między innymi tym, że nieobecność orientacji etycznej w zawodzie wychowawcy czy nauczyciela może mieć poważne skutki egzystencjalne (s. 51). Na uwagę zasługują, zdaniem Prengel, doświadczenia ze Szwajcarii, gdzie liczni psychologowie i przedstawiciele nauk o wychowaniu pracują ze szczególną intensywnością w zakresie związków etyki i pedagogiki.

Pedagogiczny etos

W kręgu rozważań nad etosem pedagogicznym pojawia się pojęcie imperatywu pedagogicznego, który można odnieść do wszystkich pól pracy pedagogicznej: „Jesteś współodpowiedzialny za rozwój dziecka, za kontakty, w których żyje, za formy, w jakich się wyraża, za jego zainteresowania, chociaż dajesz mu stale i zawsze od nowa optymalną wolność”. Pojęciem tym zajmują się między innymi badacze szwajcarscy, chociażby Michael Zutavern⁶. Na całym świecie istnieją kodeksy etyki zawodowej – o wymiarze narodowym i międzynarodowym. Dotyczą przedszkoli, szkół, uczelni wyższych. Prengel jako przykład podaje szwajcarski dokument z roku 2008, w którym czytamy: „Osoba ucząca przestrzega (...) godności człowieka, szanuje osobowość biorących udział w tym procesie, traktuje wszystkich z jednakową troskliwością” (s. 60), akcentując, że związki między generacjami ustalone są przez potrzeby, które obejmują zarówno chęć oparcia, jak i wolność. Jakość emocjonalnych kontaktów rzutuje silnie na kognitywne procesy kształcenia, dlatego przestrzega się przed doświadczaniem zranień w tych procesach. Wielkie znaczenie mają tu filozoficzne kategorie wspomnianej etyki indywidualnej (na przykład w zespołach nauczycielskich czy w grupach dziecięcych i młodzieżowych), społecznej i instytucjonalnej.

Istotne są aspekty wiążące się z dydaktyką przedszkolną i szkolną – dzieci i młodzież, w myśl zasad autonomii, mogą w niektórych fazach pracy oddawać się zajęciom dobrowolnie przez siebie wybranym. Autorka zaznacza jednak, że do rozumnego wyboru treści i formy zajęć się dorasta (s. 67).

Mało znane w Polsce pojęcie etyki obrony (*Advokatorische Ethik*) zgłębia zwłaszcza Micha Brumlik, obecnie profesor senior. Jego książka *Advokatorische Ethik. Zur Legitimation pädagogischer Eingriffe* (2017) to reakcja na popularną w latach 70. i 80. antypedagogiczną krytykę każdego wy-

chowania i próba stworzenia własnej koncepcji procesu wychowawczego, łączącego się z obroną dziecka. Brumlik rozumie przez nią „system twierdzeń i wezwań w sprawie interesów osób, które nie mogą się o to same zatroszczyć” (s. 53–54).

W pedagogice etycznie zorientowanej, podkreślmy to raz jeszcze, chodzi szczególnie o dwie sprawy: pedagogika ta nie chce szermować wielkimi słowami, gloryfikować ideałów, ale nie chce też ulegać niektórym retorykom niepowodzeń, lęku, które stwierdzają tylko brak możliwości kierowania czy antynomie i kryzys w pedagogice.

Profesor Annedore Prengel proponuje siedem zasad pedagogiki etycznie zorientowanej, częściowo pokrywających się z etyką lekarską, etyką indywidualną i normatywną (także z etyką cnót):

1. Troska nauczyciela o siebie (*Selbstsorge*). Zasada ta jest inspirowana przez etykę indywidualną i postuluje, aby we własnym interesie a także w interesie rozwoju dzieci i młodzieży postępować w sposób racjonalny.
2. Nie szkodzić – zasada inspirowana przez etykę lekarską i etykę cnót. Odnosi się ona także do modelu organizacji szkoły (na przykład czas trwania nauki, wyposażenie pomieszczeń). Służy szczególnie urzeczywistnieniu praw dziecka.
3. Przyczyniać się do dobra wychowanków. Ta zasada odnosi się do rozwoju fizycznego, psychicznego, społecznego i kognitywnego. Obejmuje więc także przekazywanie wiedzy, umiejętność uczenia się, tak aby czerpać z tego procesu radość. Wspiera się zwłaszcza na maksymach etyki normatywnej.
4. Dawać dziecku autonomię stosowną do wieku, począwszy od najmłodszych okresów rozwoju. Realizuje się tu prawo dziecka do partycypacji. W przedszkolu, na przykład, może to być wybór zabawy, tematu zadań, potem też w pracy z projektem.
5. Realizować „przyzwanie na pomoc” (*Advokatorische Verantwortung*). Trzeba w tym miejscu wymienić prace Michy Brumlika.

6. Sprawiedliwość, którą należy wiązać także z oceną wkładu pracy każdego dziecka do wspólnego działania.
7. Szkoła i inne instytucje wychowawcze są wspólnotami wspierającymi. Zasada ta inspirowana jest szczególnie przez etykę troski (s. 70–72).

W zakresie możliwości metodycznych, sprzyjających realizacji tych zasad, autorka wskazuje na rozmowy w kręgu, narady, zebrania. Istotne jest również pielęgnowanie przynależności dzieci do klasy czy grupy, także przez rodziców, i kooperacja nauczycieli oraz pedagogów różnych specjalności, zwłaszcza przy prowadzeniu trudnych przypadków indywidualnych. Autorka przywołuje w tym kontekście wartościową koncepcję „nowego autorytetu”. Sprawa ta wymagałaby jednak odrębnego omówienia.

Ethos zawodowy a dydaktyka

Nauczyciele z wykształceniem humanistycznym z radością odnajdą w omawianej tu pozycji stwierdzenia o obowiązku przekazywania dziedzictwa, ale i o konieczności tworzenia nowego dorobku, łącznie z jego upowszechnianiem. Chodzi tu o kreatywność młodych, o zmiany w kulturze i dalszy postęp. Autorka wskazuje na trzy elementy dydaktyki:

1. Przekazywanie treści przez odpowiedzialnych dorosłych – namysł z ich strony, które z nich są konieczne do przekazania.
2. Otwarcie młodych na gotowość do samodzielnego wyboru materiału, zgodnie z zainteresowaniami.
3. Postępowanie dydaktyczne dotyczące właściwej oceny pracy, diagnostyki (s. 86).

Ważne, aby dorastający rozwijali swój potencjał już na poziomie elementarnym. Umiejętne „wyważenie” tych elementów przyczynia się do profesjonalności etyki pedagogicznej (s. 91).

Jak kształcić dzieci i młodzież w dziedzinie etyki? W książce Prengel przeważa pogląd, że trzeba tu połączyć przedmiot szkolny etyka ze znanymi metodami wychowania moralnego (s. 95). Autorka zaleca, o czym była już mowa, rozmowy, dyskusje, rozprawianie na temat ważnych etycznych dylematów. Aby to się udało, młodzi powinni bardzo wcześnie osiąść podstawowe umiejętności słuchania, namysłu, refleksji, potem prowadzenia debaty i dyskursu. Prengel podkreśla, że specjalne znaczenie ma tu okres uczęszczania do przedszkola, a potem okres obowiązku szkolnego. Wspiera się szczególnie poglądem przywoływanej już Hannah Arendt, uczennicy Martina Heideggera, która w wykładzie *Kryzys wychowania* z roku 1958 zajęła stanowisko, że my, dorośli, bierzemy odpowiedzialność za wychowanie, i skrytykowała wzbranianie się przed wychowywaniem, co głosili niektórzy pedagodzy reformy.

Argumentów szuka też profesor Prengel w filozofii praw człowieka i w koncepcji kształcenia człowieka do jego praw. Sama zresztą pisała o tym niejednokrotnie. Podwaliny kształcenia etycznego mają za zadanie, aby uzasadnić i upowszechnić zdobycie uniwersalnych przekonań co do godności człowieka, a nie tylko jego wolności (s. 96). Nie wystarczy, apeluje Prengel, aby zostawić dzieciom i młodzieży zadanie tworzenia własnych reguł i obarczać ich za to odpowiedzialnością. A takie tendencje też istnieją. Takie podejście stwarza niebezpieczeństwo, że dorastające generacje nie poznają elementarnego dla demokracji i życia codziennego rozeznania w zakresie tego, co słuszne. Prengel opowiada się więc wielokrotnie za tym, aby przekazać dorastającym podstawy zasad międzyludzkiego bycia. Młodzi mają się nauczyć, że w życiu społecznym niezbędne są pewne reguły. Chodzi tu, między innymi, o kulturę praw człowieka. Specjalistą w tym zakresie jest Karl-Peter Fritzsche, badacz polityki. W książce, której współautorką jest profesor Prengel, mówi on o potrójnym imperatywie w zakresie praw człowieka⁷:

1. Znaj swoje prawa i broń ich.
2. Uznawaj te same prawa u innych. Zachowuj się na co dzień tak, aby uznawać prawa człowieka i nie ranić.
3. Broń według własnych sił praw innych i wspomagaj ich na miarę swoich możliwości.

Niezwykle cenną częścią książki jest jej zakończenie. Autorka wraca do zdarzających się nierzadko duchowych „zranień” dzieci i młodzieży, które niestety szczególnie często są ignorowane (s. 100). Na ogół dotyczą degradacji i dyskryminacji, także narodowej. Brakuje jednak pedagogicznej nauki o „błędach w sztuce”. Spotyka się sceptycyzm i sarkazm wobec pedagogicznych wezwań i wyzwania. W zakończeniu swoich rozważań Prengel przywołuje heroiczne postacie, głęboko zakorzenione w światowej kulturowej pamięci, między innymi: Franciszka z Asyżu, Matkę Teresę z Kalkuty – laureatkę pokojowej Nagrody Nobla z roku 1979. Wśród nich pojawia się jedyny przywoływany w tej książce przedstawiciel polskiej myśli etycznej, Janusz Korczak (1878–1942), prekursor refleksji o prawach dziecka. Szkoda, że nie podkreślono jego wkładu w rozwój personalizmu pedagogicznego, głoszącego, że życie człowieka trzeba rozpatrywać jako odrębną całość. Dotyczy to również życia i rozwoju dziecka, które jest jedynym i niepowtarzalnym podmiotem, wzrasta i rozwija się na mocy własnego i jemu tylko właściwego prawa⁸. Radykalna postawa etyczna tych postaci nie jest tu pojmowana jako obowiązek, choć dla wielu nadal pozostaje żywa i może inspirować.

Marzyłoby się też, aby w publikacjach tego typu pojawiała się nazwisko Karola Wojtyły, który tak wielką wagę przywiązywał do etyki pracy, wyrażającej zbiorową solidarność, i w takich pracach jak *Osoba i czyn* (1968) czy *Elementarz etyczny* (1982) apelował o afirmację każdej osoby, niezależnie od jej kwalifikacji fizycznych czy psychicznych.

Zdaję sobie również sprawę z tego, że to, co napisałam, nie wystarcza w zakresie zgłębie-

nia istoty związków między etyką a pedagogiką. Pominęto, z konieczności, dorobek myśli starożytnej, sądzę bowiem, że jest on bardziej znany niż wkład aktualnie działających przedstawicieli myśli etycznej. Próbuje jednak zwrócić uwagę na zagadnienia z tego zakresu filozofii, także dlatego, iż ostatnio mówi się o zmianie sposobu kształcenia nauczycieli, co wiąże się z reformą doboru treści ich edukacji.

Przypisy

- ¹ A. Prengel, *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*, Weinheim-Basel 2020.
- ² Annedore Prengel odwołuje się tu do sformułowania „wystarczająco dobrze” (*Genügend gut*), którego używał angielski lekarz pediatra Donald Winnicott (1896–1971).
- ³ J. Homplewicz, *Etyka pedagogiczna*, Rzeszów 1996.
- ⁴ Ibidem, s. 131.
- ⁵ L. Wigger, *Die praktische Irrelevanz pädagogischer Ethik*, w: „Zeitschrift für Pädagogik” 1990, nr 3. Cyt. za: A. Prengel, *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*, op. cit., s. 51.
- ⁶ F. Oser, *Unterrichten ohne Ethos?*, w: H.R. Schärer, M. Zuttavern (red.), *Das professionelle Ethos von Lehrerinnen und Lehrer*, München–New York 2018. Cyt. za: A. Prengel, *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*, op. cit., s. 53.
- ⁷ K.P. Fritzsche, *Menschenrechtsbildung im Aufwind*, w: B. Owerwien, A. Prengel (red.), *Recht auf Bildung*, Opladen 2007. Cyt. za: A. Prengel, *Ethische Pädagogik in Kitas und Schulen*, op. cit., s. 97.
- ⁸ *Encyklopedia Filozofii Polskiej*, t. 1, Lublin 2011, s. 713.

Jadwiga Szymaniak

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

Drogi odkrywczości

Agata Kamińska

Procesy „tworzenia” i wychowania przez sztukę w pracy edukatora muzealnego

W poniższym artykule chciałabym się podzielić spostrzeżeniami na temat plastykoterapii oraz zaprezentować metody i techniki, które stosuję podczas pracy w edukacji muzealnej. Postaram się także przedstawić, jakie korzyści płyną z zajęć plastykoterapeutycznych i jaką rolę pełni nauczyciel/edukator w pomaganiu i rozwijaniu kreatywności dziecka. Tematyka i zakres pracy

w edukacji muzealnej wiążą się z opracowaniem różnorodnych warsztatów, lekcji, tworzeniem programów do wystaw stałych i czasowych. Programy dotyczące sztuki kierowane są do różnych grup – częstymi gośćmi w Muzeum Narodowym w Szczecinie są zarówno dzieci w wieku przedszkolnym, jak i szkolnym, grupy zorganizowane, w tym młodzież licealna oraz seniorzy.

Terapia przez sztukę

Aktywność twórcza może się przejawiać w każdym wieku, a chcąc kształtować postawę twórczą, należy stwarzać sytuacje, które ją wyzwalają. Dlatego plastykoterapię i pobudzanie do bycia kreatywnym – zarówno w działaniach plastycznych, jak i na polu rozwoju osobistego – wykorzystuję w pracy z różnorodnymi, również pod względem wiekowym, grupami. Jedną z grup, biorących udział w warsztatach wykorzystujących terapię przez sztukę, stanowią uczniowie z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu lekkim i umiarkowanym oraz z zaburzeniami hiperkinetycznymi (ADHD) uczęszczający do klas integracyjnych. Wśród uczestników warsztatów muzealnych są także często uczniowie z rodzin dysfunkcyjnych, którzy wcześniej nie mieli żadnego kontaktu ze sztuką i dostępu do kultury.

Stymulacja twórczości polega na nienarzućaniu pomysłów i tematów oraz form realizacji. Twórczość to odkrywanie „nowego” w sposób niezależny. Niejednokrotnie podczas działań warsztatowych w muzeum pojawiająca się między uczestnikami współpraca tworzy przestrzeń do dzielenia się kreatywnością, będąc impulsem do dalszych twórczych poszukiwań. Jest to dobry krok w kierunku rozwijania postaw innowacyjnych u uczniów, często wspieranych przez nauczycieli.

Sztuka to niezbędny element pełnego i twórczego życia człowieka, zaś terapia przez sztukę pozwala koncentrować się na myśleniu poza schematem i bez konieczności oceniania. Zadaniem edukacji artystycznej jest więc rozwój dziecka i wspieranie jego kreatywności.

Arteterapia lub też artterapia (*arte* z łac. *ars* sztuka i *terapia*) oznacza leczenie przez sztukę. Termin ten (widoczniejsze jest to w języku angielskim: *art therapy*) sugeruje, że jest to działanie bazujące na dwóch równoważnych elementach: sztuce (twórczości) i terapii. W szerokim znaczeniu obejmuje muzykoterapię, choreoterapię,

biblioterapię, a także działania terapeutyczne z wykorzystaniem teatru, filmu oraz sztuk plastycznych, takich jak malarstwo, rzeźba, grafika.

Impuls twórczości

Plastykoterapia wpływa na wyobraźnię – zanim dziecko stworzy dzieło plastyczne, czerpie ze swoich przemyśleń i emocji. Jeśli świadomie i mądrze „pokierujemy” ekspresją twórczą, możemy znacząco pomóc dziecku w jego zaburzeniach, podnieść poziom jego wiedzy o samym sobie. Plastyka wykorzystywana w arteterapii wspomaga proces terapeutyczny i daje motywację do tworzenia i przekraczania barier, sprzyjając wyrażaniu swoich odczuć, rozładowując napięcia emocjonalne obecne w codziennym życiu.

W zaangażowanym uczestnictwie w działaniach warsztatowych nie ma podziału na tych, którzy umieją więcej, czy na mniej zdolnych, a każda aktywność i każdy wytwór pracy twórczej mają swoją wartość. Znaczące jest to, że zajęcia plastykoterapii mają często także formę zabawy ze sztuką. W swobodnej atmosferze stwarzam również możliwość niewymuszonej wypowiedzi o sztuce czy o danym zagadnieniu z nią związanym.

W rozmowach o sztuce i tworzeniu pracy plastycznej niezwykle ważny jest proces bycia twórcą oraz bezpośredni kontakt z dziełem sztuki w przestrzeni muzeum. Efektem działań jednak nie muszą być wytwory o wysokich walorach artystycznych, celem samym w sobie jest droga do ich powstania.

Podczas warsztatów z plastykoterapii w Muzeum Narodowym w Szczecinie, które jest niezastąpionym miejscem do obcowania ze sztuką, wykorzystuję różnorodne dziedziny twórczości artystycznej, obejmującej: rysunek, malarstwo, rzeźbę, grafikę, rzemiosła artystyczne oraz architekturę. Pomoce dydaktyczne wprowadzające lub poszerzające wiedzę z zakresu historii i teorii sztuki czy kreatywność dziecka są ważne,

Wszystko, co nas otacza, może się stać materiałem i inspiracją do pracy twórczej, do powstania niepowtarzalnego dzieła. Poza standardowymi przyborami plastycznymi należy w procesie tworzenia stosować różnorodne materiały przyrodnicze, które dzięki walorom sensorycznym pobudzają wyobraźnię dziecka.

jednak podstawą do dialogu i poznania zawsze pozostaje dzieło sztuki. Jest ono impulsem, który staje się również inspiracją do podejmowania własnej twórczości.

Pobudzanie wyobraźni

Podstawa programowa kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej na etapie edukacji wczesnoszkolnej zaleca: „zapewnienie dziecku przyjaznych, bezpiecznych i zdrowych warunków do nauki i zabawy, działania indywidualnego i zespołowego, rozwijania samodzielności, (...) ekspresji plastycznej, muzycznej i ruchowej, aktywności badawczej oraz działalności twórczej”. Uzupełnieniem oraz rozwinięciem szkolnej edukacji plastycznej może być właśnie edukacja w muzeum. Grupy szkolne i prace w zespołach wpływają korzystnie na uaktywnianie ekspresji, pokonywanie własnej nieśmiałości czy wzmocnianie poczucia własnej wartości.

Przykładem takiej pracy zespołowej może być realizacja przestrzennej rzeźby/konstrukcji konia

podczas warsztatów z klasami integracyjnym na wystawie czasowej: *Niesamowita Słowiańszczyzna. Sławomir Lewiński 1919–1999*. Podczas oglądania wystawy dzieci były zachęcane do swobodnych wypowiedzi. Często dzieło staje się pretekstem do ciekawych rozmów i dyskusji wokół tego, co przedstawia dany wytwór. Na zakończenie spotkania jednym z zadań uczniów było wspólne „tworzenie” zwierzęcia z różnych materiałów: dużych kartonów, pudełek, rurek i innych papierowych opakowań. W swobodnej przestrzeni strefy edukacyjnej uczniowie samodzielnie wybierali elementy i dokładali poszczególne części do konstrukcji powstałej na prostych drewnianych krzesłach. Nie było tu miejsca na krytykę, co miało także uaktywniać ekspresję i spontaniczność dziecka oraz wpływać na samoakceptację, pokonującą nieśmiałość.

Naturalna kreatywność i swoboda twórcza, towarzyszące powstawaniu projektu plastycznego, wpływają na rozwój manualny dzieci. Ponadto sprawiają, że w poczuciu psychicznej wolności i bezpieczeństwa następuje spontaniczna integracja grupy.

W innych projektach, jak na przykład w cyklicznych spotkaniach „Sztuka współczesna dla Dzieci”, zasadnicze było wprowadzenie zagadnień związanych ze sztuką współczesną, przy jednoczesnym poszerzaniu myślenia abstrakcyjnego i swobodnym wyrażaniu siebie.

Podczas takich zajęć często stosują różnorodne techniki oraz metody dające możliwość swobodnej wypowiedzi artystycznej, między innymi: układanie nitką, *frottage* (frotaż), malowanie wałkiem, szpachlą malarską czy tworzenie samodzielnie narzędzi malarskich i pędzli z naturalnych materiałów. Niezwykle możliwości stwarzają także: malowanie na styropianie, wycinanie i formowanie z szarego i kolorowego papieru, tworzenie obrazów/kompozycji ze sznurka, patyków, szyszek, liści muszli i kolorowych włóczek. Wszystko, co nas otacza, może się stać materiałem i inspiracją do pracy twórczej, do powstania

jedynego, niepowtarzalnego dzieła. Poza standardowymi przyborami plastycznymi należy w procesie tworzenia stosować różnorodne materiały przyrodnicze, które dzięki walorom sensorycznym pobudzają wyobraźnię dziecka.

Oswoić ze sztuką

Sztuka współczesna i jej interpretacja bywają nawet dla dojrzałych odbiorców zbyt trudne, nic więc dziwnego, że pojawiają się wątpliwości, czy pokazywać ją dzieciom. Organizowane w muzeum spotkania służą rozwianiu tych wątpliwości. Cykl „Malujemy”, odbywający się w Muzeum Sztuki Współczesnej, oparty był na warsztatach wykorzystujących sztukę XX wieku. Tak jak w poprzednim projekcie pokazywał uczestnikom sztukę współczesną w kontekście jej „inności” od ustalonych tendencji i szeroko pojętych norm artystycznych.

Uczestnicy zajęć warsztatowych, poznając współczesnych artystów i ich prace, w swobodny sposób wykorzystywali różnorodne elementy języka wizualnego: linię, kształt, formę, kolor, walor, wzór, rytm. Ważne było także samodzielne i intuicyjne zdobywanie umiejętności plastycznych, spostrzeganie istotnych elementów kolorystycznych czy kompozycyjnych w dziele sztuki.

Warsztaty miały na celu, z jednej strony, oswoić dzieci i młodzież z niefiguratywną stylistyką, a z drugiej – zachęcić do eksperymentowania i odważnego myślenia oraz wykorzystywania nietypowych technik plastycznych. Techniki rysunkowe „niebrudzące”, czyli szkicowanie ołówkiem czy rysowanie kredkami, często są stosowane w salach wystawowych bezpośrednio przed dziełem sztuki. Jeśli chodzi o techniki tradycyjne, takie jak malowanie „mokre w mokrym”, wykorzystywanie malarstwa: gwaszu, akrylu oraz technik rzeźbiarskich czy tworzenie grafik, są one szczególnie lubiane i sprawiają przyjemność zwłaszcza młodzieży i seniorom.

Ważne ogniwo

W rozwoju kreatywności często pomocne okazuje się wykorzystywanie i eksperymentowanie ze sztuką poprzez swobodną zabawę, tworzenie przestrzeni wypowiedzi artystycznej, odwiedzanie muzeum i innych miejsc związanych z kulturą i sztuką, które poszerzą nasze horyzonty, stymulując kreatywność, dostarczając nowych, nieznanych bodźców.

Otaczanie się sztuką oraz stosowanie własnej twórczości artystycznej wpływa pozytywnie na drogę do kreatywności. W drugim przypadku szanse na zwiększenie kreatywności są większe, ponieważ bierzemy czynny udział w procesach tworzenia, nierozłącznie z nią związanych.

Proces przechodzenia od osobistego przeżycia do dojrzałej wypowiedzi artystycznej wymaga trudu uczenia się „języka sztuki”, ale przede wszystkim uczenia się bycia sobą w grupie, otwartości, szczerości wypowiedzi, akceptacji. W muzeum oraz podczas zajęć plastycznych w szkołach czy w ośrodkach kultury mamy możliwość i szanse rozwijać wrażliwość, niezależnie od wieku, a kształtując wrażliwość – rozwijamy możliwość rozumienia wewnętrznych wartości, umiejętność ekspresji własnych uczuć.

Edukacja muzealna jest ważnym ogniwoem edukacji kulturalnej i kulturowej. W tym kontekście muzea są „nowymi” miejscami i przestrzeniami w procesach edukacji.

Agata Kamińska

Kustosz w dziale edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Absolwentka historii kultury na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz studiów podyplomowych na kierunku sztuka (plastyka) na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Arteterapeuta, plastyk. Autorka programów edukacyjnych do wystaw stałych i czasowych.

Literaccy patroni

Sławomir Osiński

O nadziei, jaką daje czytanie

Od pewnego czasu staram się dopasować treść moich wywodów do tematyki numeru, a im bardziej się staram, tym mniej mi się udaje. Nie inaczej jest tym razem, albowiem kiedy uświadomiłem sobie, że z poszanowaniem setnej rocznicy urodzin Baczyńskiego, Lema i Różewicza, oraz dwusetnej Norwida, Sejm ogłosił ich patronami 2021 roku – stwierdziłem, iż koniecznie słowo w tej materii muszę napisać. Kwiknąłem także radośnie z uciechy, gdyż wszyscy czterej pisarze byli i są dla mnie bardzo ważni. Można rzec, że ich dzieła w znaczą-

cy sposób wpłynęły na to, iż po dziś dzień param się słowem pisanim.

To pokazuje dobitnie, w jakim zakresie literatura poprzez narrację, wyznanie liryczne i dialogi pozwala chociaż odrobinę zrozumieć sens naszej plugawej egzystencji i odnaleźć rozmaite jawne i tajne wartości etyczne. Stanowi swoisty model rzeczywistości, w którym poznajemy różne oblicza człowieczeństwa, a wchodząc niejako w skórę bohaterów, doświadczamy przeróżnych relacji z innymi i podświadomie kształtujemy i rozwijamy własną osobowość.

W trakcie lektury wiersza, dramatu czy powieści lub opowiadania budzą się w nas emocje, toteż w sferze myślowej opisujemy je i sprawdzamy, na ile możemy się z nimi zmagać, radzić z nimi, albo utożsamiać, co niezwykle korzystnie wpływa na naszą świadomość i kształtuje empatię. I nie trzeba podniosłych teorii, ażeby docenić, jak ogromny wpływ na wychowanie, czyli budowanie systemu wartości, poznanie siebie i stworzenie określonego stosunku do bliźnich, ma intensywne czytanie książek.

Zostałem w dużej mierze wychowany i ukształtowany przez literaturę. Ponieważ byłem dość specyficznym dzieckiem, które lubiło niepomierne tran i tatarą oraz sprawnie czytało w wieku czterech lat, tak też już w szóstej klasie zauroczyłem się wierszami, a rok później dramatami Tadeusza Różewicza. Może nie wszystko pojmowałem, ale to było coś fascynującego, potężnego emocjonalnie w swej prostocie. Jakże inne od budzących do dziś abominację powieści Sienkiewicza. Moje pierwsze wiersze były na wskroś Różewiczowskie. Potem pokochałem „starą kobietę wysiadującą”, obydwie *Kartoteki* i resztę dramatów oraz późne liryki. Nie umiem powiedzieć dlaczego, ale domniemywam, że siłą dzieł Różewicza jest wyrażona precyzyjnym słowem tajemnica bytu człowieczego, a gra z banałem, konwencją, bełkotem mediów zestawiona z samotnością podmiotów lirycznych i bohaterów sztuk tworzy uniwersalne przesłanie. Widać to choćby w sztuce *Stara kobieta wysiaduje*, której wyreżyserowanie jest moim, niestety, niespełnialnym marzeniem.

Lema pokochałem dzięki *Niezwykłonemu* (jakiż to scenariusz gry lub filmu!), odebranemu najprościej – przygodowo, jak na podstawówkowiec przystało. Ale cały czas i wciąż z aktualnym odniesieniem czytam jego przewspaniałe powiastki filozoficzne, czyli *Dzienniki gwiazdowe Ijona Tichego*. W większości jego groteskowych przygód widać aluzje i podobieństwa do systemów politycznych, relacji społecznych, z którymi wciąż

mamy do czynienia. Ba, dziś można z wielkim rozbrawieniem czytać *Dzienniki*, jak i *Cyberiadę* czy *Bajki robotów* jako zjadliwe satyry polityczno-obyczajowe. Pod ich wpływem wyprodukowałem pojawiające się kiedyś w felietonach wymagowane instytucje i pojęcia, jak: Aktualna Nauczycielska Ustawa Systemowa, Program Ewaluacji Naukowej i Szkolnej, Dyrekcja Upowszechniania Postępu Ewaluacji Kontrolnej, Centrum Intensyfikacji Pedagogicznej Aktywności czy Komitet Ujednolicenia Trendów Aktywności Szkolnej.

Norwida i Baczyńskiego pokochałem w ósmej klasie, całkowicie emocjonalnie, dzięki Czesławowi Niemenowi i Ewie Demarczyk. Z dziełami autora *Promethidiona* zmagalem się przez całe liceum. Wizja człowieka, jako istoty moralnie rozbitej, dramatycznej, osadzonej w niepokojącym i złym świecie objętym totalitaryzmami i kryzysem wartości, dawała nadzieję i była wstępem do innych lektur – Herberta, Zagajewskiego czy Tischnera.

W poezji Baczyńskiego, wbrew stereotypom szkolnym, jakoś na pierwszym planie nie widziałem jej pokoleniowego i osobistego tragizmu. To była czysta liryka, nadtuwimowe bogactwo słowa, melodyjność oraz miłość ponad wszystko.

Tak sobie myślę, że bez tych dzieł, bez coraz głębszego w nie wchodzenia, ciągłego powracania, odkrywania nowych treści byłbym innym człowiekiem. I pewnie inny byłby też ten felieton – o nurtach wychowania.

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.

Kilkanaście lekcji o życiu

Anna Godzińska

Pierwsza książka Przemka Staronia – Nauczyciela Roku 2018

Wspólny język

Życie nastolatka to pasmo walki z własnymi emocjami, z rozdarciem wewnętrznym pomiędzy „normalnością” a wszelkimi od niej odstępstwami. To także nie zawsze łatwa próba dopasowania się do otaczającej rzeczywistości, a jednocześnie bunt wobec jej ograniczeń. O tym, jak to jest być w tym wieku, świetnie pamięta Przemek Staroń – Nauczyciel Roku 2018, psycholog, nauczyciel filozofii i etyki. Zapewne właśnie dlatego jego książka *Szkoła bohaterów i bohaterów, czyli jak radzić sobie z życiem* osiągnęła tak ogromny sukces. Autor bowiem znakomicie odnajduje się nie tylko we wskazywaniu najbardziej istotnych problemów młodych ludzi, ale także w towarzyszącej im na co dzień (pop)kulturze.

Bohaterkami i bohaterami książki są nie tylko postaci z książek, filmów, seriali czy komiksów, ale przede wszystkim uczennice i uczniowie. Staroń

konsekwentnie gra tą metaforą – choćby nazywając kolejne szczeble nauki *levelami*. Znalezienie z młodzieżą wspólnego języka, nie tylko na poziomie komunikacji pisemnej, ale także kulturowej, to niewątpliwie jedna z największych zalet tej książki.

Autor bardzo dobrze pamięta, jak to jest mieć problemy wieku nastoletniego, a ponadto doskonale dobiera teksty kultury i umiejętnie łączy je interpretacyjnie z mniej znaną klasyką czy szkolnym kanonem. Świetnym przykładem takiego zabiegu jest rozdział poświęcony śmierci pod tytułem *Dlaczego to, co dobre, musi się skończyć? Czyli o grze komputerowej zwanej życiem*. Staroń zaczyna od filmu i książki *Gwiazd naszych win*, by za chwilę przejść do poezji Wisławy Szymborskiej, a skończyć nietuzinkową interpretacją *Spieszmy się kochać ludzi* ks. Jana Twardowskiego. I – co niezwykle istotne – wszystko to okrasza wspomnieniami, faktami z własnego życia.

System tego nie uczy

Właśnie ta autobiograficzna warstwa książki jest szczególnie ważna. Autor bowiem nie kryje się ze swoimi porażkami, niepewnościami czy demonami, z którymi walczył nie tylko jako nastolatek. To ważny sygnał wysłany w kierunku młodych czytelników: „Hej, jestem taki jak wy, ale jakoś poradziłem sobie. A teraz podzielę się z wami pomysłami, jak zrobić to najlepiej. To wszystko jest normalne”. Jest to istotne nie tylko na płaszczyźnie autor – czytelnik, ale przede wszystkim nauczyciel – uczeń. Przemek Staroń nie obawia się bowiem, że jego autorytet legnie w gruzach, gdy podzieli się prywatnymi informacjami. Jest to gest niezwykle ważny dla relacji szkolnych w ogóle – często bowiem uczniowie (szczególnie w młodszych klasach) dziwią się, że ich wychowawcy lub wychowawca ma życie pozalekcyjne. Staroń nie boi się podzielić wyjątkowo intymnymi fragmentami swojej biografii: religijnością, tożsamością seksualną i drogą do jej akceptacji, problemami psychologicznymi.

Każdy rozdział książki jest zbudowany na triadzie: tekst popkulturowy bliski uczniom – tekst klasyczny (z kanonu szkolnego) – doświadczenia autora (lub jego uczniów, ale zawsze w relacji z nim). Myśl, która spaja wszystkie te części i tłumaczy cel książki, została zawarta już we wstępie: „(...) sens istnienia szkoły polega na tym, żeby nauczyć nas radzenia sobie z wyzwaniami. Ale system tego nie uczy”. Staroń oczywiście przynależy do tego systemu, choć swoją działalnością próbuje go ominąć, i wie doskonale, które jego obszary wymagają naprawy. Twierdząc, że każdy człowiek to *homo narrator*, wskazuje historie, które pomagają w radzeniu sobie z problemami i emocjami.

Poczucie bycia innym, kompleksy, smutek, lęk, sukces, podejmowanie decyzji – to tylko wybrane tematy, które porusza autor. Każdy z nich obudowany jest bardzo różnorodnymi tekstami

kultury – przytoczę jedynie kilka: serial *Służące*, mniej znane mity greckie, film *Dwunastu gniewnych ludzi*, cykl książkowy i filmowy *Harry Potter* czy *Gwiezdne wojny*. Oprócz tekstów sięga także po ważne pojęcia z różnych dziedzin, których wyjaśnienia znajdują się na marginesach stron, takie jak: jaskinia Platona, suspens, kompetencje miękkie czy imperatyw kategoriowy. Każdy rozdział stanowi spójną całość poświęconą konkretnemu problemowi, któremu można się przyjrzeć na poziomie realistycznym (naukowym) i fikcyjnym (literackim, filmowym).

Lektura (nie tylko) dla młodzieży

Szkoła bohaterów i bohaterek, mimo że skierowana do młodzieży, warta jest również uwagi czytelników dorosłych, którzy z młodzieżą mają do czynienia na co dzień – nauczycieli i rodziców. Znajdą tu oni wiele wskazówek pomocnych w zrozumieniu swoich podopiecznych. Znajdą także wiele nowych sposobów na skuteczną z nimi rozmowę. Niezwykle ważny w tym kontekście jest rozdział dotyczący depresji, o której Staroń pisze z własnej, osobistej perspektywy i pokazuje, jak łatwo jej nie zauważyć, jak również zbagatelizować jej przejawy u nastolatka.

Książki tej nie można traktować jako poradnika – to raczej kilkanaście lekcji dotyczących życia i rozmowy o emocjach i literaturze.

P. Staroń, *Szkoła bohaterów i bohaterek, czyli jak radzić sobie z życiem*, Warszawa: Wydawnictwo Agora, 2020, 300 s.

Anna Godzińska

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Kierowniczką ds. rozwoju i promocji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Konstruowanie edukacji

Bogdan Balicki

Jak zmienić sposób myślenia o nauczaniu?

Konstruktywizm to nurt w nauce dość szczególny i to z kilku względów. Po pierwsze dlatego, że jest to w zasadzie pewien zbiór pomysłów i koncepcji naukowych, które łączy nie-realistyczne podejście do zagadnień poznania; po drugie ponieważ nie należy w zasadzie do żadnej dziedziny wiedzy, którą można znaleźć na mi-

nisterialnych wykazach. Jest to rzecz dość osobliwa, bo jednocześnie konstruktywizm stanowi naturalny efekt dyskusji o tym, jak człowiek poznaje świat – efek, dodajmy, dobrze opisany i naukowo ustabilizowany – a zarazem niewpisany do klasycznej siatki dziedzin akademickich, bo dziedziną nie jest. A mógłby nią być.

Dobrze kontrolowana halucynacja

Mógłby, ponieważ stopień złożoności, który próbuje objąć swoim zakresem, jest naprawdę imponujący. Jeśli bowiem odwrócimy tradycyjny dla nauki europejskiej porządek, w którym wiedza o świecie przychodzi do nas z zewnątrz, i – stawiając go na głowie – powiemy, że każde poznanie jest w istocie tworzeniem, a wiedza wytworem, wówczas okazuje się, iż cały szereg problemów naukowych zyska zupełnie inny kształt. Weźmy ten zupełnie podstawowy – poznanie. Rozsądek i większość tradycji filozoficznych mówi nam, że gdy otwieramy oczy widzimy świat, który jest gdzieś tam, na zewnątrz. Konstruktivism mówi zaś, że gdy otwieramy oczy, to w istocie nasz umysł rozpoczyna projekcję, a film, który nam się wyświetla, zawierający całe bogactwo naszego codziennego doświadczenia, jest produkowany przez nasz mózg. A to dopiero początek.

W dalszej kolejności otwiera się kwestia komunikacji – jeśli mózg produkuje rzeczywistość, to jakim cudem możemy komunikować (się), skoro nie istnieją niezależne od poznania punkty odniesienia? Jak możliwe są relacje międzyludzkie? Czy zarówno te w skali mikro – jak miłość, przyjaźń, rodzina; i te w skali makro, jak udział w grupie społecznej czy wreszcie w wielomilionowym społeczeństwie – byłyby tylko zbiorami osobników żyjących w solipsystycznych rzeczywistościach swoich mózgów?

Konstruktivism na szczęście odpowiada na te pytania, choć są to odpowiedzi, których nasz rozsądek nie lubi, ponieważ konstruktivism odpowiada „i tak, i nie”. Tak, jesteśmy zamkniętymi systemami nerwowymi, ale nie, nie jesteśmy solipsystemami – nie żyjemy w szklanych kulach idiosynkratycznych fikcji. Anil Seth, brytyjski kognitywista, twierdzi, że rzeczywistość, którą postrzegamy, to dobrze kontrolowana halucynacja. Halucynacja, bo jest wytworem mózgu (nie

odnosi się do obiektywnego świata na zewnątrz), ale kontrolowana, bo podlegająca procesom kolektywnego współtworzenia. Nasze mózgi są bowiem wpięte w społeczne sieci i tylko jako takie produkują swoje rzeczywistości.

Konstruktivism i edukacja

Jest kilka ważnych wątków, które konstruktivism łączy z edukacją. Pierwszy to postać Jeana Piageta, twórcy nowoczesnej teorii edukacji, który był głównym inspiratorem filozofii Ernsta von Glasersfelda, pomysłodawcy konstruktivismu w wersji radykalnej. Druga, znacznie ważniejsza, to zmiana sposobu myślenia o nauczaniu w kontekście nowego paradygmatu myślenia o człowieku. Tej drugiej, znacznie trudniejszej, poświęcona jest omawiana tu książka Jacka Moroza.

Najpierw kilka słów o tym, jaką formę ma książka i czemu, w moim domyśle, ma służyć. Praca Jacka Moroza jest relatywnie zwięzła, co należy jej poczytać na plus, bo tak złożone zagadnienia, jak te, które porusza konstruktivism, źle znoszą długie, wielotomowe wywody. Nie jest ani typowym podręcznikiem, ani kompleksowym wprowadzeniem akademickim, co również nie jest wadą, bo tutoriali do różnych konstruktivistycznych sposobów myślenia jest już liczba wystarczająca (co z bibliografii książki Moroza można z powodzeniem wyczytać).

Teoria uczenia się w perspektywie konstruktivismu skupia się w zasadzie na trzech kluczowych i węzłowych dla tego obszaru zagadnieniach: procesach poznawczych w umyśle człowieka, roli języka w procesach poznawczych oraz możliwościach wspierania kształcenia do krytycznego sposobu myślenia za pomocą perspektywy konstruktivistycznej.

Kluczowy, bo owocny w najbliższe edukacji przemyślenia autora, wydaje się właśnie trzeci obszar tematyczny omawianej książki, któremu autor poświęca dwa ostatnie rozdziały. Przed-

wszystkim bardzo konsekwentnie w ramach zajętej pozycji epistemologicznej Moroz podkreśla, że edukacja z perspektywy konstruktywistycznej musi być zorientowana na tworzenie przestrzeni do rozwoju. Skoro „nabywanie” wiedzy o świecie przebiega w istocie w drodze „wymyślenia” i „walidowania” (do takiej formuły można skrócić konstruktywistyczne credo w edukacji), to należy szczególną troską otoczyć wszelkie te aktywności uczestników systemu edukacji, które wspierają właśnie proces „wymyślenia”

Idąc tropem wspomnianego już von Glasersfelda, Moroz proponuje konkretne zmiany w sposobie już nie tylko oglądu edukacji, lecz zmiany w sposobie jej organizowania. Proponuje między innymi oddzielenie procedur nastawionych na rozumienie ucznia od procedur stricte szkoleniowych; skupienie uwagi na modelu poznawczym ucznia, a nie tylko zewnętrznych oznakach jego zaangażowania; oraz – to może najważniejszy postulat tej książki – ściśle powiązanie dydaktyki z perspektywą prowadzenia badań.

Czy konstruktywizm może wspierać krytyczne myślenie?

Na to pytanie Moroz nie tylko odpowiada twierdząco, ale też wskazuje, które aktywności w ramach pracy dydaktycznej konstruktywizm każe uwzględnić. W podrozdziale *Jak konstruktywizm dydaktyczny wyzwala krytyczne myślenie* autor proponuje, by w ramach kształcenia do krytycyzmu zwiększać samodzielność poznawczą ucznia, pozwalając mu – jak można mniemać – na swobodne popełnianie błędów. Krępowanie umysłu na samym początku procesu poznawczego, niezależnie od tego, jakiego obszaru dotyczy edukacja, da efekt gorszy od otwarcia pola swobody, które jednakże będzie musiało być na pewnym etapie ograniczone przez walidację poczynionych przez ucznia rozwiązań sytuacji problemowych. Procedura uwalniania i wprowadzania momentu walidacji musi być

jednakże wsparta dobrze zaprojektowaną rolą nauczyciela.

Pisze Moroz: „Zastosowanie podejścia konstruktywistycznego wpływa także na postawę samego nauczyciela, który wraz z uczniami musi dbać o stworzenie wspólnoty uczących się, ceniących nade wszystko autonomię, a nie posłuszeństwo i podporządkowanie. Dzięki takiemu podejściu można uczniów lepiej zainteresować omawianym problemem bądź wraz z nimi skonstruować sytuację problemową na użytek prowadzonych następnie analiz, dyskusji, szukania rozwiązań i ich ewaluowania. Wszystko to sprzyja tworzeniu swoistej kultury dociekań, które pozwalają na pogłębione studia, co związane jest z koniecznością dostarczania materiałów dydaktycznych wspomagających szeroki rozwój intelektualny ucznia” (s. 136).

Warto do tej książki zajrzeć, żeby się przekonać, jak konstruktywizm może pracować w edukacji, choć powinna to być lektura poszerzona o wiedzę pedagogiczną – jest to zatem książka specjalistyczna, szczególnie przydatna dla poszukujących nowych dróg w edukacji i tym osobom warto tę pozycję polecić.

Jacek Moroz, *Teoria uczenia się w perspektywie konstruktywistycznej*, Wydawnictwo Naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, Szczecin 2019, 188 s.

Bogdan Balicki

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, nauczyciel akademicki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor publikacji poświęconych konstruktywizmowi w badaniach nad literaturą i mediami.

Piszą dla nas

Bogdan Balicki

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca, nauczyciel akademicki. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów Uniwersytetu Szczecińskiego. Autor publikacji poświęconych konstruktywizmowi w badaniach nad literaturą i mediami.

Izabela Bembenek-Kloc

Nauczycielka języka polskiego w Liceum Ogólnokształcącym w Szczecińskiej Szkole Florystycznej. Edukatorka Design Thinking, ekspertka TIK-u, pasjonatka technologii informacyjno-komunikacyjnych. Nauczycielka-ekspertka Zwolnionych z Teorii. Propagatorka idei wymiany międzynarodowej i międzykulturowej Flex Program w Polsce.

Klaudyna Bociek

Doktor nauk społecznych w zakresie pedagogiki. Nauczyciel bibliotekarz w Wydziale Informatorium Warmińsko-Mazurskiej Biblioteki Pedagogicznej im. Prof. Tadeusza Kotarbińskiego w Olsztynie. Jej zainteresowania badawcze dotyczą teorii i filozofii wychowania, a zwłaszcza problematyki podmiotowych i aksjologicznych uwarunkowań procesów edukacyjnych.

Ewelina Brzóska

Nauczycielka języka polskiego w II Liceum Ogólnokształcącym im. Mieszka I w Szczecinie. Edukatorka Design Thinking. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniołki Bez Charliego (www.aniolkibezcharliego.pl). Ambasador #wiosnaedukacji.

Bogdan Chęć

Dyrektor Szkoły Podstawowej nr 61 im. Michała Kmiecika w Szczecinie. Nauczyciel przyrody.

Helena Czernikiewicz

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

Anna Godzińska

Wieloletnia nauczycielka języka polskiego w szkole podstawowej. Prowadzi literackie spotkania autorskie. Kierowniczka ds. rozwoju i promocji w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Sławomir Iwasiów

Doktor nauk humanistycznych, literaturoznawca. Adiunkt w Instytucie Literatury i Nowych Mediów na Wydziale Humanistycznym Uniwersytetu Szczecińskiego. Od 2008 roku redaktor prowadzący Zachodniopomorskiego Dwumiesięcznika Oświatowego „Refleksje”.

Izabela Jasielska

Nauczycielka języka polskiego w Szkole Podstawowej nr 8 w Goleniowie.

Agnieszka Małgorzata Jasik

Absolwentka studiów z zakresu edukacji wczesnoszkolnej oraz studiów podyplomowych z oligofrenopedagogiki i zarządzania oświatą. Od dwunastu lat pracuje w Szkole Podstawowej w Wysokiej Kamińskiej.

Agata Kamińska

Kustosz w dziale edukacji Muzeum Narodowego w Szczecinie. Absolwentka historii kultury na Uniwersytecie Kardynała Stefana Wyszyńskiego w Warszawie oraz studiów podyplomowych na kierunku sztuka (plastyka) na Wydziale Pedagogicznym Uniwersytetu Warszawskiego. Arteterapeuta, plastyk. Autorka programów edukacyjnych do wystaw stałych i czasowych.

Anna Kondracka-Zielińska

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

Janusz Korzeniowski

Wieloletni nauczyciel i konsultant ds. edukacji obywatelskiej. Autor oraz współautor licznych publikacji, między innymi książki *Edukacja obywatelska w szkole. Teoria i praktyka* (2011).

Magdalena Malik

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

Małgorzata Mikut

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

Beata Misiak

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania matematyki w szkołach ponadpodstawowych w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Nauczycielka matematyki w Centrum Edukacji „Zdroje”.

Agnieszka Olczak

Doktor nauk humanistycznych w dyscyplinie pedagogika, coach, trenerka, nauczycielka. Wieloletnia wykładowczyni akademicka, obecnie dyrektorka przedszkola. Prezes Fundacji Edukacja – Demokracja – Rozwój i redaktor naczelna czasopisma elektronicznego dla nauczycieli „Inspirator”. Zainteresowania naukowe koncentruje wokół problematyki wychowania ku demokracji, umowy społecznej jako metody wychowania, komunikacji i relacji w diadzie nauczyciel – dziecko.

Sławomir Osiniński

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

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.

Jerzy Piekarski

Od ponad piętnastu lat zajmuje się dziećmi i młodzieżą z niepełnosprawnościami (w tym osobami z autyzmem). Na co dzień pracuje jako nauczyciel wychowawca w Specjalnym Ośrodku Szkolno-Wychowawczym

w Koszalinie. W ramach obowiązków zawodowych pełni również funkcję lidera zespołu zadaniowego ds. autyzmu, którego celem jest wewnętrzne doskonalenie nauczycieli. Działacz społeczny. Współfundator i wiceprezes Fundacji Na Rzecz Osiągania Ludzkich Możliwości INGENIUM. Rodzic uzdolnionej muzycznie córki i syna z autyzmem.

Aneta Radzik

Nauczycielka, edukatorka Design Thinking. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 20 im. księdza Jana Twardowskiego w Szczecinie. Współtwórczyni blogu edukacyjnego Aniolki Bez Charliego (www.aniolkibezcharliego.pl). Ambasador #wiosnaedukacji.

Elżbieta Schwarz

Nauczycielka bibliotekarka w Bibliotece Pedagogicznej im. Heleny Radlińskiej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli.

Kłaudia Szostak

Nauczycielka konsultantka ds. nauczania języka polskiego w szkole podstawowej w Zachodniopomorskim Centrum Doskonalenia Nauczycieli. Pracuje w Szkole Podstawowej nr 53 im. Fryderyka Chopina w Szczecinie.

Jadwiga Szymaniak

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

Anna Witkowska

Absolwentka filologii polskiej i angielskiej Uniwersytetu Szczecińskiego. Nauczycielka języka angielskiego w Publicznej Szkole Podstawowej w Bezzreczu. Egzaminatorka OKE: egzaminów ósmoklasisty i maturalnego.

Piotr Zańko

Pedagog, doktor nauk humanistycznych, adiunkt w Zakładzie Interdyscyplinarnych Badań nad Kulturą Wydziału Pedagogicznego UW. Naukowo zajmuje się edukacyjnymi kontekstami oporu kulturowego. Autor książek: *„Zabijemy was słowami”. Prowokacja kulturowa w przestrzeni miejskiej i w internecie* (2012), *Pedagogie oporu* (2020) oraz licznych artykułów naukowych dotyczących współczesnych praktyk opozycyjnych.

Refleksje

Zachodniopomorski Dwumiesięcznik Oświatowy



Numer 3/2021
już w maju

Temat numeru

Edukacja hybrydowa

Refleksje

Zachodniopomorski
Dwumiesięcznik Oświatowy
Od 1991 Roku

www.refleksje.zcdn.edu.pl